



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS**  
***CAMPUS CHAPECÓ***  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – PPGEL**  
**CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**FABIANE APARECIDA PEREIRA**

**OS SABERES SOBRE A LÍNGUA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: UM OLHAR DISCURSIVO**

**CHAPECÓ**

**2016**

**FABIANE APARECIDA PEREIRA**

**OS SABERES SOBRE A LÍNGUA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR DISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Neiva Surdi da Luz.

CHAPECÓ

2016

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D  
CEP: 89802-210  
Caixa Postal 181  
Bairro Jardim Itália  
Chapecó - SC  
Brasil

Pereira, Fabiane Aparecida

Os saberes sobre a língua na formação de professores de língua portuguesa: um olhar discursivo/ Fabiane Aparecida Pereira. -- 2016.  
140 f.:il.

Orientadora: Mary Neiva Surdi da Luz.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Chapecó, SC, 2016.

1. Língua. 2. Língua-estrutura. 3. Língua-acontecimento. 4. Formação de professores de Língua Portuguesa. I. Luz, Mary Neiva Surdi da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

FABIANE APARECIDA PEREIRA

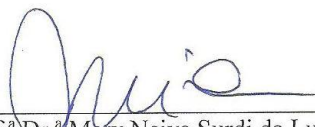
**OS SABERES SOBRE A LÍNGUA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR DISCURSIVO**

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, defendido em banca examinadora em 02/12/2016.

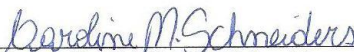
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Neiva Surdi da Luz

Aprovado em: 02/12/2016

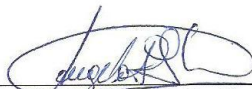
BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Neiva Surdi da Luz  
(Presidente – Professor Orientador)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Caroline Mallmann Schneiders – UFFS  
(Membro Externo)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Derlise Stübe – UFFS  
(Membro Interno)

Prof. Dr. Eric Duarte Ferreira – UFFS  
(Membro Suplente)

Chapecó/SC, dezembro de 2016.

Ao meu pai, Narciso Pereira;  
à minha mãe, Maria Acordi Pereira;  
aos meus irmãos, Adriano e Marciano;  
aos amigos e incentivadores desta preciosa  
jornada em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser fonte inesgotável de proteção, bondade e amor.

Aos meus pais, Narciso e Maria, minhas referências de honestidade, perseverança, humildade, sabedoria e fé.

Aos meus irmãos, Adriano e Marciano, companheiros de vida.

Aos amigos verdadeiros e especiais que sempre estiveram ao meu lado e que, mesmo longe, me incentivaram com palavras sinceras e carinhosas. De modo especial, minhas amigas Ligia, Grasi, Fabi, Fernanda e Kárin, obrigada por me acompanharem nesse inesquecível percurso.

Aos colegas de Mestrado, pelas experiências, saberes, conversas, alegrias e tristezas compartilhadas. À Celina, pela amizade firmada para a vida toda. À colega Eliana Canova, um agradecimento repleto de saudade, carinho e admiração; agradeço pelas caronas e pela oportunidade de ter lhe conhecido. A minha conquista é sua também!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Neiva Surdi da Luz, pela disponibilidade, pela compreensão, pelas orientações, pelos ensinamentos. A você, minha admiração e gratidão.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Derlise Stübe, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Caroline Mallmann Schneiders e ao Prof. Dr. Eric Duarte Ferreira, pela disponibilidade em conhecer, ler e contribuir para o desenvolvimento desse trabalho.

Aos Professores do Mestrado, pelas aulas tão produtivas e interessantes, por compartilharem conhecimentos e experiências valiosas para nossa formação.

Aos mestres que foram e são minhas referências de sabedoria, talento e determinação: Ivone Gemelli Filippim, Rosa Tereza Balvedi Sartori, Sixto Pedrinho Luchese, Leoberto Ramos, Clarice Ramos, Lisete Pasini Riscarolli, Elisete Balestrin, Marlene Proner, Rosane Signori, Eliseu Boschetti, Artêmio Ceconello, Francisco Macagnan, Rôse Maria Makowski, David Mandryk, Beatriz Rinaldin Sganzerla, entre outros tantos que estão eternizados em minha memória e que terão para sempre o meu respeito e a minha admiração.

Aos meus queridos alunos, pela compreensão e pela motivação que me transmitem para ensinar e aprender todos os dias.

A todos que me apoiaram e incentivaram.

[...] Conhecer a língua(gem) é mais ou menos isto:

Um universo de possibilidades, de poder  
nascer

Um universo construído, a se construir

Um universo para acontecer e nos fazer.

Por isso digo

Que ninguém deveria por certo ignorar

E achar que a língua(gem) é algo a esmo

E deixar de conhecer suas belezas

Deixar de construir-se a si mesmo.

(Vagner Antonio Hartcopf, poeta água-  
docense)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como e quais saberes sobre a língua são mobilizados e relacionados na constituição dos ementários de um curso de Letras voltado à formação de professores de Língua Portuguesa. O estudo foi realizado com base na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) de linha franco-brasileira em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL). O arquivo da pesquisa é o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, a partir do qual foi constituído o *corpus* discursivo-documental da pesquisa, composto por recortes discursivos (RDs) constituídos por sequências discursivas (SDs) destacadas dos ementários dos componentes curriculares referentes ao domínio da Língua Portuguesa - mais especificamente das nomeações e ementas dos componentes curriculares obrigatórios - que emergem o discurso sobre o lugar dos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento na constituição do Curso. Mobilizamos também a historicidade da constituição do ensino superior, dos cursos de Letras e do ensino da língua portuguesa no Brasil, para compreensão do funcionamento da memória discursiva e institucional que ressoa na constituição dos discursos institucionais da atualidade. Por meio da análise de regularidades de marcas linguístico-discursivas, constatamos que os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento circulam e complementam-se nos ementários do Curso, além de se relacionarem, pela memória institucional e discursiva, com saberes, discursos e vertentes de ensino da língua portuguesa postos em circulação em outras épocas e lugares.

**Palavras-chave:** Língua. Língua-estrutura. Língua-acontecimento. Formação de professores de Língua Portuguesa.



## ABSTRACT

This study aims to analyze how and what knowledge about the language are mobilized and how they relate in the constitution of the syllabuses of Letters course aimed at Portuguese language teachers' training. The study was based on theoretical and methodological perspective of Brazilian-French Discourse Analysis in dialogue with the Linguistic Ideas History. The archive was the Educational Project of the course of graduation in Portuguese and Spanish Languages - from the Universidade Federal da Fronteira Sul, from which the discursive-documental *corpus* of research was constituted, consisting of a set of discursive snippets made of discursive sequences highlighted of the curriculum components' syllabuses for the field of Portuguese language - specifically the nominations and menus of the required curriculum components - emerging discourse about the place of knowledge about the language in the constitution of the course. We also mobilize the historicity of the constitution of higher education, the courses of Letters and the teaching of the Portuguese language in Brazil, to understand the functioning of the discursive and institutional memory that resonate in the constitution of the institutional discourses of the present time. Through the analysis of regularities of linguistic-discursive marks, we found that knowledge of the structure-language and event-language circulate and complement each other in the syllabuses of the Course, besides relating through institutional and discursive memory, with knowledge, discourses and lines of teaching the Portuguese language put into circulation in other times and places.

**Keywords:** Language. Structure-language. Event-language. Portuguese Language Teachers' Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Área de abrangência da Mesomercosul.....	63
Figura 02 - Representação gráfica da Matriz Curricular – Curso de Letras – Matutino.....	79
Figura 03 - Representação gráfica da Matriz Curricular – Curso de Letras – Noturno.....	80
Figura 04 - Matriz Curricular do turno Matutino.....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Resumo dos principais fatos relativos à criação da UFFS até 2014.....	66
Quadro 02 – Recortes Discursivos.....	90
Quadro 03 - Recorte Discursivo 1 (RD 1): A língua-estrutura: O estruturalismo e a gramática .....	97
Quadro 04 - Recorte Discursivo 2 (RD 2): A língua-acontecimento: Enunciação, significação e discurso .....	107
Quadro 05 - Língua-estrutura-acontecimento: Relações Congruentes.....	121

## LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso  
CES – Centro de Ensino Superior  
CGRAD – Câmara de Graduação  
CONSUNI – Conselho Universitário  
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio  
FD – Formação Discursiva  
FETRAF - Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul  
FI – Formação Ideológica  
FEMARPE – Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe  
FUNDESTE - Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste.  
HIL – História das Ideias Linguísticas  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IES – Instituição de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
MESOMERCOSUL – Mesorregião Grande Fronteira Sul  
NDE – Núcleo Docente Estruturante  
ONG – Organização Não Governamental  
PC – SC – Proposta Curricular de Santa Catarina  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPC - Projeto Pedagógico de Curso  
PPCL – Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol –  
Licenciatura  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PR – Paraná  
RD – Recorte Discursivo  
RS – Rio Grande do Sul  
SC – Santa Catarina  
SD – Sequência Discursiva

UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UNOESC – Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina (primeira designação)

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina (Segunda designação)

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O APORTE TEÓRICO ..	26
1.1 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO.....	26
1.2 ANÁLISE DE DISCURSO (AD), HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS (HIL) E O MOVIMENTO PENDULAR NA AD .....	30
1.3 OLHARES SOBRE/PARA A LÍNGUA: NOÇÕES E CONSIDERAÇÕES .....	35
1.3.1 Noção de língua para a AD .....	35
1.3.2 Língua-Estrutura.....	38
1.3.3 Língua-Acontecimento .....	40
1.4 CONCEITOS DA AD: DELINEANDO CAMINHOS PARA A ANÁLISE .....	43
CAPÍTULO 2 – HISTORICIDADES: PERCURSOS E RELAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL.....	51
2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....	54
2.2 A IMPLANTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SANTA CATARINA E NO OESTE CATARINENSE .....	58
2.3 A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL: UMA UNIVERSIDADE DO/NO SÉCULO XXI? .....	61
2.4 A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL.....	69
2.5 O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ESPANHOLA DA UFFS.....	75
2.5.1 A equipe de coordenação e elaboração do projeto pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola da UFFS .....	75
2.5.2 Perspectivas da Constituição do Curso de Letras da UFFS.....	77
CAPÍTULO 3 - QUE LÍNGUA É ESSA?: OS SABERES SOBRE A LÍNGUA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	84

3.1 ANÁLISE DAS MARCAS DISCURSIVAS DOS SABERES SOBRE A LÍNGUA NAS NOMEAÇÕES E EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS .....	92
3.1.1 Análise das marcas discursivas dos saberes sobre a língua-estrutura: O estruturalismo e a gramática .....	95
3.1.2 Análise das marcas discursivas dos saberes sobre a língua-acontecimento: Enunciação, significação e discurso .....	106
3.1.3 Análise de relações congruentes: língua-estrutura-acontecimento.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	123
REFERÊNCIAS .....	130
ANEXOS .....	138

## INTRODUÇÃO

*Ao procurar explicar a linguagem, o homem está procurando explicar algo que lhe é próprio e que é parte necessária de seu mundo e da sua convivência com os outros seres humanos.*

(ORLANDI, 2009, p. 7)

A realização de um trabalho de pesquisa envolve a mobilização de conceitos, análises, teorias, históricos e reflexões, geralmente desenvolvidos em torno de uma inquietação, dúvida ou interesse que passa a ser investigado por meio de diferentes métodos e aportes a fim de se alcançar um propósito que é particular de cada pesquisador. Podemos afirmar que, além do comprometimento com a linha de pesquisa<sup>1</sup>, o presente trabalho teve seu direcionamento traçado a partir de um envolvimento pessoal com o fazer docente no âmbito da Educação Básica, e, mais precisamente, com o ensino de línguas: a inglesa, a espanhola e a portuguesa. Nesse ofício, não nos esgueiramos de “[...] procurar as sementes das palavras entre os sons e o sentido [...]” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 45), e já que “[...] não há como, nos estudos de linguagem, falar de sentido sem falar de memória, ou falar de memória sem falar de sentido” (GUIMARÃES, 2005, p.5), situamo-nos mergulhados em memórias dos sons, dizeres e sentidos que ecoam em nossa constituição, decorrentes da imersão no universo das escolas, das salas de aula, dos corredores, dos recreios, dos pátios.

A opção por uma profissão envolve, certamente, a consciência de que toda escolha está espreitada por riscos e incertezas que só serão conhecidos e, talvez, dissipados, com o exercício da atividade e com a descoberta de suas peculiaridades, desafios, prazeres e dissabores. O fato certo é que a dedicação a um ofício envolve uma série de ações dos indivíduos no decorrer de suas vidas. Ao refletirmos sobre a opção pelo fazer docente, consideramos que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 27), então, observamos que tão importante quanto investigar as condições de produção do ensino, é necessário procurar compreender como se dá o processo de formação de professores, protagonistas, em parceria com os alunos, dos processos de ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Este trabalho de dissertação vincula-se ao projeto *A formação inicial de professores de língua portuguesa no sul brasileiro: relações entre currículo e documentos oficiais*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Neiva Surdi da Luz.



Nessa esfera, poderíamos aqui, também, adentrar na discussão sobre o fecundo âmbito da educação, pois o professor, ao imergir em sua área de conhecimento, estará, da mesma forma, atrelado à missão educacional e aos desafios das práticas pedagógicas. No entanto, interessamo-nos especificamente pela investigação acerca da formação inicial de professores de língua portuguesa, nossa área de formação acadêmica, e, de forma mais pontual, pelos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento mobilizados durante esse processo/período. Por meio da investigação do discurso documental-institucional, é nosso objetivo compreender e “explicar” a língua(gem), conforme exposto na epígrafe inicial, visto que a memória institucionalizada presente nesse tipo de arquivo explicita sentidos acerca do ensino/estudo/práticas da língua(gem) na sociedade.

Tomamos como expressão constitutiva da nomeação e da questão de pesquisa de nosso trabalho, o discurso *sobre* a língua e seus saberes, por pensarmos que nossos gestos de interpretação em relação ao objeto discursivo serão desenvolvidos levando em conta os discursos já produzidos e que ressoam na constituição da memória discursiva, produzindo arquivo, tendo em vista que, segundo Orlandi (1990, p. 37), é “no ‘discurso sobre’ que se trabalha o conceito de polifonia. Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes dos discursos de (...). [O discurso sobre] organiza, disciplina a memória e a reduz”. Sendo assim, nosso trabalho investigativo que focaliza os saberes sobre a língua na formação docente de língua portuguesa referenciará discursividades produzidas em outros contextos já que “o discurso *sobre* se funda em outros discursos que constituem a sua memória, a forma de referenciar o dito [...]” (LORENSET, 2014, p. 32) e passará também a fazer parte desses discursos *sobre* a língua. Ressaltamos que situamos nosso campo de atuação na Análise de Discurso, na qual “[...] não podemos deixar de relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade” (ORLANDI, 2006, p. 15), assim sendo, temos em vista que os efeitos de sentido da materialidade discursiva resultam da relação entre sujeitos em determinados contextos e condições de produção.

Considerando que “[...] as diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a uma multidão de diferentes objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades” (ORLANDI, 2008, p.15), para iniciarmos nossa exposição sobre a relevância da temática delimitada, trazemos um apontamento sob a ótica de um dos mais importantes documentos oficiais norteadores do sistema educativo brasileiro, os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, em relação ao ensino da língua portuguesa:

O *domínio da linguagem*, como atividade discursiva e cognitiva, e o *domínio da língua*, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. *Pela linguagem* os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à *escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos* necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19, grifo nosso).

Tão significativa atribuição à escola: a de contribuir para o acesso a *saberes linguísticos* e ao *domínio da linguagem e da língua*, com propósitos de formação cidadã e participação social, estende-se, conseqüentemente, aos professores de língua portuguesa, o que nos conduz a uma série de questionamentos e reflexões sobre o assunto. Nessa lógica, a escola, e também a universidade, são instituições onde a discursividade e a memória se fazem presentes, revelando formas de controle e de condução do sujeito a diferentes formações ideológicas<sup>2</sup>, na qual a língua é tida como “[...] objeto de conhecimento e como elemento estruturante da individualização do sujeito e das relações sociais e políticas de uma sociedade dada” (SILVA, 2002, p. 87).

Como nossa pesquisa se (con)centra no âmbito da formação inicial de professores de língua portuguesa e não na prática do ensino da língua em sala de aula, uma das primeiras indagações que emerge como fundamental para a compreensão de todo esse processo é: afinal, que língua é essa privilegiada na/pela universidade durante a formação inicial de professores de língua portuguesa? Essa pergunta é inquietante ao passo que provoca a ponderação sobre que saberes linguísticos e discursivos são mobilizados nesse(a) tão importante período/fase/transcurso decisivo na constituição e no direcionamento da atuação profissional do indivíduo e, além disso, “ao analisarmos o saber linguístico no tempo e no espaço, temos em vista o papel das instituições em sua produção, reprodução e divulgação” (NUNES, 2008, p. 95), assim, também adentramos na reflexão sobre as formas de construção e produção de conhecimentos nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, conduzimos nossa pesquisa amparados na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) de linha franco-brasileira, representada por Michel Pêcheux e Eni Pulcinelli Orlandi, em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), para desenvolvimento da análise do funcionamento discursivo de um documento institucional de um curso de Letras, a fim de investigarmos como os saberes sobre a língua

---

<sup>2</sup> “As formações ideológicas são um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (MEDEIROS, 2009, p. 02).

estão/são mobilizados durante a formação inicial de professores de língua portuguesa. “Colocamos, então, a lupa diante do olho curioso, atento e determinado (nos dois sentidos), e começamos o trabalho de investigadores” (MITTMANN, 2007, p. 152), e, recorrendo a diferentes gestos de interpretação, buscaremos regularidades que ajudam a compor a historicidade do objeto, suas condições de produção. Sabemos que, por meio da AD, a “[...] mobilização das noções teórico-analíticas sobre um *corpus*, é algo que pode explicitar como se dão os processos de produção de sentidos [...]” (SCHERER, 2005, p. 44), assim como permite o estudo mais aprofundado sobre a relação entre língua, sujeito e história; a HIL, por sua vez, “[...] traz-nos à tona a importância de se refletir sobre a história [...]” (SCHERER, 2012, p. 157) da produção de conhecimentos sobre a língua(gem).

Tendo como ponto de partida para a definição da temática dessa dissertação, a inquietação sobre como e quais os saberes sobre a língua são mobilizados na formação inicial de docentes de língua portuguesa, deparamo-nos com a necessidade de definição de um *locus* (do latim: *lugar, posição, local*) para nossa pesquisa, a fim de, por meio deste, suprimos a constituição de nosso arquivo. Resolvemos, então, pela demarcação da Universidade Federal da Fronteira Sul, doravante UFFS, como o *locus* constitutivo de nosso estudo, por a julgarmos um local onde poderíamos encontrar vasto e interessante arquivo para realizarmos nossa pesquisa, especificamente focada no curso de Letras da instituição e por tratar-se de um curso novo em uma instituição federal, o que nos propicia o contato e a reflexão sobre discursos institucionais da atualidade.

O arquivo, para Pêcheux (1997, p. 57), é entendido como “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, desta forma, ao analisarmos, devemos tomar o cuidado de “[...] fazer a leitura de arquivo sempre considerando a opacidade da língua e a sua historicidade, de olhar para o arquivo como discursividades” (ROMÃO; FERREIRA; DELA-SILVA, 2011, p. 14), dentre o arquivo documental-institucional disponível, efetuamos um recorte que culminou na seleção do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, doravante PPCL, produzido em 2010, como nosso arquivo de pesquisa, “assim, não nos encontramos mais diante de uma unidade de análise, mas de um objeto teórico, o discurso” (MITTMANN, 2007, p. 152), pois é a partir do mesmo que desenvolveremos nossa investigação, pautada na mobilização da análise, descrição, interpretação e teorização, considerando a historicidade e a opacidade dessa materialidade discursiva e visando ao atendimento à nossa questão de pesquisa.

Cabe ressaltarmos que esse documento foi concebido coletivamente no momento da criação do curso, de maneira a nortear a ação docente e a organização curricular nos cursos em andamento nos *campus* de Chapecó (SC), Cerro Largo (RS) e Realeza (PR), entretanto, atualmente já se abriram diálogos a respeito da possibilidade do desenvolvimento de um PPC direcionado ao curso de cada *campus* de modo a contemplar suas peculiaridades. A equipe de colaboradores que atuaram na formação do PPCL dessa instituição de ensino será explicitada no decorrer do trabalho, porém, ressaltamos que se trata de um documento em constante (re)formulação, atualização e consolidação, cuja responsabilidade é direcionada ao Núcleo Docente Estruturante – NDE do curso de graduação, constituído por um grupo de docentes que acompanham e agem nesse progressivo processo de constituição do documento (PPCL - UFFS, 2010, p. 18).

Conforme Nunes (2008, p. 87), “observar a história dos documentos, os percursos que eles realizam, leva a compreender melhor a produção do conhecimento”, desta forma, com a escolha de um arquivo pautado no discurso documental, histórico e institucional, é importante considerarmos que

tomar a documentação linguística como objeto discursivo nos leva a construir um dispositivo de análise que permita compreendê-la como tal. Se o documentalista está envolvido em sua prática, com objetivos específicos, e aquele que consulta as documentações e os arquivos o faz com interesses que variam conforme a questão que ele se coloca, um estudo discursivo produz, por meio de um dispositivo teórico e analítico, um distanciamento para se observar as práticas de documentação, considerando-se os gestos de interpretação que elas produzem. Desloca-se assim o olhar do documentalista e do leitor consulente em direção a uma perspectiva de análise da documentação e do arquivo (NUNES, 2008, p. 81).

Tendo em vista as possibilidades de trabalho com o arquivo documental, sobre o qual são desenvolvidos diferentes gestos analíticos em relação à sua constituição, elaboração e circulação, efetuamos, a partir do arquivo selecionado, um recorte mais específico, delimitando os ementários dos componentes curriculares obrigatórios do Curso de Letras da UFFS voltados para o estudo da língua portuguesa como a base para a constituição de nosso *corpus* discursivo-documental da pesquisa, considerando que, ao se trabalhar com um *corpus*, tratamos de “[...] ‘fatos’ da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva” (ORLANDI, 2009, p. 63), tendo por objetivo a seleção de discursos compreendidos como representativos para o desenvolvimento de gestos analíticos e mobilizações teóricas da pesquisa. Desta maneira, a partir de Recortes Discursivos (RDs) compostos por Sequências Discursivas (SDs) selecionadas dos ementários,

mais especificamente das nomeações dos componentes curriculares e suas ementas, buscamos remontar um percurso de memória discursiva, historicidade e condições de produção que atravessam a constituição do documento no que tange aos saberes sobre a língua no âmbito da língua portuguesa.

Sobrelevamos, neste momento, a preferência pela análise somente dos Componentes Curriculares Obrigatórios por julgarmos serem estes os basilares na constituição do Curso, mas também por uma opção delimitativa da pesquisa, tendo em vista condições como o tempo disponível para realização das análises e a extensão do texto. Os Componentes Curriculares Optativos, as Oficinas e os Seminários apresentam-se como variados e passíveis de escolha por parte dos acadêmicos, não sendo, portanto, contemplados em sua totalidade na formação do futuro professor, porém, caracterizam-se como elementos que garantem a flexibilidade nesse processo, permitindo o aprofundamento no estudo de determinados saberes de interesse do acadêmico. Destacamos que a análise desses componentes também seria importante, pois, assim como os componentes curriculares obrigatórios, ofertam o estudo de saberes sobre a língua nos conteúdos que os compõem e possibilitam a abertura de outras perspectivas e olhares sobre o objeto de estudo.

Até o momento, assinalamos que serão analisados os saberes sobre a *língua* mobilizados e relacionados nos ementários do curso de Letras da UFFS, porém, sabemos que o conceito de língua é formulado dentro de diferentes linhas teóricas, e, nessa formulação, há pontos de aproximação ou afastamento no que tange ao funcionamento, caracterização e uso da língua. Assim, conscientes das variações pertinentes à noção de língua que se originam a partir de sua aderência na constituição dos sujeitos, visto que “a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui” (PAYER, 2006, p. 12), além do gigantesco volume de saberes que podem ser mobilizados sob os prismas da concepção de língua, dedicaremos atenção especial, neste trabalho, à análise dos saberes referentes à sua estrutura (a gramática) e à sua materialidade discursiva (o discurso), ou seja, à língua-estrutura e à língua-acontecimento.<sup>3</sup>

Sendo assim, visando a compreender qual o lugar desses saberes sobre a língua na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, realizaremos esta pesquisa com o objetivo de analisar como ocorre a mobilização e as relações entre esses saberes, com foco

---

<sup>3</sup> Destacamos que as noções de *língua-estrutura* e *língua-acontecimento* serão explicitadas no Capítulo 1 deste trabalho.

especial na análise dessas duas importantes noções: a de língua-estrutura e a de língua-acontecimento. Cabe ainda enfatizar que o estudo será realizado com base na constituição de um curso de Letras voltado à formação inicial de docentes de língua portuguesa e língua espanhola, porém, o foco será a análise somente dos saberes linguísticos relacionados à Língua Portuguesa.

Quando pensamos na motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa, não podemos deixar de considerar que, como docente de língua portuguesa na Educação Básica, cabe-nos a reflexão sobre como se constitui nossa própria identidade. Além disso, devemos refletir sobre o que reverbera em nosso discurso como professor a partir de uma memória discursiva na qual imergimos durante nossa formação acadêmica, sendo que a memória deve ser aqui entendida como uma memória “[...] não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2010, p. 50).

Pensamos também que a língua portuguesa é constante foco de discussões ou em trabalhos de pesquisa que tratam, principalmente, sobre as condições, o funcionamento e os obstáculos encontrados em seu ensino nas escolas, porém, sabemos que as pesquisas na área de Letras, atualmente, “[...] apresentam uma salutar diversidade tanto na área temática quanto na área teórica, o que possibilita que o pesquisador circule no interior das Letras, que o pesquisador construa o seu objeto de estudo e reúna suas fontes de modo menos preconceituoso” (PETRI, 2000, p.121). Sendo assim, optamos, nesta pesquisa, por voltar-nos para o âmbito dos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento que circulam dentro de um Curso formador de professores de Português, de modo a compreendermos como estes saberes se regularizam e se atualizam em relação à historicidade dos cursos de Letras no Brasil e sua constituição curricular; a regularização, nesse sentido, “[...] se apoia necessariamente sobre o reconhecimento de que é repetido [...]” (ACHARD, 2010, p. 16) e é marcada pela retomada de discursos e pelo elo entre o histórico, o linguístico e o discursivo, aspectos que são levados em conta pelo olhar do analista de discurso.

Conhecer, portanto, a historicidade de um objeto discursivo não significa simplesmente processar dados históricos sobre o mesmo em busca da compreensão de sua temporalidade, mas lançar sobre ele um olhar interpretativo, crítico e analítico em relação aos já-ditos e suas ressignificações, pois o arquivo, em análise de discurso, é considerado como “[...] o documental, memória institucionalizada. Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que constitui

ao longo de toda uma história de experiência da linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 11). Desta forma, conhecer essa memória institucionalizada implica em (re)descobrir gestos interpretativos a partir de sua formulação e constituição, contribuindo, assim, para a produção de sentidos sobre o arquivo analisado.

Pensamos que, pela análise das marcas e regularidades discursivas relativas aos saberes sobre a língua presentes nos ementários do documento oficial que norteia a graduação dos profissionais de Letras, “redescobrimo e produzindo, constantemente, efeitos de sentido, deslizamentos, metáforas” (MITTMANN, 2007, p. 153), criamos possibilidades de compreensão sobre o processo de formação inicial do sujeito-docente da disciplina de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, compreendemos que o sujeito está submetido à língua, “[...] mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia” (ORLANDI, 2007a, p. 12), desta forma, a interpelação ideológica e histórica, articuladas na ordem da língua, direcionam o sujeito para o uso da linguagem em diferentes funcionamentos discursivos.

Destarte, essa análise é importante ao passo que é comum (porém não uma regra) que as práticas e as escolhas teóricas e metodológicas dos professores em sua atuação na educação básica reflitam, muitas vezes, as experiências e exemplos vivenciados, e os conhecimentos adquiridos durante sua formação nos cursos de licenciatura em Letras. Além disso,

nessa relação do sujeito com a linguagem como parte de sua relação com o mundo, em termos linguísticos e discursivos, mas também sociais e políticos, a forma-sujeito histórica, que na nossa sociedade capitalista corresponde à do sujeito de direito e do sujeito do conhecimento, se individualiza, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, de produção de sentidos (SILVA, 2006, p.112).

Nessa esteira, entram em jogo tanto a observação de como as discursividades sobre a língua afetam a formação do acadêmico que exercerá seu papel de sujeito-docente, quanto o modo como esse contato com os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento refletirá nas práticas pedagógicas direcionadas ao sujeito-aluno. De acordo com Orlandi (2010, p. 29), “[...] na perspectiva discursiva, o sujeito, ao significar, se significa. Desse modo é que podemos dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo”, então, a observação da historicidade do objeto discursivo permite a percepção de como ocorre a regularidade e/ou a atualização dos saberes, bem como a construção de sentidos do/no discurso documental-institucional do Curso de Letras que forma sujeitos atuantes,

principalmente na Educação Básica, na mediação entre o aluno e o objeto do conhecimento, a língua portuguesa.

Considerando que os sentidos de uma materialidade linguística são provenientes de condições histórico-sociais, em nosso trabalho, colocaremos em suspensão, ademais, a historicidade da implementação das instituições de ensino superior e dos cursos de Letras no Brasil, pois essa historicidade aponta “[...] para a relação estabelecida tanto com a exterioridade quanto com a temporalidade inscrita no processo discursivo” (SCHNEIDERS, 2014, p. 30), e, entendemos que estas instituições são peças fundamentais na constituição de uma história da língua em um país e na produção de conhecimentos sobre a linguagem, visto que, por intermédio delas, sujeitos são formados para a atuação direta com o ensino do idioma. Além disso, a produção de conhecimentos científicos relativos a determinadas áreas se dá em diferentes épocas, sendo marcada pelas características específicas das instituições e sujeitos envolvidos no processo de disseminação e lapidação dos saberes. Por isso, pode-se afirmar que “[...] a produção de conhecimento sobre língua no Brasil tem momentos distintos que se constituíram a partir de diferentes condições em que se estabeleceram as instituições educacionais brasileiras” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2002, p. 7), sendo elas universidades e escolas.

Em nosso gesto analítico, principalmente, adotaremos a perspectiva do movimento pendular<sup>4</sup> da AD para mobilizar a memória discursiva e a historicidade do ensino da língua portuguesa no Brasil, relacionando a constituição da disciplina escolar Português, “[...] historicamente marcada por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares” (BUNZEN, 2011, p. 885) com os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento destacados dos ementários.

Além da evidenciação dos principais conceitos da AD mobilizados para o desenvolvimento e sustentação da temática, que serão expostos no decorrer do trabalho, como analistas de discurso, temos como responsabilidade “[...] a formulação da questão que desencadeia a análise” (ORLANDI, 2009, p. 27). Definimos, então, como questão de pesquisa condutora de nosso processo analítico: **como** e **quais** os saberes sobre a língua são mobilizados e relacionados na constituição dos ementários de um curso de Letras voltado à formação inicial de professores de língua portuguesa?

---

<sup>4</sup> Pelo movimento pendular da AD, busca-se a historicidade do objeto de análise em outro momento e outro lugar para então se (des)construírem e se deslocarem sentidos a partir de seu estado atual, produzindo-se diferentes olhares sobre o mesmo objeto (PETRI, 2013). Esse conceito será definido de forma mais detalhada no referencial teórico desse trabalho.



Como fios condutores de nosso dispositivo analítico, teórico e interpretativo, objetivando o entrelaçamento entre diferentes saberes, contamos, ainda, com objetivos específicos convergentes para o delineamento da resposta à questão de pesquisa anteriormente proposta:

- a) Discorrer sobre a historicidade da implementação do ensino superior e dos cursos de Letras no Brasil, com foco em Santa Catarina, na região Oeste catarinense e na Universidade Federal da Fronteira Sul;
- b) Identificar e analisar como e quais os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento são mobilizados e como se relacionam nos ementários do curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul;
- c) Relacionar, por meio do movimento pendular de ida e volta à teoria e à análise, aspectos referentes ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil com os saberes sobre a língua destacados dos ementários.

Para finalizar nosso texto introdutório, no qual expomos considerações iniciais sobre o objeto de nosso estudo, as motivações da escolha da temática e breves esclarecimentos sobre o *corpus* discursivo e aporte teórico da pesquisa, voltamo-nos, agora, à apresentação da organização desse trabalho de dissertação. Objetivando responder a nossa questão de pesquisa e contemplar os objetivos específicos desse estudo, organizamos nosso trabalho de dissertação em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o dispositivo teórico, aspectos metodológicos e constituição do *corpus*, além de um estudo sobre as noções de língua para a AD e as concepções de língua-estrutura e língua-acontecimento. O segundo capítulo reconstitui, de modo breve, a historicidade da implementação das instituições de ensino superior no Brasil, em Santa Catarina e na região Oeste catarinense, assim como da criação da Universidade Federal da Fronteira Sul, além de apresentar a historicidade da constituição do percurso de criação dos cursos de Letras no Brasil e, mais especificamente, o da UFFS. No terceiro capítulo, nos dedicamos aos movimentos analíticos do *corpus* discursivo-documental sob os vieses da AD, em consonância com a HIL, considerando os percursos históricos apresentados e a historicidade do ensino da língua portuguesa no Brasil, e visando compreender como e quais os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento circulam e relacionam-se nessas/com essas discursividades. Nas considerações finais, trazemos nossas principais percepções sobre o trabalho desenvolvido e possíveis respostas ao questionamento inicial da pesquisa. Finalmente, arrematamos o trabalho com a apresentação das referências

bibliográficas basilares para o desenvolvimento da pesquisa e dos materiais anexos destacados a partir dos documentos analisados.

## CAPÍTULO 1 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O APORTE TEÓRICO

*O analista que não vivenciou a história a ser contada, ao contá-la, o fará do interior de uma história e não fora dela. O analista que vivencia a história a ser contada também não a contará fora dela. Ou seja, o analista não conta, simplesmente, a história; ele faz uma história. Disso não decorre que não haja rigor teórico e metodológico para se fazer história. A teoria e a metodologia precisam produzir instrumentações para que se faça história, não saindo dela, o que não é possível, mas saindo de algumas evidências por ela produzidas. Não é possível sair de todas as evidências, mas é preciso poder desestabilizar as evidências históricas daquilo que se vai tomar como objeto de estudo.*

(FERREIRA, 2009, p. 40)

### 1.1 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DISCURSIVO

Conforme já mencionamos na escrita introdutória deste trabalho, o presente estudo será realizado com base na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso de linha franco-brasileira em diálogo com a História das Ideias Linguísticas. Temos, então, a AD, que procura “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e sua história [...]” (ORLANDI, 2009, p. 15), e a HIL, que 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). A interlocução entre noções pertencentes a essas áreas distintas, porém passíveis de concatenação, possibilitam a tessitura de uma rede de compreensões que fundamentam os gestos de interpretação lançados sobre o objeto discursivo, assim como mobilizam diferentes olhares sobre ele, deste modo, procuramos, como analistas, sustentar nossos gestos interpretativos à luz das teorias e nos aprofundarmos no interior das histórias, de modo a (re)produzi-las ou, conforme exposição da epígrafe que abre este capítulo, “fazer uma história”.

A construção de nosso *corpus* de pesquisa foi principiada pela reflexão acerca de nosso questionamento inicial sobre como e quais saberes referentes à língua-estrutura e à

língua-acontecimento são contemplados na formação inicial de professores de língua portuguesa, sendo assim, “o ‘corpus discursivo’ se constrói, na verdade, em resposta aos objetivos da pesquisa, fazendo emergir algumas sequências discursivas em detrimento de outras que constituem o ‘espaço discursivo’ considerado” (PETRI, 2004, p. 67). Sabemos que “[...] o *corpus* não é mais um conjunto estanque de textos, é um conjunto sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso [...]” (MAZIÈRE, 2007, p. 61), desta forma, optamos pela composição e demarcação do mesmo com base no arquivo de documentos institucionais do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Espanhola da UFFS, por isso usamos a designação *corpus* discursivo-documental.

Interessamo-nos, então, pela análise do discurso documental-institucional como referência para a elaboração da pesquisa, tomando esse discurso como base para a elaboração da análise, ou seja, “[...] como posto de observação, para, a partir dele, analisarmos os modos de inscrição da história e dos sujeitos na materialidade da língua, cujos efeitos de sentido são sempre múltiplos, instáveis e afetados pela exterioridade, por isso, pela história” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 23). Sob esse prisma, observamos as condições de produção e o interdiscurso como produtos/processos históricos, pois “[...] o discurso é sempre produzido, a partir de certa historicidade, e é entendido como efeito de sentido entre enunciadores historicamente situados” (STÜBE NETTO, 2008, p. 29), sendo que estas práticas discursivas remetem a uma constituição ligada a fatores sociais, políticos e históricos, aos sujeitos e discursos que circulam em determinada conjuntura.

O arquivo selecionado como sustentáculo da pesquisa foi o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, com base no qual destacamos os ementários e constituímos o *corpus* discursivo-documental da pesquisa. O documento em questão pode ser considerado atual, tendo em vista sua formulação em 2010, desta forma, podemos afirmar que sua historicidade ainda está em construção e delineamento, e que estamos trabalhando com a memória do tempo presente. O PPC – Letras UFFS é um documento que foi elaborado coletivamente por membros do corpo docente da área de Letras da instituição, em 2010, para funcionar como documento sintetizador das prioridades, diretrizes e princípios básicos para o desenvolvimento das ações e objetivos do Curso, em um trabalho conjunto e contínuo por

parte dos envolvidos. Esse documento foi essencial na condução das atividades primordiais do curso de Letras nos *campus* de Chapecó (SC), Cerro Largo (RS) e Realeza (PR).<sup>5</sup>

A partir desse documento, o PPC – Letras UFFS, destacamos dois Recortes Discursivos (RDs) definidos por núcleos temáticos afins, compostos por Sequências Discursivas (SDs) evidenciadas dos ementários dos componentes curriculares obrigatórios, verificando-se, assim, quais saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento circulam e se relacionam na constituição do Curso de Letras da UFFS. Sabemos que o recorte “[...] é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14), então, consideramos que os dois RDs (com núcleos temáticos específicos) elaborados como referência para o agrupamento das SDs caracterizam-se como recortes de uma situação discursiva maior, no caso, a totalidade do PPCL. Em relação à SD, Courtine (2009, p. 84) afirma que esta “[...] deve ser apreendida enquanto objeto tomado num processo discursivo de reprodução/transformação dos enunciados no interior de uma dada FD”, desta forma, consideramos que a heterogeneidade constituinte das Formações Discursivas (FDs) às quais os discursos se alinham nos permite a escolha de SDs que se relacionem aos RDs delineados, então “efetuamos nosso gesto de recortar sequências discursivas, ou seja, nosso gesto arqueológico de relacionar sequências linguísticas a uma memória” (MITTMAN, 2007, p. 154).

Por tratar-se de um estudo histórico-discursivo, é necessário olhar para a historicidade do objeto discursivo, sendo essa uma das principais características da relação da AD com a HIL no processo de análise do funcionamento e compreensão daquilo que se repete e do que se atualiza, no discurso institucional. Além disso, é necessário verificar que, quando analisamos documentos institucionais, devemos levar em conta que o político está sempre presente atravessando a formulação, a constituição e a circulação desse tipo de discurso, visto que o mesmo é permeado por relações de poder e outros aspectos que fazem parte do âmbito institucional. Desta forma, as SDs destacadas dos ementários serão analisadas por meio de um movimento que parte da materialidade da língua para chegar a um objeto discursivo, compreendendo-se o funcionamento desse discurso. Segundo Surdi da Luz (2010, p. 184), ao promovermos a análise das ementas de componentes curriculares

---

<sup>5</sup> Na atualidade, esse mesmo documento é usado como referência nos *campi*, porém, existe uma recente discussão sobre a necessidade de desenvolvimento de um PPC próprio ao curso de cada *campus* de modo a contemplar as peculiaridades de cada local e de sua respectiva comunidade acadêmica.

estamos mobilizando saberes que se encontram em um processo de didatização, ou seja, que estão transpostos para uma situação de ensino e não são mais os mesmos, são outros dentro do mesmo, pois se encontram em uma outra relação com as coisas a saber, visto que as condições de produção do discurso pedagógico são também outras em relação às condições de produção do discurso científico. Entendemos que os saberes que são ensinados só os são porque, antes, eles funcionam no universo do dizível dos saberes sábios, ou seja, no interdiscurso do discurso científico (SURDI DA LUZ, 2010, p. 184).

Destarte, pensando em uma análise mais centrada e minuciosa desses saberes, ressaltamos que, conforme já explicitado no texto introdutório, neste trabalho, não nos estenderemos à análise dos componentes curriculares correspondentes às oficinas, aos seminários e aos optativos, mas somente aos componentes curriculares obrigatórios relativos à língua portuguesa. Outro fator que destacamos como fundamental para a organização dos RDs e das SDs, assim como do processo de análise, é a consideração dos discursos constituintes da **nomeação** do componente curricular e de sua **ementa**, ou seja, buscaremos fazer a “[...] análise do mesmo e do diferente” (STÜBE NETTO, 2008, p. 64) relativos aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento emergidos dessas/nessas formulações a nível de intra e interdiscurso, considerando que

sempre há tensão entre o mesmo e o diferente [...] o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

Nessa ótica, não buscaremos uma repetição cumulativa de discursividades, mas de regularidades discursivas, “[...] de uma regularidade plácida, parafrástica, [...]. A regularidade que fica é a da constante descoberta do novo, associado a uma memória (MITTMANN, 2007, p. 153), ou seja, atentaremos aos traços parafrásticos e polissêmicos que possam despontar no discurso institucional, considerando a paráfrase como “[...] a reiteração de processos já cristalizados pelas instituições, em que se toma a linguagem como produto e se mantém o dizível no espaço do que já está instituído [...]” (ORLANDI, 1984, p. 11) e a polissemia como “[...] o processo que, na linguagem, permite a *criatividade* [...] instaura o diferente, na medida em que o uso, para romper o processo de produção dominante de sentidos e na tensão com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, produzir novos sentidos” (*Ibid.*, p. 11).

Salientamos que as nomeações serão analisadas conjuntamente com as ementas, de acordo com as marcas linguístico-discursivas destacadas, tendo em vista a importância da sua historicidade para a compreensão das ementas. Levamos em conta também a designação dos

componentes curriculares, já que, além da composição dos seus nomes, consideramos a significação e a relação dos mesmos com aspectos históricos e com outras nomeações. No intuito de agregar informações relevantes aos gestos analíticos desenvolvidos, optamos por utilizar **citações** provenientes dos textos do PPCL que compõem os tópicos: Objetivo (dos ementários), Justificativa da Criação do Curso, Referenciais Orientadores, Objetivos do Curso, Perfil do Egresso e Organização Curricular, presentes no PPCL, de modo a embasar, justificar e esclarecer possíveis escolhas dentro dos componentes curriculares, todavia, não destacaremos e nem analisaremos **SDs** dos textos citados, apenas pinçaremos deles informações essenciais para o entendimento sobre determinadas SDs destacadas dos ementários.

Além disso, com base no movimento pendular da Análise de Discurso, em nossa análise, enlaçamos o aporte teórico da AD e da HIL à historicidade: da constituição do ensino superior no Brasil, em Santa Catarina e na região Oeste catarinense; dos Cursos de Letras no Brasil; e da implementação da UFFS e seu curso de Letras, e, finalmente, à mobilização de aspectos relacionados ao ensino da língua portuguesa no Brasil, para, então, entrelaçá-los ao desenvolvimento de nossos gestos de interpretação, sabendo que “a nível crítico se recusa a teoria, mas essa mesma teoria é reabsorvida a nível de análise” (ORLANDI, 1984, p. 9). A seguir, apresentamos algumas considerações sobre o aporte teórico escolhido para ancoragem de nossa pesquisa e desenvolvimento de nossos gestos analíticos.

## 1.2 ANÁLISE DE DISCURSO (AD), HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS (HIL) E O MOVIMENTO PENDULAR NA AD

Conforme já sinalizamos, nosso trabalho toma como referência o aporte teórico da AD e da HIL, dinamizadas pelo movimento pendular da AD, que parte de uma inércia caracterizada pelo encontro “[...] entre o analista, o arquivo e a teoria [...]” (PETRI, 2013, p. 42), deste modo, compartilhamos de seus princípios básicos, sua metodologia e, até mesmo, sua linguagem científica. Apresentaremos, então, um breve esclarecimento sobre essas áreas do conhecimento que se relacionam e se complementam na análise histórico-discursiva de nosso objeto discursivo.

Ao vincularmos nossa pesquisa aos pressupostos teórico-metodológicos da linha franco-brasileira da AD, supomos uma filiação às noções teóricas formuladas e mobilizadas por Michel Pêcheux, fundador da AD francesa, e por Eni P. Orlandi, introdutora dos estudos

da AD no Brasil. O aparato teórico deste campo do saber permite-nos o embasamento dos procedimentos analíticos de nosso *corpus* discursivo e, nessa esteira, sabemos que “o ‘estabelecimento de um *corpus*’ se define no contrapé da mera colagem de textos. Estamos falando da construção de um dispositivo de observação apto a revelar, a permitir apreender o objeto discurso que ele se dá por tarefa interpretar” (MAZIÈRE, 2007, p. 15), ou seja, por meio da constituição do *corpus* já estamos deslizando para recortes, escolhas e direcionamentos que serão essenciais no delineamento dos gestos analíticos e reflexivos.

A AD dispõe de substratos que nos possibilitam fazer diferentes leituras da materialidade linguística de um objeto discursivo, englobando 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. Dizemos que o trabalho com a AD nos conduz aos sentidos e seus desdobramentos, pois

[...] visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções (ORLANDI, 2009, p. 67).

Vista como uma disciplina de entremeio, a AD, ao considerar a atividade discursiva como objeto empírico, incorpora, em suas investigações e análises, construções que ressaltam as marcas da exterioridade constitutiva dos discursos, considerando a língua em sua materialidade. Mazière (2007, p. 13) afirma que a AD “[...] 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”. Nesse sentido, o gesto interpretativo é produzido pela consideração da língua como aberta ao simbólico e não fechada em sua própria estrutura, ou seja, a língua materializada em discurso é considerada sob a ótica de sua produção de sentidos na sociedade e na história.

Outro aspecto que salientamos, por trazer à baila em nossa dissertação também percursos históricos, principalmente de instituições, é que a AD trabalha com a materialidade discursiva da língua inscrita na história, como produtora de sentidos que atravessam outros discursos e constitui, por meio de sua opacidade, uma historicidade que nos permite a compreensão de determinados fatos da linguagem, então, devemos ressaltar que a história “[...] como a entendemos, não se trata da evolução, ou da ordem cronológica dos fatos



descritos, mas do(s) sentido(s) que dela resulta(m) numa determinada materialidade discursiva” (SCHNEIDERS, 2011, p. 22).

Além disso, ao problematizarmos 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, devemos levar em conta que, conforme pontua Orlandi (2009, p.9), 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”, e é nessa perspectiva que buscamos compreender, em nosso trabalho analítico, como se apresentam os saberes sobre a língua em um discurso documental-institucional. Deste modo, em nossa postura como analistas de discurso, sabemos que “o analista de discurso não é uma pessoa neutra. Nunca. Vimos que 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), assim, buscamos a produção de saberes a partir de reflexões sobre o discurso e da mobilização de leituras e interpretações que permitam uma continuidade de ponderações sobre o objeto discursivo em questão, por isso, a temática abordada será apenas exposta ao nosso gesto analítico particular, sendo passível de análise sob a ótica de inúmeros outros funcionamentos discursivos.

Dentro da área de investigação da ciência da linguagem, temos também a História das Ideias Linguísticas (HIL), que figura como um “campo de trabalho em conjunto, sustentado em afinidades teóricas e objetivos comuns” (BALDINI, 2005, p. 55). Fundada no Brasil por Eni Orlandi, na década de 1980, 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).

O diálogo entre a AD e a HIL se faz essencial em nosso trabalho, uma vez que lançamos sobre nosso objeto discursivo uma visão histórico-discursiva, ou seja, visando a relação entre o discurso e sua exterioridade constitutiva e, a HIL direciona seus estudos para a análise histórica, o que abre possibilidades para o entendimento acerca da formulação e difusão do conhecimento científico, explicitando como determinados conceitos e discursos originaram-se e mantiveram regularidades ao longo do tempo, pois “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” (GUIMARÃES, 2004, p. 12). A língua, sob o ponto de vista discursivo, é passível de “[...] equívoco, dando

lugar a releituras, divisões, diferentes filiações teóricas, em suma, dando lugar à crítica em relação às teorias” (ORLANDI, 2002, p. 9), por isso, 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.

Nesta pesquisa, o *corpus* baseia-se no discurso documental-institucional, constituído de saberes científicos produzidos ao longo de processos históricos, em diferentes condições de produção, afetados pela memória e pela atualização de conhecimentos. A história das ideias “[...] envolve de um lado três tipos de elementos: as instituições, os acontecimentos nas instituições que organizam as práticas de produção de conhecimento, as obras que formulam este conhecimento, ou dito de outro modo, que resultam do conhecimento produzido” (GUIMARÃES, 2004, p. 11), sendo assim, pensamos na análise desse percurso de constituição do conhecimento por meio das relações que permeiam a elaboração dos discursos documentais nas instituições.

O diálogo da HIL com a AD, nesse trabalho, ocorre com o objetivo de remontar um percurso da historicidade da memória discursiva presente na materialidade documental referente aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento, na constituição do curso de Letras da UFFS. Para isso, sabemos que

a AD não trabalha com a temporalidade empírica, cronológica, mas com a temporalidade dos processos discursivos. Um discurso remete a outros discursos dispersos no tempo, ele pode simular um passado, reinterpretá-lo, projetá-lo para um futuro, fazendo emergir efeitos temporais de diversas ordens. Compreender a temporalidade significa atentar para as diferentes temporalidades inscritas no discurso, mostrando as relações entre elas e os efeitos de sentido que aí se produzem (NUNES, 2007, p. 375).

Essa relação dialógica entre as teorias da AD e da HIL permite o trabalho com o histórico e o discursivo desprendidos da temporalidade cronológica, com um direcionamento pautado pela memória discursiva e institucional. Além da interlocução desses dois campos do saber linguístico, mais precisamente no capítulo voltado à análise do objeto discursivo, colocamos em prática o movimento pendular da AD, sendo ele “[...] um movimento de ir e vir (da teoria para a análise e/ou vice-versa)” (PETRI, 2013, p. 42). Para a compreensão sobre o funcionamento e a relação entre os saberes sobre a língua presentes na formação de professores de língua portuguesa, é necessário que conheçamos os pressupostos teóricos que explicitam como se desenvolveu histórica e socialmente o ensino da língua portuguesa no

Brasil, assim como é importante a compreensão sobre como ocorreu a implementação e constituição das instituições de ensino superior e dos cursos de Letras no Brasil e na UFFS, visando “[...] não a reconstrução e uma história, mas o processo pelo qual ela se conta” (ORLANDI, 2002, p. 12).

Nessa lógica, consideramos o movimento pendular como um meio de leitura de “[...] diferentes materialidades, sendo essa leitura algo em movimento e, pela mobilização das noções teórico-analíticas sobre um *corpus* é algo que pode explicitar como se dão os processos de produção de sentidos [...]” (PETRI, 2013, p. 44). Desta forma, mostra-se imprescindível, nesta pesquisa, a articulação entre os saberes da Análise de Discurso, em seu movimento pendular, e da História das Ideias Linguísticas, pois o processo de pesquisa deve ocorrer, assim como enfatiza Orlandi (2002, p. 13), ao referir-se a toda pesquisa de linguagem, pela ligação entre “[...] teoria/método/procedimentos analíticos/objeto [...]”, buscando-se esclarecer e apontar significados em relação ao funcionamento do discurso documental analisado, além de sua historicidade.

Conforme afirma Petri (2013, p. 42), a Análise de Discurso é caracterizada como parte da ciência linguística em “[...] constante movimento, como metodologia capaz de apresentar-se como singularidade”. Nesse sentido, o movimento pendular pode ter seu início na “[...] teoria ou na análise, sem prejuízo nenhum ao processo em si e, quanto aos resultados da análise, podemos dizer que dependem de uma série de elementos (teórico-metodológicos) mobilizados no decorrer do trabalho analítico” (*Ibid.*, p. 42). Então, considera-se que o trabalho do analista do discurso exige o (re)posicionamento perante o objeto estudado e a possibilidade de desenvolvimento de olhares múltiplos sobre os sentidos emergidos pelo interdiscurso constituinte da materialidade da língua.

Esta pesquisa baseia-se nos aportes da AD e da HIL em consonância com o *corpus* discursivo-documental, para produção de sentidos em torno da compreensão de quais saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento são mobilizados na formação de professores de língua portuguesa em um Curso de Letras, e, nesse processo, nos apropriamos também do movimento pendular que nos permite a ida e a volta à teoria, ao *corpus*, ao arquivo, até construirmos um dispositivo analítico satisfatório (PETRI, 2013).

Nesse entrelaçamento entre a AD, seu movimento pendular e a HIL, uma multiplicidade de concepções epistemológicas e metodológicas emergem como constituintes dos aparatos teóricos, sendo necessárias para a tessitura dos estudos sobre os objetos discursivos, logo, expomos, a partir de então, os conceitos da AD que consideramos

essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. A primeira concepção, basilar para nosso trabalho, é a de língua, por isso, na sequência, apresentamos as principais noções de língua para a AD, assim como os conceitos de língua-estrutura e língua-acontecimento na visão de alguns autores.

### 1.3 OLHARES SOBRE/PARA A LÍNGUA: NOÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, apresentamos reflexões sobre a noção de língua para a AD, assim como relatamos sobre a concepção de língua-estrutura e língua-acontecimento, noções estas que são basilares para nosso trabalho de pesquisa. Buscamos lançar olhares sobre/para a língua do ponto de vista discursivo e em diálogo com outras áreas que auxiliam na compreensão de como as acepções de língua se relacionam e se complementam.

#### 1.3.1 Noção de língua para a AD

A noção de língua apresenta-se como conceito central dentro da temática escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa, por essa razão, para iniciarmos nossa discussão sobre a visão da AD sobre esse conceito, trazemos algumas questões da obra *A língua Inatingível*, de Gadet e Pêcheux. Por meio da explicação de Pêcheux para a logofilia, a paixão pelas palavras, compreendemos que é “por amor que alguém se torna ‘louco pela língua’: por amor e inicialmente por apego primeiro ao corpo da mãe, quando sua insistência toma a forma de um amor pela língua-mãe [...]” (GADET, PÊCHEUX, 2004, p. 45). Assim, consideramos que a língua é parte da constituição do sujeito, além de ser seu objeto de interesse, de uso e de reflexão, uma vez que a mobilizam para “[...] construir seu império de ciência e de texto” (*Ibid.*, p. 46).

A língua figura como foco de estudos já há muito tempo; ao situarmos uma das principais características os estudos da língua(gem) no século XIX, vemos que a língua é percebida como “produto da história” (ORLANDI, 2002, p.14) e estudada com base em comparações entre línguas e estudos essencialmente estruturais, em sua maioria, fonéticos. Já no século XX, com a notável transformação nos estudos da linguagem instaurada pelo lançamento do clássico *Curso de Linguística Geral*, de Saussure, é possível destacar como notável a consideração da língua “[...] em sua ordem própria, em sua autonomia” (*Ibid.*, p.13), ainda nos moldes de uma visão puramente estruturalista e imanentista.

Analisando o modo como a língua é compreendida na AD, sabemos que “a língua é assim condição de possibilidade do discurso” (*Id.*, 2009, p. 22), atua como materialidade constitutiva dos sentidos e dos sujeitos, pois o “[...] sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo [...]” (*Id.*, 2002, p. 21), por intermédio da língua. É sob a visão de materialidade, que a AD, em seu diálogo com a Linguística, considera também a noção de língua como estrutura, mas relativamente estável, por meio da qual o discurso se materializa, passível de opacidade, de equívocos e da construção (múltipla) de sentidos. Para a teoria do discurso,

a língua tem sua unidade, sua própria ordem, com a diferença que não é uma unidade fechada: a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude. Ela é, como diz P. Henry (1975), “relativamente autônoma”. Como tenho dito muitas vezes, o lugar da falha e a incompletude não são defeitos, são, antes, a qualidade da língua em sua materialidade: falha e incompletude são o lugar do possível. Daí a diferença, a mudança, o equívoco (*Id.*, 2009, p. 12).

Nessa visão, a falha, o equívoco e o caráter de incompletude da língua não devem ser encarados como algo impróprio a ela, mas como parte de sua constituição e da ordem da discursividade. Ainda nessa perspectiva, Orlandi (2009, p. 15) diz que a Análise do Discurso não trata da língua e nem da gramática, mas do discurso, da “[...] palavra em movimento, prática de linguagem, com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. A língua em estudo nessa área é a língua do mundo, observada na fala do homem, como instrumento de construção de sentidos (ORLANDI, 2009). Surdi e Surdi da Luz (2015, p. 97) declaram que a língua, para os discursivistas, “[...] não é um sistema perfeito, nem uma unidade fechada, a língua, sim, é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude. Logo, falha e incompletude não são defeitos, são antes qualidades da língua em sua materialidade”, o que nos leva à reflexão sobre estes equívocos, importantes pontos a serem considerados para a compreensão dos objetos discursivos analisados, numa relação intrínseca com o discurso e a construção de sentidos.

Considerando a materialidade e a ligação direta com a exterioridade, “a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui” (PAYER, 2006, p. 12). É nesse sentido que muitas das noções formuladas por autores da AD se ligam, se complementam e se diferem, pois se trata da definição de uma produção resultante da ação de sujeitos presentes em diferentes moldes sociais, daí também a maleabilidade e variação das concepções.

Então, percebemos que, na visão de língua para a Análise de Discurso, além da descrição de sua estrutura, deve ocorrer também sua análise como acontecimento discursivo, ou seja, a língua tomada como discurso é carente de interpretação dos efeitos de sentido por ela produzidos. Para o analista de discurso, “a língua não será objeto de investigação primordial, mas um pressuposto fundamental para analisar a materialidade do discurso” (FERREIRA, 2003, p. 197), considerando-se toda a gama de interferências que podem atuar conjuntamente com a língua na formação de sentidos em um discurso.

Considerando-se que “[...] a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por uma sua materialidade que lhe é própria” (ORLANDI, 2010, p.13); na Análise do Discurso, “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (*Id.*, 2009, p. 15), uma vez que é permeada pelos sujeitos, pela historicidade, pela ideologia, pelo sentido e pelas condições de produção, o que resulta em uma ótica voltada para a materialidade da língua no processo de construção de efeitos de sentido e sujeita a diferentes gestos de interpretação.

Tendo em vista as explicitações sobre a noção de língua para a AD, voltamos à nossa inquietação inicial para esta pesquisa, que foi a reflexão sobre que saberes sobre a língua figuram na formação inicial de professores de língua portuguesa. Nesse trabalho, como já ressaltamos, voltaremos nossa atenção à análise dos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento, mobilizados nos ementários do curso de Letras da UFFS, desta forma, consideramos essencial explicar essas importantes noções. Tomaremos como principais referências para a exposição de informações sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento, o que é trazido pela Proposta Curricular de Santa Catarina, doravante PC-SC (1998), e pela autora Maria Marta Furlanetto, que produziu materiais acerca do assunto utilizando estes termos e também participou da elaboração da PC-SC como consultora.

Destacamos que as expressões *língua-estrutura* e *língua-acontecimento* não são utilizadas amplamente por autores da área da linguagem, que preferem trabalhar com a produção de conhecimentos sobre as “[...] duas dimensões do funcionamento da linguagem: o que se pode chamar **gramática** em sentido amplo (incorporando formas linguísticas e notações da escrita) e o **discurso**, que pressupõe eventos de linguagem, ou seja, o uso em contextos específicos” (FURLANETTO, 2011, p. 45, grifos da autora). Optamos pelo uso e trabalho com esses termos (língua-estrutura e língua-acontecimento) tendo em vista o modo como a gramática e o discurso, respectivamente, são tratados na Proposta Curricular de Santa

Catarina (PC-SC, 1998), importante documento norteador de práticas pedagógicas na Educação Básica.

### 1.3.2 Língua-Estrutura

Para situar, inicialmente, nossa exposição acerca da língua-estrutura, tomamos a obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*, de Michel Pêcheux, na qual o autor relata sobre a estrutura, o acontecimento e a relação entre a descrição e a interpretação na análise do discurso. O efeito de estrutura fica mais aparente, conforme Pêcheux, nos “universos logicamente estabilizados”, “espaços discursivos” nos quais se supõe que “todo sujeito falante sabe do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo” (PÊCHEUX, 2008, p. 31). Nessa ótica, o efeito de estrutura diz respeito a universos logicamente estabilizados que não permitem a deriva de sentidos, então, a descrição da estrutura poderia contemplar uma “homogeneidade lógica” caracterizada pela estabilidade e pela lógica. Para o autor, na análise de discurso, devem ser considerados tanto a estrutura quanto o acontecimento que origina o discurso.

Na visão de Furlanetto (2011, p. 45, grifo da autora), “a base linguística, organizada através de gramáticas específicas das línguas, tais como as conhecemos, compõe aquilo que chamamos **língua-estrutura**, conforme documento da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)”. Refere-se, então, à gramática, em seu sentido amplo, contemplando o estudo de regras, formas, sistemas que integram a base linguística do idioma. Consoante à PC-SC (1998), o estudo da gramática deve ser contemplado durante a formação do aluno, pois a dimensão estrutural é importante para o entendimento do funcionamento da linguagem, não sendo, então, indicado que se ignorem as possibilidades “[...] que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito” (BRASIL, 1998, p. 77).

A língua-estrutura, na visão estruturalista, é entendida como o “[...] conjunto de prescrições que se estabelecem para impor uma norma linguística no uso falado e escrito” (CÂMARA JÚNIOR, 1986, p. 98), referindo-se aos componentes morfossintáticos, lexicais, ortográficos e outros aspectos de ordem estrutural que visam a normatização das práticas de

escrita e oralidade. Nesta perspectiva, a PC-SC (1998, p. 72) expõe que o “domínio da gramática não equivale absolutamente a domínio da língua”, porém, a análise linguística de vocabulário, sintaxe, classes de palavras, regências, concordância nominal ou verbal, entre outros pontos gramaticais, é considerada importante para a formação linguística do aluno, ao passo que o conduz ao uso e entendimento da gramática implícita e à aplicação das regras na produção de discursos e, principalmente, na elaboração de bons textos, empregados na prática social.

No que se refere ao discurso, a noção de estrutura também é considerada, pois contribui com elementos que contam para a formação de sentidos deste, porém, conforme crítica de Pêcheux (2008, p. 44), as “[...] abordagens estruturalistas tomavam o partido de descrever os arranjos textuais e discursivos na sua intrincação material e, paradoxalmente, colocavam assim em suspenso a produção de interpretação [...] em proveito de uma pura descrição [...]”. A análise da estrutura de um discurso revela processos próprios à língua, como as escolhas linguísticas do sujeito ao produzir seus dizeres, descortinando, no nível do intradiscurso, a descrição de formas regularizadas da ordem da língua, em um processo de “‘leitura’ de arranjos discursivo-textuais” (*Ibid.*, 2008, p. 48) e da “manipulação de significações estabilizadas” (*Ibid.*, p. 51). Nessa ótica, existe uma presumível transparência no discurso, porém, a indicação é que a descrição e a interpretação sejam práticas relacionadas que funcionem juntas para a constatação das redes de sentido na quais os discursos se inserem.

Quando remetemos à estrutura da língua, sabemos que “a gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como instrumento linguístico [...]” (AUROUX, 2009, p. 70) e, aliada à interpretação (acontecimento), a descrição (estrutura), na perspectiva do discurso, irrompe como constituinte da materialidade discursiva, visto que fornece elementos para filiação entre essas duas práticas, pois a descrição de um enunciado ou de uma sequência enunciativa “[...] coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência” (PÊCHEUX, 2008, p. 55). Desta forma, a estrutura funcionaria como “transcendental histórico, grade de leitura ou memória antecipadora do discurso em questão” (*Ibid.*, p. 56), daí a necessidade de seu vínculo com a interpretação.

Como nossa análise será aberta para a observação de diferentes saberes sobre a língua, mas com foco na língua-estrutura e na língua-acontecimento, podemos ligar a noção de



língua-estrutura a outra importante concepção, formulada por Eni P. Orlandi, e que se relaciona de maneira significativa a nosso foco investigativo, a noção de língua imaginária. Consoante a Orlandi (2008, p. 03), “são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez [...]”. Esta ideia de língua perfeita, completa, fechada e homogênea revela que “a língua imaginária não é inofensiva, não deixa de ter seu efeito sobre o real” (ORLANDI, 2008, p. 05), uma vez que é reproduzida por aparelhos ideológicos, principalmente pelas instituições de ensino, norteadas por regras estabilizadas e sistematizadas, de modo que “[...] obriga a passar pelas coerções, coloca paradigmas e controla o uso e a forma da língua” (*Ibid.*, p. 30).

Pela ideia da língua imaginária, os linguistas desenvolvem e fixam conceitos fechados em um sistema regrado, e em “[...] modelos de sistematizações, fundados nos estudos linguísticos (gramaticais), produzem suas obras, objetos-ficção não contextualizados, que nós chamamos línguas-imaginárias; línguas-sistemas, normas, coerções, línguas-instituições, a-históricas” (*Id.*, 1990, p. 74-5). Esta língua “[...] é a que os estudiosos fixam na sua sistematização, é a língua da norma, do padrão, do correto e da escrita” (SURDI; SURDI DA LUZ, 2015, p. 98), é tida como perfeita, sem falhas, homogênea e ideal, é priorizada também pela escola, na tentativa de construção de uma unidade linguística imaginária, que impõe aos alunos um modelo singular e, geralmente, descontextualizado do real da língua e das condições de produção concretas, pois a língua imaginária apresenta-se como um “[...] sistema fechado, normas, artefato do linguista [...]” (ORLANDI, 2002, p. 13). Após essa teorização sobre a língua-estrutura e língua imaginária, passamos ao conhecimento sobre os principais aspectos relacionados à língua-acontecimento.

### **1.3.3 Língua-Acontecimento**

Assim como Pêcheux trabalha com o aspecto descritivo da estrutura da língua, pontua também sobre o acontecimento como constituinte das materialidades discursivas, visto que compreendem efeitos de interpretações que consideram a heterogeneidade e o fato de o discurso ser passível de equívocos, falhas e deslizamentos nesse discurso, sendo assim, o acontecimento, como “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2008, p. 17), faz com que múltiplas análises de um mesmo material ocorram por meio de diferentes interpretações. Para o autor, deve existir, na análise de discurso, a relação entre a descrição estrutural e a interpretação, por isso, o autor afirma que

o objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (*Ibid.*, p. 51).

Relacionada a essa visão do acontecimento como o que é passível de interpretação e de diferentes efeitos de sentido, na ordem da língua, emerge também o “[...] evento de discurso, ou **língua-acontecimento** – como tratamos na Proposta Curricular” (FURLANETTO, 2011, p. 45, grifo da autora), ou seja, o discurso, que remete ao uso da linguagem dentro de condições de produção específicas que propiciam a construção de efeitos de sentido a partir da enunciação. A língua-acontecimento engloba aspectos que vão muito além dos elementos gramaticais da língua-estrutura, como a historicidade, as ideologias, a memória, as condições de produção, os esquecimentos, o equívoco e outros elementos que demonstram que “o evento discursivo é cada vez único, e cada vez produz algum efeito de sentido” (*Ibid.*, p. 45).

A língua-acontecimento aponta para uma prática discursiva que envolve sujeitos e um contexto social que produzem significados com base nos enunciados, e, nesse sentido, o acontecimento na língua marca a ruptura de um sentido regular para o surgimento de um novo sentido. Segundo Furlanetto (2011, p. 50), “[...] compreender exige atitude ativa e implica a possibilidade de uma resposta; para compreender, buscamos pistas, que ficam disponíveis, mas para construir sentido temos de nos envolver no acontecimento discursivo”, ou seja, é a partir do evento discursivo encarado em sua dimensão sociocultural e ideológica que o sujeito busca compreender os efeitos de sentido produzidos. O discurso é considerado ainda

[...] enquanto objeto integralmente linguístico e integralmente histórico. Ou seja, a exterioridade não se apresenta como um fora a que a linguagem deve ser correlacionada, ela é parte do que é próprio da linguagem e de seu funcionamento. O discurso constitui um objeto próprio enquanto materialidade específica da ideologia e que tem, por sua vez, a língua como sua materialidade específica (GUIMARÃES; ORLANDI, 2006, p. 151).

Essa materialidade na qual se constitui o discurso nos permite verificar as relações entre língua/sujeito/história, a produção de sentidos e, ao mesmo tempo, sua ação na constituição do sujeito e da memória discursiva. Pêcheux (2008, p. 17) problematiza sobre a necessidade de análise do acontecimento, além da estrutura do discurso, para que a reflexão sobre a linguagem ultrapasse a transparência da língua e penetre em sua opacidade,

contestando sentidos fixos e formulados *a priori*. O autor explicita a possibilidade de ruptura da regularidade de sentidos de um enunciado - o acontecimento - para a geração de novas interpretações, afirmando que a descrição “[...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (*Ibid.*, p. 53).

O discurso como acontecimento prevê ainda o equívoco como constituinte da linguagem, uma vez que “nesse espaço de necessidade equívoca, misturando coisas e pessoas, processos técnicos e decisões morais, modo de emprego e escolhas políticas, toda conversa [...] é suscetível de colocar em jogo uma bipolarização lógica das proposições enunciáveis [...]” (*Ibid.*, p. 33). Os sentidos formulados a partir do acontecimento são múltiplos, porém não infinitos, visto que estão relacionados coerentemente às condições de produção do discurso, à historicidade, ao sujeito, às ideologias, aos esquecimentos e à formação imaginária, ligados ao discurso em questão, sendo assim, essa multiplicidade de sentidos contradiz a ilusão criada pela descrição, de que “[...] todo sujeito falante sabe do que se fala [...]” (*Ibid.*, p. 31). Então, o acontecimento é delineado pelo equívoco, pela ruptura, abrindo espaços para construção de novos efeitos de sentido que conduzem o sujeito a indagações e à descentralização de sentidos já-produzidos.

Da mesma forma que ligamos os conceitos de língua-estrutura e língua imaginária, faremos aqui uma correlação entre as noções de língua-acontecimento e língua fluida, também pela percepção de que as duas noções se assemelham e se complementam. Segundo Orlandi (2002, p. 22), a língua fluida “[...] é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas”, estando em pleno movimento e formação, e ainda, é a que pode ser “[...] observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção” (ORLANDI, 2008, p. 09). Essa concepção de língua remete àquela que não pode ser delimitada por um conjunto de sistemas e fórmulas, sendo constituída em processos discursivos nos mais variados contextos de produção.

Pelo fato de ser “[...] a língua no mundo, sem regras que a aprisionem, língua no acontecimento do significar na relação dos homens com os homens, sujeitos e sujeitos” (*Id.*, 2002, p. 13), não é raro que esta acepção de língua seja ignorada e até mesmo repudiada por gramáticos e outros estruturalistas que desmerecem a fluidez da língua em contrapartida ao sistema padrão fixado como único e fechado. Todavia, para Orlandi (2008, p. 09), “é essa língua que estamos colocando como ponto de referência para pensar a questão do empréstimo

(e também a de substrato, adstrato, etc). Língua na qual convivem processos muito diferentes e cuja história é feita de fartura e movimento” (*Ibid.*, p. 09), correspondendo a uma rica construção popular constituída de historicidade e emergida de condições de produção específicas.

Não é objetivo da língua fluida desprezar ou desconsiderar as normas e a estrutura da língua propostas pela língua imaginária, mas sim contribuir com o enriquecimento da língua através da contemplação dos elementos mutáveis, instáveis e passíveis de equívoco, por isso, a análise discursiva parte do reconhecimento da existência de falhas na língua. Contrariamente à ideia de uma língua estável e imposta, “a língua fluida – língua-movimento, mudança contínua – pode ser observada quando se focaliza a história dos processos discursivos que constituem as formas dos sentidos da linguagem no seu contexto” (*Id.*, 1990, p. 74-5), ela está desprendida de sistemas e fórmulas, representando a língua real, que não tem limites e nem pode ser contida, pois está em constante (trans)formação.

Desta forma, trabalhamos até aqui com diferentes noções de língua, destacando as que se referem à língua-estrutura e à língua-acontecimento, considerando que “[...] no que diz respeito à língua, esta se caracteriza como estrutura sendo que o que se opõe a essa estrutura é o acontecimento que se define historicamente e o sujeito é um efeito dessa relação da estrutura com o acontecimento” (QUEIROZ, 2003, p. 03). É essa relação constitutiva do funcionamento da língua, o embate entre a estrutura e o acontecimento, que nos leva à investigação sobre os saberes linguísticos e discursivos presentes em nosso *corpus* discursivo.

Tendo em vista a exposição de noções basilares para o desenvolvimento de nossa pesquisa, como a concepção de língua para a AD e as considerações sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento sob vieses que contemplam as noções de estrutura/ acontecimento e gramática/discurso, passamos agora para a explanação sobre outros conceitos da AD fundamentais para o desenvolvimento de nosso trabalho.

#### 1.4 CONCEITOS DA AD: DELINEANDO CAMINHOS PARA A ANÁLISE

A exposição de algumas noções teóricas da AD se faz fundamental nesse aporte teórico, visto que são conceitos que permeiam, delineiam e conduzem nosso trabalho com o objeto discursivo, pois tomamos como referência que “o discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem” (ORLANDI, 2009, p. 15). Por optarmos pela análise do discurso documental-institucional, pelo trabalho com um objeto histórico-discursivo, levamos em conta que não podemos deixar de explicitar conceitos diretamente relacionados à

constituição de nosso gesto analítico, uma vez que “[...] o arquivo e a documentação estão sujeitos ao acontecimento discursivo, ou seja, a um real sócio-histórico que demanda sentidos. Os acontecimentos produzem efeitos sobre a documentação, fazendo irromper novas práticas ou interromper aquelas em andamento” (NUNES, 2008, p. 96). Ao analisarmos essa modalidade de discursos, deparamo-nos com gestos de interpretação produzidos e marcados pela memória institucionalizada, destarte, cabe-nos a tarefa de interpretar e lançar novos olhares sobre o objeto discursivo a fim de evidenciar (novos) efeitos de sentido.

Apesar de apresentarmos uma exposição de fatos temporais sobre a constituição das instituições de Ensino Superior, dos cursos de Letras e do ensino da língua portuguesa no Brasil, nosso objetivo não é fazer uma exploração de cunho histórico ou construir uma linha do tempo que conduza o leitor a compreender por meio de datas e marcos, quais foram os aspectos decisivos para a existência dos mesmos. Pensamos “[...] o sujeito, a linguagem, a história, em seu movimento, em suas rupturas e em seus deslocamentos” (ORLANDI, 2007a, p. 20), assim, nosso propósito é, na verdade, expor uma história que “[...] organiza-se a partir das relações com o poder, por meio de práticas sociais e, portanto, não se prende a cronologias” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 23). Então, nesse viés, observamos como a língua se historiciza, se marca na história e nos sujeitos, assim como o movimento contrário, da constituição da história e dos sujeitos pela língua, não apenas visualizada por fatos pontuais, mas pela historicidade, ou seja, nos guiamos pela ação de “[...] observar a articulação existente entre língua/sujeito/história no seu processo de constituição” (SCHNEIDERS, 2011, p. 16).

Ao articularmos o aporte teórico da AD com a da HIL, já marcamos um entrelaçamento da análise discursiva considerando a exterioridade constitutiva daquele objeto discursivo. Essa relação dos múltiplos sentidos provenientes dos discursos estabelece uma relação indissociável entre a linguagem e seu uso, a língua colocada em movimento em diferentes pontos da história. A historicidade dos fatos (históricos) é mobilizada quando

passamos a observar o modo como a história inscreve-se no discurso, produzindo sentidos, temos o que é designado historicidade. A historicidade é uma relação constitutiva entre a linguagem e a história, a partir da qual se considera como os sentidos são produzidos. Os sentidos não estão só nas palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições de produção em que são produzidos [...] (SURDI DA LUZ, 2010, p. 24).

Nesse sentido, a história faz parte da constituição da linguagem e dos discursos, afetando a produção de sentidos e a atuação dos sujeitos, por isso, interessa, para a AD “[...]”

não como um pano de fundo, um exterior independente, mas como constitutiva da produção de sentidos.” (NUNES, 2007, p. 373). O exercício de entrecruzamento entre a história e a historicidade permite a relação da linguagem com o exterior que lhe afeta, ou seja, imbricam-se conteúdo e efeitos de sentido, então

o termo historicidade funciona de modo a caracterizar a posição do analista de discurso em relação à do historiador. O deslocamento história/historicidade marca uma diferença entre as concepções de história, de um lado como conteúdo, e de outro como efeito de sentido. Aos historiadores ligados à AD cabe questionar a transparência da linguagem, levando-se em conta a espessura da língua (*Ibid.*, p. 373).

Por meio desse deslocamento da noção de história como conteúdo com interpretação única, passando a funcionar sob as lentes da AD, através das quais são mobilizados diferentes gestos de interpretação, destacamos que é tarefa dos analistas de discurso esse questionamento em relação à história como constitutiva dos sentidos e da opacidade dos discursos. Conforme Surdi da Luz (2010, p. 24), a temporalidade dos fatos no trabalho analítico-discursivo “[...] não é mais a cronológica, e sim a temporalidade dos processos discursivos que se dá quando um discurso remete a outros discursos, postos em diferentes tempos, produzindo assim um novo efeito de sentido nesse mesmo efeito de reaparecimento”. Assim, em nosso trabalho, por meio das marcas linguístico-discursivas destacadas do *corpus*, tencionamos compreender os sentidos apreendidos da constituição desse discurso documental e ao que a historicidade desses dizeres sobre a língua nos remete seja dentro da história ou na regularidade e atualização dos discursos já produzidos.

Nesse sentido, a memória institucional desponta como constituinte da historicidade e da identidade das instituições, uma vez que, segundo Orlandi (2006), ela “cristaliza” e “estabiliza” discursos dentro delas e também na sociedade, sendo “aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições (Escola, Museu, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado” (*Ibid.*, p. 05). Mobilizar a memória institucional implica, portanto, em operar com um arquivo que dialoga e é atravessado por outros arquivos, e que carrega em si a historicidade de práticas sociais e discursos produzidos e postos em circulação em contextos específicos.

Além da memória institucional, é fundamental a observação dos já-ditos, das materialidades discursivas já construídas anteriormente, ou seja, é necessário olhar para a memória discursiva que produz regularidades em um discurso. A memória discursiva,

segundo Pêcheux (2010, p. 52) seria o que, diante de um texto “[...] que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. Esses implícitos são alvo de investigação dos analistas de discurso, pois, perante a opacidade da língua, seu trabalho é o de buscar as regularidades que emergem do discurso uma (ou mais) interpretação. Conforme Achard (2010, p. 13), do ponto de vista discursivo, o implícito “[...] trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção [...]”, assim, compreendemos que a interpretação desses implícitos em discursos já produzidos deve levar em consideração a memória discursiva, o interdiscurso que mobiliza equívocos, retomadas, regularizações e deslocamentos de sentido.

Nessa ótica, as noções de memória discursiva e memória institucional se entrecruzam, por isso, em nosso trabalho, analisaremos as discursividades que se regularizam por meio de uma memória discursiva e que nos conduzem a uma compreensão de como os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento são pautados no discurso documental-institucional do curso de Letras em análise. Também relacionamos essas discursividades à memória institucional e discursiva que ressoa em sua constituição, pois, “se situamos a memória do lado, não da repetição, mas da regularização, então ela se situaria em uma oscilação entre o histórico e o linguístico [...]” (*Ibid.*, p. 16). Não trabalharemos com recortes de repetições textuais, mas discursivas, visto que acreditamos haver sob a repetição [...] a formação de um efeito de série pelo qual uma “regularização” (termo introduzido por P. Achard) se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase [...]” (PÊCHEUX, 2010, p. 52), sendo assim, esses elementos já-ditos, pré-construídos, marcam a regularização dos discursos, permitindo a análise e leitura do arquivo pela ressonância e ressignificação de efeitos de sentido.

Inerente ao papel da memória discursiva, consideramos que a análise do interdiscurso se faz essencial em nossa pesquisa, aliado ao intradiscurso, resultando na constituição e na formulação, respectivamente, da materialidade discursiva e linguística de nosso objeto analítico. Conforme Nunes (2008, p. 87), “todo discurso pode ser analisado nas instâncias de sua constituição, formulação e circulação”. Temos, a nível da constituição, ou do interdiscurso, a memória, a estratificação dos dizeres, na qual podem ser percebidas repetições e ressonâncias, pois o interdiscurso “[...] remete ao arquivo, à possibilidade de dizer, ou seja,

a todos os discursos que já foram produzidos e que ecoam em nossas palavras, quando tratamos de quaisquer temas discursivos” (STÜBE NETTO, 2008, p. 166). Nessa rede de já-ditos, estão articuladas formações discursivas e ideológicas que ressoam, que foram constituídas antes e em algum outro lugar, com efeitos de sentidos independentes e que se ressignificam, portanto, dizemos que o interdiscurso é “[...] todo conjunto de formulações já feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2009, p. 33).

Já no nível da formulação, ou do intradiscurso, percebemos o estado atual do discurso, em sua elaboração única e (aparentemente) completa por determinado autor. O intradiscurso irrompe como aquilo que “[...] se está dizendo” (*Ibid.*, p.32), encontrando-se no nível da formulação ou na representação de um eixo horizontal, daquilo “[...] que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (*Ibid.*, p. 33), apresentando um discurso atual, linear, porém ainda vinculado à memória, pois os discursos funcionam neste jogo entre a atualidade e os já-ditos que promovem uma continuidade e determinam o que dizemos.

Essa relativização do discurso analisado com outros já produzidos é feita com base em que “[...] não há discurso que não se relacione com outros” (*Ibid.*, p. 39). Portanto, é por meio do interdiscurso e de seu vínculo com o intradiscurso que encontramos a sustentação da existência do discurso analisado, sua historicidade e sua relação com a exterioridade constitutiva, com os sujeitos, com a história e com a ideologia, uma vez que “o fato que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (*Ibid.*, p. 32). Considerando-se que há uma relação entre o intra e o interdiscurso na formulação e na constituição dos sentidos, sabemos que todo dizer, sua materialidade linguística e discursiva, “se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (*Ibid.* p. 33).

Essas relações estabelecidas entre os discursos baseiam-se em formações discursivas que determinam os sentidos produzidos sob diferentes perspectivas, por isso, filiamos, na continuidade, a noção de interdiscurso à de formação discursiva, doravante FD, tendo como base que

o interdiscurso determina a formação discursiva. E o próprio da formação discursiva é dissimular na transparência do sentido, a objetividade material contraditória do interdiscurso que a determina. Essa objetividade material contraditória reside no fato de que algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente. O interdiscurso é irrepresentável. Ele é constituído de todo dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside todo dizer. É ele que fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, experimentadas (*Id.*, 2006, p. 18).



Nessa perspectiva, os discursos produzidos pelos sujeitos se inscrevem em uma FD, assim como os sentidos apreendidos deste discurso estão diretamente ligados à mesma, o que permite compreender como ocorre a relação entre os sentidos e as diferentes relações com as ideologias, já que os significados das palavras são determinados pela FD em que o sujeito se inscreve. Orlandi (2008, p. 19) diz que as FDs são formações que compõem as formações ideológicas “[...] e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dada. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica”. Apontamos, também, que não devemos considerar as FDs como “[...] blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (*Id.*, 2009, p. 44), uma vez que as mesmas são marcadas por essa heterogeneidade proveniente das relações de sentido constituídas dentro da própria FD e ligadas a ideologias.

Destarte, ligada à noção de FD, temos a concepção de Formação Ideológica, doravante FI. Consoante a Althusser (1985, p.81), “a ideologia é, aí, um sistema de ideias, de representações que dominam o espírito de um homem ou de um grupo social”, portanto, o sujeito é suscetível a produzir discursos filiados a uma materialidade ideológica na qual está (in)conscientemente emergido. O sujeito interpelado pela ideologia reproduz relações de produção e vive o assujeitamento, visto que, na sua produção discursiva, “[...] os sentidos sempre são determinados ideologicamente” (ORLANDI, 2009, p. 43), o que caracteriza e define os traços ideológicos emergidos nas discursividades, deste modo, dizemos que é pela FI que ocorre o “funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX, 2009, p. 162).

Como todos os conceitos mobilizados, até o momento, nesse tópico, ligam-se a diferentes modos de relação entre o sujeito, a história e a linguagem com o discurso, direcionamos agora nossa reflexão e exposição para essa importante noção da AD. Todo discurso “[...] se produz em certas condições” (*Id.*, 2008, p.28) e é interesse dos analistas de discurso constatar como ele foi formulado, constituído e posto em circulação na sociedade, pois “no discurso temos o social e o histórico indissociados” (*Id.*, 2006, p. 14). A ideia de discurso como a materialidade da língua na qual se observam relações ideológicas e de sentido articula-se à noção do discurso como mediador entre o sujeito e a sociedade, já que é nela onde as práticas discursivas se constituem e circulam.

Na perspectiva da Análise de Discurso, ao proferirmos palavras, já estamos colocando-as na esteira da significação, da produção de sentidos, ou seja, as palavras são sempre “[...] discursos na sua relação com os sentidos. Isso quer dizer que toda palavra, para significar, tira seu sentido de formulações que se sedimentam historicamente. Toda palavra refere ao discurso no qual significa ou significou” (*Id.*, 2007b, p. 174). Essa constante (re)produção de sentidos implica na repetição e na reformulação de dizeres, postos em circulação em diferentes meios sócio-históricos, assim, o discurso nos permite observar as “[...] relações entre ideologia e língua, bem como os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua. É através do discurso que se vai compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui” (FERREIRA, 2003, p.193). O discurso é, portanto, prática e construção social que pode ser analisada e interrogada no intuito de se compreender possíveis relações entre a língua, o sujeito, a história e a ideologia presentes na materialidade discursiva.

Quando relacionamos a língua e o discurso, reconhecemos que, nesta dualidade constitutiva da linguagem, temos, por um lado, uma apreciação estrutural e descritiva referida a um sistema, enquanto, por outro lado, ao pensarmos o discurso, refletimos sobre a língua em uso, materializada, em movimento, sujeita a falhas e equívocos, então,

o reconhecimento da dualidade constitutiva da linguagem, isto é, do seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado por entradas subjetivas e sociais, provoca um deslocamento nos estudos linguísticos até então balizados pela problemática colocada pela oposição língua/fala que impôs uma linguística da língua. Estudiosos passam a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse polo da dicotomia saussuriana. E essa instância da linguagem é o discurso (BRANDÃO, 1986, p. 10-11).

A produção de discursos implica, portanto, inexoravelmente, na produção de sentidos, sendo que este tem “[...] seu processo de constituição como algo fundamentalmente histórico, vinculado a um trabalho da rede de memória; assim, como ocorre com o sujeito, o sentido nunca é individual, nem tampouco apresenta-se como já produzido” (FERREIRA, 2003, p.192), desta forma, os sentidos são plurais, contraditórios e construídos histórica e socialmente.

Desenvolvemos nosso trabalho lançando um olhar discursivo sobre o objeto tomado como *corpus* de nossa pesquisa: os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento mobilizados nos ementários dos componentes curriculares obrigatórios do curso de letras da UFFS relacionados ao estudo da língua portuguesa, por conseguinte, buscamos interrogar e

constituir sentidos a partir da materialidade discursiva em questão. Para isso, entrelaçamos noções provenientes da AD com aspectos emergidos da HIL, dinamizados pela articulação entre a teoria, o *corpus* e a análise, resultando, portanto, em gestos de interpretação motivados pela problemática que desencadeou a formulação de nossa questão de pesquisa.

## CAPÍTULO 2 – HISTORICIDADES: PERCURSOS E RELAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

*Uma dessas dificuldades seria a própria inviabilidade de se produzir uma história das ideias sem antes se produzir uma história das instituições assim como um levantamento suficientemente exaustivo dos acontecimentos decisivos no interior dessas instituições.*

(GUIMARÃES, 2004, p. 14)

Nesse capítulo, temos como propósito a apresentação de percursos históricos, não com intuito de uma simples rememoração, mas visando reconstituir, de maneira sucinta, memórias relativas à constituição do ensino universitário brasileiro, assim como dos cursos de Letras. A memória institucional e a discursiva dizem respeito a discursos que se repetem e se atualizam pelo interdiscurso, assim, a memória dos saberes desponta, nesse sentido, como constituinte da linguagem, do sujeito e da sociedade, por meio de seu caráter múltiplo em relação a como se manifesta, visto que se apresenta como

[...] interdiscurso (memória discursiva, estruturada pelo esquecimento); aparece como arquivo (memória institucionalizada, e organizada pelo não esquecimento); aparece como traço identitário (pelo discurso das histórias sobre a literatura); aparece como psicológica e cognitiva (como base do conhecimento humano e da linguagem)” (GUIMARÃES, 2005, p. 7).

Destarte, a memória institucional e a discursiva apontam para a constituição das instituições e seus discursos produzidos dentro de uma historicidade que se encontra em constante produção, assim, tendo em vista que a memória é “[...] sempre interpretação de algo que passou; passado que se faz presente; presente que, a todo momento, já é futuro” (CORACINI, 2007, p. 16) e, nessa perspectiva, conduzimos nosso olhar a esse passado que se mostra essencial e é parte da interpretação, em nosso gesto analítico, para que possamos compreender como se mostram os saberes postos em circulação no âmbito institucional de produção de discursos. Nessa esfera, trabalhamos com a historicidade dos fatos e,

com essa concepção de historicidade, não é a cronologia o que trabalhamos, não é a busca por uma datação; a relação presente/passado é (re)significada: o passado intangível se marca no presente em uma fala que é sempre-já equívoco. Nota-se um entrelaçamento entre passado e presente, a construção ficcional de um ‘passado’ é (re)significada no *a posteriori* (STÜBE NETTO, 2008, p. 119).

Visamos a destacar essa historicidade constitutiva e os efeitos de sentido produzidos nos discursos provenientes de dados históricos, assim como a percepção das condições de produção, que “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental [...]” (ORLANDI, 2009, p. 30). Uma instituição de ensino superior, seja ela pública ou privada, carrega consigo inúmeras responsabilidades inerentes à formação do acadêmico e constituição do cidadão, enquanto local de formulação, circulação e aquisição de saberes teóricos, empíricos e, principalmente, científicos, visto que “[...] a cientificidade se faz (em) um lugar institucional. [...] Cientificidade e institucionalidade ficam sobrepostas” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2002, p. 15).

Os processos discursivos marcados historicamente como constituintes do rol de responsabilidades institucionais das Instituições de Ensino Superior, doravante IES, indicam para funcionalidades como a de propagar conhecimentos, preparar profissionais para atuação em diferentes mercados de trabalho, propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades, qualificar os acadêmicos através do contato com conhecimentos teóricos e empíricos, fomentar o uso crítico da razão associado a princípios éticos, entre outras atribuições que as caracterizam como espaços de circulação de saberes de diversas áreas que convergem para objetivos relacionados ao oferecimento de uma formação de qualidade aos acadêmicos (LDB, 1996). Uma IES contribui para a construção e manutenção do papel social da educação que, segundo o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

As diferentes IES, como universidades, faculdades, centros universitários ou institutos tecnológicos, sejam elas mantidas pelo Poder Público ou administradas por pessoas físicas ou jurídicas do direito privado, com ou sem fins lucrativos, pautam-se na determinação da Presidência da República que estabeleceu em 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 9.394 e, em seu Artigo 43, definindo as finalidades da educação superior no Brasil:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (LDB, 1996).

Nessa ótica, as instituições de ensino superior, de modo geral, têm suas ações pautadas por relações de poder e pelo político, resultando em múltiplas visões, missões, objetivos e valores que refletem diretamente nas escolhas e percursos determinados pela comunidade acadêmica na formação de licenciados, bacharéis e tecnólogos que vêm suprir as demandas das diferentes configurações do mercado de trabalho, da globalização e do desenvolvimento tecnológico, por meio do desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e extensão. Esse processo de construção da identidade institucional parte de moldes já contemplados ao longo da história, em diferentes meios sociais,

assim, é preciso olhar para o que “vem antes” e compreender como a história de um curso e de uma instituição vai se constituindo e de que modo, nessa história, ressoa o que vem antes, ou seja, é necessário olhar para como a memória funciona, atualiza-se e é ressignificada em cada contexto sócio-histórico-ideológico, no qual outros sujeitos e outros saberes significam constituindo um espaço para a heterogeneidade (SURDI DA LUZ, 2010, p.15).

Portanto, perceber a memória e a historicidade presentes nesse processo é parte essencial do entendimento sobre as práticas desenvolvidas nas IES, bem como sobre as escolhas e diferentes meios de constituição. Abordar a constituição do ensino superior e dos cursos de Letras no Brasil nos auxilia na compreensão de como se alinhavaram caminhos e escolhas estruturais, organizacionais e ideológicas dentro de contextos específicos da produção de conhecimento, o que ressoa também na constituição da UFFS, universidade que é *locus* de nossa pesquisa.

## 2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Ao produzirmos nossa reconstituição, estamos cientes de que ao lançarmos nosso olhar para “[...] a história do ensino superior no Brasil e tentar identificar nessa história os traços e as marcas que se constituem, se regularizam e se ressignificam, não se pode perder de vista que cada sujeito, cada historiador conta uma história ao seu modo, [...] a *sua história*” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 34). Então, nosso modo próprio de discursivizar a história será aqui pautado na ideia de que “a determinação histórica é constitutiva da produção do conhecimento, possibilitando a observação da temporalidade e da exterioridade inscritas em dado processo discursivo” (SCHNEIDERS, 2014, p. 22-3), permitindo, assim, que reconhecamos a memória que ressoa nos discursos, para que, em nossa análise, consigamos refletir sobre as determinações históricas que são constitutivas das marcas linguísticas e discursivas regularizadas no *corpus*.

Nossa pesquisa é voltada para a análise de um objeto discursivo que faz parte do arquivo documental de uma instituição de ensino superior, desta forma, consideramos que é fundamental a compreensão da historicidade da constituição dessas organizações educacionais no Brasil, pois, “[...] em um estudo que visa ao discurso científico, [...] é fundamental estabelecer em que condições este é produzido e em que momento sócio-histórico [...]” (*Ibid.*, 2014, p. 22), fatores essenciais para a compreensão desses discursos e de como ocorreu sua constituição.

É nosso objetivo neste trabalho remontar, resumidamente, um percurso histórico do ensino superior no Brasil, destacando os principais fatos ocorridos no tocante a realizações, mudanças e definições em relação às IES no país, conscientes de que “[...] se tomamos como base teórica uma perspectiva discursiva, somos levados a desconfiar da linearidade dos fatos e do modo como eles são significados [...]” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 35). Deste modo, sabemos que a historicidade é constituída com base em diversos discursos e que pode não ocorrer a convergência entre fatos citados em um ou outro estudo.

Salientamos que a implantação do ensino superior no Brasil é considerada tardia, isso porque somente a partir de 1800 começaram a despontar as primeiras instituições com cursos superiores, sendo direcionados a camadas sociais com maior poder e influência, além disso, “no período colonial, a metrópole mantinha, ao lado do monopólio comercial, etc., o monopólio da formação superior, que se realizava na Universidade de Coimbra” (FIORIN, 2006, p. 13). Ao nos reportarmos ao período colonial (1500 a 1822), não podemos deixar de

considerar o papel dos jesuítas na constituição do ensino no país, visto que foi a eles direcionada a incumbência de catequizar e instruir os indígenas e aos que passavam a compor a população colonizadora do país, assim, por meio das Missões, e, posteriormente, da criação dos Seminários (que, com o passar do tempo, não ofereciam apenas a formação religiosa) e colégios, os jesuítas firmaram seu papel na atividade educacional brasileira. Segundo Rossatto (2005), os colégios jesuíticos instalados principalmente no litoral nordestino foram essenciais para a o desenvolvimento da educação superior no Brasil, já que neles eram oferecidos cursos superiores de Filosofia, Humanidades e Teologia, porém, não ocorria a emissão de diplomas (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994), dando início ao percurso do ensino superior no país.

Em 1957, com a expulsão dos jesuítas, o ensino superior passa a apresentar uma lacuna em sua constituição, visto que somente em 1808, com a chegada de D. João VI, novas instituições e cursos foram criados, entre eles, os primeiros cursos superiores, que seguiam o modelo napoleônico, caracterizado pela laicização do ensino superior, pelo monopólio do Estado, a preparação para a carreira profissional e a criação de faculdades (ROSSATTO, 2005). Estes moldes, distintos em relação ao modelo jesuítico de ensino, reconfiguraram o oferecimento do ensino superior no Brasil, voltando-se para a formação de “recursos humanos necessários ao funcionamento administrativo e político do Reino” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 44) e estando a serviço do estado.

No período imperial (de 1822 a 1889), “considerando-se que a história não para, que ela está sempre em movimento e que continua sob novas condições, com novos sujeitos e novos sentidos em pleno funcionamento” (*Ibid.*, p. 41), o que observamos é um Estado em busca de organização e formação de pessoal para atuação nos âmbitos jurídicos, políticos, administrativos e técnicos, destacando-se o caráter de orientação profissional dos estudos superiores da época (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). O acesso ao ensino superior era limitado, porém, passou a ser visado cada vez mais como meio de ascensão social e de conquista de um cargo nos setores público e privado (*Ibid.*). Uma vez que a necessidade maior do ensino superior no país era destinada a “ de um lado, a formar burocratas para o Estado e, de outro, especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes” (FIORIN, 2006, p. 14), ocorre, nesse período, a criação da

Academia Militar, que formava engenheiros de diversas especialidades (mineração, química, construção), a Academia de Marinha, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, a Escola Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Direito de



Apesar da fundação destas instituições, a oferta de ensino superior e o número de acadêmicos ainda eram reduzidos quando iniciou o período republicano. A partir da instauração da República (1889 até a atualidade), muitas mudanças foram perceptíveis em relação ao ensino superior no Brasil, essencialmente pela criação de um número significativo de universidades. Alguns dos principais marcos históricos referentes à criação de universidades no Brasil são: em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, primeira universidade brasileira, foi fundada no Rio de Janeiro; em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais; a datar de 1930 até 1964, mais de vinte universidades federais foram criadas no Brasil; em 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo e em 1935, a Universidade do Distrito Federal; em 1946, destaca-se a criação de universidades particulares; no período compreendido entre 1960 e 1975, propôs-se a democratização do ensino superior, com a oferta de mais cursos e vagas; iniciando na década de 1970, desenvolveram-se também os cursos de pós-graduação; depois dessa época, cada vez mais IES foram implantadas, caracterizando, portanto, o período republicano, como uma era em que as IES firmam-se como meios de qualificação e de instrução, e, além disso, desenvolvem sua identificação como instituições educacionais (ROSSATTO, 2005).

Ainda sobre a trajetória do ensino superior no Brasil, Camargo (2009, p. 16) expõe que a expansão da criação de universidades e oferta de cursos superiores ocorre principalmente na “[...] época do regime militar, passando pela expansão do sistema na década de 1960 e seguintes, com ampliação do número de matrículas em proporções monumentais, até chegar-se à situação verificada nos últimos anos”. Conforme o autor, a Educação Superior no Brasil, a partir de 1960, passa a receber públicos de diferentes segmentos sociais, tornando-se mais heterogênea e expandindo, assim, os serviços ofertados, pois “o período compreendido entre os anos 60/70 corresponde à primeira fase de ampliação das vagas nas universidades brasileiras, levando à incorporação de um contingente universitário cuja formação não atende ao perfil preconizado pela ideia tradicional de universidade” (CAMARGO, 2009, p. 22).

Em 1968, ocorreu a reforma universitária, sob o marco da Lei nº 5.540, de 20 de novembro de 1968, fazendo parte das reformas previstas no governo João Goulart. Segundo Camargo (2009, p. 17), no início da década de 1960, o tema foi sobrelevado na maioria dos debates “[...] dos encontros organizados pela UNE – União Nacional dos Estudantes, de cujas

discussões formavam parte questões como a autonomia universitária, a participação estudantil nos órgãos colegiados e o fim da cátedra”.

Ainda nesse contexto, o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971 foi o que regulamentou a realização de concursos vestibulares para admissão aos cursos superiores de graduação, com caráter classificatório. O texto do decreto explicitava que o concurso vestibular deveria contemplar editais pré-determinados nos quais se especificariam datas, quantidade de vagas, regras, na tentativa de uma unificação do meio de ingresso nas universidades e de amplificação da oferta de provas em diversas regiões do país (CAMARGO, 2009).

A partir da década de 1980, com o declínio da ditadura militar, o que se viu foi um cenário de transformação e redemocratização do país, com importantes direcionamentos estipulados na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Em 1996, define-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aborda significativamente sobre a Educação Superior em seu texto, contribuindo para a expansão do setor privado e para o aumento nos números de instituições particulares e de matrículas nos cursos (CAMARGO, 2009).

Consoante a Dias Sobrinho (2005, 2013), autor que pontua aspectos sobre como a educação superior se estrutura e se organiza, assim como sobre as mudanças e desafios verificados nas últimas décadas, um dos principais aspectos que chamam a atenção em relação às instituições de ensino superior é sua constituição e permanência na atual sociedade marcada pela globalização, pelas transformações sociais, científicas e tecnológicas e pelas condições políticas e econômicas. Dias Sobrinho (2005) trata, em um de seus estudos, sobre os dilemas da educação superior e as crises que enfrenta, principalmente na ponderação entre a visão do ensino superior como um direito social e bem público ou como um negócio ou mercadoria.

Para Dias Sobrinho (2005), o conhecimento científico pode ser usado como forma de apropriação material para as classes dominantes, priorizando interesses particulares e não contemplando a sociedade e o bem comum. Nesse caso, “lamentavelmente, para muitas instituições privadas, sobretudo as mais recentemente criadas, a educação é primordial e quase exclusivamente um empreendimento em função de uma progressiva e ilimitada acumulação de capital econômico” (*Id.*, 2013, p. 110). Por outro lado, quando a educação é encarada como um bem público, como um direito social, a responsabilidades das Instituições de Ensino Superior (IES) dizem respeito “[...] à formação ética, científica e técnica dos

indivíduos no marco da construção da sociedade. Os fins da educação com sentido público estão referidos à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade [...]” (*Id.*, 2013, p. 110).

Na atualidade, a alta demanda pela educação superior exige das IES o preparo para atender às expectativas da comunidade acadêmica em geral, cobrando, também, a participação da sociedade em suas atividades. O respeito à diversidade e a compreensão dos diferentes contextos sociais e políticos também devem ser priorizados no cotidiano das instituições, contemplando exigências do atual cenário social e pensando no futuro, cientes de sua responsabilidade na formação de cidadãos e profissionais atuantes na sociedade (*Id.*, 2005).

A Educação Superior no Brasil é marcada por mudanças, desafios e realizações que despontam diferentes questões sobre a qualidade do ensino, a responsabilidade social, relações entre o público e o privado, a autonomia em suas atividades acadêmicas e científicas, a qualificação e as condições do trabalho docente, as atribuições desta instituição, problemas, inovações e perspectivas, pois “por ser um fenômeno humano e social, a educação é atravessada por contradições e conflitos relacionados com as diversas concepções de mundo e interesses dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais” (*Id.*, 2010, p. 196). A historicidade do ensino superior brasileiro encontra-se em plena construção, passando a cada dia por mudanças, adequações, inovações, percalços e conquistas que devem ser analisados e considerados nesse percurso que se constitui há mais de nove décadas.

## 2.2 A IMPLANTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SANTA CATARINA E NO OESTE CATARINENSE

Nosso percurso na composição desse histórico se delinea por uma breve apresentação sobre a constituição do Ensino Superior em Santa Catarina, com ênfase na descrição dos processos de expansão desse nível de ensino na região Oeste catarinense, onde se localiza a sede da UFFS, em Chapecó, *locus* de nossa pesquisa. Para isso, explicitamos informações relativas às primeiras ações de instituição das IES no estado, assim como a criação da FUNDESTE, Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste.

Segundo Trevisol e Trevisol (2009, p. 2719), “o ensino superior em Santa Catarina, assim como em todo o Brasil, é bastante tardio”, visto que a IES pioneira no estado data de 1917, denominada Instituto Politécnico, sendo que ofertava os cursos de Odontologia, Farmácia, Engenharia e Comércio. Ainda segundo os autores, entre as décadas de 1940 e 1960, surgiram as Faculdades de Ciências Econômicas, de Odontologia e Farmácia, de

Filosofia, de Medicina e de Serviço Social e, somente em 1960, foi instituída a primeira universidade no Estado: a Universidade Federal de Santa Catarina (*Ibid.*, 2009), a primeira a ofertar ensino público com gratuidade, e, segundo Rossetto (1994), por estar localizada na capital do Estado, centralizava o ensino para aquela região, devido à dificuldade de acesso pelas pessoas que moravam em regiões mais distantes.

Em 1965, destaca-se a criação da segunda universidade pública em Santa Catarina, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A partir desse período, a discussão sobre a necessidade de implementação de mais IES no Estado passou a ser pautada nas principais cidades catarinenses por representantes políticos e da educação, que viam a interiorização do ensino superior como algo imprescindível, tendo em vista a falta de IES na maioria das regiões do estado. Em 1964, foi criada a Fundação Educacional da Região de Blumenau, e, doravante a isso, deu-se início ao processo de interiorização do ensino superior, assim como a de criação das chamadas instituições comunitárias, que se caracterizavam por ser nem “[...] públicas-estatais, nem privadas-particulares” (TREVISOL; TREVISOL, 2009, p. 2720).

Ainda segundo Trevisol e Trevisol (2009), essas fundações educacionais foram bem vistas e recebidas pela população das cidades-polo, pois representavam desenvolvimento econômico e social. Com o passar dos anos, essas instituições foram cada vez mais reconhecidas e estruturadas para o atendimento ao público acadêmico e para acolhimento dos profissionais que desempenhavam seus papéis no processo educativo.

A começar da década de 1990, ocorre a centralização das universidades regionais comunitárias, culminando, em 1997, com uma expansão significativa do número de IES, ocasionado pela renovação e reformulação das políticas de ensino superior promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (TREVISOL; TREVISOL, 2009). Ainda segundo os autores, a mobilização comunitária ocorrida a partir da década de 1960 pela implementação de universidades em municípios do interior do estado foi decisiva no processo de consolidação do ensino superior em Santa Catarina, ressoando nas condições políticas e na localização das instituições até os dias de hoje. A LDB de 1996 também representa um marco no que se refere à reformulação das políticas educacionais no Brasil, inclusive no ensino superior, quando se direcionam papéis para o mercado e as IES passam a compor, por condições legais, o campo das instituições privadas (TREVISOL; TREVISOL, 2009). De acordo com as informações abaixo, vemos como as políticas de privatização afetaram a criação de IES em Santa Catarina:

em 1991 existiam, no Estado, 20 IES; em 1996, eram 21; em 2004, 94. No período entre 1996 e 2004, o aumento das IES foi 347,6%, crescimento três vezes maior que o ocorrido a nível nacional, e mais de duas vezes superior ao verificado na Região Sul (MEC/INEP, 2006, p. 31). Das 94 IES existentes em Santa Catarina em 2004, 6 (6,4%) eram públicas e 88 (93,6%) privadas. As matrículas no ensino superior no Estado, por conseguinte, passaram de 47.926, em 1991, para 69.772, em 1996, e 178.456, em 2004 (TREVISOL; TREVISOL, 2009, p. 2726).

Observando os dados expostos e voltando-se para o cenário de implementação das IES no oeste catarinense, região onde as IES privadas e públicas oferecem cursos dos mais variados âmbitos, ancoramo-nos, especialmente, nas pesquisas de Rossetto (1994) para compreender como ocorreu esse processo. Segundo o autor (1994), a implantação da FUNDESTE ocorreu em 1971, em Chapecó - SC, e iniciou os trabalhos com um único curso de graduação, o de Pedagogia, voltado à formação de professores e com baixo custo operacional. Em 1973, o Centro de Ensino Superior – CES, mantido pela FUNDESTE, passou a disponibilizar os cursos de Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis e Estudos Sociais. Nos anos seguintes, a FUNDESTE ampliou o número de IES para a região, ofertando cursos em São Miguel d'Oeste e Xanxerê, além de novos cursos em Chapecó. Destacamos que, inicialmente, as atividades de pesquisa e extensão eram realizadas de modo bastante superficial e restrita na instituição, visto que a demanda urgente naquela época era a profissionalização de mão-de-obra na região. Nesse sentido, a FUNDESTE desempenhou atividades relevantes e pioneiras em relação à formação superior no Oeste catarinense, principalmente nas áreas do ensino e do agrocomércio, porém, as ações voltadas à pesquisa e extensão ocorriam de maneira limitada (ROSSETTO, 1994).

A expansão do ensino superior passou a ser uma reivindicação de outras cidades da região oeste, então, a FUNDESTE possibilitou, em 1985, a ministração dos cursos de Administração e Pedagogia, em São Miguel d'Oeste, e Pedagogia e Ciências Contábeis, em Xanxerê (ROSSETTO, 1994). Em 1990, a FUNDESTE, de acordo com histórico institucional<sup>6</sup>, uniu-se às fundações universitárias de Joaçaba, UNOESC – Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina<sup>7</sup>, e de Videira, FEMARPE – Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe, e constituíram, juntas, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), que passou a conduzir as atividades relacionadas ao ensino superior em Chapecó, Joaçaba e Videira (ROSSETTO, 1994). Segundo histórico institucional da FUNDESTE, no segundo semestre do ano 2000, iniciaram-

---

<sup>6</sup> Histórico institucional disponível em: [http://www.fundeste.org.br/index.php/quem\\_somos](http://www.fundeste.org.br/index.php/quem_somos).

<sup>7</sup> Primeira designação para a sigla UNOESC.

se especulações sobre a constituição de uma universidade em Chapecó, destarte, em 2002, a FUNDESTE (reativada em 2001) assumiu as atividades do *campus* Chapecó, sendo, então, implementada a Unochapecó – Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Nessa historicidade, destacamos, finalmente, em um plano mais atual das IES no Estado e na região Oeste, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como universidades públicas, federal e estadual, respectivamente, firmadas no cenário do ensino superior catarinense, sendo que o processo de interiorização dessas IES passou a ocorrer principalmente a partir da década de 1990 (SURDI DA LUZ, 2010). Outra universidade pública que passa a compor o quadro das IES em Santa Catarina é a UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul, criada em 2009, cujo percurso histórico apresentamos na sequência.

### 2.3 A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL: UMA UNIVERSIDADE DO/NO SÉCULO XXI?

Apresentamos, na sequência, um panorama da implementação da UFFS, ressaltando momentos essenciais de um processo que iniciou na mobilização popular e culminou na criação desta instituição que hoje conta com mais de 40 cursos de graduação, ultrapassando a marca de oito mil alunos, e que, em 2016, completará sete anos de existência e de história (UFFS, *online*)<sup>8</sup>. Desta forma, ao apresentarmos, nesse trabalho, um breve percurso histórico da criação dessa universidade, não objetivamos analisá-lo do ponto de vista histórico, mas consideramos os fatores referentes à historicidade da constituição deste espaço e esfera do ensino, na qual ocorre o importante processo de construção do conhecimento e incorporação da comunidade em ações de pesquisa, ensino e extensão. Considerando que as relações de poder e o político permeiam as discursividades sobre a constituição das instituições de ensino superior, vemos a historicidade de modo a se compreender o discurso histórico em uma relação que “[...] passa a ser entendida como constitutiva. Desse modo, se se pode pensar uma temporalidade, essa é uma temporalidade interna, ou melhor, uma relação com a exterioridade” (ORLANDI, 2005, p. 113).

O conhecimento dos aspectos históricos e evolutivos que integram a criação de uma instituição de ensino superior é relevante à medida que ajuda a compreender as ações e ideologias de diferentes setores de uma sociedade que estiveram envolvidos direta ou

---

<sup>8</sup> Histórico da UFFS. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br>.

indiretamente em sua fundação. Apresentar essa rede de fatos é “[...] constituir, por um método próprio, uma temporalidade. Em outras palavras, é estabelecer procedimentos de identificação de acontecimentos por suas temporalidades” (GUIMARÃES, 2004, p.13), tecendo um panorama histórico da instituição e dos sujeitos que, ao participarem de tal contexto, produzem significados que permanecerão calcados na história por intermédio de suas decisões, discursos, ações e ideologias, pois, “[...] na perspectiva discursiva, o sujeito, ao significar-se, se significa. Deste modo é que podemos dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2002, p. 21).

Segundo Guimarães (2004, p. 12), “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 tais contados” (GUIMARÃES, 2004, p.12), sendo assim, outro fator a ser considerado na exposição da história da criação da UFFS são as condições de produção dos discursos dos grupos sociais e governo naquele contexto imediato, e também no contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2005) que permeava as manifestações de aspiração e implementação da universidade na região.

A fundação de uma universidade no século XXI representa um movimento de inovação, construção e manutenção do papel social da educação que, segundo o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Também implica, impreterivelmente, na aceitação de que os discursos e filiações ideológicas formulados pelos diferentes sujeitos participantes desse movimento serão constituídos de memória, uma vez que ela pode ser tomada como “[...] elemento histórico e social de significar [...]” (GUIMARÃES, 2005, p.7), ou seja, como parte constitutiva de todos os discursos.

Com base na análise discursiva da historicidade e das condições de produção que afetam a criação da UFFS, refletimos sobre as ações que culminaram no estabelecimento dessa instituição de ensino superior, buscando compreender que representações desse processo se atualizam ou se repetem de modo a caracterizar uma universidade do/no século XXI, mas com alicerces (in)conscientemente construídos em outras épocas, discursos e reformulações destes por meio do intra e interdiscurso.

Em uma perspectiva histórica da fundação da Instituição, constatamos que a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS foi criada a partir da expectativa e da

necessidade da existência de uma universidade pública, gratuita e de qualidade na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul. A Mesomercosul é uma região que apresenta como característica marcante a presença da agricultura familiar e camponesa, e que, de acordo com o sítio *online* da MESOMERCOSUL, engloba o norte do Rio Grande do Sul, o oeste de Santa Catarina e o sudoeste do Paraná, abrangendo 396 municípios (Figura 01), com área total de 139 mil quilômetros quadrados e população de quatro milhões de habitantes.



Figura 01: Área de abrangência da Mesomercosul

Fonte: Mesomercosul (<http://www.mesomercosul.org.br/areaabrangencia.asp>)

De acordo com o sítio oficial da UFFS, a reivindicação pela instalação de uma Universidade Federal ganhou força em 2005, quando entidades públicas, organizações sociais e ONGs criaram o Movimento Pró-Universidade Federal, liderado pelos movimentos populares Via Campesina e Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf – Sul), que gerou uma maior mobilização de ações voltadas ao incentivo e requerimento do propósito de concretização do projeto de instauração de uma Universidade Federal na região.

Podemos afirmar que essa mobilização social, que iniciou de modo brando, fortaleceu-se ao passo que os sujeitos passaram a conhecer, assimilar, defender ou simplesmente ter o contato com a causa, passando a (re)produzir discursos de apoio à implantação da



universidade na região, ou seja, a ideia de que “há o repetível nos enunciados, mas há também os enunciados que são feitos para serem repetidos [...]” (ORLANDI, 1990, p.51) fundamenta a proposição de que os discursos, assim como as ideologias, produzem efeitos de sentido capazes de promover experiências e relações com o mundo, partindo-se da linguagem.

Paulatinamente, diversas ocorrências marcaram a tomada de decisões e os atos que culminaram na criação e instalação da UFFS. Reafirmamos, nesse momento, que os discursos produzidos para o alcance de determinado fim são, na verdade, repetições/atualizações de outros discursos já proferidos em outro lugar e época, ou seja, a observação do interdiscurso é essencial para a compreensão do discurso atual, daquilo que está sendo dito em relação ao que já foi dito, pois, a partir dele, são definidas as confluências e afastamentos no que tange à historicidade, ideologias e memória. Nessa relação constituição/formulação do dizer, o esquecimento desponta como estruturante do interdiscurso, visto que é saber discursivo que compõe a memória e que afeta os indivíduos de maneiras distintas, provocando diferentes relações de sentido nos dizeres individuais ou coletivos, sendo assim, “ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente” (ORLANDI, 2009, p. 34), e é nessa percepção que um sujeito é afetado pelos sentidos de maneira diferente ou semelhante ao outro, o que os conduz à divergência ou à congruência em relação a determinados anseios.

De acordo com o sítio oficial da instituição, os principais pontos a serem elencados como marcos para a criação da UFFS referem-se aos atos oficiais e outros de notável relevância para a consolidação do objetivo. Um dos primeiros fatos ocorridos após a mobilização popular foi em maio de 2006, quando, em uma sessão do Fórum da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (MESOMERCOSUL) – órgão instituído para debater os assuntos de interesse do noroeste do Rio Grande Sul, sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina – concluiu-se que o mais viável seria a elaboração de um projeto unificado de interesse dos três estados tendo em vista a fundação de uma universidade democrática e popular que suprisse a carência de vagas da região (UFFS, *online*).

No ano seguinte, 2007, atos públicos em mais de quinze cidades marcaram a solicitação amplamente popular pela instalação da universidade, até que, em outubro desse ano, o ministro da Educação em exercício, Fernando Haddad, promulgou a confirmação da criação dos *campi*, posteriormente oficializada no final do ano, em solenidade com a presença do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Finalmente, com o projeto de lei 2.199-07, autoria do

deputado federal Claudio Vignatti, a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul foi oficialmente solicitada (UFFS, *online*).

Na sequência, em 2008, foi instituída a Comissão de Implantação, que tinha como presidente o professor Dilvo Ristoff, docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesse ano, também, a UFSC foi designada pelo MEC, como instituição tutora da UFFS (UFFS, *online*). De acordo com o sítio oficial da UFFS, em 15 de setembro de 2009, é oficializada a criação da UFFS, por meio da lei 12.029, e, em 15 de outubro, ocorreu o empossamento do professor Dilvo Ristoff como reitor *pro tempore* da Universidade. Ainda nesse ano, decidiu-se pela utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como nota referencial para o ingresso na UFFS, com bônus para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas (Portaria nº 109/2009).

Dentre as ações mais significativas ocorridas para o estabelecimento da Universidade, destacam-se: a contratação de professores e de servidores técnico-administrativos por meio de Concurso Público, a compra de móveis, equipamentos, carros e livros com uso de verbas liberadas pelo Ministério da Educação, o MEC, a construção dos prédios, a divulgação e aplicação dos Processos Seletivos aos candidatos, a constituição do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e a nomeação de diretores, coordenadores dos campi e pró-reitores.

Outrossim, após a realização de visitas às cidades e exploração dos locais de instalação de cada *campus*, visando-se a uma abrangência maior da região da Fronteira Sul, foram definidas, inicialmente, como cidades acolhedoras dos *campi* da UFFS: Laranjeiras do Sul e Realeza, no Paraná, Erechim e Cerro Largo, no Rio Grande do Sul, e Chapecó (sede da instituição), em Santa Catarina, e, posteriormente, em 2013, foi fundado o *campus* de Passo Fundo (RS). Para a definição do estabelecimento dos *campi*, foram considerados fatores como:

a presença da agricultura familiar e camponesa e de movimentos sociais populares, a distância das universidades federais da região sul, e a carência de instituições federais de ensino, a localização, o maior número de estudantes no Ensino Médio, o menor IDH, a infraestrutura mínima para as atividades e a centralidade na Mesorregião (PPCL - UFFS, 2010, p. 9).

Assim como a escolha das cidades-polo, a definição de quais cursos de Graduação seriam ofertados foi guiada pela Comissão de Implantação da UFFS, que priorizou

as áreas das Ciências Agrárias e das **Licenciaturas**, tendo em vista a importância da agroecologia para a Região, a necessidade de tratamento dos dejetos, os problemas ambientais gerados pelas agroindústrias, as perspectivas da agricultura familiar e

camponesa, e a sua centralidade no projeto de desenvolvimento regional proposto pela Instituição etc.; já o **foco nas licenciaturas** se justifica pela integração às políticas do governo federal de **valorizar as carreiras do magistério** (PPCL - UFFS, 2010, p. 12, grifo nosso).

As designações das cidades-polo e dos cursos de graduação obedeceram a uma série de princípios considerados relevantes para o desenvolvimento e valorização da região de abrangência da UFFS e da comunidade acadêmica. Porém, também contemplaram a questões políticas comuns aos processos de “[...] institucionalização, legitimação e representação [...]” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2007, p. 11) que se configuram como parte de um percurso político.

O ano de 2010 foi marcado pela constituição completa da comunidade acadêmica da UFFS, mais especificamente o dia 29 de março, quando, oficialmente, iniciaram as atividades de ensino, pesquisa e extensão com os alunos; no ano de 2011, iniciaram-se as obras dos *campi* definitivos da UFFS; em 2012 e em 2013, a expansão da Universidade foi significativa, com a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação; em 2014, ano do quinquênio da Instituição, ocorreu a mudança para os *campi* definitivos em alguns locais, além da realização das primeiras formaturas dos cursos de graduação. A seguir, apresentamos um quadro (Quadro 01) que resume os principais fatos relativos à criação da UFFS até o ano de 2014.

<b>Quadro 1 – Resumo dos principais fatos relativos à criação da UFFS até 2014</b>	
<b>Data</b>	<b>Fatos históricos</b>
<b>2005</b>	Coesão de entidades públicas, ONGs e movimentos sociais para a criação do Movimento Pró-Universidade Federal; primeira sinalização de possibilidade de implantação de uma universidade pública pelo governo federal.
<b>Mai de 2006</b>	Sessão do Fórum da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (MESOMERCOSUL); criação de um grupo de trabalho para elaboração do projeto.
<b>Agosto de 2007</b>	Atos públicos em mais de 15 cidades em prol da implantação de uma universidade pública na região.
<b>Outubro de 2007</b>	O então ministro da Educação, Fernando Haddad, confirma a criação da universidade.
<b>2007</b>	As atividades, a partir desse momento, passam a ser integradas pelo MEC; criação da Comissão de Implantação do Projeto Pedagógico Institucional.
<b>2007</b>	Criação, pelo MEC, da Comissão de Projetos da Universidade Federal Fronteira Sul, formada por 11 integrantes do Movimento Pró-Universidade e técnicos do MEC, além de representantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
<b>Fim de 2007</b>	Anúncio, pelo ministro da Educação, da criação de uma universidade na região, em solenidade com a presença do presidente Luiz Inácio Lula da

	Silva, políticos, representantes de movimentos sociais e integrantes do Movimento Pró-Universidade; solicitação oficial da criação da UFFS, pelo projeto de lei 2.199-07, do deputado federal Claudio Vignatti.
<b>Início de 2008</b>	Criação de uma Comissão de Implantação tendo como presidente o professor Dilvo Ristoff, docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e grande incentivador no processo de criação do que futuramente se tornaria a UFFS.
<b>Março de 2008</b>	Emissão do relatório do grupo de trabalho, pela Comissão de Implantação.
<b>Julho de 2009</b>	Decisão de utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como nota referencial para o ingresso na UFFS.
<b>15 de setembro de 2009</b>	A criação da UFFS é oficializada com a lei 12.029.
<b>15 de outubro de 2009</b>	Professor Dilvo Ristoff é empossado como reitor pro tempore da UFFS; publicação de editais de concurso para 165 professores; entrega do plano de compra de móveis e equipamentos ao MEC; liberação da primeira verba para compra de livros; abertura de concurso para servidores técnico-administrativos; anúncio dos primeiros cargos de confiança.
<b>Até o final de 2009</b>	Realização de concursos para docentes e servidores técnico-administrativos; definição dos locais de implantação dos campi definitivos; anúncio da empresa vencedora do edital de construção dos primeiros prédios e do pregão eletrônico para a compra dos livros; início das inscrições do Processo Seletivo
<b>De dezembro de 2009 a março de 2010</b>	Nomeação de diretores, coordenadores dos campi e pró-reitores; início das atividades dos primeiros servidores; nomeação do vice-reitor pro tempore, professor Jaime Giolo; compra dos carros da Universidade.
<b>29 de março de 2010</b>	Constituição completa da comunidade acadêmica da UFFS; chegada dos primeiros alunos; começo do trabalho nas atividades-fim da UFFS: o ensino, a pesquisa e a extensão.
<b>2011</b>	Início das obras dos campi definitivos da UFFS; começo das aulas da primeira turma de especialização; realização da primeira edição dos Jogos Universitários (JUUFFS).
<b>2012</b>	Expansão da Universidade; criação do Curso de Medicina no recém-instituído campus Passo Fundo-RS; início das atividades do primeiro mestrado acadêmico da UFFS com foco em Estudos Linguísticos; implantação da nova política de ingresso para os cursos de graduação, com base na nova lei da reserva de vagas nas instituições federais de educação.
<b>2013</b>	Instituição do segundo mestrado acadêmico, agora em Educação; realização do primeiro processo seletivo para o curso de Medicina.
<b>2014</b>	Comemoração dos 5 anos da UFFS; mudanças para os <i>campi</i> definitivos em alguns locais; realização das primeiras formaturas de graduação da UFFS.

Quadro 01: Resumo dos principais fatos relativos à criação da UFFS até 2014

Fonte: Elaborado pela autora com base no Histórico da UFFS, disponível no *site* da Instituição.

Todos esses episódios, do ponto de vista histórico, sucederam-se simultaneamente a uma série de ações direcionadas à organização e consolidação da Instituição, pautadas em reuniões dos setores responsáveis e dos grupos diretamente envolvidos no processo de criação

da Universidade, para tratar de assuntos essenciais ao progresso dos trabalhos, como as decisões relativas à localização da sede e dos *campi*, estrutura física, orçamento, definição das áreas de atuação, dos cursos e seus métodos de ingresso.

Progressivamente, novas ações amparadas pelo governo federal são deferidas com foco no desenvolvimento e integração dos *campi* da UFFS, que se apresenta como uma universidade com amplas perspectivas de expansão e em pleno crescimento. Com prédios e instalações estruturados para comportar a comunidade acadêmica no exercício estudantil e profissional, a UFFS, universidade que nasceu do anseio dos mais diversos âmbitos e esferas sociais, busca oferecer uma formação de qualidade ao público dos cursos ofertados, assim como um atendimento exemplar à sociedade em geral. Essa caracterização vem ao encontro de “princípios básicos de uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública, ou seja, de uma reforma que permita à universidade pública responder criativa e eficazmente aos desafios com que se defronta no limiar do século XXI” (SANTOS, 2008, p.6).

Com vistas à expansão e consolidação na região, a UFFS vem investindo em mudanças e inovações que apontam para a contemplação da comunidade e dos públicos interessados em uma formação “[...] cidadã, interdisciplinar e profissional” (PPCL - UFFS, 2010, p. 12) de qualidade e com excelência em uma universidade pública e popular que visa ao desenvolvimento regional e a representatividade de suas ações na sociedade. Desta forma, refletindo sobre o percurso de constituição da UFFS, podemos agora retornar ao questionamento exposto na titulação desse capítulo em relação à Universidade: é ela uma universidade **do/no** século XXI? Passamos agora às tentativas de fornecer respostas a esta indagação, salientando que novas visões serão privilegiadas no decorrer do trabalho até as considerações finais do mesmo.

As IES, públicas ou privadas, encontram, **no** século XXI, desafios relacionados aos mais diversos âmbitos, como educacionais, econômicos, institucionais, políticos e sociais. Falar sobre uma universidade que foi criada nesse século (**do** século XXI) e que tem sua historicidade ainda em construção é algo instigante, porém complexo. Conforme Santos (2008),

a universidade no século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui. Por estas duas razões, é um bem público sem aliados fortes (SANTOS, 2008, p.86).

Nessa ótica, a universidade do/no século XXI apresenta características mais democráticas e tem papel fundamental para o desenvolvimento social e da educação, sendo um “bem público”, um espaço de/para circulação e construção de saberes novos e dos que compõem uma memória (institucional ou discursiva), sendo assim, conforme já mencionamos, em sua constituição ressoam discursos de outras épocas e contextos. É nessa perspectiva que continuamos nossa reflexão com base nas informações presentes no decorrer do trabalho, para, então, firmarmos nosso posicionamento em relação ao questionamento exposto inicialmente nesse capítulo.

## 2.4 A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

*[...] Como se poderia, então, perceber, no sincronismo de um só instante, e como por transparências, as histórias diferentes que a realidade superpõe?*

*(F. BRAUDEL, 1997)<sup>9</sup>*

Pensando na (re)constituição da historicidade do percurso dos cursos de Letras no Brasil, passamos a apresentar, então, de forma concisa, aspectos relacionados às primeiras instituições a oferecerem o curso e às ações que nortearam essa importante seção propagadora do ensino de línguas no Brasil. A implementação dos cursos em universidades brasileiras iniciou em um período de reivindicações pela expansão das instituições de ensino superior, assim como pela criação de cursos de Letras, “contemporânea da crise epistemológica por que passavam (e continuam passando) as humanidades, num mundo em acelerada transformação e sacudido pela tecnologia” (LAJOLO, 2009), pela industrialização e pela urbanização, além da existência de demandas por mudanças na produção cultural e nas formações sociais da época.

De acordo com Castilho (1963), foi a partir de 1930 que os cursos de Letras passaram a ser implementados no Brasil, inicialmente em São Paulo e Rio de Janeiro, “como parte de um projeto da criação das faculdades de Filosofias” (LAJOLO, 2009), desta forma, “os cursos de Letras, ao longo dos anos trinta, tiveram como berço São Paulo (FFCL-USP,1934), Rio de Janeiro (UDF,1935 e FNF da Universidade do Brasil,1939) e Minas Gerais (UMG,1939)” (LAJOLO, 2009). Antes disso, no Colégio Pedro II, ofertava-se o curso de bacharel em Letras, porém, foi somente em 1934, com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e

---

<sup>9</sup> BRAUDEL, F. *El Mediterraneo y el mundo mediterraneo en la época de Felipe II*. Edição do Fondo de Cultura Económica. México, 1997, p. 787-788.

Letras da Universidade de São Paulo, que o curso passou a ganhar mais notoriedade, embora ainda ficasse um tanto ofuscado pela área da Filosofia.

A Universidade de São Paulo – USP, por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi uma das mais importantes instituições formadoras de professores no Brasil, juntamente com a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Nessas instituições, alguns profissionais da área, inclusive vindos do exterior, foram chamados a ministrar aulas, assim como a iniciar e propagar a produção de conhecimentos em cada campo, visando a formar profissionais para atuação no magistério e em atividades de pesquisa (CASTILHO, 1963).

Nesse período, o curso de Letras da USP era composto pela seção de Letras Clássicas e Português, “com as Cadeiras de Filologia Grega e Latina, Filologia Portuguesa, Literatura Luso-Brasileira, Literatura Grega e Literatura latina” (CASTILHO, 1963, p. 20); e pela seção de Línguas Estrangeiras, “com as Cadeiras de Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Italiana, Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã” (CASTILHO, 1963, p. 21). No entanto, o curso de Línguas Estrangeiras só passou a funcionar de modo independente em 1940, pois, anteriormente a isso, a formação nesse campo era condicionada à realização do curso de Português e Letras Clássicas. Nessa configuração,

a ideia de uma língua comum cuja norma era a variante europeia perpassa todo o programa. A orientação programática para o estudo da língua era predominantemente histórica. Além da gramática histórica, insiste-se, ao estudar a história da língua, na língua literária, principalmente no estudo dos autores que foram considerados modelos de perfeição linguística (FIORIN, 2006, p. 17).

Nessa perspectiva, os conteúdos apreciados durante o curso direcionavam-se para o estudo de questões históricas relacionadas à língua, à sua origem e evolução, bem como se privilegiava o estudo de textos de autores prestigiados e da norma-padrão baseada no português europeu. Com a criação, em 1935, da Faculdade Nacional de Filosofia, o curso de Letras da USP passou a ser dividido em três modalidades: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Em 1953, ocorreu o Primeiro Simpósio das Faculdades de Filosofia do Brasil, em São Paulo, momento em que foram discutidos problemas gerais acerca das Faculdades de Filosofia, então, por meio do Prof. Dr. Mário Pereira de Sousa Lima, foram propostas modificações para o curso de Letras que consistiam na sugestão de instituição de “matérias básicas (principal e secundária) e optativas” (CASTILHO, 1963, p. 23).

Continuando a expor a historicidade dos cursos de Letras, essencialmente em São Paulo, o autor afirma que “a partir de 1957 multiplicaram-se os núcleos universitários pelo interior de nosso Estado e do Brasil, e os Cursos de Letras, no mais das vezes, repetiam as soluções encontradas pela FFCL, da USP” (CASTILHO, 1963, p. 25). O modelo da FFCL caracterizava-se pela rigidez curricular, pelas contradições e falhas na organização do currículo e pela visível carência na formação final dos acadêmicos que encontravam dificuldades para realização de pesquisas ou para a atuação no magistério, conforme ressalta Castilho (1963, p. 25-6), quando afirma que “este foi o drama de uma geração de licenciados: após se haverem afeiçoado à condenação do autodidatismo, encontravam-se na contingência de apelar para ele a fim de saltarem o abismo que os separava de uma vida profissional vivida em sua plenitude”. Essa crítica direcionava-se, principalmente, à densidade dos currículos, que estabeleciam o estudo de grupos de línguas (cinco, em alguns casos) e suas literaturas, o que ocasionava, na maioria das vezes, uma formação com falhas e resultados inconsistentes.

Em 1961, o Conselho Federal de Educação, “objetivando a unificação harmoniosa do ensino das Letras” (CASTILHO, 1963, p. 26), expediu a Resolução que determinava um currículo mínimo para o curso de Letras. Conforme explicitado no Artigo 1º do documento:

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

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Linguística
- 6 a 8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes:

- a) Cultura Brasileira
- b) Teoria da Literatura
- c) Uma língua estrangeira moderna
- d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
- e) Literatura Latina
- f) Filologia Românica
- g) Língua Grega
- h) Literatura Grega.

(Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1963, p. 158 apud, CASTILHO, 1963, p. 26)

Segundo Castilho (1963), houve méritos com a implementação desse currículo mínimo, principalmente com o direcionamento para o estudo da língua portuguesa, ou seja, a valorização do ensino vernáculo, tendo em vista que “uma visão em profundidade da língua portuguesa, com suas peculiaridades e traços diferenciais, capacitará o docente a aplicar-se



melhor ao ensino da língua estrangeira escolhida, pois estará de posse dos contrastes e semelhanças entre as duas estruturas linguísticas”. Além disso, a inserção da disciplina de Linguística no currículo mínimo foi apoiada em função da carência de professores desta área, visando-se, assim, à preparação de pesquisadores e docentes para a atuação nesse campo de estudo da linguagem.

Como o trabalho de Castilho (1963) visa à reflexão sobre problemas existentes nos cursos de Letras, especialmente os relacionados ao currículo, que necessitaria de reformulações pensadas e dialogadas pelos envolvidos no âmbito da educação e do ensino da língua, o autor, continuando seu texto crítico, expõe sua proposta de currículo para cursos de Letras, afirmando que, a “Cadeira de Língua Portuguesa” teria papel central no Curso e uma extensão maior, percorrendo conteúdos de “Fonética, Morfologia, Sintaxe e Lexiologia do idioma” (CASTILHO, 1963, p. 32). Além disso, propõe que o texto (preferencialmente a crônica) seja utilizado como meio de verificação de aspectos da Gramática Normativa, pois, segundo ele, “à medida que a análise prossegue, patenteia-se a extraordinária riqueza linguística encerrada em páginas de Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e outros” (CASTILHO, 1963, p. 32).

Lajolo (2009) retoma a proposição inicial da criação dos cursos de Letras no Brasil, voltados essencialmente para a formação de profissionais do magistério, ressaltando que ressoam, nos dias atuais, marcas desse ensino direcionado para a profissionalização. Segundo a autora, essa visão

parece orientar os vários e sempre desajeitados movimentos com que, esporadicamente, os cursos de Letras tentam superar as crises que os afogam: Tentam ajustar-se ao mercado de trabalho docente, através da substituição de umas disciplinas por outras, conferindo a estas o poder de realizar o milagre de dotar o egresso de um curso de Letras dos instrumentos necessários a um exercício mais eficiente do magistério de primeiro e segundo graus (LAJOLO, 2009).

Nessa ótica, a perspectiva de um curso de licenciatura que forma docentes de línguas é constante foco de discussões nas quais se abre espaço para reflexões sobre a qualidade e as características do ensino na graduação, para, daí em diante, serem efetuadas mudanças e flexibilizações na organização dos cursos. Sobre uma formação direcionada para a formação de pesquisadores, também proposta como objetivo dos cursos de Letras com sua implementação em 1930, a autora pontua que este é um projeto que parece ter um direcionamento mais consistente somente a partir da implementação dos primeiros cursos de pós-graduação na área de Letras, em 1949 (LAJOLO, 2009).

Na atualidade, a articulação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão é considerada essencial nas universidades (embora isso nem sempre ocorra), o que se estende também ao curso de Letras, visando-se à condução a mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e reformulação de ações que fortaleçam a qualidade da formação dos profissionais e cidadãos. Até a década de 1970, os cursos de Letras no Brasil apresentaram características voltadas ao estudo da literatura e da língua por meio da estilística, da gramática e da filologia. A partir desse período, mudanças foram propostas e realizadas nos currículos do Curso, visando-se a uma formação dialógica com a ampla gama de estudos teóricos e vertentes interdisciplinares de ensino. Os anos 1980, segundo Lajolo (2009), configuram

um contexto propício para uma reforma geral no jardim das Letras. Uma reforma que substitua a pauta tradicional de tais discussões-cartorial e corporativista-por uma pauta estrutural e conjuntural, que dê conta da radical alteração do objeto em nome do qual os cursos de Letras se criaram e se mantêm até hoje. A questão não é curricular. É estrutural. Nasce e desemboca na forma de inserção do curso de Letras na sociedade brasileira contemporânea.

Nessa visão, a autora concebe como fundamental que as ações universitárias e as escolhas curriculares estejam em consonância com a sociedade na qual as instituições se inserem, de modo a pensarem no estudo de aspectos relacionados à alfabetização, leitura, escrita e literatura como práticas sociais que devem ser analisadas e valorizadas na constituição dos cursos de Letras.

É possível observar que a história dos cursos de Letras, iniciada na década de 1930, tem estreita ligação com a própria história da implementação dos cursos superiores no Brasil. A motivação inicial para a criação do curso era a formação de intelectuais pra atuação em atividades culturais, docência em diferentes níveis de ensino e pesquisa linguística, demandas da sociedade da época. Em uma perspectiva mais atual, trazemos à baila as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001, pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, que postulam que os Cursos deverão apresentar estruturas organizacionais flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;

- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (Parecer CNE/CES, nº 492/2001, p. 29)

Com base nisso, pensamos sob a visão de uma formação que propicie, além da profissionalização, o desenvolvimento do acadêmico como cidadão participante de determinado contexto sociocultural, capaz e articular o conhecimento adquirido em sua graduação com a prática em atividades de ensino ou pesquisa, desta forma, leva-se em consideração a flexibilidade “na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão” (Parecer CNE/CES, nº 492/2001, p. 29). A proposta de pôr em prática uma flexibilização organizacional, estrutural e curricular do Curso de Letras vem atender novas necessidades, perfis e demandas sociais que surgem a partir das transformações e avanços tecnológicos cada vez mais significativos na sociedade.

O objetivo do Curso de Letras, de acordo com o Parecer CNE/CES, nº 492/2001 (p. 30), é o de formar profissionais “interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”. Tendo em vista esse objetivo, verificamos que há a orientação, por parte da legislação, para uma formação que tenha como pauta o desenvolvimento da competência linguística para uso em variados contextos comunicativos e de uso da linguagem, assim como para a construção e exposição do pensamento crítico, a fim de se posicionar e atuar como sujeito participante no meio sociocultural.

O parecer aponta, ainda, quanto à formação profissional dos graduados em Letras, que os mesmos atuarão como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (Parecer CNE/CES, nº 492/2001, p. 30), desta forma, a gama de possibilidades para atuação do profissional da área de Letras demanda que a sua formação contemple o desenvolvimento de habilidades e competências relativas ao uso da linguagem em suas mais variadas manifestações, além da reflexão sobre a mesma. Temos em vista que as competências e habilidades a serem desenvolvidas no curso de Letras são:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (Parecer CNE/CES, nº 492/2001, p. 30).

O objetivo visado a partir do desenvolvimento dessas competências e habilidades é a efetivação de uma formação profissional segundo uma base específica e para atuação em áreas interdisciplinares, nas quais o sujeito seja capaz de posicionar-se criticamente, expressar-se em diferentes propósitos comunicativos, compromissar-se com a ética e responsabilidade social e educacional. Na atualidade, propostas de reformulação do perfil dos cursos de Letras são seguidamente discutidas, tendo em vista os desafios impostos pelas novas dinâmicas sociais, pelas transformações sociais e no mercado de trabalho, pelo surgimento de novas tecnologias, pelas manifestações culturais e pelas mudanças ocorridas nos cursos de formação superior.

A partir da exposição desse percurso histórico da constituição dos cursos de Letras no Brasil e das principais perspectivas ligadas a mudanças e evoluções no perfil dos mesmos, apresentamos, na sequência, a historicidade do curso de Letras da UFFS.

## 2.5 O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ESPANHOLA DA UFFS

Passamos, doravante, a expor informações sobre a constituição do curso de Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, da Universidade Federal da Fronteira Sul, com o intuito de compreender como a memória institucional ressoa e faz parte da constituição dessa instituição de ensino superior, especificamente nesse Curso.

### **2.5.1 A equipe de coordenação e elaboração do projeto pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola da UFFS**

O *corpus* de nossa pesquisa é o documental e, nessa perspectiva, consideramos que a elaboração de um documento pode ocorrer de maneira individual ou coletiva, no intuito de se

produzir um discurso que afete, regularize, determine, oriente ou exponha determinados assuntos de interesse particular ou público. Partimos do pressuposto de que o arquivo, na análise de discurso “[...] é o documental, memória institucionalizada. Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência da linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 11).

Nesta perspectiva, um Projeto Pedagógico é o documento institucional que tem a funcionalidade de delinear o efeito de identidade do curso, elaborado coletivamente por professores e coordenadores do curso específico, visando a orientação e a condução de escolhas e prioridades a serem contempladas durante a formação do acadêmico, seguindo as especificações e demandas solicitadas por órgãos reguladores da educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação propostas pelo Ministério da Educação, por exemplo, e de acordo com as premissas da Instituição no comprometimento com a formação profissional de qualidade.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola da UFFS foi elaborado pela seguinte equipe de colaboradores: Coordenadores: Clóvis Alencar Butzge, Neiva Maria Graziadei Fernandes e Alejandra Maria Rojas Covalski; pelos Elaboradores: Angela Derlise Stübe, Cláudia Andrea Rost Snichelotto, Cláudia Finger Kratochvil, Clóvis Alencar Butzge, Cristiane Horst, Diogo Oliveira Ramires Pinheiro, Eric Duarte Ferreira, Francieli Matzenbacher Pinton, Francieli Socoloski Rodrigues, José Simão da Silva Sobrinho, Luciana Iost Vinhas, Marcelo Jacó Krug, Marcos Roberto da Silva, Maria Izabel de Bortoli Hentz, Maria José Laiño, Mary Neiva Surdi da Luz, Mary Stela Surdi, Mirian Schröder, Morgana Fabíola Cambrussi e Sabrina Casagrande; e pela Comissão de acompanhamento pedagógico curricular composta pela Diretora de organização pedagógica: Profa. Zenilde Durlí, pelas Pedagogas, Cecília Inês Duz de Andrade e Dariane Carlesso e pelo Revisor, Robson Luiz Wazlawick (revisão referências) (PPCL - UFFS, 2010, p. 17-18).

O documento é dividido em dezesseis seções: 1. Dados gerais do curso, 2. Histórico institucional, 3. Equipe de coordenação e de elaboração do PPC, 4. Justificativa da criação do curso, 5. Referenciais orientadores (ético-políticos, epistemológicos, metodológicos e legais), 6. Objetivos do curso, 7. Perfil do egresso, 8. Organização curricular, 9. Processo pedagógico e de gestão do curso e processo de avaliação do ensinoaprendizagem, 10. Autoavaliação do curso, 11. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão, 12. Perfil docente e processo de

qualificação, 13. Quadro de pessoal, 14. Infraestrutura necessária ao curso, 15. Referências e 16. Anexos.

De acordo com Surdi da Luz (2010, p.132), “a leitura de documentos de arquivo conduz à explicitação dos gestos de interpretação que permeiam a sua elaboração, e não somente uma leitura que reconstrói uma história já dada”, ou seja, o discurso documental é carregado de saberes científicos que atravessam e são atravessados por outros discursos resultantes das relações entre sujeitos, instituições, contextos e condições de produção distintas.

### **2.5.2 Perspectivas da Constituição do Curso de Letras da UFFS**

As ações de uma universidade rumo à consolidação institucional devem ser voltadas para um trabalho pluridimensional que envolva o diálogo entre instituição, acadêmicos e comunidade, em um exercício de operacionalização dentro da prática e do estudo que produza sentidos coerentes com as atividades de cada área do saber. A UFFS, uma universidade do/no século XXI, oferece projetos “[...] no campo das pesquisas científicas e na área de extensão, os quais formam, com o ensino, os três pilares que alicerçam as atividades desenvolvidas pela UFFS” (UFFS, *online*), que “[...] buscam a integração, interação e inclusão entre os estados, cidades e a universidade” (UFFS, *online*), e, ainda de acordo com o sítio oficial da Instituição, os acadêmicos vêm obtendo resultados satisfatórios e certificados em avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, refletindo essa busca pela educação de qualidade e pela atuação da universidade na sociedade, promovendo seu desenvolvimento e valorização.

Em contrapartida, de acordo com Orlandi (2008), muitas vezes, a relação entre a universidade e a comunidade é vista apenas como a de uma instituição prestadora de serviços à sociedade, e, na área de Letras, isso se converte a uma visão pedagógica. Este modo de encarar essa área de formação traz consequências negativas a toda comunidade acadêmica:

1. Essa forma de relação entre a universidade e o ensino primário e secundário não leva a universidade a refletir sobre o seu próprio domínio de ação específico. Isto é, se fazem múltiplas propostas para o primário, para o secundário, e não se reflete sobre a ação da universidade na própria universidade. E eu perguntaria: onde e como é que se formam esses professores que dão aula no primário e no secundário e que a universidade, ao lhes “prestar serviço”, os categoriza como “incapazes”? Caberia ainda a questão: o aluno da universidade está sendo capacitado para sua prática?
2. A outra consequência problemática é que, assim, se “toma o lugar de”, ou seja, se elimina a possibilidade de que aqueles que têm sua prática no primário e no secundário possam formular e elaborar adequada e autonomamente suas questões e

reivindicar condições para viabilizar soluções para suas dificuldades de ensino” (ORLANDI, 2008, p. 31).

Daí advém a necessidade de uma atenta formulação dos documentos institucionais orientadores das ações de cada curso. Os currículos, por exemplo, devem ser formulados com base na integração entre teoria e prática, levando-se em conta as transformações sociais e a geração de novos conhecimentos. Para Sacristán (2000, p. 15), o currículo descreve “[...] a concretização da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional”, sendo por meio dele que ocorre a materialização das noções advindas de políticas educacionais e ideologias norteadoras daquela modalidade de ensino.

Desta forma, optamos pela análise, nesta pesquisa, do currículo do Curso de Letras dessa instituição, que servirá como base para a reflexão acerca dos saberes sobre a língua presentes na formação inicial de professores de língua portuguesa. Nosso gesto de interpretação é pautado na busca por regularidades trazidas à tona pela observação da historicidade e das condições de produção do *corpus* e dos conhecimentos nele elencados, remontando, desta forma, a memória discursiva deste importante discurso documental relacionado à historicidade da implementação dos cursos superiores e de Letras no Brasil e na UFFS, visto que, de acordo com Orlandi (2009, p. 31) a memória é “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

Quanto à estruturação e organização do curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, temos algumas considerações essenciais para a compreensão de como os ementários se apresentam. O Curso é ofertado na modalidade presencial e é organizado em nove semestres letivos no turno matutino e em dez semestres no turno noturno, totalizando 3.855 horas regidas pela seguinte distribuição: 2.460 horas para os conteúdos curriculares organizados em disciplinas obrigatórias; 600 horas de estágio curricular supervisionado; 405 horas de prática como componente curricular; 210 horas de atividades curriculares complementares; 60 horas de trabalho de conclusão de curso; 60 horas de disciplinas optativas; 30 horas de seminários temáticos; e 30 horas de oficinas (PPCL - UFFS, 2010, p. 36).

De acordo com essa disposição da carga horária do Curso, temos as seguintes representações gráficas da matriz curricular do Curso de Letras para o período Matutino (Figura 02) e para o período Noturno (Figura 03):

## REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MATRIZ CURRICULAR – CURSO DE LETRAS - MATUTINO

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	ACC
Leitura e produção textual I	Leitura e produção textual II	Estatística básica	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano	Didática geral	Estudos da significação I: semântica e pragmática	Psicolinguística: processos de leitura e escrita	Estudos avançados em língua espanhola II: teorias e práticas de tradução	Língua brasileira de Sinais LIBRAS	Atividades curriculares complementares
Introdução à informática	Introdução ao pensamento social	Fundamentos da crítica social	Fundamentos da educação	Estudos da língua portuguesa IV: morfossintaxe	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da língua portuguesa	Estudos da significação II: enunciação e discurso	(ELE VII e EALE I) Estágio curricular supervisionado em língua espanhola IV	Estudos avançados em língua espanhola III: prática oral	
Matemática instrumental	Iniciação à prática científica	Política educacional e legislação do ensino no Brasil	Estudos da língua portuguesa III: morfossintaxe	(ELP III) Linguística aplicada ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa	Estudos da língua portuguesa V: diversidade linguística	Estudos da língua espanhola VII: sintaxe	(Fund. Teor-Met. LE) Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa IV	(EALE II) Estágio curricular supervisionado em língua espanhola V	
História da fronteira sul	Meio ambiente, economia e sociedade	Estudos da língua portuguesa II: morfossintaxe	História das línguas românicas	Estudos da língua espanhola V: fonética e fonologia	Estudos da língua espanhola VI: sintaxe	(ELE IV) Estudos avançados em língua espanhola I: prática de textos	Literatura hispânica IV	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa V	
Direitos e cidadania	Estudos da língua portuguesa I: fonética e fonologia	Estudos da língua espanhola III	Estudos da língua espanhola IV: morfossintaxe	(ELE IV) Linguística aplicada ao ensino e aprendizagem da língua espanhola	(ELE V) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da língua espanhola	(ELE IV) Estágio curricular supervisionado em língua espanhola III	Literaturas catarinense, paranaense e sul-riograndense	Literaturas de língua portuguesa	
Introdução aos estudos linguísticos	Estudos da língua espanhola II	(ELE II) Teoria e crítica literária	(ELE III) Literatura hispânica I	Estágio curricular supervisionado em língua espanhola I	Estágio curricular supervisionado em língua espanhola II	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa III	Trabalho de conclusão de curso II		
Estudos da língua espanhola I	(ELE I) Introdução aos estudos literários	Literatura brasileira I	Literatura brasileira II	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa I	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa II	Literatura hispânica III	Optativa II		
		Linguística textual	Literatura Infantil e Juvenil	Literatura Brasileira III	Literatura hispânica II	Trabalho de conclusão de curso I	Seminário temático II		
		Oficina I			Oficina II	Optativa I			
					Seminário temático I				
28	27	28	28	26	26	27	27	26	14
<b>LEGENDA</b>	Tronco comum	Domínio específico - língua portuguesa	Domínio específico - língua espanhola	Domínio específico - literaturas	Domínio comum a LP e a LE	Domínio conexo	Estágios	ACC – Atividades curriculares complementares	TOTAL: 257

Figura 02: Representação gráfica da Matriz Curricular – Curso de Letras – Matutino  
Fonte: PPCL - UFFS, 2010, p. 58.



## REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MATRIZ CURRICULAR – CURSO DE LETRAS - NOTURNO

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10	ACC
Leitura e produção textual I	Leitura e produção textual II	Estatística básica	Fundamentos da crítica social	Teorias da Aprendizagem e do desenvolvimento humano	Didática geral	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da língua portuguesa	Estudos da significação II: enunciação e discurso	Língua brasileira de Sinais LIBRAS	Estudos avançados em língua espanhola III: prática oral	Atividades curriculares complementares
Introdução à informática	Introdução ao pensamento social	História da fronteira sul	Política educacional e legislação do ensino no Brasil	Estudos da língua portuguesa III: morfossintaxe	Estudos da língua portuguesa IV: morfossintaxe	Psicolinguística: processos de leitura e escrita	Estudos da língua portuguesa V: diversidade linguística	Estudos avançados em língua espanhola II: teorias e práticas de tradução	(EALII) Estágio curricular supervisionado em língua espanhola V	
Matemática instrumental	Iniciação à prática científica	Estudos da língua portuguesa I: fonética e fonologia	Fundamentos da educação	Estudos da língua espanhola V: fonética e fonologia	(ELP III) Linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa	Estudos da significação I: semântica e pragmática	Estudos avançados em língua espanhola I: prática de textos	(EALII) Estágio curricular supervisionado em língua espanhola IV	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa V	
Direitos e cidadania	Meio ambiente, economia e sociedade	Estudos da língua espanhola III	Estudos da língua portuguesa II: morfossintaxe	(ELE IV) Literatura infantil e juvenil	Estudos da língua espanhola VI: sintaxe	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da língua espanhola	(ELE VII) Estágio curricular supervisionado em língua espanhola III	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa IV	Literaturas carolinense, paranaense e sul-riograndense	
Introdução aos estudos linguísticos	Estudos da língua espanhola II	(ELE II) Literatura hispânica I	Estudos da língua espanhola IV: morfossintaxe	Literatura brasileira I	(ELE V) Linguística aplicada ao ensino e aprendizagem da língua espanhola	Estudos da língua espanhola VII: sintaxe	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa III	Literatura brasileira III	Optativa II	
Estudos da língua espanhola I	(ELE I) Introdução aos estudos literários	Teoria e crítica literária	(ELE III) Literatura hispânica II	Literatura hispânica III	Estágio curricular supervisionado em língua espanhola I	(ELE VI) Estágio curricular supervisionado em língua espanhola II	Literatura brasileira II	Trabalho de conclusão de curso II		
		Linguística textual	História das línguas românicas	Oficina II	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa I	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa II	Trabalho de conclusão de curso I	Seminário temático II		
			Oficina I		Literatura hispânica IV	Literaturas de língua portuguesa	Seminário temático I			
							Optativa I			
24	24	24	24	24	25	25	24	25	24	14
LEGENDA	tronco comum	domínio específico - língua portuguesa	domínio específico - língua espanhola	domínio específico - literaturas	domínio comum a LP e a LE	Domínio conexo	Estágios	ACC - Atividades curriculares complementares	TOTAL: 257	

Figura 03: Representação gráfica da Matriz Curricular – Curso de Letras – Noturno  
Fonte: PPCL - UFFS, 2010, p. 59.

De acordo com o sítio oficial da UFFS, são ofertadas 120 vagas anuais para o curso nos *campi*, sendo 30 vagas para o período matutino, no 1º semestre, e 30 vagas para o turno noturno, no 2º semestre, no *campus* de Chapecó (SC); 30 vagas no *campus* de Cerro Largo (RS) e 30 no *campus* de Realeza (PR), ambas no período noturno e no 1º semestre. Porém, ressaltamos que, de acordo com a Diretoria de Registro Acadêmico, atualmente (em 2016), passaram a ser ofertadas somente 50 vagas para o curso de Letras apenas no primeiro semestre letivo, no período noturno, no *campus* de Chapecó.

A implementação do Curso na UFFS foi embasada na perspectiva de oferecimento de atividades de pesquisa, ensino e extensão voltadas à preservação, estudo e divulgação da realidade sociolinguística das cidades constituintes da Mesorregião da Grande Fronteira Mercosul e seu entorno, onde é perceptível o histórico de existência de várias línguas, algumas que foram e outras que ainda são usadas. Nessa visão, consideramos que há uma

“[...] relação entre linguagem e exterioridade que é constitutiva. Essa é uma relação orgânica e não meramente adjetiva. Não se dirá, assim, que se acrescentam dados históricos para melhor delimitar a significação; dir-se-á que o processo de significação é histórico” (ORLANDI, 2008, p.18).

Desta forma, com o propósito de ofertar um curso que contemplasse essa realidade multicultural e plurilíngue da região, a UFFS partiu do pressuposto da importância de compreensão da língua como instrumento de formação do cidadão para a criação do curso destinado à formação de professores de Língua Portuguesa e Língua Espanhola (PPC – LETRAS, 2010). Ainda nessa perspectiva, a formulação dos documentos oficiais do Curso, assim como sua constituição no cotidiano é pautada na ou nas concepções de língua, refletindo, inclusive nas escolhas teóricas, metodológicas e didáticas dos professores das variadas disciplinas dos Cursos de Letras que “[...] transmitem aos alunos representações da língua e da linguagem; depreendidas dessas representações, os autores e obras de referência são selecionados” (SCHERER, 2005, p. 9).

Outros fatores foram determinantes para a criação do curso, como: o Tratado de Assunção, que fundamenta a criação do Mercosul, a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que tornou obrigatório o ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio, o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a formação de professores de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola proposta na Lei 11.161 e no Decreto 6.755, o disposto no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto 6094/2007), a ausência de Cursos de Licenciatura em Letras em universidades públicas naquela região, os baixos índices obtidos nas avaliações nacionais pelos alunos na competência leitora, e a oferta majoritária da língua inglesa nos cursos de Letras (PPCL - UFFS, 2010).

A formação de professores para atuação na Educação Básica é uma preocupação que direciona o curso de Letras para o preparo de profissionais portadores de saberes linguísticos e conhecimentos necessários para a atuação em sala de aula, no trabalho de mediação entre o aluno e a(s) língua(s), com domínio de múltiplas abordagens em relação à compreensão sob a ótica cultural, histórica, estrutural, funcional e prática da linguagem e da língua nos âmbitos da escrita e oralidade. Tem-se em vista, para isso, que o sujeito “[...] não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia” (ORLANDI, 2008, p.19).

Deste modo, a partir do aprendizado acadêmico, o professor em formação deve desenvolver competências e habilidades relativas ao processo de ensino-aprendizagem e ao trabalho com a língua como meio de transformação social e como recurso de reflexão crítica dos fatos sociais. O docente precisa ter em mente também que “o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes” (ORLANDI, 2008, p.19).

O respeito à diversidade e ao pluralismo cultural e linguístico edificadores dos sujeitos da comunidade de abrangência da UFFS são alicerces do processo de constituição e direcionamento do curso de Letras, já que esse entendimento acerca da existência da multiplicidade de modos de constituição da língua e da cultura dos indivíduos é fundamental para uma formação que deve aliar o estudo da teoria e a reflexão sobre a prática que serão bases para o trabalho futuro no âmbito do ensino de línguas e suas respectivas literaturas.

Tendo em vista o caráter formador na atuação do profissional da educação, cujo trabalho implicará na construção do conhecimento, atitudes e posicionamentos críticos do sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se como objetivo geral do curso de Letras Português e Espanhol da UFFS:

formar professores críticos e éticos, com sólido conhecimento teórico-metodológico relativo à estrutura, ao funcionamento e às manifestações culturais da língua portuguesa e da língua espanhola, capacitando-os para uma atuação competente nos diferentes espaços educacionais e para o exercício da capacidade de criação e socialização do conhecimento na sua área de formação pela prática da pesquisa e pela inserção ativa no meio social em que atuam (PPCL - UFFS, 2010, p.32).

Neste sentido, complementam-se, nessa finalidade, os objetivos específicos do Curso, pautados na interligação entre a pesquisa, o ensino e a extensão como práticas necessárias na formação de professores para a atuação nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica:

- Propiciar espaços de interlocução que analisem o processo de produção histórica das línguas portuguesa e espanhola, observando-se os aspectos políticos, geográficos e sociais que constituem essas culturas.
- Desenvolver estratégias de ensino e pesquisa que conduzam o acadêmico à construção de competências em Linguística, Literatura, Crítica Literária e Ensino de Línguas.
- Oportunizar a integração de conteúdos e disciplinas por meio de atividades de pesquisa e extensão, possibilitando a reflexão crítica sobre os conhecimentos linguísticos e literários.
- Pesquisar e analisar diferentes teorias da Linguagem, da Literatura e do Ensino de Línguas, relacionando-as às disciplinas de formação pedagógica e à prática docente.
- Refletir teoricamente sobre a linguagem e a literatura e sobre o ensino-aprendizagem de línguas, assumindo uma postura crítica, de modo a

desacomodar-se para construir, em contínuo processo, uma prática docente e de pesquisa condizente com os novos paradigmas educacionais;

- Oportunizar o domínio de novas metodologias e tecnologias educacionais para o ensino da língua portuguesa e da língua espanhola (PPCL - UFFS, 2010, p. 33).

Portanto, a soma dos propósitos listados como nortes para a formação acadêmica no Curso de Letras da UFFS resulta em um perfil de profissional considerado apto para o trabalho com a língua(gem) em diferentes modalidades e níveis do ensino, envolvendo o uso das línguas portuguesa e espanhola em: produções textuais, práticas de oralidade, exercícios de leitura, reflexões crítica e analítica sobre o funcionamento da linguagem, assim como em estudos sobre a aquisição e o desenvolvimento da mesma.

Ao final desse capítulo, no qual apresentamos aspectos da historicidade do ensino superior no Brasil, em Santa Catarina e no Oeste catarinense, assim como dos cursos de Letras no Brasil e na UFFS, podemos afirmar que a memória institucional permeia a constituição das instituições e seus discursos, bem como de suas escolhas e organização. A seguir, iniciamos nosso capítulo analítico, no qual objetivamos a exposição dos principais gestos interpretativos produzidos a partir do entrelaçamento entre a teoria, a historicidade e as discursividades selecionadas.

### CAPÍTULO 3 - QUE LÍNGUA É ESSA?: OS SABERES SOBRE A LÍNGUA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

*O que quer, o que pode esta língua?*

(GREGOLIN, 2007, p. 51)

A partir desse momento, passamos a apresentar o *corpus* discursivo de análise, considerando-o, conforme Courtine (2009, p. 114) como “[...] um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso”. A delimitação e a constituição do *corpus* estão relacionadas à questão de pesquisa, ao referencial teórico adotado e ao tipo de material de arquivo, por isso, “a análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza” (ORLANDI, 2009, p. 64), portanto, nossas escolhas para a construção do *corpus* discursivo deste trabalho fazem parte de um gesto de interpretação que segue critérios voltados aos objetivos de nossa análise.

Optamos, então, pela criação de dois Recortes Discursivos (RDs) tendo como base núcleos temáticos afins que permitem a realização de nosso gesto de interpretação sobre o objeto discursivo em análise, por meio da determinação dos recortes das discursividades constitutivas dos ementários que são direcionadas para os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento. Estes recortes foram selecionados “[...] no movimento de análise/escritura, mobilizados em nosso dispositivo analítico e perscrutados pelas lentes da AD/HIL [...]” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 134), de modo a contemplar nossa pergunta de pesquisa por meio do entrelaçamento do aporte teórico e da reflexão sobre a historicidade do ensino superior, dos cursos de Letras e do ensino da língua portuguesa no Brasil.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de expor o conceito de recorte discursivo, que, segundo Orlandi (1984, p. 14, grifo nosso) “[...] é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos **fragmentos correlacionados** de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”, deste modo, em nossa interpretação, os recortes definidos apresentam uma unidade discursiva ao convergir para um núcleo temático específico por meio das sequências discursivas que os compõem. Considerando também que o recorte é “[...] o resultado da relação entre a pergunta básica do analista e o material de análise” (*Ibid.*, p. 134), então, realizamos, primeiramente, um recorte no discurso

documental/institucional tomado como o objeto de conhecimento selecionado para a pesquisa, o PPC – Letras da UFFS, destacando, como base para o *corpus* discursivo, os ementários dos componentes curriculares obrigatórios de língua portuguesa do Curso; em seguida, a partir das nomeações dos componentes curriculares obrigatórios e das ementas, efetuamos o recorte de Sequências Discursivas (SDs) que emergem regularidades e sentidos do discurso sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento.

Segundo Petri (2004, p. 67) “[...] embora organize as sequências discursivas selecionadas pelo analista [...]”, a noção de recorte discursivo não é fechada, ou seja, a seleção dos recortes não segue necessariamente uma linearidade, podendo ocorrer, segundo Orlandi (1984) de acordo com o tipo de discurso, a configuração das condições de produção, os objetivos e alcance da análise a ser realizada, vinculados ao texto como um todo, sendo assim, “[...] os objetivos determinam a seleção das sequências discursivas que estão organizadas nos recortes discursivos, constituindo o *corpus* discursivo (PETRI, 2004, p. 67)

Tendo em vista que “a organização metodológica desse conjunto de sequências discursivas, coletado pelo analista, que passa a constituir o *corpus* discursivo da pesquisa se dá pela mobilização da noção de ‘recorte discursivo’” (*Ibid.*, p. 67), as SDs selecionadas dos ementários estão agrupadas em cada RD de acordo com um núcleo temático comum, amparadas pela questão que norteia a pesquisa, emergindo pistas linguístico-discursivas relevantes para nossa análise. Considerando o intra e o interdiscurso, buscamos, por meio das regularidades discursivas, compreender como e quais os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento emergem no/do discurso documental-institucional dos ementários dos componentes curriculares obrigatórios de língua portuguesa do curso de Letras da UFFS. Enfatizamos, em nossa análise, as pistas linguístico-discursivas relacionadas aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento, mas não nos esgueiramos de tratar, brevemente, também sobre outros saberes linguísticos que permeiam o currículo.

De modo a responder à nossa questão de pesquisa e a enfatizar o recorte temático a ser analisado, cada RD está organizado em SDs, ambos numerados. Em cada RD, optamos por numerar cada SD iniciando pelo número 1 (um), por julgarmos que, em cada recorte, assume-se um novo ponto de vista sobre o funcionamento discursivo de cada uma delas. Também optamos por destacar em **negrito** as marcas linguístico-discursivas que nos remetem às referências mais relevantes relacionadas ao objeto de análise em cada SD. Nessa organização, os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento emergidos dos ementários do

curso de Letras da UFFS são verificados por meio de regularidades que destacamos pelas análises.

Considerando o arquivo documental-institucional do curso de Letras da UFFS e tendo como objetivo a delimitação de nosso *corpus* discursivo, efetuamos um primeiro recorte, definindo como base da coleta de materiais de análise a Matriz Curricular do turno Matutino do curso (Figura 04). Verificamos que a matriz do período Noturno (Anexo A) apresenta correspondência total entre os Componentes Curriculares Obrigatórios contemplados pela matriz curricular do turno Matutino, o que garante a análise igualitária desses, independentemente do turno em que se desenvolve o Curso. Os únicos pormenores verificados são a disposição de um número maior de componentes curriculares em cada semestre do período matutino, devido ao tempo de aula diária ser de 04 (quatro horas) e o curso ser dividido em 09 (nove) semestres para este período, enquanto no período Noturno a jornada diária de aula é de 3h30 (três horas e trinta minutos) e a divisão do curso consiste em 10 (dez) semestres. Ressaltamos também que, embora os componentes curriculares obrigatórios estejam dispostos de maneira diferenciada, de forma mais ou menos concentrada, nos semestres de cada turno, Matutino e Noturno, não percebemos disparidades na ordem de aparecimento dos mesmos nos ementários, considerando o fluxo do Curso em sua amplitude.

Abaixo apresentamos a Matriz Curricular do turno Matutino do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, da UFFS:

Fase	Nº Ordem	Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas	Pré Requisitos
1ª	01	GLA001	Leitura e produção textual I	4	60	
	02	GEX002	Introdução à informática	4	60	
	03	GEX001	Matemática instrumental	4	60	
	04	GCS010	Direitos e cidadania	4	60	
	05	GLA009	Introdução aos estudos linguísticos	3	45	
	06	GCH029	História da fronteira Sul	4	60	
	07	GLA010	Estudos da língua espanhola I	5	75	
<b>Subtotal</b>				<b>28</b>	<b>420</b>	
2ª	08	GLA004	Leitura e produção textual II	4	60	
	09	GCH011	Introdução ao pensamento social	4	60	
	10	GCH008	Iniciação à prática científica	4	60	
	11	GLA005	Estudos da língua espanhola II	4	60	7
	12	GCS011	Meio ambiente, economia e sociedade	4	60	
	13	GLA006	Estudos da língua portuguesa I: fonética e fonologia	3	45	
	14	GLA007	Introdução aos estudos literários	4	60	
<b>Subtotal</b>				<b>27</b>	<b>405</b>	

3ª	15	GLA020	Estudos da língua portuguesa II: morfossintaxe	3	45	
	16	GLA015	Estudos da língua espanhola III	4	60	11
	17	GEX006	Estatística básica	4	60	
	18	GLA062	Teoria e crítica literária	3	45	
	19	GLA014	Linguística textual	3	45	
	20	GCH012	Fundamentos da crítica social	4	60	
	21	GLA024	Literatura brasileira I	3	45	
	22	GCH035	Política educacional e legislação do ensino no Brasil	3	45	
	23	GLA048	Oficina I	1	15	
<b>Subtotal</b>				<b>28</b>	<b>420</b>	
4ª	24	GLA027	Literatura hispânica I	3	45	
	25	GLA016	Estudos da língua espanhola IV: morfossintaxe	4	60	16
	26	GLA021	Estudos da língua portuguesa III: morfossintaxe	4	60	
	27	GLA031	História das línguas românicas	3	45	
	28	GCH050	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano	3	45	
	29	GCH024	Fundamentos da educação	3	45	
	30	GLA025	Literatura brasileira II	4	60	
	31	GLA032	Literatura infantil e juvenil	4	60	
<b>Subtotal</b>				<b>28</b>	<b>420</b>	
5ª	32	GLA017	Estudos da língua espanhola V: fonética e fonologia	4	60	25
	33	GLA022	Estudos da língua portuguesa IV: morfossintaxe	3	45	26
	34	GLA033	Linguística aplicada ao ensino e aprendizagem da língua espanhola	3	45	
	35	GLA034	Linguística aplicada ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa	3	45	
	36	GCH013	Didática geral	3	45	
	37	GLA026	Literatura brasileira III	4	60	
	38	GLA050	Estágio curricular supervisionado em língua espanhola I	3	45	
	39	GLA055	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa I	3	45	
<b>Subtotal</b>				<b>26</b>	<b>390</b>	



6ª	40	GLA018	Estudos da língua espanhola VI: sintaxe	4	60	32
	41	GLA028	Literatura hispânica II	3	45	
	42	GLA035	Estudos da significação I: semântica e pragmática	4	60	
	43	GLA037	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da língua portuguesa	3	45	
	44	GLA038	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da língua espanhola	3	45	
	45	GLA051	Estágio curricular supervisionado em língua espanhola II	2	30	38
	46	GLA056	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa II	2	30	39
	47	GLA023	Estudos da língua portuguesa V: diversidade lingüística	3	45	
	48	GLA049	Oficina II	1	15	
	49	GLA046	Seminário temático I	1	15	
<b>Subtotal</b>				<b>26</b>	<b>390</b>	
7ª	50	GLA029	Literatura hispânica III	4	60	
	51	GLA039	Estudos avançados em língua espanhola I: prática de textos	4	60	40
	52	GLA019	Estudos da língua espanhola VII: sintaxe	3	45	40
	53	GLA042	Psicolinguística: processos de leitura e escrita	4	60	
	54	GLA052	Estágio curricular supervisionado em língua espanhola III	2	30	45
	55	GLA057	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa III	2	30	46
	56	GLA060	Trabalho de conclusão de curso I	2	30	
	57	GLA036	Estudos da significação II: enunciação e discurso	4	60	
	58		Optativa I	2	30	
<b>Subtotal</b>				<b>27</b>	<b>405</b>	
8ª	59	GLA045	Língua brasileira de sinais (Libras)	4	60	
	60	GLA043	Literaturas catarinense, paranaense e sul-rio grandense	3	45	
	61	GLA053	Estágio curricular supervisionado em língua espanhola IV	6	90	44,54
	62	GLA058	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa IV	6	90	43,55
	63	GLA040	Estudos avançados em língua espanhola II: teorias e práticas de tradução	3	45	51,52
	64	GLA061	Trabalho de conclusão de curso II	2	30	56
	65		Optativa II	2	30	
	66	GLA047	Seminário temático II	1	15	
<b>Subtotal</b>				<b>27</b>	<b>405</b>	
9ª	67	GLA041	Estudos avançados em língua espanhola III: prática oral	4	60	63
	68	GLA044	Literaturas de língua portuguesa	4	60	
	69	GLA030	Literatura hispânica IV	4	60	
	70	GLA054	Estágio curricular supervisionado em língua espanhola V	7	105	61
	71	GLA059	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa V	7	105	62
<b>Subtotal</b>				<b>26</b>	<b>390</b>	
	72		Atividades Curriculares Complementares	<b>14</b>	<b>210</b>	
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>257</b>	<b>3855</b>	

Figura 04: Matriz Curricular do turno Matutino do curso de Letras da UFFS  
Fonte: PPCL – UFFS (2010, p. 47)

Tendo em vista a Matriz Curricular exposta, levamos em consideração, para desenvolver nosso gesto analítico, que “[...] não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação [...]” (ORLANDI, 2009, p. 62), entrelaçando conceitos e pressupostos que possam explicitar o funcionamento discursivo do objeto analisado. Deste modo, a partir da Matriz Curricular, selecionamos as SDs dos ementários dos Componentes Curriculares Obrigatórios de língua portuguesa, analisando, de modo conjunto, as marcas linguístico-discursivas presentes em suas nomeações e ementas, pois compreendemos que as pistas emergidas se relacionam e se complementam na constituição da historicidade que se refere aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento. Nessa perspectiva, entram em jogo os discursos *sobre*, ou seja, as formulações já conhecidas de determinado campo do saber que compõem a teia de discursos que vai possibilitar a compreensão e interpretação dos efeitos de sentido produzidos.

Conforme afirma Pêcheux (2008), a Análise de Discurso não segue a predeterminações ou formulações evidentes e categorizadas, mas busca analisar e compreender a linguagem por meio do movimento de construção e desconstrução do discurso. Neste sentido, mobilizaremos a análise das marcas linguístico-discursivas dos saberes sobre a língua na **nomeação** dos Componentes Curriculares Obrigatórios de língua portuguesa, direcionando nossa reflexão de modo a analisarmos o funcionamento discursivo referente aos saberes sobre a língua presentes em cada nomeação e identificando até mesmo a que linha de ensino da língua portuguesa filia-se tal componente. Sabemos que o “processo de nomeação de uma disciplina é de fundamental importância, pois entendemos ser este um ato político no interior da instituição” (MARTINS, 2012, p. 24), logo, ações políticas estão ligadas às nomeações/designações dos componentes curriculares. Segundo Guimarães (2005, p. 09), a nomeação refere-se ao “[...] funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome”, enquanto a designação seria a “[...] significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história” (*Ibid.*, p.09), por isso, nosso gesto analítico abrange o funcionamento discursivo da nomeação e da designação dos componentes, pois contemplamos as características referentes a seu significado, às relações linguístico-discursivas e à historicidade.

Assim como na análise das nomeações dos componentes curriculares obrigatórios, em relação às suas **ementas**, destacamos, em nossa interpretação, e pensando em uma análise

mais direcionada, as marcas linguístico-discursivas referentes aos saberes sobre a língua voltados à língua-estrutura e à língua-acontecimento. Buscamos compreender as regularidades e a materialidade linguístico-discursiva das ementas como aportes para a percepção de como se inscrevem os saberes sobre a língua nesses discursos, assim como para descrever em que condições de produção esses saberes foram inseridos ou postos em destaque na historicidade do ensino da língua portuguesa no Brasil, levando em consideração os “[...] movimentos, deslizamentos, e deslocamentos, uma vez que o discurso científico se constitui em relação a diferentes ideologias, as quais configuram determinado momento histórico” (SCHNEIDERS, 2011, p. 16). Deste modo, em uma primeira organização de nossa análise, constituímos os seguintes RDs:

<b>RECORTES DISCURSIVOS (RDs)</b>
<b>Recorte Discursivo 1 (RD 1): A língua-estrutura: O estruturalismo e a gramática</b>
<b>Recorte Discursivo 2 (RD 2): A língua-acontecimento: Enunciação, significação e discurso</b>

Quadro 02: Recortes Discursivos (RDs)

Fonte: Elaborado pela autora

Ao optarmos por analisar um currículo, entendemos que o mesmo é, segundo conceito dicionarístico<sup>10</sup>, um “conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino” (MENESES; SANTOS, 2001), podendo também ser entendido como “um documento histórico na medida em que reflete expectativas, valores, tendências etc. de um determinado grupo ou tempo” (*Ibid.*), por isso, compreendemos que é ele mesmo um recorte de saberes dentro de uma área do conhecimento, permeado por determinadas condições de produção, sujeitos e formações discursivas.

Para a realização de recortes nesse currículo, consideramos a coerência dos mesmos em relação à nossa questão de pesquisa, já que, conforme pontua Orlandi (2009, p. 27), “o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”, direcionando-os para uma análise de marcas linguístico-discursivas que apontam para os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento. Desta forma, visando à compreensão do funcionamento discursivo das SDs destacadas, temos como referência para a análise:

<sup>10</sup> Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/curriculo/>.

- *Recorte Discursivo 1 (RD 1): A língua-estrutura: O estruturalismo e a gramática*, no qual destacamos a predominância, por meio das regularidades discursivas destacadas nas SDs, de saberes linguísticos com ênfase na língua-estrutura, objetivando a observação de quais componentes apontam para o estudo da gramática, dos aspectos estruturais do idioma;
- *Recorte Discursivo 2 (RD 2): A língua-acontecimento: Enunciação, significação e discurso*, no qual refletimos sobre as regularidades e materialidades linguístico-discursivas que se referem aos saberes sobre a língua-acontecimento, direcionados aos aspectos de sentido e significação da língua.

Nessa perspectiva, ao realizar nosso gesto interpretativo, provocaremos a mobilização das marcas linguístico-discursivas dos saberes sobre a língua nas nomeações dos componentes curriculares obrigatórios de língua portuguesa e em suas ementas, refletindo sobre aspectos estruturais, discursivos, históricos, sob a ótica da Linguística e suas áreas, e em sua aplicação nos processos de leitura e produção textual, tendo como sustentáculo para a análise os aportes teóricos da AD e da HIL. Considerando que “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível aprender se não opomos o social e o histórico, o sistema e sua realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ORLANDI, 2009, p. 22), ao verificarmos a formulação das nomeações e ementas, compreendemos que há ali inscrita a memória, que não trata somente de uma “[...] retomada de saberes, mas da (re)produção de saberes referentes a um determinado domínio de saber situado num tempo e espaço específico” (SCHNEIDERS, 2011, p. 18). Isso nos permite destacar marcas linguístico-discursivas a nível de intradiscurso e de interdiscurso, pois as regularidades, os deslizamentos de sentido e as atualizações apontam para um pré-construído, um já-dito que ecoa na memória do dizer, nesse sentido, constatamos “[...] o funcionamento do intradiscurso em sua relação constitutiva com o interdiscurso, pela observação de como o já-lá emerge e como a memória é retomada e atualizada nos processos discursivos de formulação da materialidade linguística [...]” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 25).

Interessa-nos, também, a análise sobre uma possível linearidade que conduz a progressão dos saberes no aprendizado acadêmico sobre a língua e seu uso, visto que entendemos que os saberes privilegiados e repassados aos acadêmicos têm relação com a questão institucional, que “[...] além de particularizar a produção do conhecimento e sua circulação, tem um efeito legitimador, pois são pelas relações institucionais que determinados saberes são legitimados e colocados em circulação” (SCHNEIDERS, 2014, p. 32).

Enfim, salientamos que, por meio de um “[...] conjunto de disciplinas que cobrem determinados campos do saber sobre a língua e a literatura” (SCHERER, 2005, p. 04), definidas a partir de questões políticas, epistemológicas, culturais e até mesmo administrativas, a formação em cursos de Letras propicia o contato do graduando com saberes sobre a língua que, possivelmente, serão levados a fazer parte do seu trabalho em sala de aula e do direcionamento de suas práticas para a construção de significados e sentidos no uso da língua pelos alunos. Nossa análise é direcionada para a compreensão de como e quais saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento circulam e se regularizam nesse processo, considerando a constituição dos ementários expostos no PPCL da UFFS, de modo a verificar como esse discurso documental-institucional “[...] produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2009, p. 26)

### 3.1 ANÁLISE DAS MARCAS DISCURSIVAS DOS SABERES SOBRE A LÍNGUA NAS NOMEAÇÕES E EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS

Para compreendermos de maneira mais pontual a organização curricular do Curso de Letras da UFFS, passamos agora a expor algumas considerações legais e oficiais constantes no PPCL em relação à sua composição. A organização curricular em questão está de acordo com a Resolução N° 4/2014-CONSUNI/CGRAD (substituiu a Portaria N° 263/GR/UFFS/2010)<sup>11</sup>, que aprova o Regulamento dos cursos de graduação da UFFS, além de contemplar as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso e de atender aos dispositivos legais vigentes que determinam a carga horária mínima para integralização do Curso (PPCL – UFFS, 2010).

Quanto à natureza dos componentes curriculares previstos na matriz curricular do Curso, temos os Componentes Curriculares Obrigatórios, compreendidos pelas disciplinas de Domínio Comum, que são comuns a todos os cursos de graduação da instituição e “[...] apresentam conteúdos voltados para a formação profissional e cidadã, com ênfase em fundamentos ontológicos, histórico-sociais e ético-epistemológicos” (*Ibid.*, p. 36). Nessa composição, entram também os componentes curriculares de Domínio Conexo, comum aos cursos de licenciatura, por contemplarem “[...] elementos da formação e atuação profissional

---

<sup>11</sup> O Curso de Letras foi criado pela Resolução n° 11/2012-CONSUNI - Reconhece a Portaria n° 44/UFFS/2009, que aprova a criação dos cursos de graduação da UFFS e todos os atos acadêmicos e jurídicos nela decorrentes, sendo essa a Resolução que autoriza o seu funcionamento. A Portaria N° 263/GR/UFFS/2010 foi substituída pela Resolução N° 4/2014-CONSUNI/CGRAD.

docente” (*Ibid.*, p. 37) e, de acordo com o PPI da UFFS, são “[...] um conjunto de disciplinas que se situam em espaço de interface de vários cursos, sem, no entanto, poderem ser caracterizadas como exclusivas de um ou de outro” (*Ibid.*, p. 37). Finalmente, temos, nesse âmbito, os componentes curriculares de Domínio Específico, que correspondem a “[...] conteúdos específicos da área de língua portuguesa, de língua espanhola e suas literaturas” (*Ibid.*, p. 37).

Além dos componentes curriculares obrigatórios, existem, na organização curricular, as Disciplinas Optativas, os Seminários Temáticos, as Oficinas, o Estágio Curricular Obrigatório, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e as Atividades Curriculares Complementares – ACCS. Este último componente, de acordo com o PPCL – UFFS (*Ibid.*, p. 42) contempla e prioriza a “[...] unidade entre teoria e prática [...]”, considerada “[...] imprescindível para que as atividades docentes se tornem em práxis, ou seja, em ações transformadoras da natureza e da sociedade” (*Ibid.*, p. 42).

Sabemos que as escolhas dos componentes curriculares e suas respectivas ementas resultam de diferentes vertentes teóricas em destaque em determinadas épocas, assim como das particularidades relacionadas ao processo de institucionalização de cada universidade, pois cada época possui suas “convenções, valores, visões do mundo, formando um certo universo linguístico-acadêmico, cujos elementos interdependentes mantêm entre si relações associativas e funcionais, em constante processo de mudança” (SCHERER, 2005, p.10).

Essas opções realizadas para a constituição de currículos são resultados de ampla discussão, seja no âmbito acadêmico ou escolar, já que o processo de nomeação e categorização de determinado componente curricular ou disciplina escolar está relacionado aos conceitos de sistematização, institucionalização, currículo e organização, desta forma, “extrair de uma área do conhecimento uma ‘disciplina curricular’ é, fundamentalmente, escolarizar esse conhecimento, ou seja, é instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido na escola, um saber para educar e formar através do processo de escolarização” (SOARES, 2004, p. 155).

Nesse contexto, ressaltamos também o currículo, caracterizado pela “[...] escolha de áreas de conhecimento consideradas educativas e formadoras [...]” (*Ibid.*, p. 156) e as disciplinas, que, por sua vez, são formadas pela “[...] seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos em cada uma dessas áreas, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos [...]” (*Ibid.*, p. 156). As escolhas, inserções e exclusões são ações comuns na constituição de currículos e disciplinas, uma vez que a definição de sua composição é passível de

interpretações diferentes, nas quais os critérios, os conceitos, as visões e as opções são direcionados por recortes do todo, da grande área do conhecimento, deste modo, o delineamento e a delimitação dos componentes de um currículo e dos conteúdos de uma disciplina serão sempre suscetíveis de múltiplas interpretações e julgamentos.

Nesse sentido, para a realização de nossos gestos analíticos em relação às marcas linguístico-discursivas presentes nas nomeações e ementas deste documento institucional, tendo em vista a constituição dos cursos superiores e de Letras no Brasil, assim como a historicidade do ensino da língua portuguesa no país, levamos em conta que as regularidades encontradas marcam um funcionamento discursivo heterogêneo, que, ao observarmos “[...] o atravessamento de saberes numa determinada materialidade, poderemos entender que a constituição discursiva está marcada por uma heterogeneidade a qual, por sua vez, está inscrita em determinada FD, configurando-a” (SCHNEIDERS, 2011, p. 34). Essas FDs são passíveis de interpretações variadas, por isso, buscamos compreender como as mesmas se apresentam no objeto discursivo e apontam para os saberes sobre a língua-estrutura e língua-acontecimento contemplados nas ementas e nomeações.

Uma vez que nosso objetivo a partir dessa pesquisa é destacar os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento presentes na formação inicial de professores de língua portuguesa, entendemos também como essencial para a compreensão de como estes saberes aparecem nos ementários do curso de Letras, a consideração do processamento de constituição do idioma nacional, tendo em vista o percurso histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil. Desse modo, ao observarmos a temporalidade de discursos e fatos da/sobre a língua na história, podemos também verificar como são mobilizados os saberes sobre a língua em diferentes contextos e épocas, e como se atualizam e se repetem atualmente, na constituição dos ementários do Curso de Letras da UFFS, de acordo com o funcionamento de uma memória discursiva. Essa, consoante a Pêcheux (2010, p. 50), “[...] deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”, aquela inscrita no dizer individual ou coletivo, produzida histórica e socialmente, moldada por diferentes posições-sujeitos e marcada pela mobilidade do discurso.

O ensino da língua portuguesa no Brasil evidencia aspectos peculiares a determinadas épocas e contextos, desta forma, para a compreensão mais abrangente de como se moldou esse processo, é necessário estabelecer comparações e articular o passado e o presente entre

diferentes momentos históricos desse ensino. Como pontua Angelo (2011, p. 128), uma leitura “[...] dos currículos de licenciatura em Letras/Português no Brasil permite verificar, sem dificuldades, que a formação do licenciado tem-se desenvolvido a despeito do conhecimento e reflexão sobre o passado do ensino da língua”, o que representa a existência de uma lacuna na formação de professores de língua portuguesa, cujo preenchimento representa a criação de uma ponte indispensável para o entendimento de como se constituiu e como reverbera atualmente o ensino do português na educação básica e sua demarcação dentro dos cursos de Letras.

É nessa tentativa de compreender como a materialidade discursiva presente nos ementários do curso de Letras da UFFS funciona e dialoga com a historicidade do ensino da língua portuguesa no Brasil e com a constituição dos currículos dos cursos de Letras, que corroboramos com Pêcheux (2008), quando o autor propõe uma análise que leve em consideração a estrutura e o acontecimento que originam e fundamentam o discurso, ou seja, entrecruza a descrição e a interpretação como ações necessárias para a compreensão do discurso, problematizando a relação entre os “universos logicamente estabilizados”, caracterizados pelo caráter estável e estagnado no nível da formulação (intradiscurso) e as “formulações irremediavelmente equívocas” que se moldam pelo modo como são produzidas e são passíveis de mudança de sentido. Na análise discursiva das ementas e nomeações dos componentes curriculares obrigatórios de língua portuguesa, buscamos compreender como ocorre a organização curricular e as regularidades discursivas que apontam para a predominância de saberes linguísticos com ênfase na língua-estrutura e na língua-acontecimento, conforme apresentamos a seguir.

### **3.1.1 Análise das marcas discursivas dos saberes sobre a língua-estrutura: O estruturalismo e a gramática**

Em nossa pesquisa, analisamos o funcionamento dos discursos relativos aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento pela historicidade da constituição do ensino superior, dos cursos de Letras e pelo ensino da língua portuguesa no Brasil, determinando em que épocas esses saberes foram inseridos ou postos em destaque e em que condições de produção. Esses discursos *sobre* funcionam por meio da memória discursiva, que é atualizada e posta em circulação, mesclando-se a outras discursividades, assim, ao verificarmos os discursos sobre a história da disciplina Português, notamos que “[...] em cada momento



histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino [...]” (SOARES, 2004, p. 175), desta forma, é necessário lançar esse olhar sobre os discursos da história para compreender as determinações e mudanças que culminaram no perfil da disciplina atualmente e também no processo de formação de professores de língua portuguesa, pois se tratam de relações contínuas e indissociáveis.

Para realizarmos uma análise sobre os saberes das vertentes de ensino da língua com base gramatical, devemos compreender a historicidade do surgimento, das transformações e da evolução do português como disciplina escolar, analisada sob a perspectiva histórica, visto que nessa ótica podem ser esclarecidos pontos que envolvem a origem, manutenção e estado atual da disciplina. A língua portuguesa, enquanto disciplina escolar, também é marcada por determinações e escolhas históricas. Sua inclusão no currículo escolar ocorreu “[...] nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império” (*Ibid.*, p. 157); na época do Brasil colonial, três línguas eram utilizadas na sociedade, o português do colonizador, mais empregada nos centros urbanos; o latim; e a língua geral, caracterizada pelas línguas indígenas e utilizada amplamente para comunicação entre portugueses e indígenas.

Nas escolas, o foco não era o ensino da língua portuguesa, mas sim a alfabetização, o aprendizado da escrita e da leitura, partindo-se, depois, para o latim, e, no ensino secundário e superior, para o estudo da gramática da língua latina e da retórica. Devido a diversos fatores, como o pouco valor cultural, o destaque do latim, o fato de não ser a língua dominante no intercâmbio social, a falta de tradição como área de estudos, entre outros, o português não se caracterizava como uma “[...] área do conhecimento em condições para gerar uma disciplina curricular” (*Ibid.*, p. 159). Nos anos 50 do século XVIII, o Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo a utilização de outras línguas, consolidando o idioma no país e contribuindo para sua inclusão e valorização no âmbito escolar, com foco no aprendizado da escrita, leitura e gramática da língua portuguesa.

Uma notável prevalência da gramática no ensino da língua portuguesa figura desde o currículo dos anos 50, época de notável progresso nos estudos da/sobre a língua no Brasil, na qual se percebe claramente a ênfase no ensino tradicional da língua, sobre o que Orlandi (2002, p. 194) afirma: “historicamente, o ensino do português, língua nacional, está ligado à gramática. Gramática é, pois, a forma dominante de estudos da língua na escola”. Em relação à gramática,

não é em seu conteúdo mas no modo como se estrutura seu discurso em função de um sujeito de conhecimento que se encontra a marca da interpelação. A de um

sujeito que deve se relacionar com o saber da língua. Sujeito em que a característica forte do individualismo e do humanismo estão presentes. Língua de que a gramática pode prover o conhecimento e, desta forma, o domínio. Aí estão pois expressas as características do sujeito da gramática: o sujeito pragmático. Daí a forma de representação da língua. Daí seu modo de funcionar como norma acessível pelo ensino no modo de funcionamento da sociedade burguesa capitalista. (ORLANDI, 2007a, p. 14)

Considerando essa historicidade que sinaliza para uma forte predominância do ensino de saberes sobre a língua-estrutura, nas SDs organizadas no RD 1, identificamos saberes vinculados ao ensino da língua portuguesa com base gramatical. Segundo Auroux (2009, p.65), “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua [...]”, então, pela análise das SDs 1 a 9, destacamos as materialidades linguístico-discursivas que sinalizam para o estudo, dentro dos componentes curriculares, da estrutura do idioma, de saberes ligados à gramática, conforme destaques no quadro a seguir.

<b>Recorte Discursivo 1 (RD 1): A língua-estrutura: O estruturalismo e a gramática</b>
<b>SD 1: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I:</b> Língua e Linguagem. Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos de diferentes gêneros. Texto e textualidade. Resumo. Debate. <b>Revisão textual.</b> (PPCL, 2010, p. 60)
<b>SD 2: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II:</b> Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos da esfera acadêmica e profissional: seminário, resenha, artigo. Mecanismos de textualização e de argumentação dos gêneros acadêmicos e técnicos. <b>Tópicos gramaticais. Revisão textual.</b> (PPCL, 2010, p. 67)
<b>SD 3: LINGÜÍSTICA TEXTUAL:</b> Trajetória da Linguística Textual. Conceitos de texto. <b>Parâmetros de textualidade.</b> Relação entre texto e contexto. A construção dos sentidos do texto. Interface Texto/discurso. (PPCL, 2010, p. 78)
<b>SD 4: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA I: FONÉTICA E FONOLOGIA: A fonética e a fonologia: conceitos básicos. Princípios gerais da fonética articulatória. Transcrição fonética. Descrição e análise de processos fonológicos</b> da Língua Portuguesa e sua relação com o ensino. <b>Variação e mudança linguística.</b> (PPCL, 2010, p. 72)
<b>SD 5: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA II: MORFOSSINTAXE: A interação entre o componente morfológico e o sintático.</b> A flexão, a derivação e a composição. Processos concatenativos e não-concatenativos de <b>formação de palavras.</b> O estabelecimento das <b>classes de palavras.</b> O papel da <b>análise morfológica</b> no ensino de língua portuguesa. Desenvolver a competência de <b>análise morfológica</b> , em consonância com a <b>análise</b>

<p><b>sintática</b>, aplicada ao ensino de língua portuguesa. (PPCL, 2010, p. 74)</p>
<p><b>SD 6: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA III: MORFOSSINTAXE: Interação entre o componente morfológico e o sintático.</b> As noções de sintagma e paradigma. Sintagmas como unidades sintáticas. Aplicação do estudo dos sintagmas ao enunciado simples. Discussão da <b>conceituação tradicional (i) dos termos da oração e (ii) das funções sintáticas</b>. O papel da <b>análise sintática</b> no ensino de língua portuguesa. (PPCL, 2010, p. 85)</p>
<p><b>SD 7: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA IV: MORFOSSINTAXE: O inventário de orações na tradição gramatical brasileira.</b> A <b>estruturação sintática</b> do período: coordenação, subordinação e correlação. <b>Os conectores</b>: perspectiva semântico-discursiva. Morfossintaxe e ensino de língua portuguesa: <b>os conectores</b> e a construção dos sentidos dos textos. (PPCL, 2010, p. 93)</p>
<p><b>SD 8: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: Concepções de linguagem, de língua e de gramática.</b> Perspectivas de ensino de língua e de literatura. Texto como unidade de ensino. A escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos na escola. <b>Metalinguagem e aprendizagem da norma: uma abordagem crítica. Avaliação do texto do aluno.</b> (PPCL, 2010, p. 103)</p>

Quadro 03: Recorte Discursivo 1 (RD 1): A língua-estrutura: O estruturalismo e a gramática tradicional  
 Fonte: Elaborado pela autora

Passando para nosso gesto analítico, ao analisarmos a **SD 1** e a **SD 2**, verificamos que as nomeações dos componentes curriculares obrigatórios **LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I e LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II** vinculam-se à ampla justificativa trazida pelo PPCL, especificamente no tópico Referenciais Orientadores, para embasar a necessidade de contemplação da leitura e produção textual no curso de formação de professores, pois considera-se também essencial o trabalho com a língua na oralidade e na escrita em sala de aula. O trabalho com o texto, sob diferentes prismas, segundo o PPCL (2010, p. 26), deve levar em conta o conhecimento prévio do aluno e ter “[...] como objetivo final o alcance de uma atitude crítica diante do próprio texto. [...] Isso pretende possibilitar ao aluno a reflexão frente aos textos com os quais entra em contato.”

Voltando-nos para o percurso histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil, considerando que a historicidade está “imbricada na repetição de enunciados, no equívoco, no trabalho da memória sobre os arquivos” (STÜBE NETTO, 2008, p. 119), verificamos que o trabalho com a leitura e escrita em sala de aula é incentivado principalmente a partir da década de 1990, pela observação da necessidade de se desenvolverem essas habilidades para

que o aprendizado da língua ocorresse efetivamente. Tendo em vista a lacuna que “[...] o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto” (SOARES, 2004, p. 168), o texto passaria, então, a ser utilizado não como instrumento de verificação de aspectos ortográficos e gramaticais, como ocorria massivamente até a década de 1980, mas como meio de reflexão sobre o que foi lido e sobre o próprio texto construído (*Ibid.*) Nessa perspectiva, “os processos de leitura e escrita passam, portanto, a ser resultantes da interação autor-texto-leitor” (CLARE, 2003, p. 23), assim como consideram os PCNs (1998), quando afirmam que a escola deve promover atividades que possibilitem ao aluno utilizar a linguagem “na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1998, p. 23-4).

Levando em conta essa transformação no ensino da língua portuguesa atribuída ao trabalho com a leitura e produção de textos em sala de aula, destacamos, nas ementas dos componentes curriculares em questão, que a **revisão textual** é citada, como vemos na **SD 1** e na **SD 2**, além do direcionamento para o estudo de **tópicos gramaticais**, conforme destaque da **SD 2**. Compreendemos que, além de uma condução para as práticas de leitura e escrita, mantém-se uma preocupação para que sejam contemplados, nesses processos, os aspectos estruturais do idioma, como regras e descrições, conforme pontua Auroux (2009, p. 66) sobre a gramática: “uma gramática contém (pelo menos): a. uma categorização das unidades; b. exemplos; c. regras mais ou menos explícitas para construir enunciados [...]”.

Tendo em vista que “na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo” (BRASIL, 1998, p. 77), a **revisão textual** filia-se nesta análise de aspectos sobre a língua-estrutura ao passo que, geralmente, recai sobre esta prática a correção, a verificação dos erros do aprendiz e, conseqüentemente, o enquadramento da produção textual nos parâmetros de in(adequação) às regras gramaticais, apesar de, nessa mobilização, também poderem ser contemplados aspectos discursivos dos textos. Neste sentido, essas marcas discursivas ressoam do processo de gramatização ocorrido principalmente a partir da década de 1850, com base na produção das primeiras tecnologias de gramáticas do português: o dicionário e a gramática em si (AUROUX, 2009), quando, segundo Orlandi (2002), estas publicações passaram a servir como norte dos processos de escrita, cristalizados pelas instruções e aportes nelas presentes.

Ainda nessa perspectiva da abordagem de componentes estruturais do idioma nos processos de revisão em atividades de leitura, os PCNs (1998) mencionam em relação aos diferentes procedimentos de leitura, que existe a “leitura de revisão”, cujo objetivo é “identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um **padrão estabelecido**” (BRASIL, 1998, p. 55, grifo nosso). Além disso, em relação à revisão na produção textual, destacam que o aprendiz contará com a mediação do professor em na escrita e reescrita de seus textos, aprendendo, assim, “não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção” (BRASIL, 1998, p. 78)

Analisando a **SD 3**, destacamos o componente curricular **LINGUÍSTICA TEXTUAL**, que remete a uma área da Linguística que investiga o texto como manifestação da linguagem e não a palavra tomada de forma isolada (KOCH, 1994). Nesse âmbito, questiona-se a função do texto na sala de aula, que, principalmente a partir de 1960, passa a ser utilizado com maior preocupação em relação a com quais gêneros se trabalhar e como direcionar os trabalhos de produção, leitura e avaliação de textos, embora as práticas ainda estivessem bastante ligadas ao estudo no nível da frase e da sentença (KOCH, 1994). Destacamos a pista linguístico-discursiva **Parâmetros de textualidade**, por considerar que os saberes abordados nesse aspecto do componente curricular apontam para a língua-estrutura, uma vez que envolvem a apreciação dos fatores de coesão (e coerência), sendo assim, a textualidade é uma relação que envolve o texto e o usuário em uma

determinada situação comunicativa, agenciada por elementos de diferentes níveis textuais. As marcas linguísticas que estruturam um texto guiam o leitor para a interpretação semântica dos sentidos em uma determinada direção argumentativa. Assim, os sentidos de um texto são construídos por fatores linguísticos, cognitivos, culturais e interacionais, que devem ser recuperados na leitura (GREGOLIN, 1993, p. 26)

Nessa ótica, o texto é tido, então, como “unidade básica do ensino” (BRASIL, 1998, p. 23), junto à proposta de que se levem em conta os seus mais variados gêneros, considerando-se a sua relevância social, organização, aspectos gramaticais e discursivos.

Ressaltamos que, com a introdução da linguística nos cursos de formação de professores a partir dos anos 1960, percebe-se, mais precisamente a partir dos anos 1980, as mudanças provenientes do estudo dessa ciência e suas áreas, pois é a partir desse período que elas são perceptivelmente aplicadas “[...] ao ensino da língua materna. E são várias as

interferências significativas delas na disciplina Português, todas ainda em curso” (SOARES, 2004, p. 171). Desta forma, aspectos como a variação e a heterogeneidade linguística, novas concepções de gramática, reformulação do conceito e dos processos de aprendizagem da língua escrita, novas propostas de funções da gramática, de trabalho com o texto e de estudo da enunciação passam a ser considerados no ensino da língua portuguesa.

Ao analisarmos a **SD 4**, **SD 5**, **SD 6** e **SD 7**, verificamos que a formulação da nomeação dos componentes engloba a expressão **ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA**, seguida da variação numérica **I**, **II**, **III** e **IV** e dos direcionamentos peculiares a cada componente: **FONÉTICA E FONOLOGIA (I)**, e **MORFOSSINTAXE (II, III e IV)**. Segundo o PPCL – UFFS (2010, p. 44), a distribuição dos componentes curriculares na matriz curricular “[...] propõe, de certa forma, um estudo gradual e sistemático, que parte de conceitos básicos e preliminares e que vão se adensando à medida que o curso avança”, o que se torna evidente nos componentes anteriormente citados, por meio da gradação exposta pelos numerais romanos, que indicam a progressão na complexidade dos conteúdos, pelo movimento de evolução e contemplação de conceitos mais básicos até os mais complexos, de maneira gradativa e crescente.

Na **SD 4**, destacamos o enfoque em conteúdos relacionados ao estudo da **FONÉTICA** e da **FONOLOGIA**, ramos da linguística que, segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2006, p.105), “[...] estudam os sons da fala. Por terem o mesmo objeto de estudo, são ciências relacionadas”. Para Cristófar-Silva (2011, p. 110), a fonologia “[...] investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional”, voltando-se, deste modo, para a categorização dos sons de acordo com características e aspectos específicos. Já a fonética volta-se para o estudo articulatório e acústico da fala, e, segundo a autora (*Ibid.*, p. 23), é a ciência que “[...] apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”.

O estudo desses saberes é contemplado por meio da apresentação de **conceitos básicos** das duas áreas, além da exploração de conteúdos como **princípios gerais da fonética articulatória, transcrição fonética e descrição e análise de processos fonológicos da Língua Portuguesa**, que destacamos como pistas linguístico-discursivas relacionados ao ensino de saberes sobre a língua-estrutura. Nessa perspectiva, a estrutura do português é contemplada por meio de “minuciosas análises dos sons da linguagem” (SAUSSURE, 2006, p. 62), já que essas ciências preocupam-se em descrever e investigar a produção e as funções dos sons de um idioma, pois, ainda segundo Saussure (2006, p. 43), “a Fonética é uma ciência

histórica; analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo. A Fonologia se coloca fora do tempo, já que o mecanismo de articulação permanece sempre igual a si mesmo”.

Em relação ao estudo da **variação e mudança linguística** marca linguístico-discursiva destacada nessa ementa, consideramos que o mesmo volta-se à questão estrutural do idioma ao passo que busca explicitar como se reconhecem as variações entre a produção de diferentes sonoridades pelos falantes do idioma, ou seja, como os distintos sotaques são percebidos e julgados pelos que fazem uso da língua portuguesa. Sob a ótica da Fonética e da Fonologia, mudanças podem ocorrer na articulação e produção de sons das palavras de acordo com a região ou com o indivíduo, por isso a necessidade de se vincular estas áreas com a variação e mudança linguística, pois elas representam, numa visão estruturalista, uma modificação nas regras fonológicas da língua portuguesa, porém, segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 82) “é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana”, sendo que essa visão é corroborada pelo PPCL da UFFS no seguinte apontamento: “a língua na perspectiva das relações entre língua e sociedade permite abordar a historicidade e a heterogeneidade, que abarca a variação e a mudança, tanto da comunidade linguística, como de estilos e registros, ou do sistema linguístico” (PPCL – UFFS, Referenciais Orientadores, 2010, p. 24), marcando, desta maneira, um posicionamento que propõe o conhecimento, análise, reflexão e respeito em relação às variações linguísticas.

Sobre a **SD 5**, **SD 6** e **SD 7**, relacionadas aos componentes curriculares de **ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA II, III e IV**, respectivamente, e voltados ao trabalho com a **MORFOSSINTAXE**, a parte da gramática que trata da análise morfológica e sintática das palavras, isoladamente ou inseridas em uma oração, destacamos em relação à historicidade do ensino da língua portuguesa:

no início dos anos 80, ainda preocupadas com a defasagem dos alunos, escolas tradicionais, como o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, aumentam em duas horas a carga horária de Português no primeiro ano do 2º grau (hoje, de novo, ensino médio), para maior aproveitamento em redação. Mas também as “aulas de redação” eram, em geral, artificiais. O professor escolhia um tema e os alunos escreviam sobre ele. Sentindo a necessidade de rever seu planejamento, também o Colégio Pedro II reavalia seus objetivos e propõe, na década de 80, um novo conteúdo programático para os ensinos fundamental e médio. Com relação a este conteúdo, dá-se **ênfase à morfossintaxe**. As classes de palavras são estudadas dentro da oração em suas relações sintáticas. Todo o ensino é sugerido a partir da leitura expressiva de um texto. A finalidade maior do ensino do Português, no primeiro grau, continua sendo a utilização adequada. (CLARE, 2003, p. 16, grifo nosso).

Considerando o caráter enfático dado ao estudo de aspectos morfossintáticos nas aulas de língua portuguesa, tendo como referência renomadas instituições de ensino da década de 1980, destacamos alguns dos principais focos no estudo da Morfossintaxe, sobrelevando a seguintes pistas linguístico-discursivas: **A interação entre o componente morfológico e o sintático, e análise sintática (SD 5 e SD 6); formação de palavras; classes de palavras; análise morfológica (SD 5); noções de sintagma e paradigma; conceituação tradicional (i) dos termos da oração e (ii) das funções sintáticas (SD 6); O inventário de orações na tradição gramatical brasileira; estruturação sintática; os conectores (SD 7)** que apontam para o estudo de aspectos gramaticais do idioma. A Morfossintaxe trabalha com a estrutura e a classificação gramatical das palavras, mostrando as devidas funções que cada uma delas desempenha na composição de uma oração. Nesse sentido, nas atividades de análise linguística, os PCNs (1998) ressaltam a necessidade de conhecimento, por parte do aluno, da “utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos” (BRASIL, 1998, p. 62) o que ressoa o sistema de ensino das primeiras décadas do século XX, quando a função do ensino da língua portuguesa era basicamente a de conduzir os alunos ao “reconhecimento do sistema linguístico, com a aprendizagem das regras prescritas pela gramática normativa. Era função da escola transmitir e fixar a variedade culta da língua [...]” (CLARE, 2003, p.10).

Atentamos também para a **SD 8**, onde figura a nomeação **FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**, da qual evidenciamos o termo “ensino”, que nos remete a ideia de que o componente curricular oferta conteúdos voltados aos saberes didáticos necessários à formação do professor que atuará na educação básica. Na ementa desse componente, destacamos as seguintes marcas linguístico-discursivas: **concepções de linguagem, de língua e de gramática; e Metalinguagem e aprendizagem da norma: uma abordagem crítica**. Ressaltamos que estas marcas linguístico-discursivas não se referem necessariamente aos saberes sobre a língua-estrutura, mas ao debate e a crítica produzidos sobre esta durante o período de formação de professores de língua portuguesa.

Esse espaço para a reflexão sobre a linguagem, mais especificamente sobre a língua-estrutura, é também um modo de compreendê-la, de conhecer e problematizar questões relacionadas ao seu funcionamento, falhas, mudanças e perspectivas. Na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), a reflexão sobre a metalinguagem é exposta como “uma atitude já marcada por traços científicos” (PC-SC, 1998, p. 77) e ressalta-se que a “possibilidade do



exercício de metalinguagem se constrói sobre o trabalho epilingüístico, esse atento olhar sobre o material de que se faz uso no dia-a-dia, e que faz sentido porque esse uso está baseado na troca constante” (PC-SC, 1998, p. 77), assim, vemos que esse procedimento reflexivo sobre a linguagem e a gramática produz um entendimento mais direcionado das práticas e usos da língua(gem) pelo sujeito.

Sabemos que o modelo de ensino gramatical foi predominante até a década de 1950, passando por transformações a partir de 1960, com a inserção da Linguística nos currículos do curso de Letras, e enfraquecendo após 1980, devido a reformulações e novas propostas para o ensino da Língua Portuguesa. A datar de 1970, a questão polêmica sobre o ensino da gramática na escola ganhou força; a discussão chegou a estudiosos da linguagem e autores que se posicionaram sobre o assunto. Podemos citar como exemplos, a visão de Luft, que considera que o “estudo da Gramática, unicamente como metalinguagem, não é indispensável ao domínio da comunicação” (LUFT, 1994, p. 18) e de Gregolin (1993), que afirma que ocorre uma formação deficiente de professores de língua portuguesa, que lhe priva, principalmente, de uma teoria que oriente sobre o trabalho com o texto em sala de aula, sendo que “esse vazio teórico leva a equívocos, como o de privilegiar o ensino da nomenclatura gramatical e à insegurança na transmissão dos procedimentos de leitura, interpretação e produção de textos” (*Ibid.*, p. 23).

Essas críticas ao ensino da língua predominantemente voltado ao estudo de aspectos gramaticais em práticas de leitura, escrita, e até mesmo de oralidade e escuta, são fundamentadas na necessidade de se contemplarem as atividades discursivas e, com base em estudos linguísticos, a partir dos anos 1980, passaram a ser construídas críticas ainda mais consistentes em relação ao ensino da língua portuguesa, mais especificamente ao ensino tradicional, destacando-se as desaprovações relativas aos seguintes fatores:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18).

Os aspectos relatados descortinam uma vertente de ensino cristalizada e engessada que perpassa a historicidade do ensino da língua portuguesa, e que figura significativamente até os dias atuais, ao menos no que se refere às práticas particulares de docentes que corroboram

com esse tipo de ensino, embora os principais documentos oficiais norteadores de práticas pedagógicas, como os PCNs (1998), preconizem o direcionamento do ensino da língua pautado na abrangência de aspectos gramaticais e discursivos do idioma. Conforme Fiad (2012, p. 107) “[...] vem-se intensificando um interesse pela história da disciplina Língua Portuguesa. [...] esse interesse é decorrente da necessidade de se tentar explicar o contexto em que acontecem as propostas recentes de mudança no ensino”. Nessa discussão, a crítica ao ensino tradicional da gramática ganha força, pois entende-se que, em termos educacionais,

grande parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é destinada ao estudo da metalinguagem de análise da língua(gem), com exercícios contínuos de prescrição gramatical, estudo de regras e resoluções de problemas. Geralmente, os conteúdos linguísticos são apresentados em blocos estanques, cuja divisão compartimentaliza a língua como algo descontínuo e desconexo. Além disso, o ensino de gramática aparece desligado de qualquer utilização prática, tendo o seu objetivo final centrado em si mesmo e os mesmos tópicos gramaticais são repetidos ano após ano, durante os doze anos que constituem a trajetória oficial de ensino. (DA SILVA; PILATI; DIAS, 2010, p. 976-7).

As críticas tecidas em relação ao estudo unívoco da língua-estrutura em sala de aula conduz professores, especialistas, membros da comunidade escolar e acadêmicos a essa reflexão sobre a validade e eficácia dessa prática que ressoa de vertentes de ensino prevalentes até a década de 1960. Assim, segundo os PCNs, “não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 28), desta forma, no trabalho com a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve funcionar como recurso de apoio para discussões sobre aspectos da língua e não como pano de fundo para se tratarem, secundariamente, de questões discursivas e de significado. O PPCL da UFFS traz como proposta os estudos da língua na graduação tanto

o conhecimento da estrutura da língua em uso, a partir da investigação em todos os níveis linguísticos, do léxico e das regularidades fonético-fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e discursivas, quanto o de estudos que evidenciem a língua em funcionamento como prática de linguagem, histórico-socialmente inscrita. Um leque de perspectivas teóricas se abre em cada um desses níveis, sem que se esgotem as possibilidades de estudo da língua (PPCL – UFFS, Referenciais orientadores, 2010, p. 24)

Sendo assim, a discursividade presente no documento institucional concorda com as principais proposições para o ensino da língua presentes em outros documentos oficiais como os PCNs e a PC-SC, que preconizam a abrangência da língua-estrutura e da língua-acontecimento nas práticas de ensino do idioma.

Ao pensarmos a relação entre a historicidade da constituição do ensino superior e dos cursos de Letras no Brasil com o *corpus* discursivo-documental, entendemos que a história, nesse caso, não é “[...] algo que fica de fora, determinando, eventualmente, o que acontece no interior de um processo. Na teoria do discurso da corrente francesa, o conceito de história faz parte da ordem do discurso [...]” (FERREIRA, 2003, p.191). Por isso, não destacamos questões pontuais sobre a mesma, mas procuramos compreender que a memória institucional e a discursiva permeiam as escolhas curriculares, a organização das ementas, as nomeações e designações dos componentes curriculares, enfim, as estratégias e métodos organizacionais das universidades. Destacamos também que a memória institucional funciona de modo a apagar certos discursos em detrimento de outros para instaurar uma memória que é aceitável do ponto de vista do regimento político de cada instituição, ou seja, as relações de poder e mobilizações políticas determinam as escolhas, decisões e ações, inclusive as referentes ao currículo, em uma universidade.

O arquivo referente aos saberes sobre a língua é composto por discursos *sobre* que funcionam de modo a mobilizar discursividades já produzidas e que são atualizadas. Desta maneira, observando os saberes de caráter estrutural da língua destacados, interpretamos que a análise e compreensão acerca do funcionamento dos discursos sobre esses saberes devem ser fundamentadas em aspectos da historicidade do ensino da língua portuguesa no Brasil, assim como dos estudos linguísticos, visto que são os discursos produzidos em determinados contextos e condições sociais que mobilizam vertentes de ensino e direcionam as práticas de estudo da língua(gem).

Finalmente, afirmamos que estes gestos de interpretação baseiam-se em nossa percepção de como os saberes sobre a língua-estrutura se manifestaram nas nomeações e nas ementas dos componentes curriculares obrigatórios de língua portuguesa presentes nos ementários do curso de Letras da UFFS. Passamos agora à análise dos saberes sobre a língua-acontecimento emergidos do *corpus* discursivo.

### **3.1.2 Análise das marcas discursivas dos saberes sobre a língua-acontecimento: Enunciação, significação e discurso**

Ao destacarmos as SDs do RD 2, voltamos nossa atenção para a análise das nomeações e ementas dos componentes curriculares voltados aos saberes discursivos. Para compreendermos como os estudos da língua-acontecimento passaram a ser contemplados no

ensino da língua portuguesa no Brasil, é indispensável que realizemos um retorno à historicidade mais especificamente direcionada às ações modificadoras do ensino da língua, que ocorreram principalmente a partir de 1970 e aos PCNs (1998), que recomendam enfaticamente o atendimento aos aspectos discursivo-textuais no estudo da língua portuguesa.

Sabemos que a inclusão da Língua Portuguesa como disciplina escolar ocorreu nas últimas décadas do século XIX, sendo seu ensino marcado pelo trabalho com a Retórica, a Poética e a Gramática, e pelo uso das gramáticas escolares (para estudo da língua como sistema) e das antologias (para análise de textos) como principais referências de materiais didáticos em sala de aula (SOARES, 2004). Desde esse início até a atualidade, questões como a democratização do ensino, diferentes visões sobre os conteúdos e métodos, questionamentos sobre o ensino da gramática, consideração do texto como unidade de ensino, influência das ciências linguísticas, alterações nos contextos socioculturais da sociedade e da escola, modificação nos currículos dos cursos de Letras, além da criação de inúmeros documentos oficiais norteadores das práticas pedagógicas do ensino da língua portuguesa, marcaram mudanças e reformulações nesse processo.

Seguindo essa historicidade para a compreensão de como os saberes sobre a língua-acontecimento são mobilizados nos ementários do curso de Letras da UFFS, apresentamos, a seguir, as marcas linguístico-discursivas presentes nas nomeações e ementas, que consideramos relacionadas aos saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter discursivo:

<b>Recorte Discursivo 2 (RD 2): A língua-acontecimento: Enunciação, significação e discurso</b>	
<b>SD 1: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I:</b>	<b>Língua e Linguagem. Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos</b> de diferentes gêneros. Texto e textualidade. Resumo. Debate. Revisão textual. (PPCL, 2010, p. 60)
<b>SD 2: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II:</b>	<b>Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos</b> da esfera acadêmica e profissional: seminário, resenha, artigo. <b>Mecanismos de textualização e de argumentação</b> dos gêneros acadêmicos e técnicos. Tópicos gramaticais. Revisão textual. (PPCL, 2010, p. 67)
<b>SD 3: LINGUÍSTICA TEXTUAL:</b>	Trajectoria da Linguística Textual. Conceitos de texto. <b>Parâmetros de textualidade. Relação entre texto e contexto. A construção dos sentidos do texto. Interface Texto/discurso.</b> (PPCL, 2010, p. 78)

<p><b>SD 4: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA I: FONÉTICA E FONOLOGIA:</b> A fonética e a fonologia: conceitos básicos. Princípios gerais da fonética articulatória. Transcrição fonética. Descrição e análise de processos fonológicos da Língua Portuguesa e sua relação com o ensino. <b>Variação e mudança linguística.</b> (PPCL, 2010, p. 72)</p>
<p><b>SD 5: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA IV: MORFOSSINTAXE:</b> O inventário de orações na tradição gramatical brasileira. A estruturação sintática do período: coordenação, subordinação e correlação. <b>Os conectores: perspectiva semântico-discursiva.</b> Morfossintaxe e ensino de língua portuguesa: <b>os conectores e a construção dos sentidos dos textos.</b> (PPCL, 2010, p. 93)</p>
<p><b>SD 6: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA V: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA:</b> Estudo de questões teóricas e metodológicas vinculadas à <b>relação entre língua e sociedade.</b> <b>Língua como sistema heterogêneo. Significado social das formas variantes. Variação e mudança linguística. Diversidade linguística</b> e ensino do português. (PPCL, 2010, p. 107)</p>
<p><b>SD 7: ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO I: SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA:</b> A <b>dimensão semântica e a dimensão pragmática do significado.</b> Constatividade e performatividade. <b>Nexos de significado.</b> Papéis semânticos. <b>Atos de fala. Máximas conversacionais. O fenômeno da dêixis e a discursivização das categorias enunciativas.</b> O lugar da semântica e da pragmática no trabalho com textos na escola. (PPCL, 2010, p. 102)</p>
<p><b>SD 8: ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO II: ENUNCIÇÃO E DISCURSO:</b> O <b>texto como enunciado e como produto da enunciação. Enunciação e história. Os gêneros do discurso. Relações língua(gem)-discurso-sujeito. A leitura e a produção de textos em sala de aula: a constituição da autoria.</b> (PPCL, 2010, p. 116)</p>
<p><b>SD 9: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:</b> <b>Concepções de linguagem, de língua e de gramática.</b> Perspectivas de ensino de língua e de literatura. <b>Texto como unidade de ensino. A escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos na escola. Metalinguagem e aprendizagem da norma: uma abordagem crítica. Avaliação do texto do aluno.</b> (PPCL, 2010, p. 103)</p>

Quadro 04: Recorte Discursivo 2 (RD 2): A língua-acontecimento: Enunciação, significação e discurso  
Fonte: Elaborado pela autora

Em nosso gesto analítico, ao considerarmos as nove SDs destacadas como coerentes ao núcleo temático do RD2, passamos a investigar quais vertentes de ensino da língua e pontos das historicidades mobilizadas têm relação com as ementas e nomeações sob o viés da língua-acontecimento. Na **SD 1** e na **SD 2**, destacamos as nomeações dos componentes

curriculares **LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I e II**, respectivamente. Nesse âmbito, para situar de maneira mais pontual as marcas linguístico-discursivas destacadas nas ementas, retomamos alguns pontos dos Referenciais Orientadores do PPCL que apresentam fundamentos que justificam a importância do trabalho com essas duas práticas:

[...] a produção e a leitura de textos serão trabalhadas pelo professor do Curso de Letras Português e Espanhol - Licenciatura no intuito de fazer o aluno refletir sobre as materialidades significantes, sempre relacionando o texto ao seu contexto e às outras disciplinas com as quais ele dialoga (PPCL - UFFS, Referenciais Orientadores, 2010, p. 27).

Sob essa visão, os PCNs (1998) postulam que a leitura e a produção textual (escrita) são práticas essenciais em sala de aula, sendo a leitura “o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (BRASIL, 1998, p. 69) e a produção textual uma ação que envolve processos de planejamento em relação ao que se quer dizer e a quem se dirige o texto, podendo ambas serem relacionadas à análise linguística e ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Na esfera acadêmica, conforme Camargo (2009, p. 75), a “vertente que parece embasar o ensino de Português [...] compreende o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento”, caracterizando essas práticas como motivadoras da argumentação, criticidade, ampliação de conhecimento do mundo e do domínio do uso da língua. Reconhecemos, ao relacionar essa nomeação à historicidade do ensino da língua portuguesa, a presença da vertente de ensino pautada na Linguística Textual, predominante no final dos anos 1980 e que centrava o ensino na formação de leitores/produtores competentes, com foco no texto como objeto central de estudo da língua em sala de aula, sendo que para Koch (2003, p.93) deve existir “não só a possibilidade, mas a necessidade de um estreito intercâmbio entre a Linguística Textual e o ensino de língua materna”.

Nessa perspectiva, nas **SDs 1 e 2** verificamos a presença das regularidades que reportam à **compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos** de diferentes gêneros; aproveitamos para introduzir nessa mesma análise a marca linguístico-discursiva: **A escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos na escola**, destacada na **SD 9**. Reportamo-nos, então, ao fato de que os discursos, em sua forma oral e escrita, são produzidos seguindo uma linearidade constitutiva que abrange os processos de: “[...] constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico

mais amplo; sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas; e sua circulação, que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições” (ORLANDI, 2008, p. 09). A compreensão dos textos refere-se à assimilação de que os discursos produzidos são constituídos por uma memória que remete a discursos anteriormente produzidos e dispostos em uma historicidade que permite o entendimento dos mesmos; além disso, a produção ou formulação remete às escolhas linguísticas e discursivas do sujeito, objetivando a construção de efeitos de sentido a partir do discurso produzido. A circulação dos textos ou discursos relaciona-se ao fato de que as produções terão um destinatário que, por sua vez, atribuirá sentidos àquele objeto discursivo.

Na **SD 2**, ainda relacionado ao componente curricular de **LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II**, marcamos a referência aos **mecanismos de textualização e de argumentação**, elementos que contribuem para a construção da significação do texto. Ainda ligadas à vertente de ensino embasada na Linguística Textual, verificamos, por meio das pistas linguístico-discursivas destacadas, que subjazem a elas os saberes voltados ao uso de “operações linguísticas, cognitivas e discurso-argumentativas” (KOCH, 2003, p. 86) na produção de textos orais e escritos, como, por exemplo, as estratégias de coesão e coerência.

Ao analisarmos o modo como o ensino da língua portuguesa flui na universidade, compreendemos que a leitura e a escrita são práticas comuns e tidas como essenciais, não só no curso de Letras, mas também em outros, tomando “como referenciais teóricos estudos de Análise do Discurso e de Linguística Textual” (*Ibid.*, p. 75), pois a competência linguística e discursiva dos aprendizes é pautada, sob esta ótica, na compreensão, produção, análise e reflexão sobre o texto.

Ao analisarmos a **SD 3**, referente ao componente curricular **LINGUÍSTICA TEXTUAL**, observamos que há predominância do foco textual e discursivo, ressonâncias da Linguística Textual da década de 1980; também ocorre a referência aos estudos de Análise de Discurso propostos essencialmente em documentos oficiais que orientam o ensino da língua portuguesa a partir de 1990.

Em relação à historicidade do ensino da língua portuguesa, pontuamos que, nos anos de 1950 e 1960, a gramática e o texto passam a ser estudados de modo articulado, ou seja, os alunos buscavam no texto estruturas linguísticas para aprender a gramática e nos arranjos gramaticais procuravam elementos para compreensão e interpretação do texto, porém, ainda havia a predominância do foco no domínio da estrutura do idioma. (SOARES, 2004).

A partir da década de 1970, com a criação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mais mudanças ocorreram no ensino da Língua Portuguesa. Nessa época, com o país comandado pelos militares, a visão de língua como instrumento de comunicação passou a ser seguida, promovendo a alteração do nome da disciplina para Comunicação e Expressão. Foi nesta fase que o ensino da gramática passou a ser questionado e que se abriu espaço para textos não literários (*Ibid.*).

Destacamos, na **SD 3**, as marcas linguístico-discursivas: **Parâmetros de textualidade; Relação entre texto e contexto, A construção dos sentidos do texto e Interface Texto/discurso**. Relacionando essas pistas à visão de texto proposta no PPCL da UFFS, destacamos que

um texto não é um objeto isolado no mundo: ele possui **relações com outros textos produzidos por outros sujeitos em diferentes espaços e tempos**. O professor atentará para isso no momento da relação entre a teoria e a prática, colocando o aluno em um lugar de diálogo com o material apresentado e as realidades que o constituem. Nesse diálogo, o **texto será tomado em suas múltiplas dimensões – linguística** (relativa aos recursos propriamente léxico-gramaticais que intervêm na construção dos sentidos), **textual** (referente aos mecanismos formais que organizam sua estrutura), **interacional** (ligada aos aspectos pragmáticos e microssociológicos), **discursiva** (concernente à historicidade e ao componente ideológico), **cognitivo-conceitual** (relacionada ao conhecimento enciclopédico mobilizado para a construção dos sentidos) e **estética** (relativa ao estudo das condições e dos efeitos da criação artística) (PPCL - UFFS, Referenciais Orientadores, 2010, p. 27, grifos nossos).

Tendo em vista as proposições acima, mobilizamos o movimento pendular da AD para retornar aos conceitos de intra e interdiscurso, que remetem ao que é proposto no documento em relação ao estudo do texto, visto que é no interdiscurso “[...] que se constitui o dizer (o que tem a ser dito sobre)” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 26), sendo por meio dele que se constituem as relações entre os discursos produzidos em outras épocas e condições de produção, considerando-se que “[...] a língua só se realiza atravessada pelas variedades de discurso que se relativizam umas às outras em um jogo inevitável de fronteiras e de interferências [...]” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 68) e é nessa trama de discursos que se estabelecem relações e efeitos de sentido necessários para a compreensão dos mesmos. O intradiscurso, por sua vez, refere-se ao nível da formulação, das escolhas linguísticas e discursivas na produção dos discursos, que caracterizam o que é dito “naquele momento, em condições dadas” (ORLANDI, 2009, p. 33). Deste modo, compreendemos que os discursos são constituídos pelo entrecruzamento entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou seja, na congruência entre sua constituição e sua formulação.



As propostas de estudo do texto e seus gêneros considerando a memória que lhes é constitutiva e a análise dos aspectos discursivos são amplamente pontuadas nos PCNs (1998), que ressaltam a necessidade e a importância de serem trabalhados em sala de aula, de modo a ampliar a competência discursiva dos alunos, a análise de questões linguísticas e discursivas em textos, assim como nas atividades realizadas pelos alunos, buscando, assim, “explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas” (BRASIL, 1998, p. 78). Os gêneros do discurso, foco dos estudos de Bakhtin (2003), despontam, segundo o autor, como produtos de formas padronizadas “relativamente estáveis” de enunciados, definidas por aspectos sociais, culturais e históricos e postos em circulação nas relações em sociedade. Na constituição dos gêneros textuais, Bakhtin (2003) considera a memória discursiva, a polifonia, a intencionalidade da enunciação, o envolvimento de sujeitos no ato discursivo, além da heterogeneidade, sendo assim, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula é considerado essencial para o desenvolvimento da competência discursiva do sujeito, que usa a língua em variadas situações comunicativas, produzindo diferentes efeitos de sentido. Conforme pontuam os PCNs:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-4).

Com base nas proposições acima, pensamos na existência de gêneros textuais com múltiplas finalidades sociais e diferentes enfoques, por isso a importância de serem trabalhados em sala de aula, em uma abordagem que propicie a relação entre os textos, a análise de sentidos e o estudo de suas variadas dimensões (linguística, textual, interacional, discursiva, estética, cognitivo-conceitual e estética) englobando, inclusive, fatores de coesão e coerência, objetivando o desenvolvimento da competência discursiva dos sujeitos.

Na **SD 4**, **SD 5** e **SD 6**, evidenciamos os componentes curriculares nomeados como **ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA I, IV e V**, com foco na *Fonética e Fonologia*, *Morfossintaxe* e na *Diversidade Linguística*, respectivamente. Notamos que a mesma nomeação *Estudos da Língua Portuguesa*, nesse caso, apresenta um funcionamento discursivo ligado a diferentes designações, uma vez que contempla três áreas de saberes linguísticos, que se entrelaçam por meios de estudos do campo da gramática e do discurso.

Na **SD 5**, destacamos da ementa as seguintes pistas linguístico-discursivas: **Os conectores: perspectiva semântico-discursiva e conectores e a construção dos sentidos dos textos**. O estudo dos conectores em uma perspectiva estrutural, conforme já exposto, diz respeito ao uso dos mesmos seguindo convenções gramaticais, porém, do ponto de vista discursivo, são eles também responsáveis pela construção coesa e coerente de um discurso, funcionando na articulação de ideias e expressões utilizadas para a expressão do que se pretende transmitir. A coesão textual estabelecida pelos conectores,

não se trata apenas do estabelecimento de relações entre enunciados ou partes de enunciados, mas de operar remissões e retomadas referenciais; de criar ou recategorizar objetos-de-discurso; de sumarizar/rotular, muitas vezes estabelecendo orientações argumentativas, seqüências textuais; de introduzir recorrências produtoras de sentido (paralelismos, paráfrases, repetições, etc.); de presidir a seleções lexicais adequadas ao tema, ao estilo, ao gênero; e assim por diante (CAMARGO, 2009, p. 89)

Destarte, ressaltamos a importância dos elementos conectores na formulação e na constituição dos discursos, o que é trazido à tona também nos PCNs (1998), que reforçam a necessidade de o aluno produzir textos coesos e coerentes, fazendo uso dos conectivos para alcançar esse resultado. Nessa interpretação, destacamos, mais uma vez, a ressonância da Linguística Textual e dos estudos discursivos na constituição da ementa analisada.

Abordando, a partir de agora, as marcas linguístico-discursivas da **SD 4** e da **SD 6**, temos a regularidade **Varição e mudança linguística**; e na **SD 6: Relação entre língua e sociedade, Língua como sistema heterogêneo, Significado social das formas variantes, Diversidade linguística e ensino do português**. Nessa perspectiva, buscando na historicidade do ensino da língua portuguesa o aporte para nossos gestos analíticos, frisamos que foi em 1960 que se iniciaram as primeiras discussões em torno da heterogeneidade linguística e sua consideração no estudo da língua. Essa época é marcada pela democratização do ensino, com a “[...] presença na escola de camadas da população que até então não tinham acesso a ela” (PIETRI, 2012, p. 20), passando a ser essa a nova realidade. Nesse período, as mudanças no ensino do português na rede pública ocorreram devido ao “[...] processo de

democratização do ensino público, desencadeado pelos exames de admissão em 1967 (a grande virada)” (ANGELO, 2011, p. 134), quando a escola passou a receber estudantes de classes mais populares e de diferentes condições socioculturais, diferentemente do público da elite, atendido até então nessas instituições (SOARES, 2004), daí a necessidade da reformulação nos conteúdos da disciplina de língua portuguesa visando o atendimento a novas exigências pedagógicas e culturais.

Junto com a mudança no alunado da escola pública, novas variações linguísticas passaram a ser percebidas no contexto escolar, gerando, então, o conflito entre a variação padrão e a que o aluno trazia de seu contexto social e a “[...] necessidade de se considerar a realidade da variação linguística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como lugar da norma, o lugar em que se poderia/deveria levar ao aluno a variedade linguística socialmente prestigiada” (PIETRI, 2012, p. 21). Logo, nesse mesmo contexto, o ensino da língua portuguesa acabava por gerar a exclusão, pois “[...] existia ainda o silenciamento da voz desse aluno com base na discriminação de seu dialeto, distante da norma culta, e, então, considerado errado pela escola” (*Ibid.* p. 21), sendo assim, o respeito à variação linguística era uma proposta que surgiu como símbolo de renovação e reformulação do ensino da língua portuguesa, mas que não se concretizava na prática.

Sobre a variação linguística, os PCNs (1998) acentuam a importância do reconhecimento das muitas variedades que compõem a língua portuguesa, além da bagagem cultural e linguística que o aluno carrega consigo pelo fato de estar inserido em um grupo social. Deste modo, expõe sobre a consciência do falante em relação às variações que fazem parte do seu falar e das que circulam nos diferentes contextos formais e informais, problematizando a questão do preconceito linguístico como uma das preocupações emergidas frente ao uso das variantes. Por isso, o documento oficial (1998) pontua que

frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita (BRASIL, 1998, p. 82)

Esse debate acerca do papel da escola na conscientização, assimilação e prática efetiva do reconhecimento e respeito às variações linguísticas de seus alunos e dos demais indivíduos da sociedade é constantemente ponderado. Os documentos oficiais mais atuais como a LBD 9394/96, os PCNs (1998), a PC-SC (1998), por exemplo, trazem propostas de renovação do ensino da língua portuguesa pautadas em uma visão da língua como meio de inserção social, problematizando e esclarecendo aspectos relacionados à variação linguística.

Ao analisarmos a **SD 7** e a **SD 8**, que emergem as materialidades linguístico-discursivas dos componentes curriculares **ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO I: SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA** e **ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO II: ENUNCIÇÃO E DISCURSO**, respectivamente. Sobre os **Estudos da Significação**, refletimos a partir da colocação de Guimarães (2002, p. 71):

constituir uma história dos estudos da significação no Brasil é, de um certo modo, refazer a história dos estudos linguísticos no Brasil. É colocar em cena algo que sempre operou e que as histórias oficiais da linguística têm sido incapazes de considerar. Estou falando, por exemplo, da relação constitutiva que os estudos da significação têm com os estudos linguísticos em geral e do lugar que aí têm as concepções de sujeito, que atuam de modo significativo desde o século XIX no Brasil. A História dos estudos da significação é, na história brasileira, por exemplo, inseparável de uma história da gramática.

Desta forma, esse campo do saber linguístico que trata dos significados da linguagem em suas diversas manifestações enleia-se com outras áreas de estudo da língua(gem), como a Gramática, a Linguística e os estudos discursivos, produzindo uma historicidade. Os estudos da significação foram intensificados a partir da década de 1970, vinculados a análises de discursos pedagógicos, questões relacionadas à leitura e reflexões sobre a linguagem nas décadas de 1980 e 1990, ligando-se aos estudos da Filosofia da Linguagem, da Pragmática, da Enunciação e da Análise de Discurso (*Ibid.*). Nesse contexto, os estudos da significação englobavam: “a) os estudos estruturais que realizavam suas análises sêmicas; b) as análises semióticas do texto; c) os estudos enunciativos ou pragmáticos do enunciado; d) os estudos discursivos” (*Ibid.*, p.82), considerando, com exceção das análises estruturais, a relação do sujeito com a produção de significados e sentidos a partir dos discursos.

A nomeação do componente curricular **ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO I**, constante na **SD 7**, direciona para **SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA**. Destacamos essas pistas linguístico-discursivas relativas aos saberes da língua-acontecimento considerando sua imbricação, ou seja, o funcionamento dessas áreas do saber linguístico de modo complementar, cada uma com suas especificações e conceitos, no que diz respeito ao estudo

dos significados das palavras, expressões, frases, textos e discursos, pois enquanto a Semântica trabalha com questões relativas a sinonímia, antonímia, polissemia e outros aspectos relativos ao significado, a Pragmática analisa a linguagem levando em conta a influência e as interferências do contexto comunicacional sobre os atos discursivos de fala, extrapolando a significação dada em primeira instância pela Semântica (GUIMARÃES, 2004).

Segundo os PCNs (1998), quando tomamos o texto como unidade de ensino, devemos considerar que, além dos aspectos gramaticais, precisam ser analisados também os conteúdos “relacionados às **dimensões pragmática e semântica** da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos” (BRASIL, 1998, p. 78, grifo nosso), pois nessa articulação sobressaem interpretações variadas sobre a significação dos discursos. Nessa visão, compreendemos as marcas linguístico-discursivas destacadas na **SD 7: A dimensão semântica e a dimensão pragmática do significado, Nexos de significado, Atos de fala, Máximas conversacionais, O fenômeno da dêixis e a discursivização das categorias enunciativas**, uma vez que apontam para o funcionamento síncrono entre a Semântica e a Pragmática na construção de sentidos a partir da significação dos discursos.

Além disso, em relação à importância da apreciação dos recursos semânticos e pragmáticos no estudo da língua, tendo em vista o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do aluno, seja em relação às práticas de leitura, escrita, escuta ou fala, e, principalmente, no trabalho com textos, os PCNs (1998) preconizam que o aprendiz deve operar “sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical” (*Ibid.*, p. 49) do objeto linguístico em uso, análise e/ou reflexão, objetivando a ampliação do “conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto” (*Ibid.*, p. 49).

Ao observarmos a **SD 8**, atentamos para a nomeação do componente curricular **ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO II**, que tem o foco na **ENUNCIÇÃO E DISCURSO**. Conforme já mencionamos, foi a partir da promulgação da LDB 9394/96 e dos documentos oficiais mais atuais, como os PCNs (1998), com suas propostas de renovação do ensino da Língua Portuguesa, que as teorias da Linguística da Enunciação e estudos discursivos passam a ser valorizadas e aplicadas nos estudos do português em sala de aula, sendo que a língua é tida, nessa perspectiva, como recurso de inserção social.

Destacamos, na **SD 8**, as marcas linguístico-discursivas: **O texto como enunciado e como produto da enunciação, Enunciação e história, Os gêneros do discurso, Relações língua(gem)-discurso-sujeito, A leitura e a produção de textos em sala de aula: a constituição da autoria.** Ao voltarmos nosso olhar para a historicidade, encontramos marcas referentes à pista **gêneros textuais**, essencialmente, no que tange ao ensino da língua portuguesa na década de 1980, período no qual o ensino do português passou por um processo de revisão de métodos, objetivos, teorias e pressupostos. Nossa atenção se volta, principalmente, para as contribuições de Bakhtin (1987), que marca seu posicionamento quanto aos gêneros do discurso, tratando-os como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em diferentes esferas de utilização da língua. Em 1990, os gêneros do discurso ganham espaço como objeto de ensino dentro da disciplina de Língua Portuguesa, tidos como essenciais para a interação e como componentes das relações sociais (SOARES, 2004). Nessa mesma perspectiva, o estudo dos gêneros figura como uma das principais preocupações da Linguística Textual (vertente de ensino da língua que despontou a partir de 1980), considerando aspectos relacionados “à sua localização no *continuum* fala/escrita, às opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais” (KOCH, 2003, p. 88). Para os PCNs (1998):

é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-4).

Deste modo, a multiplicidade de saberes que despontam do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, devido a seu caráter social, permite que o aprendiz entre em contato com diferentes situações comunicativas e tenha a percepção da relação dos textos e discursos com a história, as condições de produção e os sujeitos.

No tocante à regularidade **enunciação**, presente na nomeação do componente curricular e em sua ementa, salientamos que os processos enunciativos e a produção de textos e discursos tomados como enunciação são bastante salientados nos PCNs e na Proposta Curricular de Santa Catarina. Segundo os PCNs (1998) a atividade discursiva consiste em “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (*Ibid.*, p. 20), delineando, sob

essa afirmação a visão da teoria enunciativa, na qual a língua funciona em relação a um locutor e um interlocutor em contextos específicos.

Porém, relacionamos, de modo mais enfático, esta marca com a Teoria da Enunciação, de Èmile Benveniste (2005), que ressalta a noção da subjetividade como central nos estudos do discurso, considerando-a como a condição dos sujeitos se marcarem no discurso, além de produzirem funcionamentos discursivos em diferentes contextos enunciativos de uso da língua. Essa teoria teve forte ressonância na disciplina de Língua Portuguesa, conforme expõe Soares (2004), pois a visão da língua como enunciação, envolvendo as relações entre língua-sujeito-contexto mostrou-se interessante como base para estudos de textos, práticas de leitura, de análise e produção textual e discursiva em condições históricas e sociais específicas. Sob a ótica de Benveniste (2005), a língua funciona por meio do ato individual, mas direcionada a um interlocutor e relacionada ao contexto enunciativo, deste modo, a subjetividade consta como aspecto relevante no processo de enunciação, de modo que o homem se constitui na linguagem, sendo “[...] um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285).

Quanto aos estudos do **discurso**, marca linguístico-discursiva destacada na nomeação e na ementa do componente curricular destacado na **SD 8**, pontuamos que essa também é uma vertente da língua contemplada mais especificamente a partir da década 1990, sendo que os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Médio trazem como competências discursivas a serem desenvolvidas:

analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas (BRASIL, 2000, p.20).

Desenvolver essas competências e habilidades conduzem o aluno à elaboração de gestos de interpretação e à compreensão dos discursos por ele produzidos e os que circulam à sua volta. É nessa ótica que, seguindo a linha de estudos da língua-acontecimento, temos em mente que o trabalho com os discursos dão lugar à interpretação, apresentando multiplicidade de sentidos e deslizamentos, considerando a opacidade e ao equívoco da língua, uma vez que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]” (PÊCHEUX, 2008, p. 53). A análise de discursos deve envolver a consciência, por parte do sujeito que

desempenha o papel de analista, de que, como afirma Pêcheux (2008, p. 56), “[...] só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos [...]”, pois tende a levar em consideração as diversas filiações sócio-históricas que o identificam e o atravessam, possibilitando, assim, que cada intérprete veja-o de uma forma e assuma a responsabilidade por sua interpretação.

Nos estudos da Análise do Discurso, problematizam-se as maneiras de ler as materialidades discursivas da linguagem, considerada em sua opacidade e multiplicidade de sentidos, sendo que a produção de sentidos não acontece “no vazio”, já que “todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita”, corroborando, assim, com a noção de interdiscurso, que, conforme Orlandi (2009, p. 32) refere-se ao “eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos” e que permitem a formulação e a constituição de outros discursos.

Finalmente, na **SD 9**, destacamos a materialidade discursiva do componente curricular obrigatório nomeado **FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**, sobre o qual emergimos as pistas linguístico-discursivas: **Concepções de linguagem, de língua e de gramática e Metalinguagem e aprendizagem da norma: uma abordagem crítica**, além da marca **A escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos na escola**, já analisada anteriormente. Nossa opção pelo destaque das duas primeiras pistas acima citadas, sendo direcionadas aos saberes sobre a língua-acontecimento na ementa desse componente, deu-se por motivação semelhante àquela da classificação dessas pistas também como saberes referentes à língua-estrutura. Na verdade, o que nos interessa nessa análise é o modo como as problemáticas acerca do ensino da língua e, principalmente, da gramática, são postas em discussão e reflexão no âmbito acadêmico durante a formação inicial de docentes de língua portuguesa, ou seja, a geração de discursos *sobre* os saberes da língua representa o próprio contato com os saberes da língua-acontecimento.

Nesse sentido, pensamos que, pela discursivização gerada em relação aos saberes destacados, o acadêmico está produzindo sentidos, problematizando e buscando soluções que melhor direcionem seus métodos de ensino e de fazer escolhas na atuação docente. Quanto à abordagem **crítica** da metalinguagem e aprendizagem da norma, os PCNs (1998) propõe que:

o modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição,



classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p. 29)

Essa perspectiva de trabalho com a metalinguagem como parte de uma reflexão dos próprios alunos e do professor como mediador do processo de compreensão das estruturas gramaticais pelos aprendizes implica na aceitação de que novos sentidos e modos de compreender o objeto linguístico-discursivo podem surgir no decorrer ou ao final desse procedimento reflexivo. De acordo com o PPCL da UFFS, é objetivo, a partir da formação no Curso, “considerar a língua não apenas como um sistema de signos, fechado em si mesmo ou reduzido a um conjunto de regras (a uma gramática), ou a um conjunto de expressões ditas ‘corretas’” (PPCL – UFFS, Referenciais Orientadores, 2010, p. 24), ou seja, na visão do documento que norteia práticas pedagógicas nessa Universidade, a língua deve ser considerada em relação aos seus falantes, como instrumento de participação do sujeito em práticas sociais e históricas.

Ao término de nossa análise dos discursos sobre a língua-acontecimento presentes nos ementários dos componentes curriculares obrigatórios de língua portuguesa, compreendemos que “[...] a produção de conhecimento é uma prática social” (SCHNEIDERS, 2011, p. 16), assim sendo, o contexto social, histórico e cultural que circunda e atravessa a produção dos discursos sobre esses saberes determina as discursividades que são postas em evidência e as que são desconsideradas. Observando os saberes de caráter discursivo da língua destacados, interpretamos que o currículo contempla saberes relativos à linguagem como atividade discursiva, focada no desenvolvimento da competência discursiva por meio de conteúdos que se relacionam com práticas de escrita e leitura, além da reflexão sobre a língua.

Como complemento aos gestos analíticos desenvolvidos em relação aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento destacados dos ementários do curso de Letras da UFFS, destacamos, a seguir, em uma breve análise, os funcionamentos discursivos que, a nosso ver, contemplaram ambas as facetas da língua enfatizadas em nosso trabalho.

### **3.1.3 Análise de relações congruentes: língua-estrutura-acontecimento**

Nosso objetivo, com essa breve análise desenvolvida não a partir de um RD e de SDs, mas de um quadro expositivo, é mobilizar sentidos a partir da percepção de congruências

entre as fontes de recortes de marcas linguístico-discursivas referentes aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento. Tendo como base a exposição do Quadro 05, desenvolvemos gestos interpretativos com base em aportes provenientes principalmente de documentos oficiais no que tange ao ensino da língua.

<b>Língua-estrutura-acontecimento: relações congruentes</b>	
Nomeações de componentes curriculares que apresentaram marcas linguístico-discursivas relacionadas aos saberes sobre a língua-estrutura <u>e</u> a língua-acontecimento em suas ementas	Marcas linguístico-discursivas destacadas das ementas ligadas aos saberes sobre a língua-estrutura <u>e</u> a língua-acontecimento nas
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II LINGUÍSTICA TEXTUAL ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA I: FONÉTICA E FONOLOGIA ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA IV: MORFOSSINTAXE FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA  (Quadro 03 e Quadro 04)	<b>Variação e mudança linguística</b> (SD 4 – Quadro 03 e Quadro 04)  <b>Concepções de linguagem, de língua e de gramática. Metalinguagem e aprendizagem da norma: uma abordagem crítica.</b> (SD 8 – Quadro 03) (SD 9 – Quadro 04)  <b>Parâmetros de textualidade</b> (SD 3 - Quadro 03) (SD 3– Quadro 04)  <b>Conectores</b> (SD 7 – Quadro 03) (SD 5 – Quadro 04)

Quadro 05: Língua-estrutura-acontecimento: relações congruentes

Fonte: elaborado pela autora

Após o desenvolvimento dos gestos analíticos relativos ao RD 1 e ao RD 2, consideramos que os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento circulam e se complementam nos ementários do curso de Letras da UFFS, sendo marcados por um funcionamento heterogêneo que mobiliza saberes distintos dentro de um mesmo componente curricular. Sob a visão dos documentos oficiais norteadores do ensino da língua portuguesa, dentre eles a PC-SC (1998), os “**dois planos da língua devem ser explicitados**: a língua-estrutura e a língua-acontecimento” (PC-SC, 1998, p. 84, grifo nosso), para que os contrastes e relações entre essas duas facetas possam evidenciar a relevância de uma e de outra nos processos de ensino-aprendizagem da língua(gem).

Ainda de acordo com a PC-SC, a língua-estrutura é uma das faces da língua postas em uso na sociedade, englobando a gramática, enquanto a língua-acontecimento é a face que leva em conta a língua em uso, em funcionamento pelo discurso (*Ibid.*). Segundo o documento, “**estas duas ‘línguas’ estão em constante relação** (dialética): na medida do uso, vão se consagrando formas e construções, vão se alterando pouco a pouco as configurações, e tudo isso vai sendo registrado pela história de cada comunidade” (*Ibid.*, p. 84, grifo nosso). Nessa visão, a língua-estrutura e a língua-acontecimento abrangem “os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22), sendo assim, coexistem e se complementam, podendo “ocorrer” ao mesmo tempo no uso, no ensino e no estudo da língua nos mais diferentes contextos.

Conforme o PPCL da UFFS, “os conteúdos gramaticais não apenas são determinados pelas necessidades apresentadas durante o processo de desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso linguístico, como se manifestam inapelavelmente atrelados a situações de uso real da língua” (PPCL – UFFS, Referenciais Orientadores, p. 27), isso quer dizer que a gramática pode/deve ser trabalhada em consonância com os aspectos discursivos da língua em uso, visto que faz parte das estratégias e escolhas linguísticas do falante em sua produção discursiva.

Tendo em vista que, conforme Guimarães (2004), a *nomeação* refere-se ao *ato de nomear algo* e a *designação* abrange a *significação* do nome, compreendemos que as concordâncias verificadas relacionam-se também ao funcionamento designativo das nomeações dos componentes curriculares e dos conteúdos presentes nas ementas, uma vez que uma mesma formulação designa diferentes saberes linguístico-discursivos. A memória desponta também como constitutiva dessas relações, visto que retoma e repete discursos já produzidos em determinados contextos históricos e sociais, os discursos *sobre*. Com essa breve análise, concluímos o capítulo analítico de nossa pesquisa. A seguir, expomos nossas considerações finais acerca do estudo realizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] se é difícil começar, mais difícil ainda é terminar, pois estamos no interior de uma cadeia de produção discursiva: há discurso antes e depois do discurso aqui produzido [...]*  
(PETRI, 2004, p. 317)

Ao nos aproximarmos do arremate de nosso trabalho de pesquisa, podemos afirmar, assim como o exposto na epígrafe que abre esse texto, que não é tarefa fácil modelar uma conclusão, pois sempre ficamos com o sentimento de incompletude, de algo por dizer e de que outros vieses e gestos de interpretação poderiam ter sido contemplados. Contudo, dado que “[...] uma escrita da AD é a produção de uma interpretação” (MAZIÈRE, 2007, p. 117), consideramos que adentramos em nossos principais objetivos, movimentando os discursos *sobre*, que “atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória” (MARIANI, 1996, p. 64), destarte, criamos e retomamos discursos sobre as facetas da língua investigadas, estabelecendo relações e traçando regularidades entre discursividades já reconhecidas e destacadas por nosso olhar analítico e interpretativo.

Verificamos que não é possível delimitar um fim para as respostas a uma questão de pesquisa, mas sim fornecer a ela um gesto interpretativo que não esgota as possibilidades de novas visões e considerações sobre o objeto de estudo em questão. Chegamos à compreensão de que as discursividades referentes aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento na formação de professores de língua portuguesa estão ligadas a discursos construídos em uma historicidade que emerge uma memória discursiva que “é atualizada e posta em circulação pelos saberes atravessados no discurso” (SCHNEIDERS, 2014, p. 78) e vai sendo balizada pela entrada de novos saberes que vão se constituindo na produção de saberes sobre a língua.

Quando entrecruzamos as historicidades provenientes da HIL com o aporte teórico da AD, dinamizados pelo movimento pendular da AD, que se caracteriza pelo “ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise [...] ao longo de todo o trabalho (ORLANDI, 2009, p. 67), verificamos que a consideração da memória discursiva e institucional foi basilar para o desenvolvimento dos gestos de interpretação, pois o que ocorre, corroborando com a explicação trazida pela PC-SC em relação ao uso dos conhecimentos linguísticos em sala de aula, é um “jogo novo-velho: o que está disponível é “velho”, e cada acontecimento de língua

é uma novidade, porque as circunstâncias de uso variam enormemente. Em outras palavras, construímos uma novidade (um efeito de novo) com material já usado” (PC-SC, 1998, p. 84). Assim foram nossas interpretações sobre o objeto discursivo em estudo, baseadas em retomadas de pontos da historicidade e em formulações de novas visões sobre a circulação de saberes sobre a língua na atualidade. A interpretação dos fatos está sempre ligada à compreensão do funcionamento da memória ideológica e social que permeia a constituição dos discursos, especialmente o do *corpus* discursivo analisado, além disso, a consideração dos discursos *sobre* a língua é importante para que possamos refletir sobre a memória discursiva que é atualizada e posta em circulação em determinados discursos.

O objetivo de nossa pesquisa foi o de analisar o funcionamento discursivo de um documento institucional de um curso de Letras, a fim de investigar como os saberes sobre a língua estão/são mobilizados durante a formação inicial de professores de língua portuguesa, buscando a compreensão acerca do modo como os saberes sobre a língua são/estão hoje presentes nas ‘ideias linguísticas’ que circulam no âmbito institucional. A (re)construção e (res)significação da historicidade de um ensino ou da constituição de instituições nos conduz a uma aproximação do histórico com o científico, permitindo que sejam mobilizados sentidos e memórias que dão sustentação a nosso gesto analítico e interpretativo. Considerando que, no discurso documental, alguns sentidos são postos em evidência e outros são silenciados de acordo com determinações e regimentos políticos das instituições, para responder a nossa questão de pesquisa, observamos, no documento analisado, o funcionamento da discursividade dominante ligada ao ensino de saberes sobre a língua-estrutura e à língua-acontecimento.

Entendemos que as vertentes de ensino da língua portuguesa dialogam na constituição dos ementários analisados, coexistindo de forma heterogênea e complementar. Por meio da análise das nomeações e ementas dos componentes curriculares obrigatórios de língua portuguesa que apresentaram marcas linguístico-discursivas relacionadas aos saberes sobre a língua-estrutura e língua-acontecimento, notamos a ressonância do interdiscurso e a organização do intradiscurso de modo a sinalizar uma multiplicidade de saberes linguísticos e discursivos.

Uma das considerações que traçamos a partir dos gestos analíticos que desenvolvemos é referente à disposição dos componentes curriculares na matriz curricular, ou seja, à sua ordem de aparecimento nos ementários, e como isso configura o atendimento à necessidade de “[...] conhecimento sobre a língua, sobre sua história, sobre sua diversidade, sobre seu

funcionamento e o da linguagem em geral” (GUIMARÃES, 2004, p. 44). Verificamos a distribuição dos componentes na matriz curricular de forma a compreender como são contemplados os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento em diferentes momentos do curso. Constatamos, pela análise, que os saberes discursivos da língua-acontecimento são mobilizados desde a primeira fase do Curso, considerando a Matriz Curricular do turno Matutino, porém, o aprofundamento em conteúdos que trabalham de modo mais amplo as questões de produção de sentidos, análise de significados, enunciação e discurso, ocorre somente no Semestre 6, no componente curricular *Estudos da Significação I: semântica e pragmática*, e no Semestre 7, com *Estudos da Significação I: enunciação e discurso*, ficando, a nosso ver, os estudos da língua-acontecimento, concentrados nas fases quase finais do Curso.

Por outro lado, em relação aos saberes sobre a língua-estrutura, compreendemos, pela análise, que eles figuram também desde a fase inicial do curso e perpassam os ementários até o Semestre 6, todavia, ressaltamos que os componentes curriculares que apresentam conteúdos mais focados ou exclusivamente gramaticais em suas ementas estão presentes no Semestre 2 e Semestre 3, nos componentes curriculares *Estudos da Língua Portuguesa II: morfossintaxe* e *Estudos da língua portuguesa III: morfossintaxe*. Nosso gesto analítico nos conduz à reflexão sobre esse funcionamento do discurso documental-institucional ligado a memórias, pois somos levados a pensar sobre as ressonâncias da historicidade do ensino da língua e das instituições e sua influência nas escolhas que culminam na organização curricular, nesse caso, privilegiando, primeiramente, estudos aprofundados da estrutura do idioma, e, mais ao final do curso, promovendo o direcionamento para saberes mais específicos sobre o discurso. Sabemos que o político e as relações de poder funcionam fortemente na memória institucional e na constituição das instituições, desta forma, as escolhas curriculares também são resultado desse funcionamento político.

Nossa filiação aos fundamentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas permitiu que fossem tecidas mobilizações a respeito de cada um de nossos objetivos específicos, por meio de nosso gesto analítico sobre a materialidade linguístico-discursiva do *corpus* em estudo e pelo levantamento de historicidades. Sabemos que “os documentos curriculares também propiciam uma recuperação histórica das práticas escolares, crenças e concepções presentes em diferentes momentos da história desse ensino” (FIAD, 2012, p. 107) e que, por outro lado, “sendo registros de determinados momentos dessa história, esses documentos são reveladores também de concepções educacionais, políticas,

científicas que circulavam nos diferentes momentos de elaboração dos documentos” (FIAD, 2012, p. 107). Destarte, ao enlaçar os discursos sobre a historicidade da constituição do ensino superior, dos cursos de Letras e do ensino da língua portuguesa no Brasil com as materialidades discursivas dos saberes sobre a língua presentes nos ementários do curso de Letras da UFFS, sob os pressupostos da AD e da HIL, verificamos que a construção do movimento pendular, de ida e volta à teoria e à análise, possibilitou a visibilidade das condições de produção, concepções, sujeitos, instituições e outros aspectos envolvidos na constituição das materialidades discursivas dos documentos institucionais, das historicidades e da atualização dos saberes.

A historicidade na qual mais conseguimos buscar regularidades referentes aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento foi a do ensino da língua portuguesa no Brasil, pois as vertentes de ensino contempladas em diferentes épocas ressaltam a predominância de saberes específicos de acordo com o desenvolvimento das teorias linguísticas. Constatamos a heterogeneidade das vertentes de ensino da língua portuguesa que permeiam a constituição das escolhas curriculares no contexto acadêmico e escolar, sendo que esta mesma heterogeneidade é presente na constituição dos ementários do Curso.

Deste modo, verificamos que as vertentes de caráter estrutural predominaram até os anos 60, mas continuam ressonando até a atualidade; pela análise das marcas linguístico-discursivas relacionadas aos saberes sobre a língua-estrutura, constatamos que as mesmas se relacionam a práticas de leitura, produção e revisão textual e análise linguística, ao estudo de tópicos gramaticais, de aspectos fonéticos e fonológicos, da variação linguística e do texto, e à reflexão sobre a metalinguagem. Salientamos que ressoam, nessas marcas, traços e memórias de discursos do PPC e de diferentes vertentes de ensino, como a focada na produção textual e leitura, incentivada a partir de 1990; à Linguística Textual, de 1980; ao ensino com foco gramatical, predominante até 1960; ao processo de gramatização, de 1850; e a documentos mais recentes, como a LDB, de 1996, os PCNs, de 1998, e a PC-SC, também de 1998.

No que tange à língua-acontecimento, averiguamos que os saberes sobre a mesma são postos em circulação relativizados à práticas de leitura, escrita e oralidade, ao trabalho com o texto e seus gêneros, à argumentação, à construção de sentidos, à variação linguística, à reflexão sobre a metalinguagem e aos estudos da significação. Além disso, observamos a ressonância e ligação das marcas destacadas com discursos do PPC e de vertentes de ensino da língua portuguesa com foco na leitura e produção textual, na Linguística Textual predominante no final dos anos 1980, nos estudos discursivos propostos por documentos oficiais essencialmente a datar de 1990, nas considerações sobre a heterogeneidade linguística intensificadas na década de 1970, em questões relacionadas à leitura e reflexões sobre a

linguagem propostas nas décadas de 1980 e 1990, ligando-se aos estudos da Filosofia da Linguagem, da Enunciação, da Pragmática, da Análise de Discurso, aos estudos de Bakhtin (1987), à Teoria da Enunciação, de Benveniste, aos PCNs e à PC-SC (ambos de 1998).

Ao final do capítulo analítico, traçamos relações entre as nomeações de componentes curriculares e ementas que se referiram, de algum modo, aos saberes tanto da língua-estrutura quanto da língua-acontecimento, considerando a heterogeneidade das discursividades e os processos designativos dos nomes dos componentes e dos conteúdos nas ementas. Essas constatações só foram possíveis após mobilizarmos a historicidade referente à produção, constituição e circulação desses saberes em outras épocas, por meio da memória discursiva constitutiva desses discursos, que lhes confere uma relação “permeada por fatores histórico-contextuais” (ORLANDI, 2002, p. 32).

Tendo em vista que “o material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de “comprovação”, onde se suporia uma interpretação unívoca” (NUNES, 2007, p. 373-4), no desenvolvimento de nossos gestos interpretativos sobre a relação entre a historicidade da constituição do ensino superior e dos cursos de Letras no Brasil com o *corpus* analisado, os aspectos mais visíveis dessa vinculação se alinhavam no sentido da existência de uma memória institucional que permeia as escolhas curriculares, as relações de poder e ideologias, os arranjos estruturais e organizacionais das universidades. Compreendemos que a formação inicial de professores de língua portuguesa é um processo pelo/no qual o acadêmico vivencia experiências educacionais, sociais e de contato com saberes sobre a língua, entre eles os linguístico-discursivos. Nesse contexto, em meio a relações políticas e institucionais que funcionam na constituição do Curso de graduação em Letras desde sua implementação no país, a formação docente acaba, muitas vezes, não contemplando questões como a qualidade do ensino, a organização curricular do Curso, as atividades de pesquisa e extensão, a relação entre teoria e prática, entre outras que contribuem para uma formação eficaz, mas que acabam sendo esquecidas ou ignoradas, mesmo sendo fundamentais na capacitação profissional para atuação na atividade docente ou em outras para as quais é habilitado.

Cabe ressaltar que não buscamos, no decorrer da pesquisa ou na parte conclusiva, destacar, privilegiar ou selecionar quais aspectos da língua devem ser priorizados ou favorecidos, mas ponderar sobre como e quais os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento que circulam nos ementários do curso de Letras da UFFS. Nesse sentido, salientamos que o trabalho com uma faceta da língua não implica na exclusão da outra, além



disso, nas práticas acadêmicas ou “escolares, os professores de língua mobilizam saberes de paradigmas diversos e nem sempre estão comprometidos com linhas teóricas claramente definidas” (DORNELLES, 2012, p. 138), por isso a importância da ponderação sobre um ensino que incorpore práticas direcionadas tanto aos aspectos estruturais como aos discursivos.

Podemos dizer que, aliando a teoria, a historicidade e a análise, sob o aporte teórico da AD e da HIL, nossas análises e reflexões sobre as discursividades e constituição dos ementários do curso de Letras da UFFS, por meio do *corpus* discursivo, mobilizaram as materialidades discursivas referentes aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento presentes na constituição dos discursos desse documento institucional. Nesse processo, verificamos que há uma tensão entre a memória e a atualidade, e que os discursos *sobre* sempre ressoam, falam antes, em outros lugares, ecoando pelo interdiscurso, “de tal maneira que qualquer formulação se dá determinada pelo conjunto de formulações já feitas” (ORLANDI, 2006, p. 21). A partir disso, averiguamos que as possibilidades de trabalho com a língua são múltiplas e que esses saberes sobre a língua circulam e complementam-se nos ementários do Curso, de modo a propor uma formação de docentes pautada no conhecimento do caráter estrutural e discursivo da língua. Ademais, salientamos a importância das instituições de ensino superior para a história da produção de conhecimento e para a circulação de saberes, pois é nesse movimento de construção da historicidade e da memória institucional que os discursos se cristalizam, são modificados ou silenciados, o que é determinado, principalmente, por questões políticas e de relações de poder que são constitutivas das instituições.

No decorrer do trabalho, formulamos uma questão relacionada à Universidade Federal da Fronteira Sul. De modo mais preciso, quando refizemos seu percurso histórico de criação, questionamos: é ela uma universidade do/no século XXI? No enleio conclusivo de nossa pesquisa, ainda hesitamos ao formular respostas para essa pergunta, entretanto, consideramos válido trazer nosso posicionamento e gesto interpretativo sobre este assunto. No caso do curso de letras da UFFS, assim como ocorre em outras instituições, verificamos que os saberes novos e os que compõem uma memória (institucional ou discursiva) circulam e se complementam nos ementários do Curso por meio de ressonâncias de discursos *sobre* de outras épocas e contextos. Nesse sentido, consideramos que, muitas vezes, a preservação de referências tradicionais e a estranheza que a mudança e a novidade provocam causam a estagnação ou a perpetuação de práticas e organizações, porém, as escolhas curriculares,

principalmente, e outras questões que compõem o funcionamento de uma universidade podem ser revisados, melhorados e reformulados, a critério da equipe responsável. Sabemos que, na atualidade, seguidamente surgem novas propostas de reformulação e atualização do perfil dos cursos de Letras, haja vista os desafios e mudanças observados nas dinâmicas sociais e no mercado de trabalho, assim, é imprescindível a necessidade de adaptações, reformulações, melhorias e reflexões sobre as ações nos cursos de letras, e mesmo em todos os cursos de formação superior.

Considerando sempre que o político e as relações de poder funcionam na memória institucional e na constituição das instituições, vemos a UFFS como uma Universidade moderna, inovadora e preocupada com a evolução em seus diversos setores e com ações que promovam integração e desenvolvimento entre os *campi*, sendo assim, prova ter uma visão pautada no acompanhamento das mudanças e adaptações exigidas pela dinâmica do século XXI. Em meio a desafios e conflitos que permeiam a existência e manutenção de instituições públicas, as perspectivas de crescimento e atendimento democrático aos diversos públicos são metas dessa Universidade, o que configura um pensamento voltado para a o desenvolvimento social e educacional. Muitas outras considerações poderiam ser feitas em relação à indagação inicial, porém, nesse momento, cerceamos nossa interpretação aos aspectos acima expostos.

Chegamos ao final deste trabalho com o convencimento de que deixamos nossa contribuição aos estudos da AD e da HIL e ao conjunto de reflexões acerca dos saberes sobre a língua mobilizados durante a formação inicial de professores de língua portuguesa. Somos conscientes de que “do mesmo modo que a história contada pelo historiador não é transparente, os gestos que realizamos como analistas também não o são. No entanto, os fatos significam e precisam ser interpretados [...]” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 24), portanto, sentimo-nos satisfeitos com os gestos de interpretação produzidos, que representam um acréscimo aos estudos já existentes sobre os saberes da língua e na fecunda discussão em torno da gramática e do discurso.

## REFERÊNCIAS

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

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANGELO, Graziela Lucci. Quando o professor recorda... Considerações sobre o passado do ensino de língua portuguesa. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **Revista Moara** ISSN 0104-0944 (Impresso), n.36, jul.- dez., Estudos Linguísticos, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1107/1552>. Acesso em: 10 nov. 2016.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 261-305.

BALDINI, Lauro. **Um linguista na terra da gramática**. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 5a. ed. . Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.** , Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CAMARA JÚNIOR, J. M. **Dicionário de Linguística e Gramática**: referente à língua portuguesa. Petrópolis, Vozes, 1986.

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.

CASTILHO, Ataliba de. A reforma nos cursos de Letras. **Alfa**. n. 3. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1963.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de língua portuguesa**: uma visão histórica. In: Revista Idioma. n° 23, UERJ. 2003. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: Ed. UFSCar, 2009.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

DA SILVA, Kleber Aparecido; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. **O ensino de gramática na contemporaneidade**: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. Universidade de Brasília - UnB - Brasília - Distrito Federal/Brasil. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Educação Superior**: Bem Público, Equidade e Democratização. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.

DORNELLES, Clara. A reforma curricular e o debate sobre língua portuguesa e ensino no curso de Letras. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. **Ensino de Línguas**: das reformas, das inquietações e dos desafios (Orgs.). Belo Horizonte : Editora UFMG, 2012, p. 122-143.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O caráter singular da língua no discurso**. Organon (UFRGS), Instituto de Letras/UFRGS, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. **A linguística entre os nomes da linguagem**: uma reflexão na história das ideias linguísticas no Brasil. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000449285&fd=y>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FIAD, Raquel Salek. Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. **Ensino de Línguas**: das reformas, das inquietações e dos desafios (Orgs.). Belo Horizonte : Editora UFMG, 2012, p. 106-120.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. Línguas e Letras. Vol.7. n. 12. 1º sem. 2006, p. 11-25.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 92p (digitalizado).

FURLANETTO, Maria Marta. Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 33, n. 1, p. 43-59, jan./jun. 2011.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Tradução: Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **O que quer, o que pode esta língua?:** teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, Djane Antonucci. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

\_\_\_\_\_. **Linguística textual e ensino de língua:** construindo a textualidade na escola. Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara – SP. São Paulo, 1993, p. 23-31.

GUIMARÃES, E; ORLANDI, E. P. O conhecimento sobre a linguagem. In: PFEIFFER, C.; NUNES, J.H. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem:** linguagem, história conhecimento. Campinas: Pontes, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Os estudos da significação no Brasil**. (Unicamp). Cad.Est.Ling., Campinas, (42): 71-87, Jan./Jun. 2002. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1600/1179>. Acesso em: 28 out. 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A Possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna**, 12/2003, Veredas (UFJF. Impresso), Vol. 9, pp.85-94, Juiz de Fora, MG, BRASIL, 2003.

\_\_\_\_\_. **O que é a linguística textual**. In: *A coesão textual*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. O político na linguística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. (Orgs.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas, Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. A língua portuguesa no processo de institucionalização da Linguística. In: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. (Orgs.). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem:** a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas, Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **No jardim das letras, o pomo da discórdia**. Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio36.html>. Acesso em: 10 nov. 2016.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. **Língua E Direito - Uma Relação De Nunca Acabar:** (Des)Construções Acerca Do Imaginário Linguístico. Universidade Federal da Fronteira Sul. . Chapecó: UFFS. 2014. (Dissertação de Mestrado)

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. 3a ed. São Paulo: Ática, 1994.

MARIANI, Bethania S. C. **O comunismo imaginário:** políticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). Campinas: Unicamp, 1996.

MARTINS, Taís da Silva. **Efeitos de sentido na disciplinarização de uma teoria**. Universidade Federal De Santa Maria. Centro De Artes E Letras. Programa De Pós-Graduação Em Letras. Tese de Doutorado. Santa Maria, RS, Brasil, 2012.

MASSINI, Cagliari; CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. V.1., 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

MEDEIROS, Caciane Souza de. **Formação Ideológica:** O Conceito Basilar e o Avanço da Teoria. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete currículo. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/curriculo/>. Acesso em: 17 de nov. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. (1996). **Lei n. 9.394/1996:** estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: MEC. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 out. 2016.

MITTMANN, S. . Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda. (Org.). **Análise do discurso no Brasil:** mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, 2007, p. 153-162.

NUNES, José Horta. **O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários**. Alfa, São Paulo, 52 (1): 81-100, 2008.

\_\_\_\_\_. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: M. C. L. Ferreira, F. Indursky (orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-380.

ORLANDI, Eni. **Gestos de leitura:** da história no discurso. (Org.). 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. O sujeito Discursivo Contemporâneo. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos**. São Carlos: Claraluz, 2007a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007b.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Maria Lagazzi (Orgs.). **Introdução às ciências das linguagens: Discurso e textualidade**. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006, p. 11-31.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

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

ORLANDI, Eni. P.; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **“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.

PARECER CES 492/2001. **Diretrizes curriculares para os cursos de letras**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pucinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni. P. Orlandi. 5. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. Por um acesso fecundo ao arquivo. **Letras**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, Santa Maria, n. 21, p. 121-125, 2000. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/revistalettras/letras21.html>>. Acesso em: 20 set. 2016.

PIETRI, Émerson de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. p. 18-37. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. **Ensino de Línguas**: das reformas, das inquietações e dos desafios (Orgs.). Belo Horizonte : Editora UFMG, 2012, p. 18-37.

QUEIROZ, Érica Karine Ramos. **(Re) Lendo “A AD69” Hoje**. Campinas: UNICAMP. I SEAD. 2003.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; DELA-SILVA, Silmara. Arquivo. In: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise; DELA-SILVA, Silmara (orgs.). **Discurso, arquivo e...** . Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

ROSSATTO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.

ROSSETTO, Santo. Fundeste-Unoesc: origens do ensino superior no Oeste catarinense. **Grifos**, Chapecó, p. 07-24, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta curricular de Santa Catarina**: educação infantil ensino fundamental e ensino médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Coimbra: Almedina, 2008.

SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. 26.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHERER, Amanda Eloína. A procura da língua universal: entre a memória e a história. In.: ZANDWAIS, Ana. **História das ideias**: diálogos entre linguagem, cultura e história. 2012.

\_\_\_\_\_. Linguística no sul: estudo das ideias e organização da memória. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.



SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. **Serafim da Silva Neto: entre a constituição e a circulação do conhecimento linguístico.** 2014. 218f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

\_\_\_\_\_. **O atravessamento de saberes nos estudos sobre a linguagem no/do Brasil nos anos 50.** Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de pós-graduação em Letras. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, 2011.

SILVA, Mariza Vieira da. Colégios do Brasil: Caraça. In.: ORLANDI, Eni. P.; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas.** Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Instrumentos linguísticos: língua e memória.** Revista Letras: Espaços de circulação da linguagem, nº 27. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, setembro de 2006, pp. 109 - 116.

SILVA SOBRINHO, José Simão. **Museu da língua portuguesa: instrumento linguístico em tempos da ideologia do lazer.** Universidade Federal da Fronteira Sul. Letras, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 307-315, jan./jun. 2013. P. 308 – 315.

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

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

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa.** 2010. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

SURDI, Márcia Ione; SURDI DA LUZ, Mary Neiva. O Funcionamento das Noções de “Língua Fluida” e “Língua Imaginária”: o caso de uma gramática normativa. **Revista Fragmentum.** Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 44, jan./ 95. mar. 2015. ISSN 2179-2194 (online); 1519-9894 (impresso).

TREVISOL, Joviles Vitorio. TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Políticas e dinâmicas do Ensino Superior em Santa Catarina: análise dos indicadores do INEP (1991-2004).** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura.** Chapecó (SC). 2010.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

**HISTÓRICO DA UFFS.** Disponível em:

[http://uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85&Itemid=826](http://uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=826). Acesso em: 22 abr. 2016.

**HISTÓRICO INSTITUCIONAL FUNDESTE.** Disponível em:

[http://www.fundeste.org.br/index.php/quem\\_somos](http://www.fundeste.org.br/index.php/quem_somos). Acesso em 10 nov. 2016.

**LICENCIATURA EM PORTUGUÊS E ESPANHOL.** Disponível em:

[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=114&Itemid=177](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=177). Acesso em: 22 abr. 2016.

**MESOMERCOSUL.** Disponível em: <http://www.mesomercosul.org.br/mesoregiao.asp>.

Acesso em: 20 abr. 2016.

## ANEXOS

### ANEXO A - Matriz Curricular do turno Noturno

Fase	Nº. Ordem	Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas	Pré Requisito
1ª	1.	GLA001	Leitura e produção textual I	4	60	
	2.	GEX002	Introdução a informática	4	60	
	3.	GEX001	Matemática instrumental	4	60	
	4.	GCS010	Direitos e cidadania	4	60	
	5.	GLA009	Introdução aos estudos lingüísticos	3	45	
	6.	GLA010	Estudos da língua espanhola I	5	75	
<b>Subtotal</b>				<b>24</b>	<b>360</b>	
	7.	GLA004	Leitura e produção textual II	4	60	
	8.	GCH011	Introdução ao pensamento social	4	60	
2ª	9.	GCS011	Meio ambiente, economia e sociedade	4	60	
	10.	GLA005	Estudos da língua espanhola II	4	60	6
	11.	GCH008	Iniciação à prática científica	4	60	
	12.	GLA007	Introdução aos estudos literários	4	60	
<b>Subtotal</b>				<b>24</b>	<b>360</b>	
3ª	13.	GLA006	Estudos da língua portuguesa I: fonética e fonologia	3	45	
	14.	GLA015	Estudos da língua espanhola III	4	60	10
	15.	GLA027	Literatura hispânica I	3	45	
	16.	GLA062	Teoria e crítica literária	3	45	
	17.	GEX006	Estatística básica	4	60	
	18.	GLA014	Lingüística textual	3	45	
	19.	GCH029	História da fronteira Sul	4	60	
<b>Subtotal</b>				<b>24</b>	<b>360</b>	
4ª	20.	GCH035	Política educacional e legislação do ensino no Brasil	3	45	
	21.	GLA016	Estudos da língua espanhola IV: morfossintaxe	4	60	14
	22.	GLA020	Estudos da língua portuguesa II: morfossintaxe	3	45	
	23.	GLA031	História das línguas românicas	3	45	
	24.	GLA028	Literatura hispânica II	3	45	
	25.	GCH024	Fundamentos da educação	3	45	
	26.	GCH012	Fundamentos da crítica social	4	60	
	27.	GLA048	Oficina I	1	15	

<b>Subtotal</b>				<b>24</b>	<b>360</b>	
5 <sup>a</sup>	28.	GLA017	Estudos da lingua espanhola V: fonética e fonologia	4	60	21
	29.	GLA021	Estudos da lingua portuguesa III: morfossintaxe	4	60	
	30.	GLA024	Literatura brasileira I	3	45	
	31.	GLA029	Literatura hispânica III	4	60	
	32.	GCH050	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano	3	45	
	33.	GLA032	Literatura infantil e juvenil	4	60	
	34.	GLA049	Oficina II	1	15	
<b>Subtotal</b>				<b>23</b>	<b>345</b>	
	35.	GLA018	Estudos da lingua espanhola VI: sintaxe	4	60	28
	36.	GCH013	Didática geral	3	45	
	37.	GLA022	Estudos da lingua portuguesa IV: morfossintaxe	3	45	29
	38.	GLA034	Lingüística aplicada ao ensino e aprendizagem da lingua portuguesa	3	45	
6 <sup>a</sup>	39.	GLA033	Lingüística aplicada ao ensino e aprendizagem da lingua espanhola	3	45	
	40.	GLA030	Literatura hispânica IV	4	60	
	41.	GLA055	Estágio curricular supervisionado em lingua portuguesa I	3	45	
	42.	GLA050	Estágio curricular supervisionado em lingua espanhola I	3	45	
<b>Subtotal</b>				<b>26</b>	<b>390</b>	
7 <sup>a</sup>	43.	GLA037	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da lingua portuguesa	3	45	
	44.	GLA038	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da lingua espanhola	3	45	
	45.	GLA019	Estudos da lingua espanhola VII: sintaxe	3	45	35
	46.	GLA042	Psicolingüística: processos de leitura e escrita	4	60	
	47.	GLA035	Estudos da significação I: semântica e pragmática	4	60	
	48.	GLA044	Literaturas de lingua portuguesa	4	60	
	49.	GLA056	Estágio curricular supervisionado em lingua portuguesa II	2	30	41
	50.	GLA051	Estágio curricular supervisionado em lingua espanhola II	2	30	42
<b>Subtotal</b>				<b>25</b>	<b>375</b>	

8 <sup>a</sup>	51.	GLA039	Estudos avançados em língua espanhola I: prática de textos	4	60	45
	52.	GLA025	Literatura brasileira II	4	60	
	53.	GLA023	Estudos da língua portuguesa V: diversidade lingüística	3	45	
	54.	GLA036	Estudos da significação II: enunciação e discurso	4	60	
	55.	GLA057	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa III	2	30	49
	56.	GLA052	Estágio curricular supervisionado em língua espanhola III	2	30	50
	57.	GLA060	Trabalho de conclusão de curso I	2	30	
	58.		Optativa I	2	30	
	59.	GLA046	Seminário Temático I	1	15	
<b>Subtotal</b>				<b>24</b>	<b>360</b>	
9 <sup>a</sup>	60.	GLA040	Estudos avançados em língua espanhola II: teorias e práticas de tradução	3	45	51
	61.	GLA045	Língua brasileira de sinais (Libras)	4	60	
	62.	GLA026	Literatura brasileira III	4	60	
	63.	GLA061	Trabalho de conclusão de curso II	2	30	57
	64.	GLA058	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa IV	6	90	43, 55
	65.	GLA053	Estágio curricular supervisionado em língua espanhola IV	6	90	44, 56
	66.	GLA047	Seminário Temático II	1	15	
<b>Subtotal</b>				<b>26</b>	<b>390</b>	
10 <sup>a</sup>	67.	GLA041	Estudos avançados em língua espanhola III: prática oral	4	60	60
	68.	GLA043	Literaturas catarinense, paranaense e sul – riograndense	3	45	
	69.	GLA059	Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa V	7	105	64
	70.	GLA054	Estágio curricular supervisionado em língua espanhola V	7	105	65
	71.		Optativa II	2	30	
<b>Subtotal</b>				<b>23</b>	<b>345</b>	
	72		Atividades Curriculares Complementares	<b>14</b>	<b>210</b>	
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>257</b>	<b>3855</b>	

Fonte: PPCL – UFFS (2010, p. 49-52)