



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

**HELOISA CRISTINA RAMPI MARCHIORO**

**O CURSO DE LETRAS NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO  
PARANÁ: “UM ESTRANHO NO NINHO”?**

Chapecó

2015

**HELOISA CRISTINA RAMPI MARCHIORO**

**O CURSO DE LETRAS NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO  
PARANÁ: “UM ESTRANHO NO NINHO”?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Linha de Pesquisa: Práticas Discursivas e Subjetividades.

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

Chapecó

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Rua General Osório, 413D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó – SC

Brasil

FICHA CATALOGRÁFICA

Marchioro, Heloisa Cristina Rampi  
O CURSO DE LETRAS NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL  
DO PARANÁ: UM ESTRANHO NO NINHO?/ Heloisa Cristina  
Rampi Marchioro. -- 2016.  
80 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. Análise de Discurso. 2. História das Ideias  
Linguísticas. 3. Universidade Tecnológica. 4. Curso de  
Letras. I. Luz, Mary Neiva Surdi da, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

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

HELOISA CRISTINA RAMPI MARCHIORO

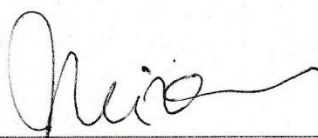
O CURSO DE LETRAS NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO  
PARANÁ: “UM ESTRANHO NO NINHO”?

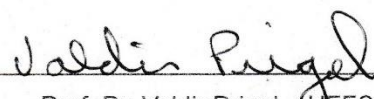
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 07/03/2016.

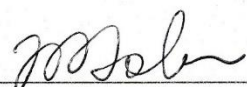
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mary Neiva Surdi da Luz.

Aprovado em: 07/03/2016.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dr.ª. Mary Neiva Surdi da Luz – UFFS.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Valdir Prigol – UFFS.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho – UFU.

Chapecó/SC, março de 2016.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, a Professora Dr<sup>a</sup> Mary Neiva Surdi da Luz, pelo conhecimento compartilhado, pela paciência e pela condução.

Agradeço especialmente ao Professor Dr. José Simão da Silva Sobrinho pela leitura atenta, pelas dicas, pelas conversas sobre tudo.

Agradeço a minha mãe, meu pai, meu irmão e minha filha, pelo apoio sempre incondicional.

Agradeço aos meus queridos amigos de Mestrado, Marcio Santin e, especialmente, Daiana Luzzi, parceira de viagem, parceira de estudo, sempre *online* para a troca de experiências.

Agradeço ao Diretor de *campus* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Pato Branco, Sr. Idemir Citadin, pelo acesso aos arquivos da universidade.

Agradeço à Capes, pelo apoio financeiro no momento necessário.

Muito obrigada!!!

## **Retrato do artista quando coisa**

A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.  
Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.  
Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.  
Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.

Manoel de Barros (1998)

## RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo analisar o discurso da tecnologia e o discurso da tradição materializados nos documentos institucionais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – *campus* Pato Branco e do curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês, voltado para a formação de professores, oferecido pela universidade. Procuramos ainda, compreender como os sentidos para educação, trabalho e tecnologia se articulam ao discurso sobre a língua, nos documentos institucionais do curso de Letras. O arquivo (*corpus*) da pesquisa é constituído pelos seguintes documentos: PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR, PPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional da UTFPR, PAC - Projeto de Abertura do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês e o PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês da UTFPR, *campus* Pato Branco. A perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL) é basilar em nossa pesquisa, em que mobilizamos as noções de discurso e seu processo - paráfrase e polissemia, condições de produção, ideologia, formações ideológica e discursiva, memória, interdiscurso e intradiscurso e noções de língua. Partimos de dizeres consolidados nos discursos da Educação Tecnológica no Brasil, em que funciona uma noção de tecnologia que a significa enquanto um saber especializado, que produz soluções para problemas, e que tem seus usos e funções. Nessas condições de produção, o curso de Letras seria tomado como estranho ao ambiente de uma instituição que se diz tecnológica. Mas a análise dos documentos nos direciona a uma escolha teórica dentro da Linguística que significa a língua como instrumento, também com usos e funções, sendo ela mediadora entre sujeito e realidade. Nesse sentido, o curso de Letras, antes tido como um “estranho no ninho”, justifica-se enquanto tecnológico e ganha espaço na UTFPR, universidade discursivizada enquanto tradicionalmente tecnológica.

Palavras-chave: Análise de Discurso. História das Ideias Linguísticas. Universidade Tecnológica. Tecnologia. Curso de Letras.

## ABSTRACT

This paper aims to analyze the discourse of technology and the discourse of tradition materialized in the institutional documents of Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Pato Branco *campus* and the bachelor's degree in Language Portuguese - English, focused on teacher training, offered by university. It also seeks to understand how the meanings to education, work and technology are affiliated with the discourse about language, in the institutional documents of the degree in language. The research file consists of the following documents: PDI – UTFPR's Institutional Development Plan, PPI - UTFPR's Institutional Political- Pedagogical Project, PAC – UTFPR's Project of Opening the Bachelor's Degree in Language Portuguese - English and PPC - UTFPR's Pedagogical Project of the Bachelor's Degree Language Portuguese - English, from Pato Branco *campus*. The theoretical-methodological perspective of Discourse Analysis (AD) in dialogue with the History of Linguistic Ideas (HIL) is fundamental in this research, in which it was mobilized the discourse notions (paraphrase and polysemy), production conditions, ideology, ideological and discursive formations, memory, interdiscourse and intradiscourse and notions of language. It started from the consolidated sayings in the speeches of Technological Education in Brazil, where in works the notion of technology meaning as a specialized knowledge, that produces solutions to problems, and that has its uses and functions. In these production conditions, the Language degree would be taken as strange to the environment of an institution that is said technology. However, the analysis of the documents leads us to a theoretical choice within the Linguistics that means language as a tool, with its uses and functions, the mediator between subject and reality. Thus, the Language Degree, before regarded as a "odd man out" is justified as technological and gain ground in UTFPR, an university that assert itself in its discourse while traditionally technological.

Keywords: Discourse Analysis. History of Linguistic Ideas. Technological University. Technology. Language Degree.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Principais faculdades do Sudoeste do Paraná.....	26
Figura 2: Deslizamento da noção de língua para noção de instrumento.....	68
Figura 3: Fatores envolvidos na comunicação verbal. ....	69

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: De Fundação Educacional à UTFPR.....	28
Quadro 4: RD1: A tradição e um seu discurso.....	35
Quadro 2: RD2: Educação Tecnológica: tecnologia para o trabalho. ....	52
Quadro 3: Processos parafrásticos I. ....	53
Quadro 5: RD3: Tecnologia: O que é?.....	60
Quadro 6: RD4: Noções de língua. ....	66
Quadro 7: RD5: A Língua Inglesa. ....	73

## LISTA DE SIGLAS

AD	-	Análise de Discurso
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CEFET – PR	-	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CSF	-	Ciência Sem Fronteiras
CPEA	-	Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos
FACEPAL	-	Faculdades Reunidas de Palmas
FACIBEL	-	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACICON	-	Fundação Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Pato Branco
FAFI	-	Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Palmas
FUNDEPABRA	-	Fundação Educacional de Pato Branco
FUNESP	-	Fundação de Ensino Superior de Pato Branco
HIL	-	História das Ideias Linguísticas
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IFPR	-	Instituto Federal do Paraná
MEC	-	Ministério da Educação
PAC	-	Projeto de Abertura do Curso de Letras Português – Inglês da UTFPR, <i>campus</i> Pato Branco
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	-	Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR – 2004 – 2008
PPDI	-	Proposta do Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR – 2013 – 2017
PPC	-	Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português – Inglês da UTFPR, <i>campus</i> Pato Branco
PPI	-	Projeto Político-Pedagógico Institucional da UTFPR
PROTEC	-	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
RD	-	Recorte discursivo
SD	-	Sequência discursiva
UFFS	-	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNED	-	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNIOESTE	-	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICS	-	Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná
UTFPR	-	Universidade Tecnológica Federal do Paraná, <i>campus</i> Pato Branco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 O DISCURSO DA TRADIÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DA UTFPR</b> .....	<b>17</b>
1.1 O ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ.....	24
1.1.1 O curso de Letras da UTFPR .....	29
1.2 A TRADIÇÃO E A RELAÇÃO DE SENTIDOS: TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO .....	31
1.3 A TRADIÇÃO E O DISCURSO.....	34
<b>2 O DISCURSO DA TECNOLOGIA</b> .....	<b>40</b>
2.1 PERCURSO ANALÍTICO .....	46
2.2 TECNOLOGIA: O QUE É? .....	59
<b>3 A LÍNGUA DA QUAL SE FALA</b> .....	<b>63</b>
3.1 A LÍNGUA .....	63
3.2 A LÍNGUA INGLESA .....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

A criação da Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba – PR, em 1909, teve como objetivo preparar com habilidades técnicas e intelectuais os garotos oriundos de famílias pobres que, pelo funcionamento do sistema capitalista, não teriam condições de conquistarem seu sustento, sendo um risco para a ordem da sociedade e para si próprios. Nas palavras do presidente do Brasil Nilo Peçanha, esses jovens estariam entregues à “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 01).

Com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o presidente Nilo Peçanha inaugurou no Brasil uma nova maneira de se ver a escola, uma escola voltada ao ensino da técnica, voltada a atender a demanda das novas indústrias brasileiras, que precisavam de mão de obra especializada e, de certa forma, atender a essa população que precisava de emprego. Essa nova escola inaugurou também um novo conjunto de práticas ligadas ao ensino que marcaria a memória dessas instituições, e constituiria o que hoje chamamos de ensino tecnológico.

Na esteira da criação das Escolas de Aprendizes Artífices muitas outras instituições foram criadas, ao longo desses anos, com objetivos parecidos, inclusive a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, objeto de estudo dessa pesquisa.

Com a lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005<sup>1</sup>, a UTFPR começou a funcionar e com ela a construção discursiva de uma identidade institucional por meio do discurso da tradição e da tecnologia. Abriu-se uma nova possibilidade dentro desse conjunto de práticas, pois a universidade tem como um de seus objetivos ministrar em nível de educação superior cursos de licenciatura, além de criar programas de formação pedagógica para professores, o que não era função dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets, ou das demais instituições voltadas ao ensino técnico.

---

<sup>1</sup> Limitamo-nos a tratar da lei de criação da UTFPR por ser nosso objeto de estudo, mas os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também podem ofertar cursos de licenciaturas.

Interessa-nos a constituição da UTFPR – *campus* Pato Branco<sup>2</sup> e do curso de Letras dessa universidade em especial pois, entre o rol de cursos ofertados, em sua maioria voltados para a educação tecnológica, ele se configura como um curso que aparentemente não se encaixa no discurso da tradição histórica da universidade, essa que foi construída nas bases da história da educação profissional e técnica brasileira.

Temos como objetivo compreender como os sentidos para educação, trabalho e tecnologia se articulam ao discurso sobre a língua, nos documentos institucionais do curso de Letras. Os documentos que fazem parte do *corpus* da pesquisa são o Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR, o Projeto Político-Pedagógico Institucional da UTFPR, o Projeto de Abertura do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês da UTFPR, *campus* Pato Branco, todos em suas versões mais atuais.

Esse curso sobre ao qual me debruço como pesquisadora é o curso no qual me formei, em 2012, ao qual mais tarde retornei, como professora. Ao ouvir pelos corredores da UTFPR que o curso de Letras era um curso estranho ao discurso tradicional da universidade, comecei a questionar os efeitos de sentido de tais afirmações e, durante a busca a esses documentos que constituem o arquivo da presente pesquisa, sentidos movimentaram-se para que eu compreendesse porque o curso era visto como estranho para esta universidade, constituída por uma prática de linguagem que tem por base um discurso da tradição, e que se significa na relação existente entre ciência, educação, trabalho e tecnologia.

A expressão utilizada no título deste trabalho, “um estranho no ninho”, vem do comportamento de certas espécies de pássaros que, em vez de construir seus próprios ninhos, utilizam ninhos de outras espécies, lá colocando seus ovos. Isso é conhecido por *parasitismo de incubadora*. Uma vez colocados em ninhos de espécies menores, esses pássaros (cucos e pica-paus, principalmente), quando nascem, são alimentados e tomam o espaço dos menores, que acabam caindo do ninho, fracos e sem condições de competir. A metáfora remete ao estranho (o curso de Letras) que

---

<sup>2</sup> O curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês também é ofertado no *campus* Curitiba - PR, mas tem seus próprios documentos institucionais.

ocupa um lugar que originalmente não é seu. Mas é naquele lugar que ele se fortalece e prevalece.

Outra questão discutida nesse texto gira em torno dos saberes sobre tecnologia que são movimentados nos documentos institucionais da UTFPR, saberes esses oriundos das ciências da natureza e que colocam a tecnologia relacionada à técnica, a um saber especializado, ao “progresso”. Os teóricos das ciências da natureza, conforme a ideologia positivista, trabalham com o real, quando encontram soluções para os seus problemas. Procuram, na base de tais ciências, instrumentos que os dirijam para os efeitos desejados, isto é, para o resultado final – que é, porém, mediado pela língua. No espaço das ciências da natureza, segundo Pêcheux (2012):

Esses espaços – através dos quais se encontram estabelecidos [...] detentores de saber, especialistas e responsáveis de diversas ordens – repousam, em seu funcionamento discursivo interno, sobre uma proibição de interpretação, implicando o uso regulado de proposições lógicas (Verdadeiro ou Falso) com interrogações disjuntivas (“o estado de coisas” é A ou não - A?). (PÊCHEUX, 2012, p. 30-31).

Tais espaços sobre os quais nos fala Pêcheux não permitem “marcas de distância discursivas” (PÊCHEUX, 2012, p. 31), ou seja, não permitem a dúvida, a incerteza possível quando se trabalha com a língua. Pêcheux conclui afirmando que esse espaço de dizer trabalha com a “homogeneidade lógica”, levando tudo a se reduzir ao verdadeiro e falso, sem considerar o equívoco que o atravessa:

em particular termos como lei, rigor, ordem, princípio, etc que ‘cobrem’ ao mesmo tempo, como um patchwork heteróclito, o domínio das ciências exatas, o das tecnologias e o das administrações (PÊCHEUX, 2012, p. 32).

É nesse discurso que se insere a UTFPR quando afirma, discursivamente em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2004, p. 35), que as políticas de ensino não devem esquecer-se do seu caráter de especialidade, da sua “vocaçãõ histórica” e da “tradiçãõ” da universidade: a da tecnologia. É na perspectiva dessa tradiçãõ que a universidade se significa, fortalecendo um discurso ora tecnolõgico, ora tradicional.

Tais afirmações parecem não considerar a relação existente entre tecnologia e língua. Diante de tal constatação, fazemo-nos a seguinte pergunta, que nos guiou em nossa pesquisa: Qual a relação entre língua e tecnologia em um curso de Licenciatura em Letras ofertado na UTFPR?

A fim de encontrar modos de compreender tal questão, mas sabendo que não há uma interpretação definitiva e sim possíveis interpretações (sentidos), a presente pesquisa propõe uma articulação entre a Análise de Discurso - AD, tal como se desenvolveu no Brasil, principalmente com os estudos de Eni Orlandi, aliados à perspectiva da História das Ideias Linguísticas - HIL, por entender que essa é uma forma possível de se pensar a história, em sua relação constitutiva entre a linguagem e a sua exterioridade – o que chamamos de historicidade. Essa aliança nos auxilia a entender a historicidade constitutiva dos documentos a serem analisados, nosso objeto analítico, porque essa se apresenta na e pela língua. Nessa articulação, pense-se na história nunca separada de suas condições de produção.

Ao observarmos a constituição dessas instituições voltadas à educação tecnológica, estudamos o horizonte de retrospectão, definido por Auroux (2008), que afirmou que a produção de conhecimento tem relação com a temporalidade. Horizonte de retrospectão é o conjunto de conhecimentos que antecede um aprendizado (a compreensão), sendo que “é necessário tempo para saber” (Auroux, 2008, p. 141).

Entendemos que “toda a história começa sempre antes”, ressoando o dizer de Orlandi (2001, p. 18). A questão que norteia esse estudo vem do interesse em compreender o funcionamento discursivo de um curso de Letras Português – Inglês por meio da análise dos seus documentos institucionais. Temos como objetivo específico compreender quais são os saberes sobre tecnologia que funcionam nos documentos institucionais da UTFPR e, por meio de sua análise, compreender como o discurso das/sobre as tecnologias se inscreve no curso de Letras analisado.

A constituição do presente texto é composta por três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **O DISCURSO DA TRADIÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DA UTFPR**, apresentamos a historicidade da educação tecnológica no Brasil, com foco na constituição da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Para entendermos como se constituiu o ensino superior na região Sudoeste do Paraná e como essa constituição foi afetada pelas condições de produção socioeconômicas,



olhamos “para como a memória funciona” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 17). Nesse percurso, destacamos o contexto sócio-histórico do ensino superior no Sudoeste do Paraná e a formação dos primeiros cursos de Letras no país, chegando ao curso de Letras da UTFPR – Pato Branco. São apresentadas as principais noções teóricas mobilizadas para a compreensão da construção discursiva da UTFPR, em que a universidade afirma-se enquanto tradicional e tecnológica.

Observamos que a tradição construída pelo discurso dos documentos institucionais da UTFPR significa a educação em relação ao trabalho, em sentidos que derivam para cidadania e preparo para o mundo do trabalho. Ainda nesse capítulo, analisamos o discurso da tradição presente nos documentos da UTFPR e como a tradição é significada para a universidade em sua relação com o discurso tecnológico, e que lugar o curso de Letras Português – Inglês ocupa dentro da instituição pesquisada.

No segundo capítulo, **O DISCURSO DA TECNOLOGIA**, analisamos os sentidos possíveis para tecnologia inscritos no discurso sobre as ciências, e quais sentidos – em nosso gesto analítico - estão presentes nos documentos da UTFPR. Para tanto, mobilizamos categorias de análise que nos dão base para essa compreensão, tal como a noção de tecnologia e de ideologia.

O terceiro capítulo, intitulado **A LÍNGUA DA QUAL SE FALA**, analisamos algumas das principais noções de língua, a fim de compreender qual noção (noções) se marca discursivamente na formulação dos documentos do curso de Letras. Analisamos ainda, a escolha pela língua inglesa como segunda licenciatura do curso de Letras da UTFPR, que se justifica dada a sua importância para o discurso da tecnologia.

## 1 O DISCURSO DA TRADIÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DA UTFPR

Não me iludo  
 Tudo permanecerá  
 Do jeito que tem sido  
 Transcorrendo  
 Transformando  
 Tempo e espaço navegando  
 Todos os sentidos  
 [...] água mole  
 Pedra dura  
 Tanto bate que não restará nem pensamento [...]³

Nesta parte do trabalho, direcionamos nosso olhar para a historicidade da educação tecnológica no Brasil e pretendemos entender como a identidade da UTFPR se constrói e se constitui pelo discurso da tradição em seus documentos institucionais, criando uma tradição própria que se atualiza ao longo da sua história. Como aponta Nunes (2008a), compreender a historicidade dos documentos implica que os consideremos no espaço e no tempo, considerando que “a temporalidade dos conhecimentos linguísticos é remetida a espaços” (NUNES, 2008, p. 85). É preciso tempo para compreender, e considerar a produção dos documentos em seus espaços, suas condições de produção.

A historicidade, na relação história-linguagem, diferencia o historiador do analista de discurso. Com o olhar do analista de discurso, nessa relação, a história não é vista enquanto conteúdo, mas sim, enquanto efeito de sentido.

Em um movimento de compreensão do discurso, e de acordo com Orlandi (2011), estudamos que há três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário.

---

<sup>3</sup> *Tempo Rei*, 4ª faixa do álbum *Raça Humana*, de 1984, composição e música de Gilberto Gil. Ele próprio fala sobre sua letra: “Para mim é muito difícil não crer no pós sem não crer no pré. Como me é absolutamente impossível anular a existência do anterior a mim, também me é muito difícil aceitar a inexistência do posterior; para mim são coisas iguais”. Disponível em <[http://www.gilbertogil.com.br/sec\\_disco\\_info.php?id=387&letra](http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=387&letra)> acesso em 08 de maio de 2015.

Ao analisar o discurso da tradição nos documentos institucionais da UTFPR, podemos afirmar que ele pertence a categoria dos discursos autoritários. Explicando a distinção entre essa tipologia, temos que a base é o referente – o objeto do discurso - e os interlocutores. Orlandi (2011) considera que existem dois processos pelos quais se constituem os discursos: o parafrástico e o polissêmico<sup>4</sup>. Nesse caso, a polissemia se apresenta enquanto o processo “que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem” (ORLANDI, 2011, p. 15).

Nesse sentido, o discurso lúdico tem a *polissemia aberta*, ou seja, o objeto do discurso está presente enquanto coisa, e os interlocutores estão presentes junto a ele. No caso do discurso polêmico o objeto está presente, mas os interlocutores não estão, o que a autora chama de *polissemia controlada*. Os interlocutores procuram controlar seu referente, direcionando o que se deve olhar e dizer do objeto.

O discurso autoritário, por sua vez, tem seu referente ausente e não há interlocutores, apenas “um agente exclusivo” (idem, p.16). No caso há a *polissemia contida*; e, nas palavras de Orlandi, “Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem” (idem, p.16). Nessa categoria está o discurso pedagógico, que tem sua circularidade nas instituições de ensino, em todos os níveis.

Procuramos compreender o discurso da tradição também como um discurso autoritário, tomando como materialidade o slogan da universidade: “UTFPR 10 anos: Tecnológica há mais de 100”. No funcionamento discursivo dessa afirmação há uma possível compreensão que a UTFPR tem uma tradição de 100 anos sendo tecnológica – mesmo tendo apenas 10 anos de existência. É um trabalho ideológico que pretende produzir nos sujeitos essa evidência, a evidência da tradição e seus sentidos, e da tecnologia e seus sentidos, em que não se questiona a constituição da universidade, criando assim um espaço de dizer próprio.

Está em jogo o funcionamento da memória discursiva – interdiscurso, ou seja, muito do que já foi dito sobre tecnologia está significando a UTFPR, nessa formulação - intradiscurso. O jogo de sentidos entre 10 e 100 anos, faz com que, em

---

<sup>4</sup> Os processos são explicados mais adiante.

nosso gesto de leitura, funcione a ideia de temporalidade/tradicionalismo: é tradição da UTFPR ser tecnológica, pois a instituição faz isso há mais de 100 anos.

Essa formulação parece apagar o fato de a instituição ter sido criada como Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, de ter sido escola técnica, Cefet, antes de ser UTFPR. E no caso do *campus* Pato Branco, também parece apagar o fato de que antes de ser Cefet, os cursos eram administrados por uma Fundação, a Funesp<sup>5</sup>, que não tinha tradição em educação tecnológica. Mas, por outro lado, produz uma narrativa em que apresenta uma origem para a instituição.

Para a constituição de nosso *corpus* empírico, solicitamos, por meio de um documento à direção da UTFPR de Pato Branco, acesso aos documentos institucionais que havia no arquivo<sup>6</sup> da Secretaria Geral do *campus*, que gentilmente cedeu os documentos, formando então o arquivo da pesquisa.

Eis o *corpus* empírico:

- PDI<sup>7</sup> – Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR – 2004 - 2008 (2004);
- PPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional da UTFPR (2007);
- PAC - Projeto de Abertura do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês (2008);
- PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês da UTFPR, *campus* Pato Branco (2011).

Ao estudarmos os documentos institucionais da UTFPR, nosso *corpus* empírico, no caso o Projeto Político-Pedagógico Institucional - PPI, encontramos a seguinte afirmação: “A história da UTFPR confunde-se com a própria história da educação profissional brasileira” (UTFPR - PPI, 2007, p. 31).

Para historicizar a UTFPR e conceituar a ideia de discurso da tradição nas condições de produção apresentadas a seguir, então, faz-se necessário compreender a “história da educação profissional brasileira”. Celso Suckow da Fonseca fez um

---

<sup>5</sup> Essas instituições serão apresentadas nesse capítulo, mais adiante.

<sup>6</sup> Arquivo físico (morto), onde os documentos da Secretaria Geral da UTFPR ficam guardados.

<sup>7</sup> As siglas foram utilizadas para facilitar a referência aos documentos nos recortes discursivos analisados.

estudo da história da educação profissional e tecnológica no país, publicado em sua obra *História do ensino industrial no Brasil*, de 1986. No capítulo XV, *A evolução da filosofia do Ensino Industrial*, Fonseca (1986) destacou que nos primeiros passos rumo à civilização a humanidade considerou a aprendizagem de ofícios completamente separada da educação. O ofício era aprendido nos lares, com os pais, como uma “forma de trabalho, sem nenhuma expressão educativa” (FONSECA, 1986, v. 3, p.183).

Na Idade Média, os jovens deixavam os seus lares para alojarem-se nas casas dos mestres e, em pequenas oficinas, aprendiam o ofício do seu novo mentor. Analisa Fonseca (1986, v. 3, p. 183) que “profissões manuais e estudos intelectuais não tinham, ainda, ligações nem dependências”. Essa ligação começaria a ser vislumbrada nos séculos XVI e XVII, porém, sem se concretizar. Em 1694, August Hermann Francke, clérigo luterano de Halle, Alemanha, instituiu em uma escola destinada aos órfãos de sua paróquia, além da instrução religiosa, a aprendizagem de ofícios manuais. Como constata Fonseca (idem, p. 184), por essa atitude surgia “o enlace do cérebro e da mão, do intelectual e do material, do subjetivo e do objetivo”.

Aqui no Brasil, o ensino de ofícios também surgiu separado dos processos (ou instituições) educacionais. Os colonizadores portugueses ensinaram ofícios aos índios e, depois, aos escravos. O objetivo era passar a eles os trabalhos pesados, que eram muitos. Além dos colonizadores, os jesuítas também ensinaram aos índios os ofícios, com a intensão de diminuir a carga dos serviços pesados. A educação humanística ficava destinada aos filhos dos portugueses, classe mais alta que se formava no Brasil. Dessa forma, conclui Fonseca (1986):

Assim, de um lado o encargo dos trabalhos pesados dado inicialmente aos índios e, depois, aos escravos, e de outro, a espécie de educação que os padres da Companhia de Jesus ofereciam aos colonizadores, criaram uma mentalidade que levou à filosofia do desprezo pelo ensino de ofícios. Nossas populações habituaram-se a ver naquele ramo da instrução qualquer coisa de degradante, de humilhante, de desprezível. Tal maneira de sentir, tal forma de encarar a questão, enraizou-se no espírito do povo, projetando-se no tempo através de séculos. (FONSECA, 1986, v. 3, p. 186).

O ensino de ofícios ficou estigmatizado por estar ligado à escravidão, por causa do uso da força e dos trabalhos manuais, e pelo prestígio que o ensino voltado

às letras e intelectualidades obtinha. De modo geral, dominava a concepção do ensino de ofícios ser vergonhoso, de pobreza. Em 1819, o ensino de ofícios pode ser ofertado aos órfãos e aos pobres, os ditos “deserdados da fortuna” (ibidem, p. 187).

A filosofia que vinha presidindo àquele ramo de instrução voltava-se, assim, também, para outros desgraçados. Já não o encarava mais como aplicável somente aos índios e escravos, destinava-o, também, daí por diante, aos miseráveis, aos infelizes, aos que não tinham arrimo dos pais. (FONSECA, 1986, v. 3, p. 187).

O caráter assistencial é tão presente, no ensino de ofícios e nas instituições que o abrigavam – asilos, orfanatos e arsenais -, que não havia menção a ele nos relatórios dos presidentes das províncias como instrução pública. Ele aparecia relatado como obra de caridade.

Com a criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em 1858, começou uma “nova era para o ensino de ofícios”, segundo Fonseca (1986). Em pouco tempo, havia liceus por várias províncias, pois as ideias a respeito do ensino estavam mudando, por causa da indústria. Os liceus eram destinados a todas as classes sociais, mas era dividido em propedêutico e profissionalizante, sendo que esses eram destinados aos menos favorecidos e aqueles para os filhos abastados da sociedade. Assim, a maneira de considerar esse tipo de educação não perderia a sua forma.

Fonseca (1986) afirma que a Europa já estava de braços dados com as máquinas a vapor, com a produção mecânica, e aqui no Brasil estávamos com a economia presa à escravidão. Com a abolição, os escravos tornaram-se trabalhadores livres, e isso deslocou o conceito de ensino profissional e o próprio modo de pensar o trabalho na indústria. Com a República, havia a necessidade de renovar velhas ideias e conceitos. Entretanto, no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha ainda destina as escolas de aprendizes artífices aos “desfavorecidos da fortuna”.

A UTFPR, em seus documentos institucionais, procura legitimar a sua criação e o início de sua trajetória enquanto instituição de ensino no contexto da publicação do citado Decreto do presidente Nilo Peçanha, como Escola de Aprendizes

Artífices, em 16 de janeiro de 1910, na cidade de Curitiba, capital do Estado, segundo o histórico disponibilizado no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da universidade. Seu objetivo era ensinar ofícios elementares aos meninos “desprovidos da sorte” (UTFPR - PDI, 2003, p.15), ou mais precisamente, “os filhos dos desfavorecidos da fortuna<sup>8</sup>”, que “cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino primário gratuito”.

Segundo o Decreto, a faixa etária dos meninos era de 10 a 13 anos, no máximo. Pela manhã, “recebiam conhecimentos elementares” (UTFPR - PDI, 2003, p. 15) e durante à tarde estudavam alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria. Mais tarde, aprendiam também pintura decorativa e escultura ornamental.

Fonseca (1986) destacou em seu estudo a Escola Souza Aguiar, no Rio de Janeiro, que, segundo ele, “Sem dúvida foi aquela a primeira tentativa de racionalização do ensino de ofícios entre nós” (FONSECA, 1986, v. 3, p. 191). Foi a primeira vez que a tecnologia configurou disciplina obrigatória e independente.

Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, o ensino profissional passa a ser de segundo grau, paralelo com o ensino secundário, em articulação com as engenharias, podendo os alunos que completassem os novos cursos técnicos ingressar nesses cursos. A partir desse momento o ensino profissional chamou-se industrial. Como Fonseca (1986) aponta, nesse momento o ensino de ofícios, chamado agora por industrial, não teria mais o desprezo do povo, não mais sendo “humilhante e desprimoroso” (ibidem, p. 199).

No início da Escola de Aprendizes Artífices em Curitiba, no Estado do Paraná, eram 45 meninos matriculados, mas aos poucos esse número cresceu. Com seu crescimento e a profissionalização do ensino, em 1937 a escola passou a chamar Liceu Industrial do Paraná, ministrando o ensino de 1º grau. Após a organização do ensino industrial, com a referida Lei Orgânica de 1942, o Liceu transformou-se em Escola Técnica de Curitiba, oferecendo cursos técnicos como os de Desenho Industrial e Edificações (UTFPR - PDI, 2003).

Em 1959, o ensino técnico foi unificado pela legislação e novamente a escola mudou de nome, chamando-se Escola Técnica Federal do Paraná. No início

---

<sup>8</sup> Texto original do Decreto nº 7.566, de 1909.

da década de 50, do século XX, o Brasil e os Estados Unidos firmaram um acordo de cooperação no campo do ensino industrial. Esse acordo tinha, segundo o PDI (2003), como objetivo a formação, orientação e treinamento de professores brasileiros da área técnica. Com o acordo surgiu a Comissão Brasileiro-Americana Industrial - CBAI, que elevou o padrão de qualidade do ensino técnico.

Nos anos 60, ainda do século XX, as Escolas Técnicas eram um “modelo do novo ensino de 2º grau profissionalizante”, e a partir de 1974, o MEC autorizou a abertura de cursos superiores de curta duração de Engenharia de Operação, nas áreas de construção civil e elétrica (UTFPR - PDI, 2003, p. 16). Em 1978, a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Cefet - PR. A partir desse passo, iniciaram-se as ofertas de vagas em cursos de graduação plena, depois oferecendo vagas em programas de pós-graduação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 - LDBE, os cursos técnicos integrados não puderam mais ser ofertados. Com isso, a instituição criou os cursos de Tecnologia e disponibilizou vagas para o Ensino Médio. Também pôde, a partir da LDBE de 1996, voltar-se para a expansão dos cursos superiores e de pós-graduação, abrindo mestrados e doutorados.

Em 1998, a diretoria do Cefet – PR criou o projeto de transformação da instituição em Universidade Tecnológica. No ano de 2005, o Cefet – PR tornou-se UTFPR. Isso foi possível por meio da Lei 11.184/2005, em conformidade com Parágrafo único do Artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 1996, que dispõe sobre a Universidade Especializada (UTFPR - PDI, 2003, p. 17).

Foi com essa especificidade na lei (nº 11.184) que os professores da área de ensino de língua portuguesa, língua inglesa e literaturas da UTFPR, em 2008, vislumbraram a oportunidade de (re) abrir o curso de Letras Português – Inglês em Pato Branco. Esse curso foi fechado em 1996 por ser considerado inviável pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Cefet – PR, sendo essa uma condição para o processo de incorporação da Fundação de Ensino Superior de Pato Branco – Funesp. O curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês da UTFPR do *campus* Pato Branco - PR iniciou com sua primeira turma no segundo semestre de 2008.

É importante compreendermos a historicização da universidade e quais são as condições de produção para a sua constituição, para entendermos qual a relação



existente entre trabalho e educação tecnológica. Ainda, para compreendermos como os sentidos para trabalho, educação e tecnologia se articulam ao discurso da língua, nos documentos institucionais do curso de Letras.

A história do ensino superior na região onde, mais tarde, se instalou a UTFPR começou de maneira diferente da história da educação industrial, com objetivos diversos, como descrevemos a seguir.

## 1.1 O ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ

Pensando no horizonte de retrospectiva (Auroux, 2008), observamos como os cursos superiores da região Sudoeste do Paraná constituíram-se, chegando ao curso de Letras em Pato Branco, que é o foco do nosso estudo.

O ensino superior teve o momento mais expressivo de sua expansão para o interior do Estado do Paraná em meados do século XX, dos anos 1990 aos anos 2000. Isso foi possível devido às políticas de ensino que se configuraram a partir da Reforma Universitária, em 1968 (RUBIN, 2003).

Nas cidades de Palmas, Francisco Beltrão e Pato Branco, o ensino superior construiu suas bases nas Fundações Municipais, cujo modelo firmou-se no final do mesmo século, e era uma saída para a falta de recursos dos Estados para a criação de instituições públicas de ensino superior.

Em meio a este panorama, foi criada a primeira universidade do Sudoeste do Paraná, o Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – Unics, ligado ao Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos – Cpea, da Paróquia do Senhor Bom Jesus, em Palmas. A criação da Unics, de característica confessional, foi iniciativa eclesial e da sociedade civil organizada da região, junto as instâncias educacionais federais e estaduais. Seu percurso histórico é relatado a seguir.

O contexto de criação do Cpea é dos anos finais da década de 60, século XX, coincidentemente, nos anos iniciais da ditadura militar, justamente quando o caráter dado à educação pelos militares era tecnicista (SILVEIRA, 2008, p. 20). Em

meio à repressão, ao desmantelamento dos movimentos estudantis e à valorização dos cursos técnicos de nível médio, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Palmas – Fafi, cuja aprovação definitiva de funcionamento aconteceu em 1968, pelo Parecer nº 568/68. A Fafi começou com quatro cursos: Filosofia Pura, Pedagogia, História e Letras com habilitação em Português e Francês (LUPORINI, 2008).

Em 1979, o poder público municipal criou a Faculdades Reunidas de Palmas - Facepal, atendendo uma necessidade de expansão dos cursos superiores. Essa iniciou com os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Econômicas, depois implantando os cursos de Educação Física, Administração Rural e Ciências com Habilitações em Matemática, Biologia e Química. Ainda nesse ano, o Cpea passou a ser mantenedor da Facepal e da Fafi que, posteriormente, passaram a se chamar, em 2001, Faculdades Integradas de Palmas - Facipal, que em 2002, passou a chamar-se Faculdades Integradas Católica de Palmas. Em 2004, as Faculdades Integradas Católica de Palmas transformam-se em Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná - Unics (LUPORINI, 2008).

A Unics foi federalizada em março de 2010, sendo incorporada à Rede Federal de Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, tornando-se o IFPR *campus* Palmas, como funciona atualmente.

Em 1974, a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – Facibel deu início as suas atividades. Contou com os cursos de Economia Doméstica (Licenciatura Plena) e Estudos Sociais (Licenciatura de 1º Grau). Em 1985, a Facibel abriu os cursos de Geografia e Ciências Econômicas. Em 1999, foi incorporada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste (CANTERLE, 2011).

A figura a seguir mostra como foi o percurso histórico das instituições de ensino superior na região Sudoeste do Estado do Paraná.

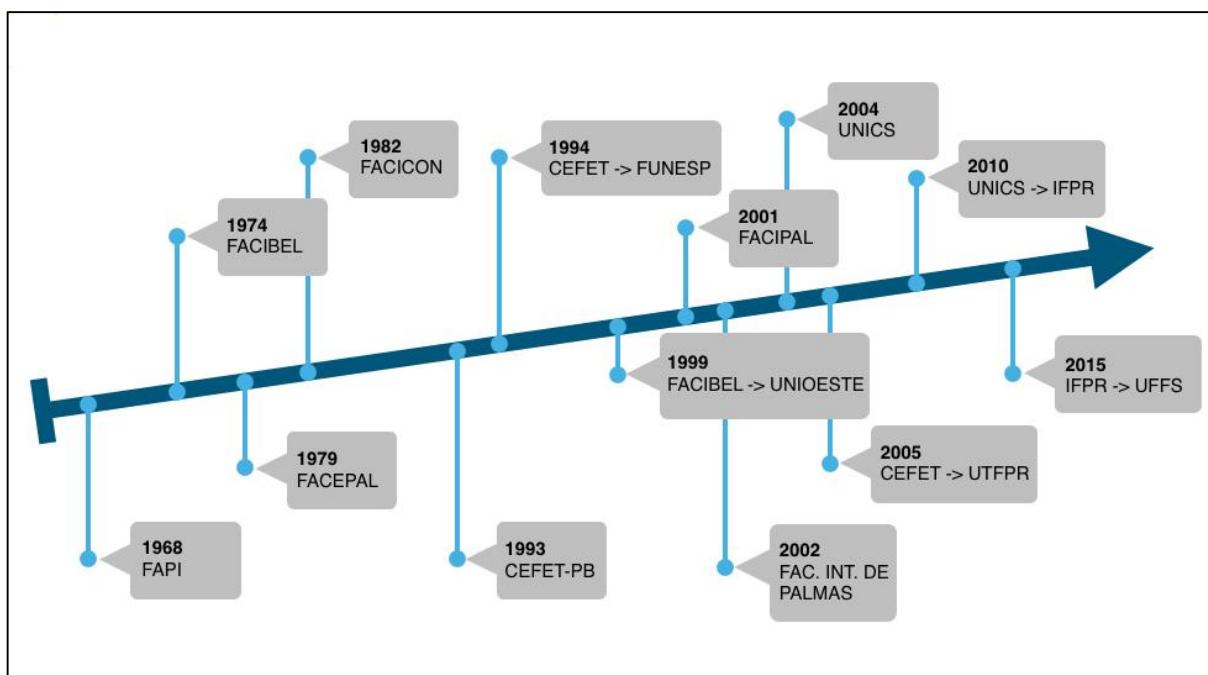


Figura 1: Principais faculdades do Sudoeste do Paraná.

No caso mais específico do processo de criação da UTFPR, não há muitas informações publicadas. Em busca no *site* da Câmara Municipal dos Vereadores de Pato Branco, encontramos as Leis Municipais que os documentos institucionais da UTFPR citam, e ainda mais informações, e com elas conseguimos ter um panorama desse percurso histórico.

A lei nº 96, de abril de 1972, instituiu o Fundo Municipal de Ensino em Pato Branco, destinado a atender a investimentos e despesas de custeio, relativas ao ensino de 1º e 2º graus, supletivo e superior, em conformidade com a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Por meio da mesma lei, foi criada a Fundação Educacional de Pato Branco - Fundepabra, com o objetivo de administrar o Fundo Municipal de Ensino. A Fundepabra foi transformada pela lei nº 168, de outubro de 1974, na Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Pato Branco, que passou a ser mantida pela Fundação Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Pato Branco – Facicon.

Pela lei nº 421, de 1981, o nome da Fundação Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Pato Branco – Facicon passou a ser Fundação de Ensino Superior de Pato Branco - Funesp, e pela lei nº 453, de 1982, a Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Pato Branco mudou seu nome para Faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco. A Funesp, além de ser a mantenedora da Faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco, manteve também o Colégio Bandeirantes, de Ensino de 2º Grau.

Paralelo ao funcionamento da Funesp, por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – Protec, foram criadas as Unidades de Ensino Descentralizadas – Uned, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Cefet - PR, com o objetivo de expandir do ensino técnico para o interior do Estado. Foram cinco anos de negociações e preparo de infraestrutura para o recebimento, em Pato Branco, da Uned - PB. Em 1992, foram realizados concursos para a contratação dos novos professores e pessoal administrativo. As primeiras turmas ingressaram em 1993, nos cursos técnicos de Eletrônica e Edificação.

Havia o interesse do prefeito de Pato Branco e demais autoridades políticas da região em que a Funesp passasse a ser administrada pela Uned - PB, conseqüentemente, pelo Cefet - PR. Então, em 1994, após solicitação ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, tal incorporação se realizou.

A seguir, apresentamos um quadro com os principais fatos históricos da constituição da UTFPR:

<b>De Fundação Educacional à UTFPR</b>	
1972	Fundação Educacional de Pato Branco – FUNDEPABRA.
1974	A FUNDEPABRA é transformada em Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Pato Branco – Mantida pela FACICON.
1981	A FACICON é renomeada para FUNESP
1982	A Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Pato Branco passa a ser chamada Faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco.
1994	A FUNESP é incorporada pelo CEFET-PR.
2005	O CEFET-PR é transformado em UTFPR.

Quadro 1: De Fundação Educacional à UTFPR

Diferentes sujeitos e condições de produção afetaram a significação da UTFPR em Pato Branco, que não foi constituída inicialmente pelo discurso da educação tecnológica, mas que com sua incorporação assumiu, discursivamente, um outro lugar, o lugar – ou o espaço - para dizer-se tecnológica.

Com a incorporação da Funesp pelo Cefet - PR – Unidade Descentralizada de Pato Branco, e a posterior transformação do Cefet - PR em UTFPR, a história dessa instituição e do próprio ensino superior em Pato Branco passou a ser contada por outro viés, atravessada pela memória da educação industrial no Brasil, um discurso que constrói uma tradição em educação tecnológica.

Com isso, houve o apagamento de sua constituição enquanto fundação de ensino, que não tinha ligação com a educação industrial, técnica ou tecnológica, nos moldes da atual UTFPR. Apresentamos a discussão sobre o discurso da tradição no recorte discursivo (RD1) *A tradição e um seu discurso*.

### 1.1.1 O curso de Letras da UTFPR

Repetindo e frisando o que Eni Orlandi (2001) diz em seus textos: “Toda história começa sempre antes”, procuramos recontar algumas passagens da história dos cursos de Letras no Brasil, para compreender a história do curso de Letras da UTFPR.

A história dos cursos de Letras no Brasil começou no início da década de 1930, conforme Surdi da Luz (2010), com a implantação dos cursos de Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras na Universidade do Rio de Janeiro em 1931 e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o curso de Letras era dividido em Letras Clássicas e Português, como explica a autora, o curso tinha as cadeiras de Filologia Grega e Latina, Filologia Portuguesa, Literatura Luso-brasileira, Literatura Grega e Literatura Latina, e, de acordo com o regulamento da Faculdade, a realização do Curso de Português e Letras Clássicas era condição à obtenção do título de licenciado em língua estrangeira (SURDI DA LUZ, 2010).

A criação dessas Faculdades também marcou o início da “cientificização dos estudos linguísticos no Brasil” e “um lugar para se dizer das Letras” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 90). Segundo a autora, até então, somente o Colégio Pedro II conferia o Grau de Bacharel<sup>9</sup> em Letras, antes disso, era comum os estudiosos em Letras serem formados em outros cursos superiores (SURDI DA LUZ, 2010).

Em 1957, e a partir dessa data, multiplicaram-se os cursos universitários pelo país, e seus cursos de Letras seguiam o modelo da Universidade de São Paulo - USP. O modelo foi bastante criticado por Castilho (1963), por apresentar uma formação de resultado duvidoso devido às inúmeras línguas e respectivas literaturas que eram estudadas em quatro anos. Quando esses alunos se formaram, viram que o caminho era longo da teoria à sala de aula. Em 1962, a Resolução do Conselho Federal de Educação nº 283/62 fixou para o curso de Letras um currículo mínimo, que valorizou o estudo das Letras Vernáculas (SURDI DA LUZ, 2010).

---

<sup>9</sup> De acordo com Surdi da Luz (2010), “O bacharel ocupava o lugar institucional de novato e o licenciado ocupava o lugar institucional mais importante”.

O currículo mínimo ainda estava longe de valorizar a formação docente, pois não havia espaço para disciplinas voltadas aos saberes pedagógicos, o que veio ocorrer somente em 1969. Também é importantíssimo destacar que, no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 283/62, a Linguística passou a ser matéria obrigatória, o que foi classificado como “digno de aplauso” por Ataliba de Castilho (1963, p. 28).

O curso de Letras Habilitação Português/Inglês<sup>10</sup> em Pato Branco – Paraná iniciou suas aulas em 1986 e foi ofertado até o ano de 1993 pela Fundação de Ensino Superior de Pato Branco - Funesp.

São raros os registros que relatam o percurso do curso de Letras em Pato Branco, contudo os documentos da UTFPR apontam que durante o processo de incorporação da Funesp à Uned - PB do Cefet - PR, a direção geral do Cefet - PR considerou inviável a continuidade do curso de licenciatura plena em Letras com Habilitação em Português/Inglês e solicitou a suspensão do vestibular, que foi acatada pela Congregação dos Professores<sup>11</sup> da Funesp. Assim sendo, 1996 foi o último ano em que se formaram profissionais na área de Licenciatura em Letras Português e Inglês, na região de abrangência do Cefet - PR, que compreende o oeste e o sudoeste do Paraná e o extremo oeste de Santa Catarina.

Em 2008, a UTFPR passou a oferecer o curso novamente atendendo a procura de profissionais na área de Letras Português e Inglês, visto que não havia nas proximidades outras instituições públicas que o ofertasse. Então, nessas novas condições de produção, o curso de Letras passou a ser uma demanda da universidade, que antes havia fechado o curso com a alegação de ele não pertencer à sua tradição, conforme os documentos institucionais afirmam: “Cabe ressaltar que os cursos incorporados [pelo Cefet] eram de áreas em que a instituição, de perfil técnico, não tinha tradição” (UTFPR - PPC, 2011, p. 12).

É importante também ressaltar que a história das instituições analisadas nessa pesquisa foi baseada em seus documentos institucionais, e neles não são problematizadas questões que geraram conflitos em suas devidas épocas.

---

<sup>10</sup> A denominação do curso varia em seus documentos institucionais, diferenciando-se entre o curso ofertado pela Funesp e o curso ofertado pela UTFPR.

<sup>11</sup> Órgão da administração superior da Faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco.

## 1.2 A TRADIÇÃO E A RELAÇÃO DE SENTIDOS: TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO

De acordo com Durães (2009), trabalho e educação são categorias que se encontraram principalmente após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, no século XVIII. A necessidade de preencher os postos de trabalho por trabalhadores profissionalizados faz com que a indústria se aproxime da escola. A escola, então, passa a ter o papel de reproduzir as relações do mercado, do trabalho e de uma nova sociedade que vinha se consolidando.

Escola, mercado de trabalho, tecnologia e sociedade estão intimamente ligados desde a inauguração da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, até o cenário que temos atualmente. Por isso, nosso interesse em compreender como é discursivizada essa relação, sua historicidade, e como isso está marcado no discurso dos documentos institucionais do curso de Letras da UTFPR.

Concordando com István Mészáros (2008, p. 35), esse panorama que encontramos no Brasil é comum a toda “educação institucionalizada”:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZARÓS, 2008, p. 35).

A escola era o lugar mais que adequado para formar trabalhadores que fossem, ao mesmo tempo, competentes e obedientes, características importantes para o trabalho nas indústrias. Segundo Di Renzo (2012, p. 143), “a escola passa a ser um lugar, por excelência, de cerceamento do indivíduo uma vez que a vigilância e controle constituem o núcleo central da sua pedagogia”. A escola, para esses autores, disciplina os indivíduos, sendo este o seu papel principal, juntamente com o trabalho, o exército, a prisão. Como afirma Durães (2009):



Através da educação escolar, os alunos começam a construir suas identidades e seus saberes e, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que são preparados para o mundo do trabalho segundo a perspectiva burguesa, também têm acesso a um maior campo de possibilidades, a uma maior percepção das escolhas e das transformações que podem fazer nas suas vidas e também na própria sociedade. (DURÃES, 2009, p. 161).

Essa afirmação coaduna com o que observamos sobre os aparelhos ideológicos de Estados (AIE). Ou seja, na escola, a ideologia da classe dominante interpela indivíduos em sujeitos, desde a mais tenra idade, porém, é nessa mesma escola que os sujeitos constroem as condições para questionar essa dominação (ALTHUSSER, 1985).

Para compreendermos como as ideologias funcionam, partimos da noção de ideologia de Michel Pêcheux (2009), que desenvolve seus estudos sobre ideologia em diálogo, sobretudo, com Karl Marx, Louis Althusser, Lenin.

Pêcheux afirma que “ideologias não são feitas de ‘ideias’, mas de práticas” (PÊCHEUX, 2009, p. 130). Elas se firmam em nossa sociedade, cujo modo de produção é capitalista, em um cenário de luta de classes. A classe dominante determina/impõe/reproduz sua ideologia, e o meio de realização dessa reprodução são os aparelhos ideológicos de Estado - AIE, a saber: AIE religiosos, AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE político, AIE sindical, AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc), AIE cultural (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

Os AIE, “constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção”, segundo Pêcheux (2009, p. 131). Por exemplo, se vamos à escola e lá somos interpelados pela ideologia dominante, ou seja, a reproduzimos, é também lá que temos as condições de transformá-la. E aí reside a contradição.

Em nosso país, nas décadas de 70 a 90 do século XX, há um maior acesso da classe trabalhadora à escola. Como afirma Durães (2009), se a relação escola – trabalho já é forte na educação geral, na profissional é ainda mais. A autora lembra que a educação profissional “retrata a sociedade de classe em que vivemos” (DURÃES, 2009, p. 161), em que o filho do trabalhador vai para as escolas de formação profissional para aprender um ofício, um “saber fazer”:

Percebe-se que a sociedade de classe usa a Educação Profissional como uma das formas de sua continuidade. A legislação brasileira legitima a existência de dois tipos de formação: de um lado, a educação para a classe trabalhadora, que usualmente traduz-se numa formação sem base científica e humana, onde a maior valorização está no saber fazer, no saber executar tarefas e cumprir ordens, uma formação técnica e com um princípio de terminalidade, onde o trabalhador tem reduzidas as suas perspectivas de progredir educacional, social e economicamente. Do outro lado, está a formação propedêutica, aquela tida como integral e completa, voltada para os filhos da classe dominante, na qual se formam pensadores, gestores e formadores de opinião cujo caminho habitual é fazer um curso superior e ter uma profissão valorizada no mercado de trabalho e na sociedade. (DURÃES, 2009, p. 162).

Na década de 1960, marcadamente com o documento da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco chamado *Recomendação Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional*, de 1962, cresce a ideia da educação tecnológica, que se desenvolve nos anos 1970 e 1980, aparecendo com mais força nos anos 1990, segundo Silveira (2008). Para a autora, é a partir da década de 1990 que o termo “tecnologia” passa a ganhar significação nos discursos oficiais, substituindo outras expressões, tais como: *formação técnico-profissional*, *educação técnica*. Como salienta Silveira (2008):

A formação tecnológica seria mais abrangente que a formação técnico-profissional, e, portanto, associada a um nível maior de conhecimento, envolvendo questões não apenas relacionadas ao desenvolvimento de novas tecnologias, mas, também, voltada para as necessidades do mercado. (SILVEIRA, 2008, p. 19).

No decorrer dos anos 1990, a concepção do que seria uma formação profissional-tecnológica, denominada de educação tecnológica, já havia amadurecido. Para Silveira (2008, p. 24), a educação tecnológica é uma “educação moderna, capaz de acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas”, atendendo aos setores primário, secundário e terciário da economia, ou seja, mais próxima ainda do mercado.

### 1.3 A TRADIÇÃO E O DISCURSO

O primeiro recorte discursivo (RD1): *A tradição e o discurso* apresenta a seleção de sequências discursivas em que aparecem marcas discursivas sobre a tradição da UTFPR – *campus* Pato Branco:

RD1
<b>A tradição e o discurso</b>
<p>SD1<sup>12</sup></p> <p>As universidades especializadas, por definição, já se constituem com a marca distintiva de atuarem em um campo do saber/área do conhecimento de sua designação. Assim, as políticas de ensino da UTFPR devem considerar os atributos de especialidade constante em sua designação, em consonância com a sua vocação histórica, como critério definidor de suas prioridades e como contribuição necessária e fundamental para consolidação de sua identidade. <b>É por isso que as engenharias, os cursos de tecnologia e os técnicos se constituem como naturalmente predominantes, ao considerar a tradição desta Universidade.</b></p> <p>[...] A rigor, não é a disposição legal que institui a centralidade do ensino na identidade da UTFPR. Ela, apenas, traduz o reconhecimento de sua importância e admite, portanto, <b>a continuidade de uma trajetória histórica</b>, agora sob o arcabouço institucional de universidade especializada. (PPI, 2007, p.62).</p>
<p>SD2</p> <p>No ano de 1994 houve, efetivamente, a incorporação da Fundação de Ensino Superior de Pato Branco – FUNESP – à então Unidade Pato Branco. Este fato foi marcante, pois a instituição concebida para ofertar ensino profissionalizante integrado de nível de 2º Grau passou a ofertar, nos moldes do Campus Curitiba, cursos superiores e a contar também com professores da carreira de 3º Grau, além dos de 1º e 2º graus. <b>Cabe ressaltar que os cursos incorporados eram de áreas em que a instituição, de perfil técnico, não tinha tradição.</b> (PPC, 2011, p. 12)</p>
<p>SD3</p> <p>Por ocasião do processo de federalização da FUNESP e a sua incorporação à Unidade de Pato Branco do CEFET-PR, em setembro de 1993, o professor Ataíde Ferrazza, então Diretor Geral do</p>

<sup>12</sup> A numeração das SD reinicia a cada RD.

CEFET-PR, considerou (em reunião com a Congregação dos Professores da FUNESP) **inviável** a continuidade do curso e solicitou a suspensão do vestibular, caso contrário, todo o processo de federalização poderia cessar.

A aprovação dessa suspensão consta no Parecer de nº 325/93, do Processo 467/93 do Conselho Estadual de Educação. [...] **Apesar de** a Portaria Ministerial 229/96, de 15/03/1996, a qual aprova: “transferência de mantenedora da faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco, a partir de 1994, com os cursos de Ciências Contábeis; Administração; Curso superior de Tecnologia em Processamento de Dados; Letras – licenciatura plena, com habilitação em Português e Inglês; Ciências com habilitação em Matemática, licenciatura plena, todos reconhecidos; e o de Agronomia, autorizado, mantido pela Fundação de Ensino Superior de Pato Branco, com sede na cidade de Pato Branco, Estado do Paraná, para o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET – PR”, a oferta do curso de Licenciatura em letras Português e Inglês foi **suspensa**. (PAC, 2008, p. 7).

Quadro 2: RD1: A tradição e um seu discurso

Adotamos o método de negritar as marcas linguísticas presentes nas SD que são mais significativas para a nossa análise.

Para iniciarmos essa seção, analisamos a afirmação contida na SD1: **É por isso que as engenharias, os cursos de tecnologia e os técnicos se constituem como naturalmente predominantes, ao considerar a tradição desta Universidade.**

Em nosso gesto de interpretação para SD1, nesta universidade que se significa enquanto tradicionalmente tecnológica, existe a predominância dos cursos voltados para as áreas do conhecimento ligados as ciências exatas, as ciências da natureza, por esses serem destacados como a sua especialidade.

Quando os documentos afirmam que esses cursos são **naturalmente predominantes** há, discursivamente, a tentativa de estabilizar os sentidos construídos para a tradição da universidade, naturalizando a oferta de determinados cursos e não de outros. Apaga-se a possibilidade da existência de cursos da área de ciências humanas por esses não serem considerados **a tradição desta Universidade**, ou não manterem a **continuidade de uma trajetória histórica**.

Ainda, dito dessa forma, o discurso dos documentos da universidade coloca em questão os sentidos para tecnologia e para cursos tecnológicos, significando todos

os outros cursos (os não-ditos, apagados) como não-tecnológicos. Isso, com a ideia de tecnologia que funciona nos documentos da instituição, em relação a instrumentalização e operacionalidade, da qual trataremos na análise do RD3.

Da forma como tecnologia é significada em relação com o mercado de trabalho/cidadania, “educação tecnológica” desliza, nos documentos analisados, para “educação para o trabalho”, “educação para a cidadania”, como vimos, e nessas condições de produção esse deslize possibilita a abertura de cursos não-tecnológicos.

A afirmação de que esta universidade, que se discursiviza como tecnológica, não tem tradição em cursos conceituados como não-tecnológicos funciona no SD2: **Cabe ressaltar que os cursos incorporados eram de áreas em que a instituição, de perfil técnico, não tinha tradição.**

Quando a incorporação da Funesp pelo Cefet aconteceu, o Cefet assumiu cursos de ensino superior em Administração, Ciências Contábeis, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Letras, cursos que não faziam parte do **perfil técnico** da instituição, que, na época, ofertava cursos técnicos de nível médio. Porém, o único curso que deixa de ser ofertado é o curso de Licenciatura em Letras. Como apresentado na SD3, o curso de Letras foi considerado **inviável** e teve a sua oferta **suspensa**.

Existe uma rede de sentidos para tradição inscrita nos documentos analisados. A tradição, neles, está em paráfrase com técnica, que por sua vez inscreve-se em ensino técnico, que deriva para tecnológico e por sua vez, ensino tecnológico. A construção discursiva que (re) afirma a vocação histórica da UTFPR é o ensino técnico, como mostramos. Há uma memória nesse dizer que o sustenta. Em consonância com Orlandi (1984), temos que:

*Por definição, todos os sentidos são sentidos possíveis. Em certas condições de produção, há a dominância de um sentido possível sem por isso se perder o eco dos outros sentidos possíveis. (ORLANDI, 1984, p. 20, grifos da autora).*

A tradição, a vocação e a trajetória histórica do discurso de uma universidade tecnológica, não poderiam admitir um curso da área das ciências humanas – no caso ciência da linguagem – em seu espaço de produção de sentidos

para tecnologia. Na SD3, aparece a marca linguística **apesar de**, mostrando que a Portaria Ministerial 229/96 havia aprovado a incorporação de todos os cursos presentes na Funesp, mas, em função do discurso da tradição tecnológica que o Cefet - PR vinha criando para si, não houve espaço, naquele momento, para o curso de Letras.

Entretanto, observando as leis que sustentam o dizer do Cefet - PR e da UTFPR, houve mudanças na relação da instituição com as licenciaturas. O discurso oficial, ou seja, as leis, abrem um espaço dentro da universidade para o novo – o curso de Letras Português – Inglês.

Conforme a lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, que transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica:

Art. 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - ministrar em grau superior:

[...]

b) de licenciatura **com vistas à formação de professores especializados** para as **disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico**;

As licenciaturas teriam uma especificidade: **seriam com vistas à formação de professores especializados**, professores que estariam habilitados a dar aulas nas **disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico**. Sendo assim, observando o entendimento que o Cefet – PR tinha para o que é tecnologia, o curso de Letras foi considerado **inviável** por não formar professores especializados em disciplinas específicas dos referidos cursos.

A transformação do Cefet em UTFPR mudou os objetivos da instituição no que tange as licenciaturas. Observamos a lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, que cria a UTFPR:

Art. 4º A UTFPR tem os seguintes objetivos:

I - ministrar em nível de educação superior:

[...]

b) cursos de **licenciatura**, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à **formação de professores e especialistas** para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional.

Nesse discurso, as licenciaturas têm **vistas à formação de professores e especialistas** para todos os níveis e modalidades de ensino, conforme as demandas regionais. É a partir dessa lei que o curso de Letras pode ser (re) aberto<sup>13</sup> e, embora ainda funcione pela memória discursiva o sentido afirmado na SD1 - **É por isso que as engenharias, os cursos de tecnologia e os técnicos se constituem como naturalmente predominantes, ao considerar a tradição desta Universidade**, o novo que propõe a UTFPR é o novo em relação as ciências da linguagem, o novo admitindo que o curso de Letras pode, pelo discurso oficial, pertencer à UTFPR. A mudança nas leis tem sentido porque estão em consonância com movimentos que surgem na sociedade, com a demanda por professores em determinadas regiões, ou seja, atendem a uma certa conjuntura, não existindo e mudando ao acaso.

A sequência destacada na lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005 atualiza a memória do ensino industrial, técnico, tecnológico; onde não se pensava na formação de professores na área de humanas, existe, na reformulação, a possibilidade desses cursos, atividade comum a outras universidades que não se significam enquanto tradicionalmente tecnológicas, ressignificando essas instituições.

Podemos considerar que pelas condições de produção internas ao Cefet, naquele momento, o curso precisou ser fechado. Mas, em novas condições de produção, como a demanda por professores na região de abrangência da universidade, o curso ganhou uma nova posição em relação ao mercado de trabalho – mercado visado pela UTFPR – e obteve uma certa legitimidade junto à universidade e a sociedade.

Por isso, na SD1, temos que a tradição da UTFPR é a tecnologia, é sua vocação histórica, sua identidade. Dessa forma, tecnologia funciona como uma repetição do mesmo, uma sedimentação do sentido para tecnologia, apagando-se outros sentidos que são possíveis no funcionamento discursivo da educação

---

<sup>13</sup> Podemos considerar que o curso foi reaberto se pensarmos numa continuidade do antigo curso, suspenso por não fazer parte da tradição do Cefet – PR, como também podemos considerar que é um novo curso, que abriu na UTFPR.

tecnológica. O discurso institucional está de acordo com um sistema que o define, ou como aponta Orlandi: “Ao se dizer algo apaga-se necessariamente a possibilidade de que se diga outra coisa naquele lugar” (ORLANDI, 1992, p. 143).



## 2 O DISCURSO DA TECNOLOGIA

Nenhuma rede é maior do que o mar  
Nem quando ultrapassa o tamanho da Terra  
Nem quando ela acerta, nem quando ela erra  
Nem quando ela envolve todo o planeta [...]  
Eu caio na rede, não tem quem não caia<sup>14</sup>

Partimos dos sentidos (possíveis) historicamente construídos para a noção de tecnologia inscritos no discurso sobre as ciências, particularmente as ciências da linguagem, para compreender sua relação com a língua. Passamos por Sylvian Aurox para entendermos como aconteceram as revoluções da escrita e gramatização e como, a partir desses acontecimentos, a língua significa no discurso da tecnologia.

Para compreendermos o que é discurso para a AD, iniciamos discutindo essa noção. Segundo Orlandi (2013), a materialidade do discurso é a língua e a materialidade do discurso é a ideologia. Então, é no discurso que a relação ideologia e língua podem ser observadas. Isso se reforça quando a autora afirma que “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2013, p. 20).

Como formula Orlandi (2013, p. 15), o discurso é a “palavra em movimento, prática de linguagem” e com sua análise compreendemos como a língua faz sentido, enquanto trabalho simbólico, que constitui o sujeito e sua história. Por meio do discurso é possível transformar a realidade ou mantê-la, ele é “a base da produção da existência humana” (idem, 2013, p.15). O discurso não é mera transmissão de mensagens<sup>15</sup>, ele coloca em movimento a relação dos sujeitos com os sentidos pelos quais são afetados, em sua história e pela língua. É um processo complexo, em que “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ibidem, p. 21).

---

<sup>14</sup> *A Rede*, 5ª faixa do álbum *Na Pressão*, de 1999. Composição e música de Lenine.

<sup>15</sup> Como o estruturalista/funcionalista Roman Jakobson teorizou em seu *Esquema da Comunicação*, que discutimos no terceiro capítulo.

Os efeitos de sentido se relacionam com as condições de produção, condições estas que compreendem sujeito e situação, envolvem memória e interdiscurso, se filiam a determinadas ideologias e se fazem notar pela língua.

Outra noção que é necessária ao nosso estudo é a de condições de produção, pois é preciso compreender os diferentes espaços e tempos em que foram escritos os documentos institucionais da UTFPR e do curso de Letras Português – Inglês, e os diferentes sujeitos produtores dos novos discursos. Pois, como afirma Orlandi (2011), “Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação”. (ORLANDI, 2011, p. 26).

Na produção de sentido, segundo Eni Orlandi (2013), precisamos que certas condições sejam preenchidas para que a interpretação se dê, e a isso chamamos contexto. As condições de produção envolvem sujeito e situação, e a situação pode ser compreendida em seu sentido estrito e lato, de acordo com Eni Orlandi (2006, 2013). A situação em seu sentido estrito é o contexto imediato às circunstâncias da enunciação e em seu sentido lato podemos considerar o contexto sócio-histórico e ideológico. Entretanto, tanto em sentido lato como em sentido estrito, a situação é uma só e essas condições funcionam em conjunto.

As condições de produção constituem os discursos, segundo alguns fatores: a relação de sentidos, ou seja, não há discurso que não se relacione com outros. E a relação de forças: o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz.

Sobre as condições de produção é importante compreender que o sujeito da Análise de Discurso, conforme Orlandi (2006), é a posição sujeito que é projetada no discurso. Dependendo da relação entre os interlocutores, ocupamos posições sujeito diferentes, discursivamente.

Para entender essa relação é preciso entender o funcionamento das formações imaginárias, ou seja, a imagem que o sujeito faz de si mesmo, do outro, a imagem que o outro faz dele e que ele faz do objeto do discurso. Nessa relação do interlocutor, da mesma forma, a imagem que o interlocutor faz de si mesmo, do sujeito enunciador, e assim por diante. Existe ainda a “antecipação”, em que o sujeito se

coloca na posição do seu interlocutor, projetando possíveis respostas. A argumentação funciona, em grande parte, por responsabilidade da antecipação.

Ainda, conforme Schneiders (2011, p. 30), “são os modos de relação com a formação discursiva que fazem o sujeito e os sentidos se constituírem na materialidade discursiva”. Dessa forma, temos que os sujeitos se relacionam de maneiras diferentes com a formação discursiva na qual estão inseridos, e esse movimento está ligado às condições de produção, pois essas condições “não funcionam como pano de fundo do discurso, mas como algo constitutivo” (SCHNEIDERS, 2011, p. 31).

Sobre as formações discursivas, Orlandi (2013, p. 43) define “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. As formações discursivas são regiões do interdiscurso, e é por meio delas que podemos compreender os sentidos diferentes no funcionamento discursivo.

É por ação das formações discursivas que palavras significam de diferentes formas. Ainda com Orlandi (2013, p. 45), “[...] observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele [o analista de discurso] deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito”. Esse entendimento é de suma importância para a análise de nossa materialidade discursiva dos documentos institucionais da UTFPR, pois é na compreensão do que está dito e não-dito nos documentos é que nós compreendemos com quais formações discursivas há identificação dos sujeitos. Assim, podemos fazer relações de sentido observando o efeito do interdiscurso, relacionando língua e história, por meio da ideologia.

Segundo Orlandi (2013), o sentido não existe sozinho, ele é efeito das posições ideológicas em relação com o processo sócio-histórico em que se dá a produção das palavras. Ou seja, o sentido muda de acordo com filiações ideológicas.

Assim sendo, a formação discursiva, em seu vínculo com a ideologia, determina o que se diz ou deve ser dito de uma posição-sujeito dada. Os sentidos são determinados ideologicamente e “é pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 44):

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever. (ORLANDI, 2013, p. 47).

Portanto, para compreendermos os sentidos precisamos olhar para a exterioridade, ou seja, para a relação existente entre o dizer e as condições de produção desse dizer considerando que “o discurso sobre as instituições é marcado pela historicidade” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 13).

É compreendendo as relações de sentido que funcionam historicamente entre tecnologia e língua, que entenderemos como os discursos da tradição e da tecnologia inserem-se no discurso sobre a língua, sobre a linguagem, relacionando essa inscrição aos objetivos e metas do curso de licenciatura em Letras da UTFPR, foco desse trabalho.

Ao pensarmos em tecnologia, na atualidade, nos vem logo a “rede”, a Internet, como a maior referência à sociedade da comunicação, da informação, da globalização. O sujeito, nessa nova sociedade em/da rede, tem a necessidade histórica de estar informado, de saber de tudo, como se isso fosse realmente possível. Porém, assim como Lenine nos afirma que “nenhuma rede é maior do que o mar”, não há como compartimentarmos todo o conhecimento produzido pelo homem em *links* e *sites*, em *PCs* e *laptops* ou nas “nuvens”. O sujeito não é capaz de conhecer tudo, de dar sentido a tudo, mesmo tendo essa necessidade. Nós caímos “na rede, e não tem quem não caia”, por termos a ilusão da completude da linguagem.

Quando falamos em rede também fazemos funcionar a “metáfora da rede”, apresentada por Ferreira (2003a), que compara o sistema da língua com os nós, fios e furos de uma rede de pesca:

A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque tem os furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento. Diríamos, então, que um discurso seria uma rede e como tal representaria o todo; só que esse todo comporta em si o não-

todo, esse sistema abre lugar para o não-sistêmico, o não-representável. (FERREIRA, 2003a, p. 44).

Dessa maneira, o discurso é uma rede, onde podemos observar o dito e o não-dito (o nó e o furo), a incompletude da língua. A rede, em outros contextos, pode ser a rede de sentidos (o que é dito, como é dito e o que não é dito), e os sentidos para tecnologia, em sua relação com a língua, podem ser compreendidos em seu funcionamento no discurso sobre as ciências, passo que damos a seguir.

Para compreender a noção de tecnologia para as ciências da linguagem, consideramos, com Auroux (2009), que a primeira revolução técnico-linguística foi a invenção da escrita. Seria, dentre as grandes revoluções tecnológicas do mundo intelectual, a de maior expressão. Como defende Auroux (2009), a “grande síntese teórica” será, primeiro, das ciências da natureza. Contudo, as ciências humanas são muito anteriores “em sua constituição teórica e em suas realizações tecnológicas” (AUROUX, 2009, p. 36). A invenção da escrita foi condição de possibilidade para o surgimento das metalinguagens que constituem as ciências da linguagem. Mas a invenção da escrita não foi condição suficiente para isso. A necessidade de ler textos em língua antiga foi o que levou à produção dos primeiros instrumentos linguísticos (Auroux, 2009).

Com o Renascimento, tornou-se primordial conhecer as línguas dos países conquistados com as grandes navegações e com o mercantilismo. Essa era uma necessidade de controle e poder sobre os sentidos. Esse momento histórico marcou a saída da Idade Média e a entrada na Idade Moderna.

A partir desse contexto, essa demanda foi decisiva para que as disciplinas das ciências da linguagem tivessem destaque; e, por consequência, obtivessem êxito na chamada segunda revolução técnico-linguística ou a revolução tecnológica da gramatização. Com base em Auroux (2009, p. 36), “A gramática torna-se simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las”.

A gramatização, para Auroux (2009, p. 65, com grifos do autor), é um “processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática

e o dicionário”. Tais instrumentos modificam a maneira do sujeito relacionar-se com a língua. Assim, temos as ciências da linguagem produzindo tecnologias. A gramatização das línguas, de forma massiva, como afirma o autor, acontece a partir da Europa e aos moldes do latim – que é, à época do Renascimento, “antes de tudo uma segunda língua que ele (o europeu) deve aprender” (AUROUX, 2009, p. 43).

Auroux (2009) considera a gramática como uma tecnologia, um instrumento linguístico, como um prolongamento da fala natural. A gramática dispõe de um conjunto de normas que “equivale pois a um *corpus* (mais ou menos explícito) de afirmações suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas. É por aí que ela é uma descrição linguística” (2009, p. 68). Essa é uma definição bastante instrumental para a gramática, em que o instrumento linguístico tem uma função instrumental na prática linguística (SILVA SOBRINHO, 2013, p. 312). Concordamos com o autor (*ibidem*) que realiza um deslocamento, articulando a HIL com a AD, “[...] os instrumentos linguísticos, como objetos simbólicos, são considerados em seu funcionamento, que é também histórico e ideológico”. Tal deslocamento se dá “da perspectiva da função (produto) para o funcionamento (processo)” (*ibidem*). Essa função instrumental que é dada à gramática – e por consequência à noção de língua, dialoga com uma certa noção instrumental que é atribuída às tecnologias em geral.

Essa busca por conhecer – e não só conhecer, mas falar – as línguas dos países conquistados tem um interesse prático (de relação de poder político e/ou financeiro). Com os novos territórios, havia a necessidade de acessar as línguas para a administração, para as relações comerciais e políticas, para as viagens com fins militares e exploratórios, para a leitura de textos sagrados – também com o fim de implantar e/ou exportar uma doutrina religiosa, acessar a língua de cultura e finalmente, para o processo de colonização (AUROUX, 2009).

Portanto, a escrita e a gramatização – essa com seus instrumentos linguísticos, a gramática e o dicionário - são tecnologias que surgem de uma necessidade comercial e econômica, de conquista de poder. A escrita constituiu as sociedades organizadas, participando de sua construção política, econômica e, principalmente, ideológica.

A ideologia – esse “todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 2009, p. 134) – trabalha para que o sujeito sinta a necessidade de estar sempre informado, a

evidência da informação clara e neutra, transparente. Além disso, trabalha na produção de um único sentido para mundo e sujeito. E como Dias (2013) afirma, a unidade de sentido é um efeito ideológico, em que a ideologia da classe dominante não tem resistência para se estabelecer. Para Orlandi (1992) a ideologia é um “processo de produção de um imaginário”, que produz a interpretação necessária, fixando sentidos às palavras em seu contexto histórico. É o efeito de evidência, que faz com que o sentido deva ser único, apagando o político, para que o sentido não possa ser outro. Para que isso seja possível, também a linguagem deve ser concebida como transparente, cristalina.

A tecnologia, ou as tecnologias, mudaram a relação do sujeito com o mundo, formando a sociedade como a conhecemos. A sociedade da comunicação, cuja primeira grande revolução foi a invenção da escrita, depois a gramatização, busca a completude dos sentidos, define o próprio conceito de tecnologia de maneira a afastá-lo das ciências humanas – aqui representadas pelas ciências da linguagem. É um trabalho ideológico que os sentidos para tecnologia sejam em relação à produtividade, ao consumo, ao progresso, como veremos nas análises a seguir.

Entretanto, partir do conjunto de ideias exposto anteriormente, compreendemos que os sentidos de tecnologia, inscrevendo-se nos discursos sobre educação e comunicação, estão ligados ao conceito de linguagem, que, na perspectiva da AD, faz a mediação entre os sujeitos e suas condições materiais de existência. A linguagem é uma prática de sentidos, constituída pelo equívoco, pela incompletude e pela opacidade.

## 2.1 PERCURSO ANALÍTICO

Ao pensarmos em um método (dispositivo teórico-analítico) de análise em AD, nos valem da metáfora discutida por Verli Petri (2013): a do “movimento pendular”. A autora explica que, em AD, não há um modelo a ser seguido, “uma metodologia única e facilmente descritível” (PETRI, 2013, p. 41): “É preciso, primeiro, respeitar a teoria e, depois, conhecer bem as noções teóricas e, com isso, poder

mobilizar tais noções constituindo uma análise do discurso em questão” (idem). A AD se diferencia por ter um método que nunca está fechado, está em suspenso. É muito peculiar a maneira como a AD lida com seu objeto de análise: seu olhar sobre ele está em constante movimentação.

O ponto de partida do movimento pendular são os sentidos estabilizados, os já-ditos – este é o ponto de equilíbrio. O início do movimento do pêndulo se dá quando se sai da inércia e inicia-se o movimento de vaivém, movimento esse que caracteriza o pêndulo. O movimento se inicia com a escolha do arquivo, que em si já é um gesto de interpretação, no qual a teoria já está em funcionamento. Conforme a autora, “Esse gesto é individual e deve promover um encontro ‘entre uma memória e uma atualidade’, produzindo sentidos outros no interior do mesmo” (PETRI, 2002, p. 123).

O analista começa a observar o movimento de vaivém entre teoria e análise, e nesse acompanhar, ele se depara com as imperfeições do movimento. E como diz a autora, “o dispositivo analítico é desafiado a explicitar processos ou partes do processo” (PETRI, 2013, p. 47). Em nossa filiação teórica, acreditamos que, de acordo com Petri, “o arquivo já é o resultado de uma seleção prévia das fontes” que serão analisadas e que chamaremos de *corpus* empírico.

Para a organização do arquivo, para que se constituísse em um *corpus* discursivo, foi necessário realizar o recorte das unidades discursivas, elegendo certas regularidades. Para Orlandi (1984, p. 14), recorte “é uma unidade discursiva, fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. É um fragmento da situação discursiva”, sendo que o que interessa, na AD, é a possibilidade dos múltiplos sentidos e não a informação (nova ou dada) (idem).

Para Petri (2002, p. 122), “A leitura do arquivo deve ser antes de tudo um ato político no interior de um espaço de leitura polêmico, onde se produzem e se reproduzem discursos”. Assim, a leitura do *corpus* empírico, seu recorte, sua interpretação, compreensão e análise se dá por meio da relação entre diferentes sentidos possíveis.



Para melhor compreender como são constituídos os documentos analisados que fazem parte dessa pesquisa, estudamos a obra *Ler o arquivo hoje*, em que Pêcheux diz que o arquivo é, em sentido amplo, “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2010, p. 51). Ele analisa que, tradicionalmente, os leitores de arquivos eram literatos, pessoas das letras, que faziam sua própria leitura, e não raro, esse trabalho de leitura consistia em uma leitura literal, e essa decodificação ficava ao nível da evidência, da transparência do sentido.

A leitura literal, “mergulhada” (PÊCHEUX, 2010, p. 51) em uma leitura interpretativa, já era uma escritura, e dessa forma começou a constituir

[...] *um espaço polêmico das maneiras de ler*, uma descrição do “trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho de memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma. (PÊCHEUX, 2010, p. 51, grifos do autor).

Entretanto, essa não é a única maneira de ler arquivos e uma outra vertente tem com a história outra relação: é um trabalho por meio do qual os “aparelhos de poder de nossa sociedade gerem a memória coletiva” (PÊCHEUX, 2010, p. 51). Trabalho esse que, desde a Idade Média até hoje, por meio dos clérigos – dentre os quais alguns podiam escrever (ler e interpretar) em seus nomes; e outros somente reproduzir – produziu um apagamento do sujeito em nome da instituição que o emprega: a Igreja, o Estado, as empresas.

Essa prática, chamada por Pêcheux de “métodos de tratamento em massa do arquivo textual” (PÊCHEUX, 2010, p. 52), pretendia tornar acessível a informação, usando suas palavras: comunicável, transmissível e reproduzível. Assim, principalmente no que se refere às ciências, o arquivo foi tornando-se, por meio desse trabalho, evidente.

Para o autor, a separação entre literário e científico em relação à leitura de arquivo é uma oposição:

[...] bastante suspeita em si mesma por sua evidência, recobre (mascarando essa leitura de arquivos) uma divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo “interpretações”, constituindo, ao mesmo

tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento “literal” dos documentos, as ditas “interpretações”. (PÊCHEUX, 2010, p. 52, grifos do autor).

Existe, então, no trabalho da leitura uma divisão social, e na cena principal a questão de apreender um sentido único ou a plurivocidade do sentido, opondo assepsia (homogeneidade) do pensamento e heterogeneidade do pensamento, e, por consequência, dos sentidos. Segundo Pêcheux, no caminho de alguns para a fixação dos sentidos, “o risco é simplesmente o de um policiamento dos enunciados, de uma normalização asséptica da leitura e do pensamento, e de um apagamento seletivo da memória histórica” (PÊCHEUX, 2010, p. 55).

É dessa forma que compreendemos os documentos de uma instituição, eles são escritos por sujeitos tomados pela ilusão da homogeneidade dos sentidos, sujeitos que tentam dar um único sentido às palavras, apagar o político.

O autor questiona se literatos poderiam ficar alheios ao que acontece com a memória e o pensamento; e, ainda, se cientistas conseguem ficar sem saber quem os utiliza e para quê. Essa distância entre as duas culturas serve aos políticos, que tiram proveito da situação de ignorância entre essas duas áreas. Logo, Pêcheux coloca a Linguística como disciplina que está no entremeio dos dois discursos: dos cientistas e dos literatos, não tendendo para nenhum lado.

Sobre o domínio da leitura e análise de discursos, textos e arquivos, chamado por Pêcheux de discurso textual, ele afirma que “é o lugar em potencial de um confronto violentamente contraditório” (PÊCHEUX, 2010, p. 50), uma vez que só cresce a distância entre estas “duas culturas que a tradição escolar-universitária designa [...] como a ‘literária’ e a ‘científica’” (ibidem).

Ele afirma que no decorrer de “toda a história das ideias que vai do século XVIII ao século XX” (PÊCHEUX, 2010, p. 50), além da distância entre as duas culturas aumentar, as duas ignoram a existência uma da outra.

A discussão sobre a leitura dessa obra nos permite compreender como o discurso da tradição e da tecnologia se constitui, e como funciona e significa para a UTFPR. É fundamental entender o funcionamento discursivo dos documentos institucionais que foram analisados, porque o lugar de onde o sujeito fala, inscrito em

uma dada formação discursiva, determina o seu dizer. Dessa forma, podemos entender a constituição dos documentos institucionais (*corpus* da pesquisa) por meio da memória discursiva ali inscrita, do interdiscurso, conforme as condições de produção.

Ao olhar para nosso arquivo, trabalhamos o *corpus* discursivo em recortes discursivos, conforme afirma Eni Orlandi (1984):

O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva. (ORLANDI, 1984, p. 14).

O recorte é analisado conforme suas condições de produção, sendo ele já um gesto de análise, pois sua escolha não é destituída do olhar do analista. Assim sendo, recortamos do arquivo – *corpus* empírico – sequências discursivas em que podemos observar regularidades, separadas em temas, a saber: 1) a tradição da UTFPR; 2) o lugar da língua no discurso sobre tecnologia e 3) buscar o ponto de encontro entre tecnologia e língua nos documentos institucionais da UTFPR e do curso de Letras.

Orlandi (1984) destaca que os recortes discursivos se organizam em um todo: o texto. Dessa forma, "esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva" (ORLANDI, 1984, p. 14). As formações discursivas são regiões do interdiscurso, e é por meio delas que podemos compreender os sentidos diferentes no funcionamento discursivo. É por ação das formações discursivas que palavras significam de diferente forma. Ainda com Orlandi (2013),

[...] observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele [o analista de discurso] deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito. (ORLANDI, 2013, p. 45).

Conforme Orlandi (1984) existe historicamente a prevalência de um sentido, institucionalizado: "Por definição, todos os sentidos são possíveis. Em certas

condições de produção, há a dominância de um sentido possível sem por isso se perder o eco dos outros sentidos possíveis” (ORLANDI, 1984, p. 20).

O discurso da tradição dos documentos institucionais da UTFPR se constrói com bases na educação industrial. Discurso é o efeito de sentido de que “tudo permanecerá do jeito que tem sido”, é fruto de um trabalho da memória. Mas o tempo e o espaço podem transformar todos os sentidos. A tradição pode ser considerada uma prática que não é colocada em questão; que é tida, discursivamente, como um hábito que não se deve mudar, noção de que sempre foi assim.

Durante a leitura dos documentos analisados a escolha dos recortes discursivos, nos confrontamos com regularidades discursivas em que a noção de tecnologia funciona. Em decorrência disso, nos é importante entender o que é tecnologia, além da tradição, para a instituição em questão já que a sua memória é constituída pelos saberes da educação industrial, técnica e, posteriormente, tecnológica.

Na procura pela compreensão dos sentidos existentes para a Educação Tecnológica (e sua variação Educação Profissional e Tecnológica) formulado nos documentos institucionais da UTFPR e no documento norteador das práticas pedagógicas do curso de Letras da UTFPR, realizamos a seleção das sequências discursivas (SD) que compõe o segundo recorte discursivo (RD2): *Educação Tecnológica: tecnologia para o trabalho*, com a escolha de regularidades dentro de uma rede de sentidos que tangem a cidadania e o exercício profissional (mercado de trabalho) atrelados à tecnologia, apresentado a seguir:

<b>RD2</b>	
<b>Educação Tecnológica: tecnologia para o trabalho</b>	
SD1	Os indicativos baseados nas <b>mudanças constantes na sociedade e no mundo do trabalho apontam para a necessidade de uma educação renovada, que contribua para a formação de cidadãos trabalhadores, capazes de se integrar à vida social e produtiva.</b> (PPI, 2007, p. 27)
SD2	A <b>educação profissional e tecnológica</b> é cada vez mais importante como elemento estratégico para <b>garantir o exercício da cidadania</b> e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes e contínuas mudanças. (PPI, 2007, p. 9)
SD3	Assim, a educação profissional e tecnológica vem sendo entendida como um processo que objetiva, ao mesmo tempo, <b>qualificar o cidadão</b> e educá-lo em bases científicas, bem como ético-políticas e culturais, baseado na estruturação de uma formação que unifique ciência, tecnologia e trabalho. Isso implica a aquisição de conhecimento da tecnologia e sua relação com a ciência, do meio social e dos contextos nos quais a tecnologia é produzida e do binômio <b>tecnologia e progresso</b> e suas repercussões nas relações sociais. (PPI, 2007, p. 27)
SD4	Tal princípio educativo pressupõe a construção de todo o arcabouço institucional, pedagógico e metodológico, cujo horizonte seja a superação da dicotomia histórica entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e operacional, como forma de conduzir a uma formação integral, capaz de permitir ao homem não somente a inserção digna no <b>mundo do trabalho</b> , mas, igualmente, <b>uma atuação cidadã</b> , integrada à sociedade política (CIAVATTA, 2005). (PPI, 2007, p. 28)
SD5	Os cursos da UTFPR, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, deverão dar ênfase a <b>formação de recursos humanos no âmbito da educação tecnológica</b> , para os diversos setores da economia, envolvidos em práticas tecnológicas e educacionais, bem como na vivência com os problemas reais da sociedade, voltados, notadamente, para o desenvolvimento socioeconômico local e regional, desenvolvendo e aplicando a tecnologia e buscando alternativas inovadoras para resolução de problemas técnicos e sociais. (PDI, 2004, p. 44)
SD6	Mesmo com uma ligeira elevação nos índices <sup>16</sup> , a posição do Brasil tem preocupado os profissionais da educação. Por essa razão, a UTFPR voltou as suas atenções para a <b>formação de profissionais</b> da área de Letras, que poderão atuar como docentes na Educação Básica, justamente porque o trabalho desses futuros profissionais poderá servir de base para a <b>formação de cidadãos trabalhadores</b> , já que o domínio da língua materna é imprescindível para o desempenho nas mais diversas áreas. (PPC, 2011, p. 20)

Quadro 3: RD2: Educação Tecnológica: tecnologia para o trabalho.

<sup>16</sup> O documento refere-se aos índices SAEB, PISA e ENEM.

Na SD1 as marcas linguísticas destacadas, em nosso gesto interpretativo, estão em um movimento de paráfrase com o discurso do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, que considera:

[...] que o **aumento constante da população das cidades** exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o **indispensável preparo técnico e intelectual**, como **fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime**<sup>17</sup>; (BRASIL, 1909, grifo nosso).

Observamos os seguintes processos parafrásticos, definidos por Orlandi (2013, p. 36), como sendo “aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém” e algo se desloca:

[...] <b>aumento constante da população das cidades</b> [...]	→	[...] mudanças constantes na sociedade e no mundo do trabalho [...]
[...] <b>indispensável preparo técnico e intelectual</b> [...]	→	[...] apontam para a necessidade de uma educação renovada [...]
[...] <b>fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime</b> [...]	→	[...] que contribua para a formação de cidadãos trabalhadores, capazes de se integrar à vida social e produtiva [...]

Quadro 4: Processos parafrásticos I.

Os enunciados expostos em destaque, os primeiros (em negrito), do Decreto de 1909 e os segundos do PPI, de 2007, embora estejam distantes cronologicamente, se aproximam no efeito dos sentidos: discursivamente estão na mesma rede de sentidos. São tempos e palavras diferentes que se encontram no fio da memória discursiva, pertencentes a mesma formação discursiva (FD), dizeres que

<sup>17</sup> O texto foi adaptado conforme a norma ortográfica vigente.

podem ser outros, mas significam ainda o mesmo. São formas de formulação diferentes que, por significarem o mesmo, estabilizam os sentidos para a necessidade da escola para formar cidadãos para o mercado de trabalho, e que a tecnologia é indispensável para o sucesso da empreitada.

Cada uma das três paráfrases instaura a repetição do mesmo. Como formula Orlandi (2013, p. 36): “A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”.

A memória de que falamos em AD não tem o significado atrelado ao ato de lembrar. De acordo com Orlandi (2013), a memória a qual a AD se refere não é individual, é coletiva e social. É uma teia de significados e está inscrita na linguagem. A memória, quando pensada em relação ao discurso, é o interdiscurso, é a memória discursiva, que é produzida no interior das lutas de classe, nas relações de força, é um saber discursivo que determina o que pode e deve ser dito. Esse saber discursivo torna possível tudo o que é dito.

Nas palavras de Pêcheux, o interdiscurso é assim definido: “[...] ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’” (PÊCHEUX, 2009, p. 149). É por meio desses saberes que o sujeito significa, pois o que há de já-dito sobre algo possibilita que mais seja dito, e nos discursos produzidos compreender seu funcionamento, em relação ao próprio sujeito e a ideologia. Assim podemos, na análise dos documentos institucionais, compreender como a memória discursiva torna possível a (re) produção dos discursos sobre tradição e tecnologia na UTFPR e no curso de Letras que ela oferta.

A relação do que já foi dito com o que está sendo dito é, para a AD, a mesma relação que há entre o interdiscurso e o intradiscorso. O interdiscurso – sentidos possíveis e impossíveis – e o intradiscorso – a formulação dos enunciados. O interdiscurso funciona pelo esquecimento que tudo já foi dito e torna possível a formulação (o intradiscorso), e é a memória discursiva – os saberes discursivos - que torna dizível todo o dizer.

Para Orlandi (2013), é na relação do sujeito com a língua e a história que determinados sentidos e não outros, o afeta. Essa compreensão dos sentidos não é consciente, é inconsciente e ideológica. Depende do modo como estamos constituídos, por meio da ideologia que nos interpela em sujeitos.

É preciso conceituar nesse processo o que Pêcheux (2009) chamou de esquecimentos números um e dois, que são constitutivos da linguagem. O esquecimento número um é chamado de esquecimento ideológico (polissemia da linguagem). Temos a ilusão de sermos origem de tudo o que dizemos, e isso é necessário para que continuemos dizendo – se assim não fosse, não diríamos mais nada, pois não haveria mais o que ser dito - porque embora os sentidos se realizem no sujeito, eles acontecem dessa forma pela maneira como o sujeito se inscreve na história e na língua. É por isso que os sentidos significam para/em nós.

O esquecimento número dois é do plano da enunciação, da formulação, pois o que foi dito de uma forma pode, sempre, ser dito de outra. Essa é a ilusão referencial, que nos faz pensar que o que dissemos só poderia ter sido dito daquela forma. Este é chamado o esquecimento enunciativo (aspecto parafrástico da linguagem).

Os discursos já estão em funcionamento quando cada um de nós vem ao mundo. Os esquecimentos são estruturantes: apesar de não sermos o início de tudo, somos afetados de formas diferentes pela história e pela língua, e isso é necessário para que haja sentidos e sujeitos. É preciso que o sujeito esqueça que o que ele diz já foi dito, e do mesmo jeito, é necessário que ele esqueça que tudo pode ser dito de outro modo, para que o movimento de significação não cesse, esteja sempre significando de maneiras diferentes (ORLANDI, 2013). Conforme a autora:

É assim que suas palavras [do sujeito] adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras”. (ORLANDI, 2013, p. 36).

Como afirma Orlandi (2013, p. 31), “A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como *interdiscurso*”. O interdiscurso é a memória discursiva, produzida no interior das lutas de classe, nas relações de força. É “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2013, p. 31).



O interdiscurso funciona pelo esquecimento; o arquivo, pela lembrança – o dever de lembrar. Ou seja, o interdiscurso funciona na base do esquecimento número um, que é da ordem do interdiscurso. Esse esquecimento é o esquecimento chamado por Orlandi de ideológico, e como já comentado anteriormente, é inconsciente, e é resultado de como somos afetados pela ideologia. É por meio do esquecimento ideológico que esquecemos que não somos a origem de todo o dizer. Na realidade, sempre estamos retornando a dizeres anteriores a nós, pré-existentes.

Ainda de acordo com Orlandi (2013), o sujeito acredita que os sentidos se originam nele, e é assim que eles se representam. O que ocorre é que eles significam assim, da maneira que o sujeito acredita serem originados nele, pela sua inscrição na língua e na história. A maneira como a língua e a história afetam o sujeito é heterogênea. E, como diz Orlandi, “o esquecimento é estruturante, [...] é parte dos sujeitos e dos sentidos” (2013, p. 36).

Na mesma rede de sentidos da SD1 está a SD2, atualizando os dizeres para **preparo técnico** (BRASIL, 1909): em seu lugar aparece **educação profissional e tecnológica**, reaparecendo nas SDs 5 e 6, com outras formulações:

**SD5 - a formação de recursos humanos no âmbito da educação tecnológica**

**SD6 – formação de profissionais / formação de cidadãos trabalhadores**

A marca linguística **recursos humanos** está em paráfrase com **cidadãos / profissionais**, e a **educação tecnológica** em relação de sentido com trabalho (**trabalhadores**).

A UTFPR, analisada discursivamente, é a atualização de uma forma de significar tanto o trabalho, como a tecnologia e a educação. Em seu percurso histórico, considerando que a Escola de Aprendizes Artífices se “transformou” em universidade tecnológica, o foco da educação praticada sempre foi o mercado de trabalho nas condições de produção do sistema capitalista. Com isso, a tecnologia é significada como algo que trará cidadania e sucesso nesse **mundo do trabalho** (SD1, SD4) além, claro, de significar progresso (SD3 - **tecnologia e progresso**). Logo, o que garante um posto nesse mundo (do trabalho) é a tecnologia – e o seu

conhecimento transforma o **jovem/trabalhador/homem/recursos humanos** em cidadão:

**SD1 - cidadãos trabalhadores**

**SD2 - garantir o exercício da cidadania**

**SD3 - qualificar o cidadão**

**SD4 - uma atuação cidadã**

**SD6 - formação de cidadãos trabalhadores**

A palavra “cidadão”, está em relação com as outras palavras “jovem/trabalhador/homem/recursos humanos” de forma que ela contém todos esses sentidos, ou seja, a palavra “cidadão” semanticamente falando, seria um hiperônimo, enquanto as palavras “jovem”, “trabalhador”, “homem” e “recursos humanos” seriam hipônimos, com sentidos mais específicos. Vista assim, a palavra “cidadão” comporta (ou engloba) todos os sentidos. Analisando esse funcionamento discursivo, no contexto de produção da democratização do ensino no Brasil, cidadão homogeneíza o sentido para o sujeito que as escolas querem e tem como objetivo formar: o sujeito-cidadão-trabalhador.

Buscando compreender os sentidos para cidadão/cidadania quando em relação à educação, consultamos a Constituição Brasileira, e em seu Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I – da Educação, no seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu **preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A voz oficial<sup>18</sup>, em seu documento maior, significa o exercício da cidadania atrelado ao trabalho, e esse discurso será repetido pelas/nas instituições de ensino, como um discurso verdadeiro e único.

---

<sup>18</sup> Consideramos aqui como voz oficial, ou discurso oficial, as leis produzidas pelo governo brasileiro, como neste caso, a Constituição Brasileira. É o que baliza todos os demais discursos sobre cidadania nos discursos produzidos pelas instituições, ligadas ao ensino ou não.

Destacamos, ainda, os objetivos da UTFPR, segundo o documento institucional PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, de 2004:

A UTFPR tem, de acordo com a Lei nº 11.184/2005, os seguintes objetivos:

I - ministrar em nível de educação superior:

a) Cursos de graduação e pós-graduação, visando à **formação de profissionais para as diferentes áreas da educação tecnológica**; e

b) Cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino, de acordo com as demandas de âmbito local e regional;

II - ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao ensino médio, visando à **formação de cidadãos tecnicamente capacitados**, verificadas as demandas de âmbito local e regional [...]

Orlandi (2012, p. 159) aponta que a cidadania em nosso país é “um argumento a mais, nas formas de administração do sujeito social e não uma sua qualidade histórica”. Afirma ainda que a cidadania é tratada como um objeto a ser conquistado, “A cidadania – e com ela a ciência que nela se representa – é um vir a ser constante nunca realizado” (ORLANDI, 2012, p. 159).

Ainda na SD1 **“Os indicativos baseados nas mudanças constantes na sociedade e no mundo do trabalho apontam para a necessidade de uma educação renovada, que contribua para a formação de cidadãos trabalhadores, capazes de se integrar à vida social e produtiva”**, entendemos que são as mudanças da sociedade e no mundo do trabalho que constituem a mudança na educação e na formação de cidadãos, para atualizar o cidadão nessas novas condições de produção.

Fica para a escola, como um AIE, (e aqui podemos entender que da educação infantil até o ensino superior) a tarefa de criar/produzir cidadãos e, inclusive, criar a própria cidadania. Segundo Orlandi (2012), a escola não reforça ou ensina algo que já faria parte da história social, a escola precisa construir um sentido para o ser cidadão, e a ciência compõe a imagem desse cidadão. No caso do discurso dos documentos analisados da UTFPR, um dos componentes para o ser cidadão é o ser/estar tecnológico.

## 2.2 TECNOLOGIA: O QUE É?

No recorte discursivo 3 (RD3) *Tecnologia: O que é?* destacamos como regularidade a tentativa presente nos documentos institucionais de estabilizar os sentidos para tecnologia, colocando essa palavra sempre em relação ao novo e ao progresso. O gesto de leitura, na seleção das sequências discursivas, foi guiado pela indagação: O que é a tecnologia (no campo da educação tecnológica) para a UTFPR?

Como noções como a de tecnologia se fazem por meio da linguagem, e “a linguagem é uma prática social, política, histórica e ideológica” (DIAS, 2012, p. 28), no mesmo momento em que se formula “o que é tecnologia?”, ditos e não-ditos entram em movimento na memória discursiva/interdiscurso, para a formulação da resposta para a pergunta. Buscamos as respostas (possíveis e impossíveis) nos documentos institucionais da UTFPR.

<b>RD3</b>	
<b>Tecnologia: O que é?</b>	
SD1	Este é o ponto nodal nas relações sociais e de produção, em torno do qual surgem os mais polêmicos posicionamentos que se polarizam entre o <b>endeusamento</b> da tecnologia ou sua <b>demonização</b> . (PPI, 2007, p. 15-16)
SD2	Criada em 1909, esta Instituição vivenciou muitas mudanças e a transformação em UTFPR significa o início de uma <b>nova etapa</b> , com <b>novos desafios e oportunidades</b> , que serão enfrentados ao longo dos anos, de forma paulatina e planejada. Entre eles, talvez o principal seja o da consolidação dos conceitos de universidade tecnológica e de educação tecnológica, ainda em construção na sociedade brasileira. (PPI, 2007, p. 9)
SD3	Assimilar criticamente <b>novas tecnologias, novos conceitos científicos</b> , bem como promover <b>inovações tecnológicas</b> e visualizar aplicações para a área de Letras. (PPC, 2011, p. 24)
SD4	Não é possível negar a importância da participação do conhecimento científico e tecnológico na <b>geração de crescimento, riqueza e no avanço social</b> , com as soluções imprescindíveis a inúmeros problemas humanos que permite implementar. Pela tecnologia o homem pode libertar-se dos limites impostos pela natureza e por sua força física, buscando satisfazer suas necessidades e desejos. (PPI, 2007, p. 16)
SD5	

As justificativas de criação das Instituições de Ensino Superior (IES) fortaleceram-se nos governos militares, pois o projeto “Brasil: Grande Potência” coadunava-se com elas, destinando-se a **superar o atraso tecnológico** do país e permitir à indústria maior participação local e internacional. Como consequência, as políticas educacionais passaram a apresentar forte viés economicista, configurando-se como um dos itens do plano econômico, que deveria se ajustar à noção de **produtividade**. (PPI, 2007, p. 42)

Quadro 5: RD3: Tecnologia: O que é?

Na SD1 encontramos uma metáfora que coloca a tecnologia em uma relação de antítese **endeusamento x demonização**, quanto ao posicionamento sobre suas vantagens e desvantagens ou simplesmente na relação bem x mal / bom x ruim. Como apresenta Dias, 2012:

A história da informática é permeada pela noção de técnica e magia. De deuses e demônios. De profano e sagrado. De medo e encantamento. A informática advém dos temas do automatismo, que é desenvolvido com o acréscimo da noção de cálculo, a qual será amplamente desenvolvida pelos ciberneticistas e depois pelos informaticistas. (DIAS, 2012, p. 69).

O que é tecnologia está ligado ao conceito de técnica que, seguindo o pensamento de Cristiane Dias (2012, p. 66), é "a âncora entre aquilo que o homem domina e aquilo pelo qual é dominado". O homem esteve sempre envolvido em dominar a natureza e o uso de técnicas e isso marca o início da vida do ser humano em sociedade. Então, a criação e o aperfeiçoamento de instrumentos que cada vez mais facilitem o trabalho humano passa a ser uma condição da vida em sociedade, e da sua própria cultura. O uso da técnica passa a ser inerente ao desenvolvimento dessa nova configuração da vida humana. Nessa configuração, os sentidos para tecnológico no discurso da instituição estabelecem-se, entre os cursos de engenharia<sup>19</sup>, os cursos técnicos e tecnológicos.

Concordando com Dias (2013), tecnologia tornou-se uma instância de produção de sentidos, e ao falar em tecnologia em relação à universidade, à

---

<sup>19</sup> Na UTFPR – *campus* Pato Branco são ofertados os seguintes cursos: Técnico em Agrimensura, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Software, Tecnologia em Manutenção Industrial, Bacharelado em: Administração, Ciências Contábeis, Agronomia, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Química.

educação, os sentidos cristalizaram-se em relação aos cursos de engenharia, técnicos e tecnológicos, como se não houvesse tecnologia em outras áreas do saber.

Podemos ainda pensar na universidade como um Aparelho Ideológico de Estado - AIE, que funciona produzindo a evidência dos sentidos para tecnologia, congelando-os. Esse funcionamento apaga o político da linguagem, silenciando outros sentidos possíveis para tecnologia. Além disso, nega que a ciência da linguagem também produz tecnologias.

As SD2 e SD3 apresentam as seguintes marcas discursivas:

**SD2 - nova etapa / novos desafios e oportunidades**

**SD3 - novas tecnologias / novos conceitos científicos / inovações tecnológicas**

O discurso do novo permeia as instituições de ensino. Há, em relação às propostas que apresentam algo novo, sempre um entendimento que o que existia será apagado e o novo recobrirá e melhorará todo o processo antigo. Contudo, sabemos que o que é dito como novo ecoa sentidos que estão em funcionamento na memória discursiva/interdiscurso, fazendo ressoar dizeres e sentidos que vem da história da educação no/do Brasil e, em particular, a história da educação industrial em nosso país. Os discursos anteriores são ressignificados a partir da criação da UTFPR, mas sempre marcados pela história e pela língua e, como afirma Surdi da Luz (2010), “é preciso ouvir os novos ventos, mas não é possível apagar o passado, silenciar uma memória” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 53).

Assim sendo, nas SDs 2 e 3, as palavras tecnologias, conceitos científicos, etapa, desafios, oportunidades vem com o qualificador novo (novos, nova, novas), que funciona como a mudança necessária para o que aponta as SDs 4 e 5:

**SD4 - geração de crescimento, riqueza e no avanço social / soluções imprescindíveis**

**SD5 - superar o atraso tecnológico / produtividade**

As marcas linguísticas, tanto no agrupamento das SDs 2 e 3 como no agrupamento das SDs 4 e 5, são o fio intradiscursivo que apontam para uma formação discursiva inscrita ao sistema capitalista (formação ideológica), que nos parece dominante.

Ou seja, o conceito de novo está atrelado à noção de tecnologia, que está em funcionamento com a ideia de produtividade e progresso (**atraso**). A análise desse recorte discursivo nos faz compreender (e esse é apenas um dos sentidos possíveis) que, para a UTFPR, tecnologia é discursivizada enquanto algo novo necessário ao desenvolvimento, ao aumento da produtividade, que levará todos a um estado melhor social e financeiro.

Segundo Herbert Marcuse (1973), a tecnologia é significada a partir da noção de operacionalismo e instrumentalidade, e coloca o sujeito submisso às técnicas, que ampliam as comodidades da vida e aumentam a produtividade no trabalho:

O meu propósito é demonstrar o caráter instrumentalista *interno* dessa racionalidade científica em virtude da qual ela é tecnologia apriorística, e o *a priori* de uma tecnologia específica – a saber, tecnologia como **forma de controle e dominação social**". (MARCUSE, 1973, p. 153, grifo nosso[em negrito]).

A técnica, reduzida a funções e usos, é vista como **forma de controle e dominação social** na medida que, com ela, o sujeito é capaz de tudo aquilo apontado no recorte discursivo sobre tecnologia, ou seja, inovar, superar, progredir. Com isso, respondemos nossa pergunta inicial, e obtemos o entendimento sobre o que significa tecnologia para a UTFPR, para podermos seguir adiante.

### 3 A LÍNGUA DA QUAL SE FALA

As mediações são sempre preenchidas pela ideologia<sup>20</sup>.

Conforme abordamos nos dois primeiros capítulos, a universidade, objeto dessa pesquisa, cria um discurso da tradição, em que constrói para si um passado, e um discurso da tecnologia, em que se projeta para o futuro. Ao significar sua tradição voltada à formação para o mercado de trabalho, a universidade possibilita a inscrição dos cursos de humanas, como o de licenciatura em Letras.

O curso de Letras Português – Inglês da UTFPR - *campus* Pato Branco tem como objeto de ensino a língua portuguesa e a língua inglesa, bem como suas respectivas literaturas. O ensino de línguas conta com suas tecnologias, a própria escrita e a gramatização, como consideradas por Auroux (2009).

Nessa seção faremos um estudo sobre o conceito de língua, a fim de o compreendermos dentro do campo de estudo da AD, e o que o diferencia dos demais conceitos construídos para a língua para algumas das principais teorias linguísticas. Esse estudo nos dá a base para a análise dos RD4 e RD5, a seguir.

#### 3.1 A LÍNGUA

A noção de língua é central para os estudos da linguagem em todas as suas perspectivas e nos auxilia a entender que a ciência da linguagem também produz suas próprias tecnologias.

Na perspectiva da Teoria do Discurso, a língua tem unidade e ordem, porém não é tida como um sistema perfeito, completo e fechado. A língua é sujeita a falhas,

---

<sup>20</sup> Eni Puccinelli Orlandi em *A linguagem e seu funcionamento – As formas do discurso*, no texto *O discurso pedagógico: a circularidade*, página 18, 6ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.



afetada pela incompletude. E isso não é tomado como defeito ou erro, antes é próprio da materialidade da língua, a constitui.

Eni Orlandi, em seu livro *Língua brasileira e outras histórias* (2009), introduz a noção de língua que ela construiu com a distinção de *língua fluida* e *língua imaginária*: esta, a língua do imaginário, perfeita e una, enquanto aquela, heterogênea, a língua que não se consegue controlar. *A língua imaginária*, para ela, é a língua como sistema de regras e fórmulas, “Objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real” (ORLANDI, 2009, p. 18). *A língua fluida*, por sua vez, é a língua em movimento, em constante mudança, que não se deixa imobilizar pelas regras e fórmulas,

[...] a que podemos observar quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição das formas e sentidos, nas condições de sua produção, na sociedade e na história, afetada pela ideologia e pelo inconsciente. A que não tem limites, Fluida (ORLANDI, 2009, p. 18).

A AD relaciona língua-discurso-ideologia na busca por compreender os efeitos de sentido. A língua em sua materialidade é passível de falhas, do equívoco, do deslize; ou seja, a língua funciona inscrita na história – rede de sentidos que os acontecimentos demandam. Segundo Ferreira (2003b), “Precisamente da língua e de seu encontro com a história surge a possibilidade de trabalhar o equívoco, que irrompe como lugar de resistência inerente à língua e à sua constituição” (FERREIRA, 2003b, p. 195-196).

Quais sentidos compõe essa rede é que chamamos historicidade. A AD entende que a linguagem, por meio do discurso, é a mediadora entre a realidade e o sujeito. É por meio da linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito, inserido em uma história, em um processo e em condições de produção de linguagens diferentes.

Como afirma Eni Orlandi (2006), a AD desloca a dicotomia língua e fala, propondo uma relação não dicotômica entre língua e discurso. Nas noções de língua e fala de Saussure, separadas de maneira dicotômica, separa-se também o que é social do que é histórico. E para a AD, no discurso o social e o histórico são inseparáveis, indissociáveis.

A língua é estudada pelo analista de discurso diferentemente de como é estudada por um linguista estruturalista, que a estuda como imanente e completa. A língua comporta em si um “não-todo”, que vem a constituir o seu “real”, espaço para o equívoco. Lacan, conforme Ferreira, formulou o axioma “não-todo” a seu modo: “o dizer é da ordem do *não-todo*”. Este não-todo, segundo Ferreira (1994), “suportado pela língua, vem a constituir o seu real. [...] O termo real da língua, vindo da psicanálise e desenvolvido na linguística, sobretudo por Milner, é tratado em francês como ‘*lalangue*’, o que em português corresponderia a ‘*alíngua*’” (FERREIRA, 1994, p. 13-14).

A noção de língua é fundante em AD, pois a língua é a condição de possibilidade de discurso. Sendo assim, como Ferreira afirma em sua tese: “para o analista de discurso a língua *não é objeto*, mas *pressuposto* para analisar a materialidade do discurso. E, por aí, redefine-se a noção de língua, descentrando-a e remetendo-a a outra ordem: *a ordem do discurso*” (idem, p. 31). Essa compreensão nos dá a base necessária para analisar os documentos discursivamente, mostrando neles os funcionamentos discursivos.

As seqüências discursivas apresentadas no RD4 e no RD5 a seguir foram todas selecionadas do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês - PPC da UTFPR, *campus* Pato Branco (2011), sendo esse o documento analisado. As seqüências discursivas foram selecionadas segundo a regularidade da noção de língua.

<b>RD4</b>	
<b>Noções de língua</b>	
SD1	Vygotsky (1987) faz uso do conceito de <b>mediação pelo uso de instrumentos</b> , para a interação homem versus ambiente, que ocorre por meio do uso de sistemas de signos. <b>Esses</b> sistemas – a linguagem, a escrita, o sistema numérico –, <b>assim como os instrumentos</b> , são criados pelas sociedades e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. (p. 36)
SD2	A concepção de língua como elemento capaz de <b>mediar a interação</b> do homem com o ambiente e, assim, provocar nele transformações, pode ser um passo adiante na direção das abordagens propostas atualmente. (p. 37)
SD3	Orlandi (2001) compreende a língua em seu aspecto simbólico e social, constituinte do homem e sua história. A linguagem, na visão da autora, é a <b>mediação entre o homem e a realidade natural e social</b> e, dessa forma, <b>instrumento de sua transformação</b> . Nessa perspectiva, a língua é tomada como produtora de sentidos e maneiras de significar. (p. 37)
SD4	Conseqüentemente, partindo de uma <b>concepção de linguagem enquanto interação</b> , professores e alunos estarão co-construindo saberes linguísticos, cognitivos e sociais e se constituindo enquanto cidadãos socialmente participativos e críticos (PPC, p. 44)

Quadro 6: RD4: Noções de língua.

Concordando com Di Renzo (2012), é por meio dos documentos institucionais – no caso o projeto pedagógico do curso – que os sujeitos que o elaboraram definem qual será seu objeto de ensino:

Na verdade, ao elaborar seu plano pedagógico, a instituição pedagógica constitui suas políticas que se pautam numa certa ética e não em outra. Ao decidir o que será objeto do ensino, ela afirma, também, o que não o será. (DI RENZO, 2012, p. 152).

A noção de língua – que é o objeto de ensino do curso de Letras analisado – é construída com bases na noção de mediação, ou seja, a língua é algo que serve de intermédio entre sujeitos para se alcançar um objetivo. Nessa perspectiva, com a

língua se faz algo, e isso permite a inscrição do curso no discurso das tecnologias. A tecnologia enquanto facilitadora do trabalho humano, “aparato técnico que amplia as comodidades da vida e aumenta a produtividade do trabalho” (MARCUSE, 1973, p. 154) cria instrumentos que auxiliam em tarefas diárias, assim como, para essa discursividade, a língua é um instrumento, também criado pelo homem, para facilitar seu trabalho diário de comunicar-se. Vemos esse funcionamento nas marcas linguísticas:

**SD1 - mediação pelo uso de instrumentos / Esses sistemas [...] assim como os instrumentos**

**SD2 - mediar a interação do homem**

**SD3 - é a mediação entre o homem e a realidade natural e social / instrumento de sua transformação**

**SD4 - concepção de linguagem enquanto interação**

Nas sequências apresentadas, a noção de mediação desliza para a noção de instrumento, conforme a figura 2, o que possibilita que o curso de Letras exista em uma universidade que se significa enquanto universidade tecnológica, dentro da noção de tecnologia que funciona nos documentos institucionais – um saber tecnológico que cria instrumentos para facilitar a vida e o trabalho humano.

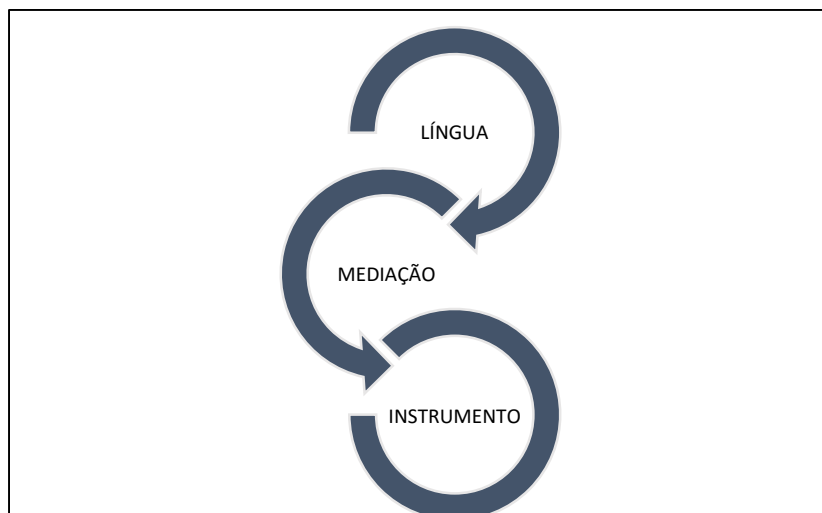


Figura 2: Deslizamento da noção de língua para noção de instrumento.

As várias teorias linguísticas apresentadas nos documentos do curso de Letras aparecem recortadas, funcionando discursivamente, em nosso gesto analítico, como defesa ou justificativa para o posicionamento teórico dos documentos, a adoção da noção de língua enquanto mediação.

A noção de língua como instrumento vem filiada à Teoria da Comunicação, que postula que a função da língua é a comunicação, a expressão. Ela aparece com mais expressividade em 1929, com as teses do Círculo de Praga. Mais tarde, Émile Benveniste reforça esse pensamento, e em 1959, Jakobson apresenta o seu esquema da comunicação, representando a proposta teórica que coloca a língua a serviço da comunicação (DE BRUM, 2005, p. 2).

Para Jakobson, posicionam-se, de um lado o emissor (remetente) e de outro lado o receptor<sup>21</sup> (destinatário). Entre eles há uma mensagem que precisa ser transmitida, sendo essa um dos elementos básicos do esquema da comunicação. Ela é a informação que sai (codificada) do emissor e chega ao receptor (decodificada) linearmente e sem ruído algum. Esse processo se dá perfeitamente por que de acordo com essa teoria a palavra tem necessariamente apenas um sentido.

---

<sup>21</sup> JAKOBSON, Roman. Linguística e comunicação. São Paulo, SP. Editora Cultrix, 2007.

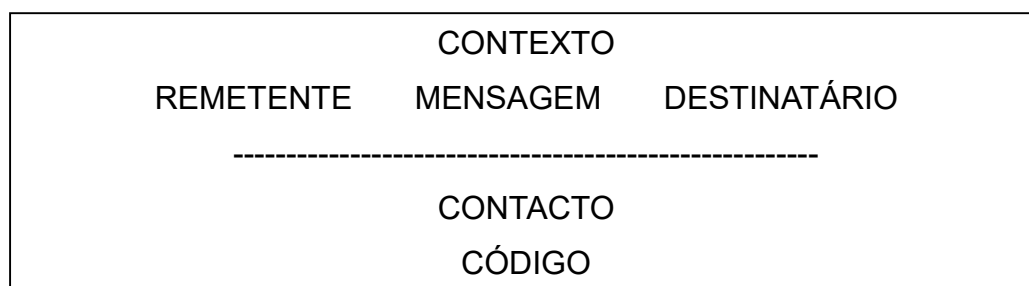


Figura 3: Fatores envolvidos na comunicação verbal.

Para a AD, a palavra não possui sentidos colados nela, os sentidos funcionam relacionados à exterioridade, ao contexto de produção, que não é considerado no esquema de Jakobson. Como afirma DE BRUM, “esse exterior é constitutivo da linguagem - o que nos permite falar em discurso. A exterioridade é textualizada, produzindo, assim, a discursividade” (DE BRUM, 2005, p. 2).

Como exemplo do que afirmamos sobre a noção de língua estar ajustada, aparentemente, para funcionar na homogeneidade teórica dos documentos da UTFPR, tomamos a seguinte citação de Orlandi (2011):

Quando falamos em mediação, gostaríamos de dizer que **não pensamos essa mediação no sentido de colocar a linguagem como instrumento**, mas pensamos, antes, a mediação como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma. (ORLANDI, 2011, p. 25, grifo nosso).

Dessa forma, entendemos que mediação, para a autora e para a AD, é uma relação necessária entre o homem e a realidade social e natural, produção social.

A noção de língua não é homogênea como o documento do curso de Letras nos faz pensar. Para a noção de língua existem muitas correntes teóricas desde que, no século XX, a Linguística tal como ciência foi inaugurada com o *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure. Assim como ele, muitos teóricos já traçavam seus estudos sobre a língua, mas Saussure funciona como um marco histórico.

É dele a definição que estabelece a Teoria dos Signos, e a nova ciência ganha seu método e objeto: a língua. Saussure aponta para a diferença existente entre a Linguística como ciência e as outras ciências: “Outras ciências trabalham com

objetos dados previamente, e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo; nada de semelhante ocorre” (SAUSSURE, 2006, p. 15). E assim ele conclui: “É o ponto de vista que cria o objeto” (ibidem).

Como apontou Ferreira (1999), Saussure com essa afirmação “abre espaço para outros pontos de vista sobre a linguagem, que não os linguísticos, como o discursivo, por exemplo” (FERREIRA, 1999, p. 126).

Ao formular o que é a língua, Saussure delimitou seu objeto: a língua não se confunde com a linguagem, sendo dela uma parte essencial, “é multiforme e heteróclita”, é, ao “mesmo tempo física, fisiológica e psicológica” (SAUSSURE, 2006, p. 17), e pertence ao domínio individual e social.

Saussure postulou que a linguagem é dividida em língua e fala, e que a língua é o objeto da Linguística. Este é considerado o *corte saussureano*. Ele definiu a língua como um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social (massa falante), afirmando assim que a língua é convencional, é homogênea, é um todo por si: imanente. Na última frase de seu curso, ele teorizou sobre essa noção de imanência: “a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (idem, p. 271).

Saussure criou, ou estabeleceu, diversas dicotomias, tais como: língua e fala; diacronia e sincronia, paradigma e sintagma, significante e significado. Afirmou que na língua só há diferenças. Saussure estabeleceu a noção de língua como *sistema*, e por meio dos seus estudos que, posteriormente, surgiu o termo *estrutura* para definir a língua. Se a língua para Saussure é sistema, unidade, fato social, a fala é incapaz de ser uma, é individual, é inclassificável, inconstante.

Ao compreendermos que existem diferentes teorias que trabalham de formas diferentes a noção de língua, e aqui nos atemos apenas a algumas delas, podemos compreender também que os documentos institucionais citam teóricos de linhas diferentes mas que, ajustados discursivamente, produzem um efeito de unidade teórica, apagando as diferenças existentes entre eles. Isso é necessário para causar um efeito de corroboração dos teóricos com a maneira de o curso trabalhar com seu objeto de ensino.

Destacamos na SD1 - **conceito de mediação pelo uso de instrumentos [...] e na SD4 - concepção de linguagem enquanto interação**, alinhadas com concepções de aprendizagem socioconstrutivistas, que têm como expoente Lev Vygotsky, psicólogo. Justifica-se sua presença nos documentos do curso de Letras pois, em conjunto com M. Bakhtin, suas teorias tem sido as bases dos documentos que balizam o ensino de línguas na atualidade, como por exemplo, as diretrizes curriculares da educação básica do Paraná - DCE. Como o curso de Letras é voltado para a formação de professores para atuarem na educação básica, faz-se necessário que os acadêmicos conheçam tais teorias.

Veremos, a seguir, que a noção de língua enquanto instrumento também se faz presente no Projeto Pedagógico do Curso no que tange a língua inglesa.

### 3.2 A LÍNGUA INGLESA

A disciplina de Língua Estrangeira Moderna tem seu espaço no ensino fundamental e médio enquanto componente curricular, que agora estão reunidos sob o nome de Base Nacional Comum Curricular<sup>22</sup> - BNCC. A língua inglesa é ensinada na maioria das escolas estaduais do Paraná, seguida pela língua espanhola. Geralmente, o que ocorre é a oferta de duas línguas estrangeiras em uma única instituição, o inglês figura, geralmente, na grade curricular e o espanhol em turno contrário, extracurricular, no conhecido Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - Celem.

O que determina a escolha da língua estrangeira que será oferecida são três fatores, que constam dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para o ensino de Língua Estrangeira - LE. São eles: fatores históricos, fatores relacionados às comunidades locais e fatores relativos à tradição. É levada em consideração a relevância de uma língua frente à outra, como apresenta os PCNs:

---

<sup>22</sup> A proposta da BNCC está sendo discutida nacionalmente este ano (2015): “A Base será mais uma ferramenta que vai ajudar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país”. Esse documento virá substituir, provavelmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, MEC, 2015) <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> acesso em 09 de nov. de 2015.



O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel. (PCN, 1998, p. 23).

Esse papel representado pela língua inglesa, de que nos fala os PCNs, corrobora com o imaginário construído para ela, de língua das tecnologias, língua da globalização e do conhecimento, fazendo funcionar as relações de sentido presentes no recorte discursivo RD5, que discutiremos a seguir.

Nessa esteira, o curso de Letras da UTFPR oferta a dupla diplomação, com vistas a atender a demanda de professores de língua inglesa, necessidade do mercado de trabalho local e regional. No PPC do curso de Letras, há a afirmação que um dos objetivos do curso é “formar um profissional generalista com Licenciatura na área de Letras, visando a atender às necessidades do mercado de trabalho regional e nacional” (PPC, p. 21). O foco do curso é a educação básica pública, e assim como acontece com o componente curricular língua portuguesa, o ensino de língua inglesa está alinhado com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná - DCEs e estará, provavelmente, alinhado com as novas BNCCs.

Selecionamos, no RD5 – *A língua inglesa*, algumas sequências discursivas que apresentam regularidades que apontam para a justificativa do curso para ofertar a língua inglesa, que analisamos a seguir:

<b>RD5</b>	
<b>A Língua Inglesa</b>	
SD1	[...] a <b>Língua Inglesa assume a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais</b> que permitem ao estudante aproximar-se de outras culturas, as quais, conseqüentemente, propiciam sua integração <b>no mundo globalizado</b> (PPC, p. 20)
SD2	A Língua Inglesa, pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, <b>funciona como meio para se ter acesso ao conhecimento</b> e, portanto, as diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade. <b>Seu domínio, assim, propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e mais sólida</b> (PPC, p. 20)
SD3	Em se tratando de escolas públicas, é na Educação Básica que a grande maioria dos alunos entra em contato pela primeira vez com a língua estrangeira, e cabendo ao docente estimular o aprendizado de uma língua tão necessária para a sociedade contemporânea, na qual saber falar mais de um idioma tornou-se <b>condição básica</b> para a inserção <b>no mundo de trabalho</b> (PPC, p. 21)
SD4	Conseqüentemente, partindo de uma concepção de linguagem enquanto interação, professores e alunos estarão co-construindo saberes linguísticos, cognitivos e sociais e se constituindo enquanto <b>cidadãos socialmente participativos e críticos</b> (PPC, p. 44)

Quadro 7: RD5: A Língua Inglesa.

É interessante observar que a escolha pela língua inglesa para a segunda diplomação do curso de Letras não é somente para atender a educação básica e esse mercado de trabalho específico. A língua inglesa desempenha um papel muito importante na universidade hoje em dia, com o Programa de Mobilidade Internacional em Ciência, Tecnologia e Inovação, mais conhecido por Ciência sem Fronteiras.

A UTFPR promove o exame TOEFL-ITP<sup>23</sup>, de proficiência em língua inglesa, um dos mais utilizados nas chamadas do Ciência sem Fronteiras - CSF. Para tanto, a universidade vem investindo muito no Centro Acadêmico de Línguas

<sup>23</sup> TOEFL: Test of English as a Foreign Language; ITP: Institutional Testing Program.

Estrangeiras Modernas - Calem, com o objetivo de: “Capacitar os alunos para a comunicação efetiva em uma ou mais línguas estrangeiras, tornando-os cada vez mais aptos para enfrentarem o mercado de trabalho e a concorrência por bolsas de estudo no exterior”<sup>24</sup>.

Isso aparece discursivizado na SD1 - **no mundo globalizado**, em que o sujeito (aluno) deve se integrar a esse mundo, e a **condição / condição básica** (SD1 e SD3) seria aprender a língua inglesa.

A SD3 também traz, da mesma forma que no RD1: *Educação tecnológica: tecnologia para o trabalho*, a marca discursiva **mundo de trabalho**, colocando em paráfrase mundo globalizado e mundo do trabalho, colocando esses “mundos” na mesma relação de sentidos. Ainda temos **cidadãos socialmente participativos e críticos**, na SD4, retornando ao discurso da cidadania, função primordial da escola. Retomando o que já foi exposto, a cidadania é sempre um “argumento a mais”, como afirma Orlandi (2012, p. 159).

Os países de língua inglesa são os mais procurados pelos alunos brasileiros para concorrer a uma bolsa pelo programa CSF, e para tanto, esses alunos devem ter proficiência na língua. Dessa forma, o curso de Letras se justifica dentro da universidade, com a diplomação em licenciatura em inglês, pela necessidade da própria UTFPR em ofertar o Calem e o CSF.

As sequências a seguir trazem marcas discursivas que colocam alinhados os elementos **língua inglesa e conhecimento**, em uma relação de sentido que sustenta a ideia de que a língua inglesa tem uma utilidade, a de permitir o acesso ao conhecimento.

**SD1 - Língua Inglesa assume a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais**

**SD2 - funciona como meio para se ter acesso ao conhecimento**

---

<sup>24</sup> Página do Calem, site da UTFPR. <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/cursos/calem/centro-academico-de-linguas-estrangeiras-modernas-calem>> Acesso em 20 de dez de 2015.

**SD2 - Seu domínio, assim, propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e mais sólida**

Dessa maneira, podemos compreender que nos documentos funcionam a noção de que a língua inglesa é um instrumento, um meio, com ela se faz algo. Que o **domínio** dessa ferramenta abre as portas para o conhecimento - **formação mais abrangente e mais sólida**.

Nesse funcionamento, o curso de Letras justifica-se, estando ele alinhado com os discursos que se formulam nos documentos institucionais da UTFPR, em que tecnologia é significada enquanto os saberes que criam e desenvolvem produtos e serviços que facilitam a vida humana, que tornam a produtividade maior, os lucros maiores. Mas nem sempre tornam tudo isso mais acessível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando começamos uma empreitada nunca sabemos se o planejamento conseguirá prever o que o passar do tempo nos destina. Por isso os planos são só uma antevisão do enfrentamento, uma maneira vã de tentar conter a realidade. Ao iniciar esse trabalho, ao questionar se o curso de Letras Português – Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *campus* Pato Branco era um “estranho no ninho”, mal sabíamos o que encontraríamos afinal. Nos parecia óbvio que sim, mas esse é justamente o funcionamento da interpelação ideológica, essa que se materializa no discurso, que, por sua vez, materializa-se na língua.

Retomamos a questão de pesquisa: **Qual a relação entre língua e tecnologia em um curso de Licenciatura em Letras ofertado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *campus* Pato Branco?** a fim de atar os nós ao final dessa nossa caminhada analítica.

No primeiro capítulo buscamos compreender como se constituiu a instituição em questão, em um trabalho de leitura e escrita sobre o ensino industrial brasileiro e sobre a formação do ensino superior na região Sudoeste do Paraná, onde se situa a UTFPR. Observamos que a universidade se constrói com bases em um discurso da tradição, em que se apegava fortemente à criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, atualizando os dizeres sobre ensino industrial, técnico/profissionalizante e por fim tecnológico.

Os documentos analisados de ambas as instituições estão em um movimento parafrástico, em que vemos que são palavras diferentes, formulações diferentes, mas que se encontram em uma mesma rede de sentidos, filiadas a uma mesma formação discursiva, do sistema capitalista. Sistema esse que prioriza, nas suas condições de produção, a educação para o mercado de trabalho, significando, também, a noção de cidadania enquanto profissionalização.

Sendo significada dessa forma, voltada ao mercado de trabalho, a universidade abre espaço para os cursos que não são predominantes na educação tecnológica, campo em que se afirma enquanto tradicional, ou seja, curso das demais áreas, como o curso de Letras Português – Inglês, que forma profissionais na área da educação.

No segundo capítulo, em que procuramos entender o sentido de tecnologia para os documentos institucionais da UTFPR, compreendemos que a noção de tecnologia que funciona é a do operacionalismo e instrumentalidade (MARCUSE, 1973). Em significantes como: inovação, novo, desenvolvimento e progresso, a noção de tecnologia é reduzida a funções e usos ou, dito de outra forma, com a tecnologia o sujeito é capaz de fazer coisas, de tornar a vida mais confortável, o trabalho mais produtivo.

Com essa caminhada teórica, compreendemos que os saberes sobre tecnologia movimentados nos documentos institucionais remetem a uma escola que forma cidadãos para o mercado de trabalho, e que a tecnologia é fundamental para a cidadania, que significa o sucesso profissional, social, financeiro.

Já no terceiro capítulo, em que discutimos a noção de língua para os documentos internos ao curso de Letras Português – Inglês do *campus* Pato Branco. A noção de língua predominante em funcionamento nos documentos mostrou-se ser constituída na base da noção de mediação, que desliza no discurso analisado para instrumento, ou seja, a língua é entendida como algo que possibilita ao sujeito a realização de tarefas, facilitando seu trabalho diário de comunicar-se.

Foram essas análises que nos aproximaram da compreensão dos efeitos de sentidos para tradição e tecnologia nos documentos da UTFPR, universidade que se constitui por esses discursos, e busca afirmar-se em um território seu, o da educação tecnológica. Porém, a interpelação ideológica dos sujeitos não é um ritual sem falhas.

Em uma primeira análise, a UTFPR parece ser um território estranho para um curso de humanas como o curso de Letras Português – Inglês em relação ao seu discurso de instituição tecnológica, mas ao contrário disso, esse ambiente mostra-se profícuo, por meio do seu discurso da tradição, assim como o ninho dos passarinhos que acaba cedendo espaço, sem querer, aos cucos e pica-paus, os populares “estranhos no ninho”.

Dessa maneira, ao responder **qual a relação entre língua e tecnologia no curso de Letras ofertado pela UTFPR**, entendemos que existe uma relação de significação muito próxima, em que funciona tanto para língua como para tecnologia a noção de funções e usos, ambas são significadas como instrumentos e executam

operações. Um meio para os sujeitos obterem sucesso, profissional, social, econômico.

E é nessa aproximação de sentidos que uma brecha se abre para que o curso de Letras não seja um “estranho no ninho”. Há uma inscrição do curso de Letras nessa ideia de tecnologia apresentada pelos documentos institucionais da universidade em questão, possibilitada e reafirmada pela escolha de uma certa concepção de língua que se filia a noção de instrumento mediador, pela escolha da língua inglesa enquanto segunda língua – essa que funciona como língua da tecnologia no imaginário da globalização.

Voltamos os olhos nesse momento para a finalização. Quando eu, na posição de sujeito-aluna, sujeito-ex-professora, sujeito-pesquisadora, formulei que o curso de Letras era um “estranho no ninho”, usava nesse texto uma fala minha que, sabemos, não teve origem em mim. Porque não somos origem dos nossos dizeres, porque o que dizemos já foi dito antes, em outras condições de produção, com outras formulações, mas que emergem do intradiscurso mostrando o funcionamento do interdiscurso, da memória discursiva (ORLANDI, 2013).

Em diversos momentos da escrita desse texto, fui questionada a respeito da expressão “estranho no ninho”. E em um desses momentos fui apresentada a um ensaio de Sigmund Freud, de 1919, em que ele discorre sobre a palavra “estranho”, em alemão “unheimlich”, com objetivos outros, diferentes dos meus, mas aqui podemos fazer uma analogia. O autor afirma em seu texto: “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (FREUD, 1919, p. 4).

Ao pensar em “estranho no ninho” e afirmar que o curso de Letras não funciona na discursividade dos documentos institucionais (no corpus analisado) enquanto tal, podemos afirmar que o curso funciona discursivamente como um “estranho familiar”, se assumirmos que os sentidos para tecnologia podem ser outros, apagados - mas que significam ainda - atualmente pelo discurso da operacionalismo e instrumentalidade, do tecnicismo.

O imaginário que justifica esse dizer – o “estranho no ninho” - funciona, justamente, na força dos discursos da tradição e da tecnologia. Entretanto, podemos compreender que há, sim, a inscrição de um curso de humanas no vão desses

discursos, que imprime ao curso de Letras uma característica não de predominante entre os da UTFPR, mas necessário aos seus objetivos.



## REFERÊNCIAS

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

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE/ Louis Althusser: tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1985.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. Retrato do artista quando coisa (1998). São Paulo, SP: Leya, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, 23 de setembro de 1909.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 27 de mai. de 2015.

CANTERLE, Nilsa Maria. **O ensino superior no sudoeste do Paraná**: origem e trajetória de transformação da FACIBEL. Revista Emancipação, Ponta Grossa, n. 11, p. 153-173, 2011. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1242>> Acesso em 02 de jan. de 2015.

CASTILHO, Ataliba de. **A reforma dos cursos de letras**. Alfa nº 3. Marília: Faculdade de Filosofia Ciência e Letras, 1963.

DE BRUM, Arnaldo Martín. **Da língua como instrumento de comunicação ao discurso**: um deslocamento necessário no trabalho de português língua estrangeira. Universidade de Buenos Aires (UBA). Seminário de Estudos em Análise do Discurso (2. : 2005 : Porto Alegre, RS). Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>>

DIAS, Cristiane Pereira. **Sujeito, sociedade e tecnologia**: a discursividade da rede (de sentidos). São Paulo, SP: Hucitec, 2012.

DIAS, Cristiane Pereira. Linguagem e tecnologia: uma relação de sentidos. In PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (org.). **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2013.

DURÃES, Marina Nunes. **Educação técnica e educação tecnológica**: múltiplos significados no contexto da educação profissional. Revista Educação e realidade, v. 34, nº 3, p. 159-175, set/dez, 2009.

DI RENZO, Ana Maria. **Estado, a língua nacional e a construção das políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da análise de discurso no Brasil**. Revista Letras (UFSM), Revista do programa de pós-graduação em Letras, n. 27, p. 39-46, 2003a.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O caráter singular da língua na análise do discurso**. Revista Organon (UFRGS), Instituto de Letras/UFRGS, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003b

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Saussure, Chomsky, Pêcheux**: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua. Revista Linguagem & Ensino, UCPEL – Universidade Católica de Pelotas - RS, vol. 2, n. 1, p. 123-137, 1999.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**: da ambiguidade ao equívoco. 167 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas – SP, 1994.

FONSECA, Celso Suckow da (1961). **História do ensino industrial no Brasil**. v. 3. Rio de Janeiro: Senai, 1986.

FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE PATO BRANCO. **Relatório de reconhecimento dos cursos de letras habilitação português/inglês; ciências habilitação matemática**. Pato Branco: FUNESP, [1986]

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.

LUPORINI, Teresa Jussara. **Ensino Superior no Paraná: a memória da região Sudoeste**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 31, p. 52-66, Set. 2008.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

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

ORLANDI, Eni P. Segmentar ou recortar. In: **Série Estudos**. Nº 10. Faculdades Integradas de Uberaba (Linguística: Questões e Controvérsias), p. 9-26, 1984.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

ORLANDI, Eni P. (org.) **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Susy. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Língua brasileira e outras histórias – discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: RG, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica ao óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. ORLANDI, Eni P. (Org.) [Et al.] **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2012.

PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (org.). **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2013.

PETRI, Verli. **Por um acesso fecundo ao arquivo**. Letras (UFSM), Santa Maria - RS, v. 1, n.21, p. 121-125, 2002.

RUBIN, Marlize. **Ensino superior**: uma análise da expansão no sudoeste do Paraná. 26ª reunião anual da Anped – associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. Grupo de trabalho nº 11: política de ensino superior. Poços de Caldas – MG, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEIDERS, C. M. **Atravessamento de saberes nos estudos sobre a linguagem no/do Brasil nos anos 50**. 2011. 115 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2011.

SILVA SOBRINHO, José Simão. **“A língua é o que nos une”**: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. 133 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2011.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Concepção de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico no governo FHC**: resultado de um processo histórico. Revista Trabalho Necessário, ano 6, nº. 06, 2008. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN06%20SILVEIRA,%20Z.pdf>> Acesso em 23 de março de 2015.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino**: o discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. 282 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2010.

UTFPR – *Campus* Curitiba. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) da UTFPR – 2004 – 2008**. Curitiba, PR: UTFPR – *Campus* Curitiba, 2004.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico institucional (PPI)**. Curitiba, PR: UTFPR – *Campus* Curitiba, 2007.

\_\_\_\_\_. **Proposta do plano de desenvolvimento institucional da UTFPR – 2013 – 2017**. Curitiba, PR: UTFPR – *Campus* Curitiba, 2013.

UTFPR – *Campus* Pato Branco. **Projeto de abertura do curso de licenciatura em letras (PAC)**. Pato Branco, PR: UTFPR – *Campus* Pato Branco, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso de letras português – inglês (PPC)**. Pato Branco, PR: UTFPR – *Campus* Pato Branco, 2011.