



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

MARCIO SANTIN

LÍNGUA PARA O PIBID – UMA (IM)POSIÇÃO POLÍTICA

**CHAPECÓ-SC
2016**

MARCIO SANTIN

LÍNGUA PARA O PIBID – UMA (IM)POSIÇÃO POLÍTICA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Angela Derlise Stübe.

CHAPECÓ-SC

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

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

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Santin, Marcio
Língua para o PIBID - Uma (Im)Posição Política/
Marcio Santin. -- 2016.
131 f.:il.

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

1. Representação de Língua. 2. PIBID. 3. Discurso
oficial. 4. Política Linguística. I. Stübe, Angela
Derlise, 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).

MARCIO SANTIN

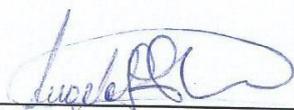
LÍNGUA PARA O PIBID – UMA (IM)POSIÇÃO POLÍTICA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 09/03/2016.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Angela Derlise Stübe

Aprovado em: 09/03/2016

BANCA EXAMINADORA

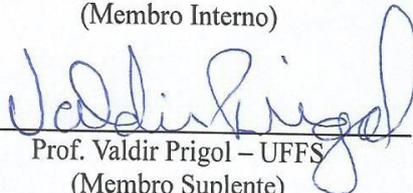


Prof^ª. Dr^ª. Angela Derlise Stübe – UFFS
(Presidente da banca – Orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Maria Cleci Venturini – Unicentro
(Membro Externo)

Prof^ª. Dr^ª. Mary Neiva Surdi da Luz – UFFS
(Membro Interno)



Prof. Valdir Prigol – UFFS
(Membro Suplente)

Chapecó/SC, março de 2016.

À Júlia, minha filha, que faz com que tudo
signifique diferente agora, possibilitando
novos sentidos...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a tod@s
que, de uma forma ou de outra,
participaram de minha história e contribuíram
para que nesse ‘instante’ eu chegasse.
Com este agradecimento, pretendo
não me expor ao esquecimento (cognitivo).
Desde a professora da pré-escola,
que primeiro me ensinou o ‘ABC’ à professora
de matemática, que me mostrou que a lógica
não dá conta de tudo – concepção que
mais tarde se expandiu para a linguagem,
todas participaram da minha constituição como sujeito.
Sujeito que primeiro amou as letras, na graduação,
gostou do discurso, na especialização, e se
apaixonou pelo funcionamento dos sentidos, no mestrado.
A tod@s que tiveram sua parcela de “culpa”,
fica aqui registrada minha gratidão!

O sentido é intervalar. Não está em um interlocutor, não está no outro: está no espaço discursivo (intervalo) criado (constituído) pelos/nos dois interlocutores.

Eni Puccinelli Orlandi (2011)

RESUMO

Este estudo, inserido na análise de discurso (AD) de linha francesa, propõe-se a investigar representações de língua que ressoam no discurso oficial, retratando o discurso do Estado por meio de documentos oficiais, como portarias, leis, editais, etc. Tem como materialidade o Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como o projeto e subprojetos da área de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), programa que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo com a formação de docentes e a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O *corpus* foi constituído de recortes discursivos do arquivo, de acordo com as regularidades acerca da língua, que permitiram responder ao problema da pesquisa: quais as representações de língua emergem do discurso oficial materializado em documentos do PIBID? Assim, traçou-se um percurso histórico-conceitual sobre a questão, ao passo que se teceu o gesto de interpretação, articulando o dispositivo teórico-analítico. A análise se pautou em três regularidades, destacadas de acordo com aspectos diferenciados em relação às representações de língua no Programa, considerando sua articulação *stricto sensu* (escola x universidade) e *lato sensu* (Estado x língua x sociedade), o que deu origem a três capítulos, a saber: Orientação teórica – uma dispersão de sentidos; A formação integral – em busca da completude do sujeito; e, O “novo” como ruptura – um desejo de “melhora”. As representações de língua que emergem do discurso oficial repercutem no funcionamento do Programa, uma vez que esse orienta e determina a prática dos bolsistas licenciandos no contexto escolar. No *corpus* analisado, emergiram representações de língua distintas, porém não excludentes, que estabelecem uma filiação de sentidos em relação à língua-padrão, *standard*, tomada como a língua do Estado, além de sentidos ligados à língua enquanto sistema, noção adotada pela Gramática Gerativa, que compreende a linguagem como capacidade humana inata. Compreende-se, ainda, que há recorrência à língua como fonte de interação, pelas perspectivas da Linguística Textual, Dialógica de Bakhtin e Discursiva da Análise de Discurso, tomada como abordagem social, extrapolando a imanência do sistema e instaurando o contexto sócio-histórico como constitutivo. Observou-se também uma tendência à homogeneização dos sentidos sobre língua, a partir do momento que se reconhece a língua padrão como a (única) variedade oficial da nação. Não há cerceamento quanto à perspectiva teórica para o ensino de LP, contanto que se desenvolva como instrução a norma culta, a língua do Estado, a língua *standard*. Assim, a compreensão do funcionamento discursivo do *corpus* desse estudo permite depreender como o discurso oficial pretende a constituição linguística desses bolsistas em formação, futuros sujeitos professores, formadores de outros sujeitos, bem como entende e faz funcionar a concepção de língua.

Palavras-chave: Representação de Língua. PIBID. Discurso Oficial. Política Linguística.

ABSTRACT

This study, which has been inserted in the Discourse Analysis of French Line, aims to investigate the language representations which resound on the official discourse, representing the discourse of the State through official documents, such as ordinances, laws, notices, etc.. It is based on the Regulation of the 'Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência' (PIBID), as well as the projects and subprojects of the Language Study area of the Universidade Federal da Fronteira Sul, that aims to promote the initiation to teaching, contributing to graduation of teachers and the improvement of the Brazilian basic public education. The *corpus* was constituted based on file discursive sketches, according to the regularities concerning the language that allowed the research problem to be answered: which language representations emerge from official discourse materialized on documents of PIBID? Thus, a historic-conceptual path of the question was traced as long as the "interpretation gesture" was also traced, articulating the theoretical and analytical device. The analysis was based on three regularities, highlighted according to differentiated aspects concerning the language representations on this Program, considering its *stricto sensu* articulation (school x university) and *lato sensu* (State x language x society), getting to know: Theoretical orientation, a dispersion of the senses; The integral formation – looking for the subject completeness; The "new" as a rupture – an "improvement" wish. The language representations that emerge from the official discourse resound on the Program working, as it guides and determines the practice of Scholarship users on the school context. On the analyzed *corpus* different language representations emerged, however not excluding, which set up a filiation of senses regarding the standard language, taken as the State language, as well as senses linked to the language as a system, adopted by the Generative Grammar that understands language as a human innate capability. Nevertheless, it is understood that there is a recurrence to the language as an interaction source for the Textual Linguistic perspectives, Bakhtin dialogic and Discourse Analysis discursive, taken as a social approach, extrapolating the immanence of the system and bringing the social-historic context as constitutive. It was also observed that there is a tendency to homogenization of the senses about language, from the moment that it is recognized the standard language as (and the only) official variety of the nation. There is no retrenchment about the theoretical perspective to the LP teaching unless it is developed as the formal rules instructions, the State language, the standard language. Thus, the *corpus* discursive working comprehension of this study allows understanding the way the official discourse intends to constitute these scholarship users under graduation, future teachers, other people's formers, as well as understanding and making the language conception work.

Keywords: Language Representation. PIBID. Official Discourse. Linguistic Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sujeitos atuantes no PIBID.....	28
Figura 2 – Princípios Articuladores da Formação Docente.....	31
Figura 3 – Funcionamento Interdiscurso e Intradiscurso.....	39
Figura 4 – Esquema de Funcionamento da Comunicação – Roman Jakobson.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – RD1 – Orientação teórica – uma dispersão de sentidos.....	37
Quadro 2 – Língua Portuguesa no Brasil – um percurso.....	71
Quadro 3 – RD2 – A formação integral – em busca da completude do sujeito.....	73
Quadro 4 – RD3 – O “novo” como ruptura – um desejo de “melhora”	90

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

AIE – Aparelho Ideológico de Estado

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ARE – Aparelho Repressor de Estado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLG – Curso de Linguística Geral

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

DO – Discurso Oficial

DP – Discurso Pedagógico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IC – Iniciação à Docência

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

FCC – Fundação Carlos Chagas

HIL – História das Ideias Linguísticas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais
Indígenas

RD – Recorte Discursivo

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Discursiva

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O PRIMEIRO PASSO DA CAMINHADA.....	16
2 CAPÍTULO I – PIBID: DE PROGRAMA À POLÍTICA DE ESTADO.....	24
2.1 PROGRAMA PIBID – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	25
2.2 QUAL SEU LUGAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL?.....	34
2.3 ORIENTAÇÃO TEÓRICA – UMA DISPERSÃO DE SENTIDOS.....	37
3 CAPÍTULO II – DE QUE LÍNGUA SE ESTÁ FALANDO?.....	54
3.1 DA COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA AO PORTUGUÊS – A HISTORICIDADE DA LÍNGUA NACIONAL.....	57
3.2 LINGUÍSTICA COMO CIÊNCIA – O QUE MUDA NO ENSINO DE LÍNGUA?.....	65
3.3 A FORMAÇÃO INTEGRAL, EM BUSCA DA COMPLETUDE DO SUJEITO.....	73
4 CAPÍTULO III – LÍNGUA PORTUGUESA – REPRESENTA(AÇÕES) NA PRÁTICA.....	85
4.1 ACADEMIA X ESCOLA – POR QUE A LÍNGUA MUDA?.....	86
4.2 O “NOVO” COMO RUPTURA – UM DESEJO DE “MELHORA”.....	90
4.3 POLÍTICA(S) DE LÍNGUA(S) – O CONTROLE DO ESTADO.....	95
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO A – Requerimento para utilização de informações do Projeto Institucional do PIBID/UFFS e respectivos Subprojetos de Letras.....	112
ANEXO B – Autorização para Utilização do Projeto Institucional do PIBID/UFFS e respectivos Subprojetos de Letras.....	113
ANEXO C – Subprojeto Institucional do PIBID – Letras <i>Campus</i> Chapecó.....	114
ANEXO D – Subprojeto Institucional do PIBID – Letras <i>Campus</i> Cerro Largo.....	119
ANEXO E – Subprojeto Institucional do PIBID – Letras <i>Campus</i> Realeza.....	124

1 INTRODUÇÃO: O PRIMEIRO PASSO DA CAMINHADA...

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. (CHAPLIN, 2015)

O sujeito se constitui na relação com o outro. Esse outro, sempre presente, molda, ainda que inconscientemente, a constituição dos sujeitos, traços da subjetividade. Segundo Coracini “[...] o sujeito é também alteridade, pois ele carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele.” (2007, p. 17).

Nesse viés, o trabalho do professor se constitui por essa ação dual, uma vez que há contato direto entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, relação mediada no espaço escolar. A alteridade, sempre presente em qualquer relação entre sujeitos, deles constitutiva, pois, conforme aponta Chaplin (2015), “[...] cada pessoa que passa por nossas vidas [...] deixa um pouco de si e leva um pouco de nós”.

É, pois, justamente nesse contexto, que se desenvolve o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que a sala de aula é o cenário para a relação professor-aluno, para o jogo de alteridade subsidiado pelo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o referido Programa concede as bases para a investigação desta pesquisa ao ser tomado como objeto de estudo. Instituído pela Portaria nº 096, de julho de 2013, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID tem o intuito de promover a iniciação à docência, de modo a contribuir para o aprimoramento da formação de professores e, na função de política de Estado, promover a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Este estudo tem como motivação problematizar o Programa PIBID como discurso oficial, tomando-o como materialidade linguística para compreender representações de língua que dele emergem, partindo do pressuposto de que este se propõe a ser uma ação política do Estado para valorização do magistério para a Educação Básica Pública, que tem por intuito promover a inovação e a renovação do processo educacional, bem como dar destaque aos envolvidos no processo. Trata-se de uma proposta que se propõe a introduzir o licenciando no espaço escolar, desde o início de sua formação, para que ele possa vivenciar e compreender as situações cotidianas que ultrapassam a sala de aula, desenvolvendo projetos nos quais se

busca um efeito de inovação e visando a permitir aos futuros docentes experienciar a interface teórico-prática, que permeia o processo acadêmico-escolar (universidade e educação básica) da profissão docente.

Pela perspectiva discursiva da Análise de Discurso, se faz necessário considerar o funcionamento desse campo de saber na articulação de três áreas do conhecimento: a lingüística, materialismo histórico e psicanálise, e, dessa relação de entremeio, surge o discurso como objeto de estudo. Tomando o discurso do PIBID como materialidade e a questão da representação de língua como objeto de estudo, entende-se o conceito de representação como imaginário, construído sócio-historicamente, funcionando como uma interpretação da realidade. Sendo assim, pelo imaginário de língua produzido nos documentos oficiais, chega-se às representações de língua em jogo no material analisado, pela perspectiva discursiva.

Pêcheux (2009) define a noção de imaginário como um jogo de imagens, presente em todo processo discursivo, que se estabelece por um feixe de relações (imaginárias) entre enunciador e enunciatário(s) na cena discursiva. Na mesma direção, Lagazzi-Rodrigues (2007, p. 12) define a noção de representação “[...] concebida como uma configuração imaginária, atravessada por processos de identificação.”. Tendo essa base, a noção de representação adotada não é compreendida como processo cognitivo, mas como construção, estabelecida pelas relações com o outro, movimento que produz subjetividade, espaço de significação do eu.

A questão da representação que interessa para este estudo se pauta sobre os sentidos de língua mobilizados pelo Estado, em seu programa, quando da inserção de licenciandos na Educação Básica. Tomar essa temática para compreender como o Estado concebe a língua, que sentidos possibilita que se reproduzam e consolidem na esfera social e quais interdita e silencia importa para a compreensão das políticas linguísticas e, no momento em que essas se definem, influenciam a identidade da nação, conquanto se entende a eficaz fórmula de constituição nacional: uma língua, um povo, um Estado.

Nesse sentido, compreender o funcionamento discursivo de como a língua é concebida pelo Estado, pelo discurso oficial constitui um importante estudo, ampliando os conhecimentos produzidos nesta interlocução. Parte-se da noção de discurso oficial entendendo-o como discurso autorizado, aquele que representa a voz da autoridade investida para tal dizer, no caso, documentos oficiais emitidos pelo Estado.

Pechêux (1990) destaca a figura do sujeito porta-voz como aquele responsável pelo que diz, por determinado objeto discursivo, propagando saberes e retomando a memória discursiva em seu próprio discurso. O autor ressalta, ainda, que o sujeito porta-voz assume

concomitantemente a posição de ator e testemunha ocular do acontecimento, de um lado, e de outro, negociador em potencial, podendo representar em posição de dirigente, profeta e homem do Estado. Ao ser investido de poder para se fazer ouvir, de seu papel social enquanto figura que encerra o conhecimento, o sujeito-professor torna-se sujeito porta-voz, fazendo funcionar, em via de mão dupla (ator e testemunha) o Programa PIBID, momento em que toma para si o discurso oficial e o aplica na prática docente, conforme normativas diretrizes do programa.

A partir do Programa PIBID, instância que orienta a inserção de licenciandos no contexto escolar, como forma de promover maior aproximação entre a academia e a prática escolar, objetiva-se compreender o funcionamento discursivo das representações de língua que emergem nos documentos norteadores do programa (Regimento, Projeto Institucional e Subprojetos da área de Letras), focando questões relativas à língua(gem) por uma perspectiva discursiva.

O *locus* de análise será o contexto da própria Instituição de Ensino Superior, a UFFS, tendo em vista a necessidade de manter um foco se faz necessário na investigação científica, uma vez que a partir da análise desses documentos, não há como generalizar o funcionamento para todas as realidades. Tem-se apenas um pequeno fragmento, um olhar pontual para a constituição dos discursos nesta Instituição, acerca do PIBID e, de forma ampla, traços do funcionamento dos sentidos de língua no discurso oficial, ao compreender o programa como política de Estado para a inserção de licenciandos na Educação Básica e, refletindo indiretamente na aplicação de uma política linguística, ainda que esse não seja seu objetivo.

Nesta perspectiva, o recorte feito no espaço discursivo da UFFS fundamenta-se pela relação deste estudo com o projeto “Política linguística e identidade cultural: representações de língua na região de abrangência da UFFS-Chaçpecó/SC”¹, que tem como característica ser pautado na interlocução entre pesquisadores da Instituição de Ensino Superior (IES), as escolas e os profissionais da educação no ensino básico e, como objetivo, analisar representações de língua(s) que emergem em narrativas de professores e de alunos em escolas públicas na região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* de Chapecó/SC, para posteriormente, discutir suas consequências ao ensino. A relação desta pesquisa com o referido projeto fortifica os estudos institucionais e possibilita uma ampliação

¹ Projeto coordenado pela Prof^a. Dr^a. Angela Derlise Stübe, financiado pelo Edital nº. 14/2010 Universal, do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo nº. 470175/2010-9.

dos conhecimentos produzidos acerca de determinado objeto de estudo, no caso, as representações de língua.

Em consonância com o que afirma Pêcheux (1994, p. 57), um “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão [...]” constitui um arquivo (em sentido amplo). Esta pesquisa, que pretende se debruçar sobre as representações de língua, toma como arquivo os documentos norteadores, basilares e referentes ao Programa PIBID. Ainda nesse viés, Orlandi (2002, p. 11) destaca que:

O arquivo em análise de discurso é o discurso documental, memória institucionalizada. Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência de linguagem.

A seleção do arquivo desta pesquisa em relação com a memória discursiva² possibilita a investigação dos efeitos de sentidos que circulam e sustentam o PIBID como política de Estado. O critério de seleção do arquivo, considerando os objetivos propostos para esta investigação, levou em conta a questão do funcionamento do Programa PIBID, sua relação com outros documentos oficiais, norteadores da Educação e da Formação de Professores, bem como diretrizes educacionais relativas ao uso da linguagem em sala de aula e, por fim, a seleção de documentos que remetessem à linguagem em si, que possibilitassem compreender as representações de língua que estas incitam nos sujeitos em formação.

Para tanto, o arquivo desse estudo se compõe dos seguintes documentos:

- A Lei de Diretrizes e Bases – LDB³ (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- A lei nº 12.796⁴, de 04 de abril de 2013, que altera a LDB, dispondo também sobre a formação dos profissionais da educação;
- Decreto de Criação do PIBID⁵ (nº 7.219, de 24 de junho de 2010), que dispõe sobre o programa e dá outras providências;
- O Regulamento do PIBID⁶ (portaria nº 096, de julho de 2013);

² Conceito trabalhado posteriormente no texto.

³ Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 13 ago. 2014.

⁴ Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em 13 ago. 2014.

⁵ Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf> Acesso 13 ago. 2014.

- O Projeto Institucional do PIBID da UFFS⁷;
- E os Subprojetos dos Cursos de Licenciatura em Letras – *Campi* Cerro Largo, Chapecó e Realeza⁸.

É importante ressaltar que, ao se proceder com a análise do arquivo ora apresentado, visa-se compreender o funcionamento discursivo das materialidades que compõem o arquivo. Por conta disso, procura-se evitar a simples reprodução da história dos fatos, mostrando seu processo de constituição. Dessa forma, entende-se que a formação do arquivo já representa um “gesto de interpretação”⁹ (ORLANDI, 1996), uma vez que ao se selecionar determinados documentos, deixa-se de selecionar outros, o que representa uma escolha do analista, de acordo com as formações discursivas e ideológicas¹⁰ a que esse se filia.

Da mesma forma que a construção do arquivo, a delimitação do *corpus* também é fruto de uma construção do analista e pressupõe análise, assim como aponta Orlandi (2009a, p. 63), ao afirmar que “[...] decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas [...]”. Tendo isso em mente, a partir das regularidades discursivas identificadas no arquivo, foram extraídas Sequências Discursivas (SDs), que passam a compor o material empírico da análise, constituindo o *corpus*. De acordo com a regularidade destas SDs, organizaram-se os Recortes Discursivos (RDs), agrupando as marcas discursivas selecionadas, considerando a rede de sentidos a que cada uma se filia.

Assim, coaduna-se com Orlandi (1984, p. 16) que entende o recorte não como um “[...] naco, pedaço, fragmento. Não é segmento mensurável em sua linearidade [...]”. A autora continua, “[...] o princípio segundo o qual se efetua o recorte varia segundo os tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise”. O recorte se caracteriza, então, como uma ferramenta que possibilita ao analista agrupar as regularidades, dar a organicidade ao *corpus*, tecer um primeiro movimento de interpretação frente ao material de estudo.

⁶ Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso 13 ago. 2014.

⁷ Disponível em <http://www.uffs.edu.br/images/pibid/Proposta_Institucional.pdf> Acesso 13 ago. 2014.

⁸ Considerando a indisponibilidade no site institucional da UFFS, estes encontram-se disponíveis no formato de anexo a este estudo.

⁹ Orlandi define que o gesto de interpretação é onde se dá a relação do sujeito com a língua, marca da relação dessa com a exterioridade e completa afirmando que “[...] se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude [...] a interpretação é o vestígio do possível.” (ORLANDI, 1996, p. 18)

¹⁰ Formações discursivas e ideológicas, doravante FD e FI, são conceitos discutidos mais adiante no texto.

Ao considerar o discurso pedagógico como uma das formas de reprodução das condições de produção, conforme proposto por Althusser (1970), parte-se da hipótese de que o discurso sobre língua, (im)posto pelo Estado como política a ser seguida nas escolas e em programas de formação de professores, deva orientar os sujeitos em uma perspectiva teórica consensual, por meio de uma linguagem formal que tenha clareza, objetividade e transparência, não deixando margens para equívocos, retratando *ipsis literis* sua (rel)ação direta com o/no mundo, pois é pela língua que se estabelece o jogo de forças e se consagra a voz do Estado. Toma-se como pressuposto o fato de a Língua Portuguesa ser a língua oficial, sem margens a aceitar dialetos ou falares distintos do Português *standard*, perpassa-se uma concepção de língua fechada, homogênea, una, indiferente à variação, o que remete a uma perspectiva de Ensino Tradicional da Língua.

Com base nessa hipótese, tendo a linguagem como foco, e tomando o PIBID como materialidade, pretende-se discutir representações de língua que emergem nos discursos oficiais. Assim, a questão norteadora desta pesquisa será: *Que representações de língua emergem do discurso oficial, compreendido pelo Programa PIBID?*

Com o intuito de dar conta desse problema de pesquisa, propõe-se como objetivo geral compreender representações de língua que emergem do discurso oficial, tendo como materialidade discursiva os documentos que compõe o arquivo dessa pesquisa. Além desse objetivo geral, destacam-se outros específicos, que auxiliarão na investigação proposta: verificar como representações de língua encontram-se relacionadas nos documentos do PIBID; compreender como ocorre a articulação destas representações dos documentos norteadores com os subprojetos institucionais em suas ações propostas; averiguar se essas noções de língua presentes na materialidade analisada se reproduzem em outros documentos norteadores do ensino de língua, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases.

Embora este fazer se pretenda científico, inserido na prática acadêmica que tem por escopo a objetividade, com fins de alcançar a cientificidade, concorda-se com Coracini (1991), quando afirma que toda ciência, toda investigação pela busca da “verdade” é uma prática humana, uma construção do homem, e como tal, sujeita à sua subjetividade, impregnada de acento de valor, isenta de neutralidade, ainda que estilisticamente, se utilizem recursos para o apagamento do sujeito, para criar a ilusão de objetividade e dar o tom de cientificidade, requerido pela comunidade acadêmica.

A perspectiva discursiva, por admitir a subjetividade como constitutiva e presente em todo dizer, e por ter no sujeito a realização do discurso, a concretização da materialidade linguística, o ator principal da cena, faz uso, majoritariamente, da primeira pessoa do plural (nós) em sua escrita, assim consolidando o “eu” formado, constituído, atravessado pelos “outros”.

No entanto, ainda que se admita a subjetividade como característica presente em qualquer discurso científico e se tenha conhecimento das práticas que concedem um ar de objetividade à pesquisa, opta-se, neste estudo, por uma escrita objetiva requerida pela academia, quando da prática de pesquisa científica, uma escrita impessoal (3ª pessoa do singular), que tem a ilusão de apagar o sujeito, de deixar de lado a subjetividade e perscrutar apenas a objetividade. Isto se deve, não à preocupação acerca da inserção do estudo na linha de pesquisa, entre a comunidade científica, mas pela simples constituição do sujeito, inserido desde sempre nesse tipo de escritura, sendo permeado pelo discurso impessoal, como forma de transparecer cientificidade e apagar a posição de enunciador.

No que concerne à organização, o texto está estruturado em três capítulos, nomeados: Capítulo I – PIBID: de Programa à Política de Estado; Capítulo II – De que língua se está falando?; e Capítulo III – Língua Portuguesa – Representa(ações) na prática, complementados pela Introdução (Introdução: o Primeiro Passo da Caminhada) e também pela Conclusão (Algumas Considerações), que visa ao efeito de fechamento e retomada.

No Capítulo I (PIBID: de Programa à Política de Estado), apresenta-se o Programa PIBID, destacando sua estrutura e funcionamento, bem como as condições de produção que o sustentam como política de Estado, posicionando-o em relação ao espaço que ganha no cenário da Educação. Apresenta-se também o primeiro recorte discursivo, intitulado RD1 – Orientação teórica – uma dispersão de sentidos. Da análise do RD1, emergem os sentidos de língua que estão em funcionamento nos documentos oficiais que regulam o PIBID.

O Capítulo II (De que língua se está falando?) traz à cena o processo de consolidação da Língua Portuguesa na posição de língua nacional, resgatando seus primeiros passos no território nacional, via imposição real até seu reconhecimento por meio legal, abordando sua historicidade. Essa etapa de análise abarca, também, a questão do ensino de língua, com base nas modificações que a Linguística trouxe para a sala de aula, quando essa adquire o estatuto de ciência, além de traçar um gesto analítico acerca da regularidade RD2 – A formação integral – em busca da completude do sujeito, em que se compreende a existência de uma

filiação de sentidos de reparação, via política de Estado, com relação à questão da formação docente.

Por fim, no Capítulo III (Representa(ações) na prática), busca-se apresentar uma retomada teórica baseada em um estado da arte e ancorada em pesquisas já realizadas, que discutem o fato de a língua estudada na universidade diferir da apresentada em sala de aula, na Educação Básica. Neste momento, apresenta-se o RD3 – O “novo” como ruptura – um desejo de “melhora”, que se estrutura numa rede de sentidos em que emerge a necessidade de mudança, que visa a atender novas demandas. Fechando a discussão, retoma-se a questão da Política Linguística e seu funcionamento desde os primórdios da nação, que se articula à ideia de que cabe ao Estado, por considerar sua constituição democrática, a determinação de Políticas de Língua, que promova a homogeneidade de uma língua única, necessária ao ideário de Estado Nacional.

Uma vez apresentado o texto, de forma geral, bem como o arquivo e a metodologia de constituição do *corpus*, dá-se continuidade aos próximos capítulos, os quais mobilizaram em um movimento conjunto, teoria e análise, construindo o dispositivo teórico-analítico de forma integrada, tal qual o movimento pendular proposto por Petri (2013), tecendo assim um “gesto de interpretação” (ORLANDI, 1996).

De conhecimento do enredo inicial desta tessitura teórica, fica o convite a seguir na caminhada para ver aonde este estudo sobre a linguagem leva, que caminhos aponta, que leituras possibilita, que sentidos mobiliza, e principalmente, depois de encerrado, que lacunas ficarão abertas para novos olhares.

2 CAPÍTULO I – PIBID: DE PROGRAMA À POLÍTICA DE ESTADO

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, seus desdobramentos como programa de governo e, posteriormente, política de Estado, tendo em vista que este constitui o material empírico sobre o qual se extraiu o *corpus* de análise do estudo.

No primeiro subcapítulo, “2.1 PROGRAMA PIBID – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO” apresenta-se a historicidade do Programa, resgatando a memória de sua constituição, e apontando questões como os objetivos elencados para o programa, a identificação das figuras que dele participam e, de modo geral, o que se espera como resultado. Surdi da Luz (2010) entende que a historicidade se configura em uma relação constitutiva entre língua e história por meio da qual se “[...] considera como os sentidos são produzidos” (2010, p. 24). Na mesma perspectiva, Venturini (2008) destaca que o que interessa ao analista de discurso não é o tempo cronológico de um acontecimento histórico, mas como se constituem as redes de sentidos que se inscrevem em domínios de memória. Dessa forma, apreender tais aspectos é interessante para a compreensão de seu funcionamento, para ver como os sentidos que circulam a formação docente, no que tange as questões linguísticas, pertinentes a este trabalho, consolidam-se no Programa.

Em seguida, no item “2.2 ONDE SE INSERE NA POLÍTICA EDUCACIONAL?”, almeja-se discutir a relação do PIBID com o contexto maior da Política Educacional Brasileira, problematizando de que forma este se articula na conjuntura educacional brasileira e como esse programa passou de sua condição de programa de governo à política pública. Para tanto, torna-se importante refletir sobre a relevância atribuída pelo Estado aos objetivos do Programa, para que este ascenda à política. Com isso, reforça-se, também, a importância da temática em estudo e justificam-se os esforços envidados na pesquisa.

Após a explanação inicial que situará o atual estado da arte no que concerne ao PIBID na função de Política de Estado, apresentar-se-á o primeiro Recorte Discursivo (RD), cuja regularidade busca discutir a questão da perspectiva teórica no ensino de Língua (LP) em foco no Programa PIBID. A essas reflexões, optou-se por nomear “2.3 ORIENTAÇÃO TEÓRICA – UMA DISPERSÃO DE SENTIDOS”.

2.1 PROGRAMA PIBID – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Tomar o PIBID como objeto desse estudo, a fim de analisar as representações de língua que emergem do discurso oficial, implica compreender seu funcionamento, sua inter-relação com os sujeitos e a sociedade, levantando questões acerca de seu desenvolvimento e das condições de produção que faz funcionar, possibilitando a circulação de determinados efeitos de sentido e a interdição de outros. Para tal, faz-se necessário considerar os aspectos sócio-ideológicos, tendo em vista que a ideologia é constitutiva dos sujeitos e da linguagem.

Para a perspectiva discursiva de filiação pecheuxiana, o discurso está sempre envolto pelas condições de produção, pela relação entre sujeito, língua e história. É na/pela língua(gem) que o sujeito (se) significa e se inscreve na história. Assim, as condições de produção (CP), conforme aponta Orlandi (2009a), configuram a exterioridade linguística e podem ser compreendidas em sentido amplo e em sentido estrito, funcionando indissociadamente. O primeiro corresponde ao contexto sócio-histórico e ideológico e, o segundo é representado pelas situações que envolvem o contexto imediato da enunciação. Pelo funcionamento das CP (contexto estrito e amplo, indissociavelmente), junto aos sujeitos e às situações, ocorre a inscrição na memória discursiva.

A noção de condições de produção, assim, é cara para a AD, que as compreende como os fatores que cercam a produção de um dado discurso, importantes para o entendimento dos sentidos que neles se instauram, ressoam. Entre esses fatores, podem ser apontados os interlocutores, o lugar de onde falam, as imagens que fazem da cena enunciativa (eu, ele mesmo; tu, o outro; ele, sobre o que se fala), o contexto histórico-social que se inserem.

Assim, compreender o funcionamento dos fatores que cercam a produção do discurso é importante para compreender as redes de sentidos que emergem da exterioridade linguística, conforme proposto por Orlandi (2009a), tanto em sentido estrito, dando conta dos elementos da enunciação, quanto amplo, ao observar o contexto social, histórico e ideológico.

Para entender como os sentidos sobre língua são discursivizados no Programa PIBID, deve-se buscar compreender a relação dos efeitos de sentidos com suas condições de produção, em consonância com os discursos que sustentam sua prática. Para tal, entender como se deu sua historicidade, sua constituição enquanto política pública, sua formação histórica se mostra como importante e necessário.

O PIBID, consoante ao que prevê o decreto de criação, decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e sua base legal, lei nº 9.394/1996, lei nº 12.796/2013, e a Portaria nº 096, de julho de 2013, que o regulamenta, é um Programa executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

A primeira edição do Programa foi lançada por meio da Chamada Pública conjunta do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2007, tendo como escopo as licenciaturas de Física, Química, Biologia e Matemática, nas quais os índices de professores sem formação específica eram mais preocupantes. Posteriormente, nos anos que se seguiram, à exceção de 2008, foram lançados editais contemplando todas as licenciaturas e níveis da Educação Básica, incluindo, em 2010, as licenciaturas para educação do campo e educação indígena, por meio dos programas PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) e PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas).

A operacionalidade do Programa se dá por meio da concessão de bolsas, implementadas via participação em edital específico pelas Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas – com e sem fins lucrativos – que ofertam cursos de licenciaturas. Essas IES submetem projeto Institucional, de acordo com os cursos de licenciatura que pretendem atuar no PIBID, ao edital CAPES, o qual determina as regras de funcionamento. Em linhas gerais, os projetos institucionais devem promover a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Uma vez contemplada a Instituição com determinada quantia de bolsas, a ela cabe a gerência pela distribuição das cotas dentro do subprojeto.

Assim, considerando-se a CAPES uma Instituição Governamental, que tem por atribuição induzir e fomentar a formação (inicial e continuada) de profissionais da educação básica e gerir a política de valorização docente em todas as modalidades e níveis de ensino, é possível afirmar que esta representa o discurso oficial, a voz do Estado no que diz respeito à Educação no Brasil. Aproxima-se, nesse ponto, a questão da “reprodução das condições de produção”, conforme defendido por Althusser (1970), uma vez que interferir no funcionamento da Educação, em qualquer área do conhecimento, como é o caso do PIBID,

afeta, ainda que indiretamente, no resultado que se espera, fazendo funcionar a ordem vigente, a manutenção da estrutura social.

Althusser aponta que “[...] é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho.” (ALTHUSSER, 1970, p. 22-23). Nessa perspectiva, a ideologia interpela indivíduos concretos em sujeitos, existindo apenas pelo e para o sujeito. Ainda segundo o autor, a Escola é a responsável pela instrução de saberes práticos, úteis à qualificação da mão-de-obra, como ler, escrever, contar, ou seja, técnicas, inclusive elementos de cultura científica ou literária utilizáveis nos diferentes lugares de produção, bem como a transmissão das regras dos bons costumes, regras de ordem estabelecida pela dominação de classe.

Como síntese, para o autor (Id.), a escola ensina: a reprodução da qualificação da força de trabalho; reprodução da subordinação da força de trabalho; e a reprodução da dominação da classe dominante. Nesse ponto, propõe-se uma aproximação do PIBID à teorização de Althusser (1970). Considerando o PIBID um Programa do Estado – enquanto sistema legitimado (democracia) para reger, controlar a estrutura social – funcionando como política de formação de professores, este interfere e mobiliza a academia e a escola. Ainda que seu foco não seja a linguagem, dá-se a (im)posição de certos saberes aos bolsistas do Programa e o silenciamento de outros, determinando o uso da língua que se almeja, ou seja, a LP *standard*, a norma padrão, a qual se considera a língua oficial, a língua do Estado, que não possibilita equívocos, inflexível à falha, ao mal-entendido.

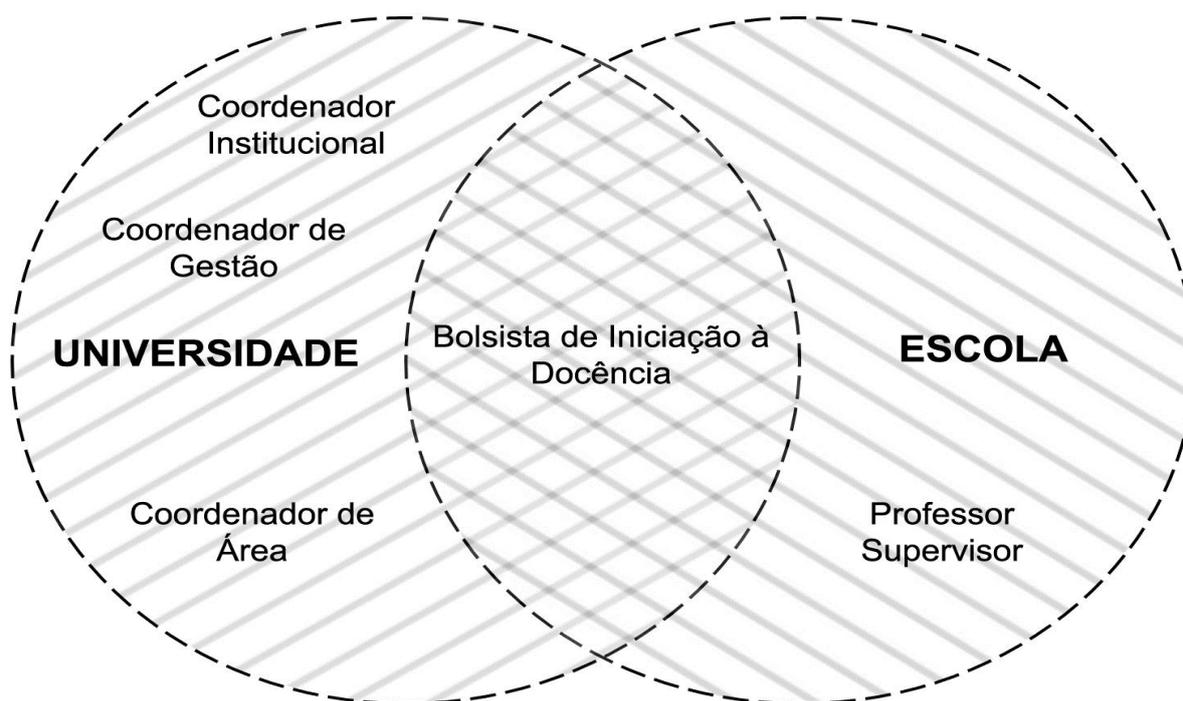
Ao se tomar o Estado, em sua forma de atuação e funcionamento, trabalha-se com os sentidos entre as palavras *posição* e *imposição*, por meio do uso de parênteses entre o prefixo (im) porque se compreende o funcionamento de um jogo de duplo sentido. Considerando um lugar institucional qualquer, frente a uma dada situação, é-se instado a tomar *posição*, defendendo o que se acredita. Ao se tratar do Estado, partindo de sua constituição democrática, esse sistema de governo é investido de poderes legais para determinar políticas, independente de vontades alheias, por meio de sua *imposição*. O jogo de sentidos entre posicionamento entendido como escolha do que se acredita certo e imposição, pelo Estado de direito, possibilita leituras distintas, ambas possíveis.

Sobre a participação no Programa, pode-se elencar cinco figuras atuantes, todos considerados bolsistas, conforme suas atribuições e responsabilidades, como segue: I) O bolsista de iniciação à docência, estudante de licenciatura que integra o projeto; II) O coordenador institucional, professor da IES responsável por garantir e acompanhar as

atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, observando sua unidade e qualidade; III) O coordenador de gestão de processos educacionais, professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES; IV) O coordenador de área, docente da área do subprojeto, professor da IES, responsável pelas atividades de planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência, além do acompanhamento dos bolsistas e interlocução com as escolas públicas participantes do projeto; e V) O professor supervisor, docente da escola de educação básica, da área do subprojeto, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

Considerando os sujeitos atuantes, bem como suas atribuições dentro do Programa, apresenta-se a figura abaixo como forma de sistematizar o funcionamento e inter-relação dos bolsistas:

Figura 1 - Bolsistas atuantes no PIBID



Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando essa dinâmica, pode-se verificar o funcionamento de três categorias: um grupo que gere, planeja, orienta e acompanha, constituído por docentes da Universidade; um responsável por supervisionar e dar suporte às atividades, constituído pelos docentes da

Escola; e o principal, a quem se destina o programa, como resultado final, composto pelos sujeitos em formação, os licenciandos, aos quais cabem o desenvolvimento das atividades de ensino, a execução do projeto, a interlocução entre Universidade e Escola. Por meio da ação desses grupos, consolida-se o PIBID, dá-se a iniciação à docência do sujeito em formação, do futuro docente.

Sobre esse espaço institucional em que o programa se desenvolve, compreendendo Universidade e Escola, Orlandi (2011, p. 20) pontua que

A homogeneidade é criada a partir da instituição. É no espaço da instituição que o conhecimento é homogêneo, pois a instituição do saber como um todo (o sistema de ensino, tendo no cume a Universidade) abriga todas as divisões. Essas divisões se agrupam: sala, aula, série, disciplina, nível (primário, médio superior), faculdade, universidade.

É possível compreender que há uma cadeia nesse processo de “homogeneização” do conhecimento, estabelecendo relações de ordem, de poder, que afetam a estrutura. Como aponta a autora, a Universidade está no “cume” dessa estrutura, e se ali se mantém, deve-se ao fato do funcionamento político social, que assim institui o funcionamento da educação, concedendo esse posto àquela instituição, como a detentora máxima do “saber”.

Na formação inicial docente (licenciatura), junto com o conhecimento repassado/transmitido/adquirido no processo pelo sujeito-professor, transmite-se também o título de autoridade do “saber”. A esse respeito, tomando o sujeito-professor devidamente investido de poder pelo título de licenciado certificado pelo Estado, Orlandi (2011, p. 21) destaca que “[...] pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, *dizer* e *saber* se equivalem, isto é, *diz que z = sabe z*. E a voz do saber fala no professor.”

No entanto, com a democratização do ensino e a entrada do livro didático no contexto escolar, Geraldi (1997, p. 87) destaca que “[...] o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite.” A posição da cientificidade passa a ser representada pelo livro didático e esse se alia ao sujeito-professor que acaba tomando a posição de transmissor de um conhecimento já dado, pronto.

O Discurso Pedagógico (DP), representado pela posição social do docente, como se apresenta, encontra-se associado ao discurso autoritário. Orlandi (2011, p. 23) conceitua o discurso pedagógico “[...] como um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola [...]” e prossegue

destacando que “[...] é um discurso para o qual não é relevante a verdade ou falsidade, dado o é-porque-é do discurso pedagógico, em que não há razões de fato.” (Id., p. 172) corroborando para o apagamento de outras vozes, como é o caso da ciência.

Toma-se o PIBID como um Discurso Pedagógico (DP), que faz funcionar um dizer institucionalizado, um programa do Estado sobre a formação docente, que reflete na Escola, tal como definido por Orlandi (2011). Instituem-se normas para seu funcionamento, ditando a operacionalidade, impondo as regras do jogo no espaço escolar. Nesse processo, dá-se a circularidade do discurso.

Pelo viés da cientificidade, o DP se reveste como transmissor de informação. Esse é decorrente de dois aspectos: a metalinguagem e a aproximação do papel do cientista pelo professor. Pelo primeiro, constrói-se a objetividade do sistema e se institucionaliza um saber legítimo. Pelo segundo, a posição de professor se aproxima e confunde com a do cientista, apagando sua posição de mediador do conhecimento e a forma como tal conhecimento foi apropriado, colocando-o em uma posição de possuidor do conhecimento, voz autorizada.

Ainda acerca do DP, quando da problematização primeira por Orlandi, a voz que a autora trazia à cena era a do professor, este era o sujeito autorizado, aquele cujo discurso representava o saber, associado à cientificidade. No contexto atual, considerando o escopo do estudo, surge a figura do licenciando. Ao se considerar o processo de formação em que o licenciando se encontra, pode-se compreender uma diferenciação na relação de autoridade dada a cada um deles, sendo que no professor reside o maior grau de credibilidade, por este já ser ‘formado’.

Nesse contexto, insere-se o PIBID como proposta de Governo que se presta à busca da excelência na formação docente e que reproduz um efeito de comprometimento da CAPES em relação à redução das assimetrias regionais e pelo princípio da equidade, característica que possibilita a democracia e a igualdade de oportunidade. Assim, de acordo com CAPES (2013), o Programa PIBID, bem como demais projetos relacionados à formação docente, devem se pautar nos seguintes princípios para consecução de seus objetivos-fim:

Figura 2 - Princípios Articuladores da Formação Docente



Fonte: CAPES (2013)

Considerando os sujeitos envolvidos no processo e suas atribuições, o Programa PIBID tem como objetivos norteadores:

Incentivar a formação de docentes em nível superior a Educação Básica; Contribuir para valorização do magistério; Elevar a qualidade de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas no processo de formação inicial para o magistério e contribuir para a articulação entre a teoria e a prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

Por meio desses objetivos, institui-se a política de incentivo e valorização do magistério e o aprimoramento do processo formativo de docentes. Segundo a Fundação Carlos Chagas (apud Guimarães, 2014, p. 5), “[...] o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores.”. O expressivo número de bolsistas, conforme aponta o referido autor (2014, p. 5) “[...] em 2014, o Pibid alcançou 90.254 bolsistas [...]” vem justificar a notoriedade, o reconhecimento e a extensão do Programa.

A Universidade Federal da Fronteira Sul¹¹ (UFFS) iniciou suas atividades junto ao PIBID em 2010, com a participação no Edital nº001/2011/CAPES por meio do projeto institucional "Compromisso da UFFS com a educação de qualidade - PIBID 2011", constituído por 12 (doze) subprojetos associados, tendo abrangência de quatro *campi* – Cerro Largo, Chapecó, Erechim e Realeza – e compreendendo 29 (vinte e nove) professores, nas funções de coordenador institucional, coordenador de gestão, coordenadores de área, professores vinculados aos diversos cursos de licenciaturas da UFFS e professores (supervisores) da Educação Básica, além de 96 (noventa e seis) estudantes bolsistas de cursos de licenciatura.

Destaca-se, ainda, que nos anos subsequentes, houve um aumento considerável na participação institucional de subprojetos, professores e discentes. Em 2012, totalizaram 16 (dezesseis) subprojetos, 47 (quarenta e sete) professores e 205 estudantes, números que, em 2013, passaram para 23 (vinte três) subprojetos, 94 (noventa e quatro) professores e 340 (trezentos e quarenta) estudantes dos cursos de licenciatura da UFFS.

Segundo Mateus (Et al., 2013, p. 17), o PIBID, como parte das políticas instituídas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), surge para alterar o quadro atual da formação de professores, demonstrando que o que existia não atendia mais ao que se esperava. Para os autores, em meio ao que se pretende novo no Programa, destacam-se dois pontos: a inserção de bolsas no contexto das licenciaturas potencializa diferentes modos de organizar as práticas sociais e outras formas de articular a *práxis* educacional, pelas possibilidades institucionalizadas e de inserção e visibilidade sociais; projeta novos papéis sociais para os participantes, licenciandos e professores, possibilitando, por um lado, o desenvolvimento de espaços híbridos com potencial transformador e, por outro, situações não previstas e consolidadas nas práticas de muitas instituições de ensino envolvidas.

De base desse contexto, o PIBID se propõe a representar um esforço de conjugar iniciativas coletivas para contribuir com a formação docente e proporcionar melhorias à Educação Básica, como consequência direta de sua ação, representando o discurso oficial. Pretende também a união da academia, do conhecimento culto, com a escola, com o local onde se desenvolve a prática docente, um espaço de encontro entre esses dois ambientes de

¹¹ Informações retiradas da página eletrônica institucional da Universidade - <http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5201&Itemid=2041&site=pibid>

formação, centro de convergência em que se encontra o bolsista de iniciação à docência, sujeito-alvo do Programa.

Apresentado o Programa e suas condições de produção, que compreendem a materialidade e proporcionam a base desse estudo, no próximo subcapítulo, passa-se à discussão de seu papel como política de Estado e sua inserção na educação como um todo. Abordar tais aspectos se torna importante, pois repercutem nas análises, quando tomado esse material linguístico para chegar à esfera discursiva.

2.2 QUAL SEU LUGAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL?

Cabe ao Ministério da Educação (MEC), órgão da administração federal, gerir e acompanhar questões relativas à: Política Nacional de Educação; educação em geral; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério; entre outras. Considerando que a temática deste estudo gira em torno do PIBID, e esse se caracteriza como um Programa que objetiva a inserção de jovens licenciandos na prática escolar, no início de sua formação docente, interessa discutir como tal ação se insere na Política Nacional de Educação e no Magistério.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao MEC, tem por incumbência, desde 2007, a atribuição de induzir e estimular a formação inicial e continuada de profissionais e fomentar a valorização do magistério. Para tanto, dentro de sua estrutura organizacional, essas ações citadas ficam atreladas às atribuições da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

Segundo Guimarães (apud Fundação Carlos Chagas, 2014, p. 5), “[...] Iniciado em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o Pibid alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 *campi* de 284 instituições formadoras públicas e privadas [...]”. O PIBID já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto, pois tem, como apontam os números, abarcado muitas instituições e estudantes durante sua vigência, proporcionando uma experiência diversa na formação de professores.

Com o escopo de fomentar a formação docente da educação básica e a valorização do magistério, a DEB parte do pressuposto que é na formação inicial do professor que se inicia a qualidade da educação. Nesse sentido, sob sua coordenação encontram-se três Programas¹², a saber:

- Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR)
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)
- Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)

¹² A DEB trabalha com quatro linhas de ação, levando em consideração os diferenciados momentos formativos, dando conta da formação: I) Inicial; II) Continuada e Extensão; III) Formação comprometida com a pesquisa; IV) Divulgação Científica. Para cada etapa da formação, desenvolvem-se programas específicos, com objetivos distintos.

No entanto, para fins deste estudo, importa apresentar a Formação Inicial, à qual o PIBID se encontra vinculado. Assim, dar-se-á ênfase a esta etapa da formação.

O primeiro tem como público-alvo professores que já atuam na rede pública, sem a formação exigida pela LDB. O segundo destina-se a alunos de licenciatura, futuros professores, e o último objetiva a promoção da melhoria e inovação das licenciaturas, bem como o incentivo à atualização dos professores formadores de professores.

Os programas da DEB, considerando seus objetivos, vêm a atender as demandas, as diretrizes estipuladas pelo Plano Nacional da Educação (PNE) estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, conforme segue:

2º Fixa as dez diretrizes do PNE:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – melhoria da qualidade da educação;

V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX – valorização dos(as) profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 32, Grifos do autor)

Conforme destacado acima, ressoam nos incisos **IV – melhoria da qualidade da educação** e **IX – valorização dos(as) profissionais da educação** dois dos principais objetivos do PIBID. Nesse sentido, o Programa se propõe a atender uma demanda legal, representando uma política de Estado, que se propõe a estabelecer alterações no atual quadro da Educação Nacional.

De acordo com CAPES (2013, p. 28),

A substituição das portarias que regulamentavam o Pibid pelo Decreto 7.219/2010 sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores.

Corroborando com o PNE, a institucionalização do PIBID por meio de lei, sinaliza a preocupação do Estado na manutenção do Programa, que passa a incorporar a pauta das políticas públicas de Educação, específica para a **formação de professores**, sujeitos que farão

reproduzir a voz do Estado dentro do AIE Escola, pela (im)posição de demais políticas educacionais, de acordo com o que se espera formar (mão-de-obra).

De base das condições de produção que sustentam o Programa, passa-se na sequência à análise das representações de língua que emergem do discurso oficial. Tais aspectos da historicidade importam, pois justificam as redes de sentido que ressoam das marcas linguísticas destacadas.

2.3 ORIENTAÇÃO TEÓRICA – UMA DISPERSÃO DE SENTIDOS

O presente Recorte Discursivo, definido por Orlandi (1984) como uma “unidade discursiva”, fragmento de uma situação discursiva, tem como eixo norteador discutir que orientação(ões) teórica(s) sustentam a(s) perspectiva(s) de ensino de LP. Assim, buscou-se, na sequência, elencar Sequências Discursivas (SDs) que dão conta desse objetivo.

RD1 Orientação teórica – uma dispersão de sentidos
SD1 Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta ¹³ , quando se tratar de comunicação formal do programa ; (Regulamento do PIBID – Portaria CAPES nº 096, de 18/07/13, Art. 39, § IV; Art. 40, § IV, Art. 41, § VI e Art. 43, § IV)
SD2 Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita ; (Regulamento do PIBID – Portaria CAPES nº 096, de 18/07/13, Art. 42, § IV)
SD3 Realização de debates e discussões em cada subprojeto, sobre as leituras e atividades desenvolvidas, com incentivo a exposição de ideias e análises, por parte dos próprios bolsistas e supervisores, estimulando e promovendo o uso adequado tanto da expressão oral, quanto da escrita ; (Projeto Institucional PIBID – Item 3 – Estratégias para Aperfeiçoamento e Domínio da Língua Portuguesa, Leitura)
SD4 Planejar e construir um blog do Pibid, a fim de divulgar as ações desenvolvidas pelo subprojeto, bem como desenvolver a competência linguístico-discursiva do professor em formação. (Subprojeto de Letras – <i>Campus Cerro Largo</i> , 7. Ação: Construção de blog do PIBID)
SD5 Promover a inserção dos professores em formação inicial na escola, ofertando oficinas de leitura e produção textual aos alunos: i) planejamento e organização de uma sala-ambiente para o desenvolvimento das oficinas, ii) planejamento e aplicação de atividades de leitura, análise linguística e de produção de textual , iii) identificação e análise das dificuldades de leitura e de escrita dos alunos , iv) planejamento das oficinas na perspectiva dos multiletramentos e vi) execução das oficinas. (Subprojeto de Letras – <i>Campus Cerro Largo</i> , 11. Ação: Oficina de práticas de linguagem na escola de ensino médio)
SD6 Leitura dos PCNs da área de Língua Portuguesa, bem como as Orientações Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Paraná. Os coordenadores e os supervisores discutirão esses textos com os bolsistas e os orientarão na observação das ações desenvolvidas por professores na implementação das diretrizes propostas por

¹³ Como metodologia a ser adotada quanto às marcas linguísticas, as palavras, termos ou expressões grifadas em negrito, são aquelas às quais se dará maior ênfase durante as análises, por remeterem aos efeitos de sentidos que se pretende compreender.

esses documentos, enfocando-se as limitações e potencialidades dessas ações. Essa ação será realizada, alicerçada no ambiente escolar, durante o 2º semestre de 2014. (Subprojeto de Letras – *Campus Realeza*, 3. Ação: Bloco de estudos sobre Organização Escolar: aspectos curriculares)

SD7 A partir de leituras teóricas sobre diferentes gêneros textuais, bem como a **concepção bakhtiniana de dialogismo, polifonia e intertextualidade**, os bolsistas produzirão oficinas (a serem ministradas ao longo do 1º semestre de 2014) que visem à **problematização dos gêneros** e possibilidades de interação em sala de aula. Com isso, ocorrerá, por parte dos bolsistas e supervisores, um aprofundamento na **interpretação textual e das vozes presentes nos textos**. (Subprojeto de Letras – *Campus Realeza*, 8. Ação: Módulo de leituras: Os Gêneros textuais e a Intertextualidade)

Exposto o *corpus* inicial, com a primeira regularidade identificada, passa-se à análise, buscando compreender sentidos que se instalam e ressoam nas SDs recortadas, contrastando os eixos da formulação – intradiscursos – e da constituição dos sentidos – interdiscursos –, para compreensão do funcionamento discursivo nesta materialidade.

Orlandi (2010, p. 33-34) compreende o interdiscursos como:

[...] O conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscursos: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras.

Ainda de acordo com a autora (2009a), o interdiscursos representa o já-dito, a memória discursiva que sustenta a constituição dos sentidos, tanto aqueles já estabilizados quanto os silenciados, mas resistentes. Desta forma, entende-se o interdiscursos como caracterizado pelo atravessamento de dizeres, em constante movimento, fundindo-se e enleando-se e concedendo as bases da significação.

A memória discursiva, o interdiscursos, compõe o eixo vertical da constituição, enquanto as formulações, aquilo que se diz, cortam o eixo em algum ponto, horizontalmente, formando o intradiscursos, o eixo da formulação. Baseada nessa reflexão, Orlandi (2014, p.70) afirma que “[...] toda formulação se faz no cruzamento (determinação) da memória constitutiva”.

Pêcheux (2009) conceitua intradiscursos como

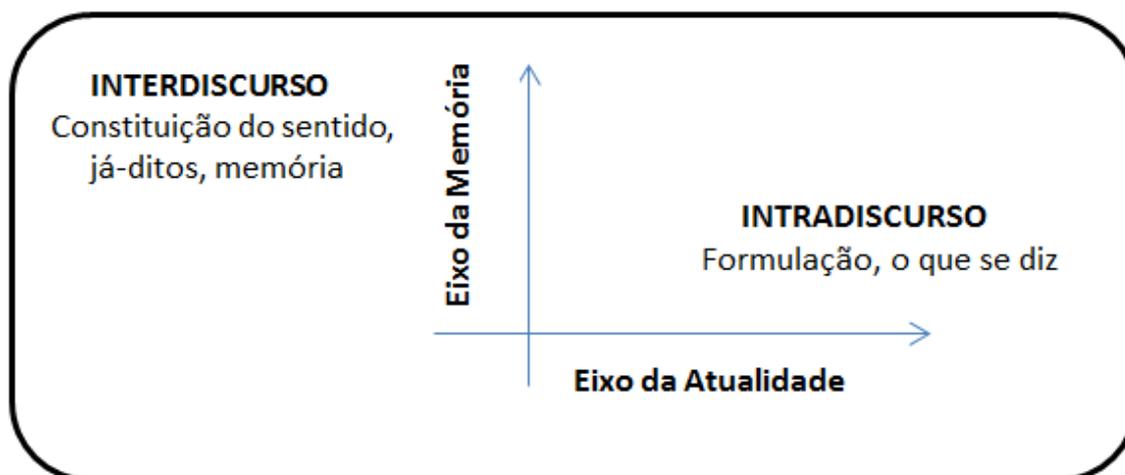
[...] o funcionamento do discurso em relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito. (Ibid., p. 153, grifos do autor).

Articulando os dois conceitos, compreende-se que o dizer só tem sentido por meio do interdiscurso, pois é nele que o mesmo se funde, constitui-se, enquanto o intradiscurso corresponde ao eixo da formulação do dizer. A esse respeito, Ferreira (2001) afirma que o intradiscurso incorpora a relação de possibilidade de substituição entre elementos no eixo sintagmático, como se estes tivessem um sentido literal. Já o interdiscurso se inscreve na constituição do discurso, possibilitando a ressignificação do dizer pelo sujeito, determinando deslocamentos internos na FD.

Esta discussão é pertinente para o estudo, pois, conforme proposto por Orlandi (2010), a constituição determina a formulação, ou seja, o interdiscurso determina o intradiscurso. Ainda segundo a autora (Id.), considerando a memória correspondente ao eixo vertical, o dizer é determinado pelo já-dito, pelas formulações já feitas.

Com fundamento nessa discussão, pode-se representar a relação intradiscurso e interdiscurso na seguinte imagem:

Figura 3 – Funcionamento Interdiscurso e Intradiscurso



Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, a partir das marcas destacadas das SDs, interessa investigar o percurso da formulação à constituição dos sentidos, do intra ao interdiscurso, contrastando o dizer às redes de memória, pois se procura compreender os sentidos que sustentam as representações de língua surgidas nas análises, como se observa nas sequências abaixo.

SD1 Atentar-se à **utilização do português de acordo com a norma culta**¹⁴, quando se tratar de **comunicação formal do programa**;

SD2 Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa **ou demais atividades que envolvam a escrita**;

SD3 Realização de debates e discussões em cada subprojeto, sobre as leituras e atividades desenvolvidas, com incentivo a exposição de ideias e análises, por parte dos próprios bolsistas e supervisores, **estimulando e promovendo o uso adequado tanto da expressão oral, quanto da escrita**;

As SD1 e SD2 apresentam deveres dos bolsistas do PIBID no que tange ao uso da Língua Portuguesa. No entanto, estes são diferenciados, de acordo com a posição institucional ocupada dentro do Programa. Conforme se apresenta na Figura 1 – Bolsistas atuantes no PIBID¹⁵, é possível verificar que os bolsistas ocupam posições-sujeito distintas dentro da estrutura de funcionamento do programa.

Posição-sujeito, para a AD, não é uma realidade física, um objeto concreto. Trata-se, conforme aponta Ferreira (2001), do resultado da relação entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma determinada formação discursiva. Nesse sentido, é um objeto imaginário, representando na rede discursiva os lugares ocupados pelos sujeitos em dada estrutura de uma formação social, o que permite inferir que não se trata de um único sujeito, mas posições-sujeito determinadas por formações discursivas e ideológicas.

Considerando esta dinâmica, Orlandi (2009a, p. 42-43) defende que “[...] as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.” O sentido fica condicionado à filiação discursiva e ideológica, dependendo da posição-sujeito em dada situação.

Retomando o funcionamento do Programa, ao ser investido de poder para se fazer ouvir, em virtude de seu papel social, o bolsista do PIBID nessa dada posição-sujeito, torna-se responsável pelo que diz e assume a função de sujeito porta-voz, conforme definido por Pechêux (1990). Na SD1, há um direcionamento acerca da **utilização do português**, devendo ser observado o uso **de acordo com a norma culta**, independente do lugar institucional que ocupar o sujeito porta-voz, quer seja lugar de orientação, coordenação, supervisão ou iniciação à docência.

¹⁴ Como metodologia a ser adotada quanto às marcas linguísticas, as palavras, termos ou expressões grifadas em negrito, são aquelas que se dará maior ênfase durante as análises e remetem aos efeitos de sentidos que se pretende compreender.

¹⁵ Figura apresentada na página 28.

Há, todavia, um jogo de sentidos operando pela presença da expressão **quando se tratar de**, que apresenta uma condição vinculada à **comunicação formal do programa**.

Abrem-se duas possibilidades de jogo:

- 1) Instaure-se um fechamento de sentidos quando se determina o uso da **norma culta**, em situação **formal**, não sendo possível outra forma de expressão.
- 2) Há a abertura de sentidos, viável pelo não-dito, pelo silêncio, na qual não se determina uso para situações não-formais. Há um movimento de sentidos que possibilita outras formas de comunicação, não apagando a pluralidade.

Orlandi (2007a), ao trabalhar a questão do silêncio, propõe a seguinte divisão, silêncio fundador e a política do silêncio. O primeiro entende ser o não-dito, que existe nas palavras, que produz as condições para a significação. O segundo está dividido em dois, a saber: silêncio constitutivo, o qual indica que para dizer é preciso não-dizer, uma vez que uma palavra apaga outras, ao dizer, se estará não dizendo ‘outros’ sentidos, e o silêncio local, que se refere à proibição do dizer em determinado momento, à censura. Assim, produz-se um recorte no sentido. “[...] Dizer e silenciar andam juntos.” (Ibid., p. 53)

Ainda sobre a política do silêncio, Orlandi (Ibid., p. 53) coloca que esta “[...] se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis [...]. Assim, o silêncio parece ser parte integrante do dizer: ao enunciar x apaga-se a possibilidade de enunciar y e z... [...].” Considerar esse funcionamento da linguagem implica compreender que não se pode dizer tudo.

De acordo o Regulamento do PIBID (Portaria CAPES nº 096/2013), esse jogo de abertura/fechamento só é possibilitado às posições-sujeito coordenador institucional, coordenador de área de gestão de processos educacionais, coordenador de área e bolsista de iniciação à docência. Todos ocupantes do espaço/lugar-social Universidade, pelo esquema apresentado na Figura 1¹⁶.

A SD2 apresenta um deslizamento de sentidos que imobiliza qualquer outra forma de uso que não seja a norma culta, quando se tratar de escrita, ao acrescentar a conjunção coordenativa alternativa “ou” seguida da marca **demais atividades que envolvam a escrita**. Esta “formalidade” na **utilização do português**, conforme destacado na SD2, é imposta

¹⁶ Figura encontra-se apresentada na página 28.

apenas ao sujeito porta-voz supervisor: docente da área que desenvolve suas atividades no Programa no espaço da Escola Pública.

Enquanto aos demais é concedido alternar o uso do português entre norma culta e variantes que não se caracterizam como formal/culta, ao sujeito-professor supervisor, é imposto à formalidade da LP *standard*. Observa-se um jogo de poderes atuando nesse espaço de execução do PIBID, ao passo que às posições-sujeito ligadas à Universidade é concedido o direito de escolha e às ligadas à Escola não, ressoando um saber/uso inerente da norma culta pelos bolsistas ligados à academia, ou a possibilidade de erro (bolsista de Iniciação à Docência), por compreender o processo de formação e uma obrigação de uso ao sujeito porta-voz supervisor, como forma de servir de exemplo e fazer circular esse uso da língua neste espaço-social.

Alia-se a SD3 a esse grupo, destacando a formulação do **uso adequado tanto da expressão oral, quanto da escrita**; As marcas **utilização** e **uso** filiam esses enunciados a uma perspectiva utilitarista, que concebe a língua como instrumento de comunicação, meio de emissão/recepção de mensagens, pelo falar, escrever/ler e ouvir.

Retomando a memória da Língua Portuguesa no Brasil, compreende-se que o utilitarismo da linguagem imperou durante o período da Ditadura Militar (1964), período em que o ensino de LP era concebido como instrumento de comunicação e servia aos propósitos do governo militar, segundo seus objetivos, sendo “[...] considerada instrumento para esse desenvolvimento [...]”, conforme aponta Soares (2004, p. 169). Cabe destacar, ainda de acordo com Soares (Ibid., grifos da autora), que “[...] não se trata mais de estudos *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua”.

Tomar a língua como instrumento, ferramenta de comunicação, passível de **utilização** e **uso**, permite funcionar o deslize de sentido de sujeito a usuário. Esse último utiliza determinada ferramenta, código, com fim específico, não sendo constituído por ele, como é o caso da linguagem da programação, que é utilizada pelos programadores para a criação de páginas de internet. Trata-se do funcionamento constitutivo do esquecimento número 2, em que o sujeito tem a ilusão de controle do dizer, conforme proposto por Pêcheux (1990).

Retoma-se, nesse ponto, os esquecimentos formulados pelo autor (Id.), que são constituintes do sujeito, a saber:

a) Esquecimento número 1: é da instância do inconsciente, de natureza ideológica, dá ao sujeito a ilusão de ser fonte do sentido de seu discurso, conforme Orlandi (2009a), a

origem do que o sujeito diz, a ilusão de controlar o dizer, o sonho adâmico de ser a origem do sentido.

b) Esquecimento número 2: de natureza pré-consciente ou consciente, dá ao sujeito a ilusão referencial, fazendo acreditar que existe uma relação direta entre pensamento, linguagem e o mundo. Esse esquecimento é da ordem da enunciação. Consoante ao que afirma Orlandi (2009a), produz a impressão de realidade do pensamento, indicando relação direta, sendo que o discurso reflete o conhecimento objetivo que se tem da realidade. Assim, o sujeito seleciona o que deve ser dito e o que não deve ser dito, de acordo com sua filiação à determinada FD.

Com a SD3, amplia-se o escopo da (SD1) **utilização do português de acordo com a norma culta** para situações que extrapolam a **comunicação formal do programa (SD2) ou demais atividades que envolvam a escrita**, prevendo também a promoção do (SD3) **uso adequado** também em situações de **expressão oral**, tal qual feito na **escrita**. Com isso, os bolsistas do PIBID passam a ser instados a fazer uso da **norma culta** em todas as esferas comunicativas, independentemente da formalidade da situação.

Partindo-se das marcas **norma culta, comunicação formal e uso adequado**, observa a filiação destas à determinada perspectiva de ensino de LP, à gramática tradicional, ao ensino tradicional de língua. Essa linha de ensino remete a toda tradição da mesma, entendida como homogênea, linear. Tradição gramatical que dita as normas do bom-uso da língua, o que se entende por certo e errado, adequado e desvio à regra, o que se toma por língua de prestígio ou norma padrão.

Em relação a isso, De Angelo (2005, p.86) aponta que “[...] falar do ensino tradicional é falar de uma única realidade, independente do tempo e do lugar. A imagem construída é de um ensino que se realiza de forma homogênea, sem frinchas, que possam desestabilizar a imagem construída.”. Para um ensino de ‘forma homogênea’, nesse sentido, tido com ensino tradicional de língua, faz-se necessário uma língua una, estável, invariável à mudança. Com o intuito de atender a essa perspectiva de ensino, retoma-se sentidos do intradiscorso à conceituação de língua imaginária, segundo concebida por Orlandi (2009b), por entender que esta daria conta daquela necessidade.

A autora (Id.) propõe distinção entre dois modos de compreensão da língua: língua imaginária e língua fluida. A primeira diz respeito à língua sistema, composta de normas, coerções, são sujeitas à sistematização, uma língua que se tem a impressão de estabilidade, de controle. A outra é a língua movimento, mudança contínua, que não se deixa imobilizar pelas

normas, conceitos, é afetada pela ideologia e pelo inconsciente, é a língua sem limites. Mesmo que distintas, elas se imbricam quando de seu funcionamento discursivo. Uma depende da outra, pois funcionam concomitantemente.

Assim, conforme Orlandi (2009b), a língua imaginária é aquela a que os analistas fixam com suas sistematizações, enquanto que a língua fluida corresponde àquela que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas (do dia a dia). Língua imaginária corresponde, nesse sentido, à base para a instauração dos modelos gramaticais, ditando as noções de certo e errado da gramática normativa, enquanto a língua fluida escapa às duras sistematizações e formulações gramaticais, sendo observada quando da análise dos processos discursivos, considerando suas condições de produção. É com essa relação tensa e conflituosa que se trabalha quando se pretende estudar a língua em funcionamento.

Continuando nesse prisma, Faraco (2002, p. 40) define norma padrão

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa a uma relativa estabilização lingüística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão.

A língua padrão, adotada como a variedade das instituições oficiais, torna-se instrumento de transmissão e perpetuação das intenções do Estado, meio pelo qual este faz funcionar seus programas e políticas. Como forma de garantir uma identidade nacional¹⁷, por meio de uma língua “una”, e se constituir como Nação, faz-se necessário a (im)posição de uma língua que atenda a essa característica, que seja padrão, dotada de regras e normas que excluam a heterogeneidade, silenciem a diversidade linguística e seja comum a todos seus falantes. Dessa forma, essa variante eleita pelo Estado se torna padrão a todos e passa a ser adotada como a língua oficial.

Pautada nas instruções contidas no Manual de Redação da Presidência da República, estabelece-se o entendimento de língua que se exige no funcionamento de suas instituições. (Im)põe-se, dessa forma, que “A redação oficial deve caracterizar-se pela impessoalidade, uso do **padrão culto de linguagem**, clareza, concisão, formalidade e uniformidade.” (BRASIL,

¹⁷ Discussão aprofundada no capítulo 3.1 DA COLONIZAÇÃO LINGÜÍSTICA AO PORTUGUÊS – A HISTORICIDADE DA LÍNGUA NACIONAL.

2002, grifo meu) destacando ainda que “[...] a transparência do sentido dos atos normativos, bem como sua inteligibilidade, são requisitos do próprio Estado de Direito: **é inaceitável que um texto legal não seja entendido pelos cidadãos.**” (Ibid., grifo meu).

Nesse funcionamento imposto pela redação oficial do Estado, ressoam os esquecimentos propostos por Pêcheux (2009), da ordem da enunciação – ilusão do controle do dizer – e da ordem do inconsciente – ilusão de ser a origem do sentido –. Assim, pela imposição do **padrão culto de linguagem**, o Estado acredita que o dizer seja claro, tenha um único sentido, se faça entender de forma inequívoca, sendo **inaceitável que um texto legal não seja entendido pelos cidadãos**, funcionando a ilusão de referencial de transparência da linguagem, na qual determinado dizer só possua um sentido, um referente no mundo, o que deve denotar a compreensão inequívoca pelo interlocutor.

Há de se tomar cuidado de não generalizar conceitos quando tratar da norma padrão e da norma culta. A primeira faz referência às regras impostas pela gramática normativa e, de forma geral, é homogênea e consensual. A norma culta se constitui pelo conjunto de práticas linguísticas, principalmente na modalidade escrita, encontrados em textos formais, que não contam com unidade por estarem ligados à esfera do uso. Com esse entendimento, pode-se aproximar os conceitos norma padrão, língua *standard* e a língua imaginária, conforme proposto por Orlandi (2009b). Todas essas diferentes nomeações e modos de funcionamento social da linguagem encontram-se ancoradas no estabelecimento de regras, na fixação de formas do bem-falar, tendo como ponto divisor a dicotomia do certo x errado. Tratam-se de estruturas consolidadas pela norma, que garantem a homogeneidade da língua, excluindo a variação, a instabilidade no sistema.

Feita esta distinção, retomam-se as marcas linguísticas das SDs em destaque, as quais compreende-se vinculadas ao ensino tradicional de LP, por ressoar aspectos formais no trato da linguagem. Associa-se, ainda, o uso à questão **formal (SD1 e SD2) ou demais atividades que envolvam a escrita (SD2)**, ou seja, quando se tratar de aspectos relacionados às instâncias superiores ou que façam referência ao PIBID de forma externa à instituição, perpassando sentidos de correção, da tão requerida tradição gramatical, do “bom uso da língua”, como demanda a academia, a escola e, no geral, a sociedade. Reforça-se, com isso, o sentido de formalidade atrelado à linguagem escrita, com maior ênfase do que à comunicação oral.

Na SD3, consta **o uso adequado tanto da expressão oral, quanto da escrita**. Retoma-se novamente a rede de sentidos que se vincula à tradição formal de ensino, o que é

adequado, qualquer que venha a ser o contexto, ou seja, a **norma culta** (SD1). Todavia, o formalismo demandado apenas para as situações formais e/ou de **escrita** (SD2), passa a ser estimulado para a **expressão oral** (SD3) também, em contextos menos formais, internos, de debates e de discussões em nível do subprojeto do PIBID.

A representação de língua que emerge nas SDs (1, 2 e 3) agrupadas compreende o ensino da norma padrão, da língua *standard*, com uma concepção de língua estática e homogênea. Segundo Ferreira (2005b), Pêcheux, ao tomar o sujeito, a língua, a ideologia e o próprio discurso enquanto estruturas, buscava afastar-se do estruturalismo reinante na França. No encontro com a psicanálise, desloca as noções de sistema e estrutura para seu quadro teórico considerando as “falhas” da estrutura. Ainda segundo a autora (Ibid.), Pêcheux, em sua obra “O discurso: estrutura ou acontecimento?”, adota o caráter estrutural do discurso e, entendendo-o como sistema, ao reforçar a vinculação com a psicanálise, admite que este é “[...] um sistema ao qual se acessa e ao qual se desvela por suas falhas” (PÊCHEUX, 2006, p.17).

Assim, esse efeito de estrutura, próprio à linguagem e ao sujeito, é um espaço falho, que por meio desse furo põe em jogo o desejo de completude, falha que é característica fundante das estruturas, que funcionam na relação sujeito, linguagem, ideologia, pela busca incessante de fechamento, homogeneidade. No entanto, esse fechamento não se dá, pois a falha é constitutiva, institui um espaço heterogêneo estruturante, onde o desejo pela completude faz funcionar a(s) estrutura(s).

A perspectiva tradicional de ensino de LP, conforme se pretende, preza pela estrutura do certo e errado, pelo padrão da correção gramatical, pelo ‘bem-dizer’, ‘bem-falar’ da língua, isento ao erro, às “falhas” no sistema. Sua instrução, como perspectiva a ser adotada, pretende, como consequência da instrução, o uso adequado do português, tanto em atividades escritas como na expressão oral, em todos os contextos (in)formais, perpetuando a tradição gramatical.

Conforme se compreende pela perspectiva discursiva, a falha é estruturante do sujeito e da linguagem. Interditar esse processo, por meio do português padrão visado pelo ensino tradicional, na busca da homogeneidade da língua, se caracteriza como uma ilusão, ilusão de completude, tendo em vista que esse fechamento não é possível, esse desejo de completude é fundante.

Findada essa discussão e dando prosseguimento ao gesto analítico, em seguida, passa-se a outro agrupamento de SDs, das quais outros sentidos sobre língua encontram-se presentes em suas marcas, conforme segue:

SD4 Planejar e construir um blog do Pibid a fim de divulgar as ações desenvolvidas pelo subprojeto, bem como desenvolver a **competência linguístico-discursiva** do professor em formação.

SD5 Promover a inserção dos professores em formação inicial na escola, ofertando oficinas de leitura e **produção textual** aos alunos: i) planejamento e organização de uma sala-ambiente para o desenvolvimento das oficinas, ii) planejamento e aplicação de **atividades de leitura, análise linguística e de produção de textual**, iii) **identificação e análise das dificuldades de leitura e de escrita dos alunos**, iv) planejamento das oficinas na perspectiva dos **multiletramentos** e vi) execução das oficinas.

Na SD4, tem-se as marcas **competência linguístico-discursiva**. O termo **competência** filia-se inicialmente à corrente inatista, chomskyana, que defende os princípios da Sintaxe Gerativa, da Gramática Universal, concebendo a língua como um objeto matemático. Petter (2003, p. 15) aponta que para essa linha de estudo “[...] a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana.”

Enquanto a perspectiva saussureana, ao compreender língua como sistema linguístico socializado, aproximava a linguística da sociologia e da psicologia social, a noção de competência de Chomsky – conhecimento linguístico internalizado – aproxima a linguística da psicologia cognitiva e/ou da biologia.

Para sustentar seu raciocínio, Chomsky parte do estruturalismo para lançar base de sua teoria. Constrói, aos moldes de Saussure, e de forma correlata, dicotomias, como competência e desempenho, por exemplo. A primeira diz respeito ao conhecimento do sistema linguístico do falante, que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua. O segundo representa o comportamento linguístico, resultante da competência linguística e de fatores externos, como convenções sociais, crenças, atitudes do interlocutor, funcionamento de mecanismos fisio-psicológicos presentes na enunciação, entre outros.

Assim, segundo Petter (2003), o desempenho pressupõe a competência, mas o oposto não é válido. Constitui tarefa dos estudiosos da linguagem, diante desse quadro teórico, descrever a competência, parte linguística, estável e passível de sistematização, que subjaz ao desempenho. Em movimento correlato a Saussure, Chomsky exclui o sujeito do processo de linguagem, quando considera apenas a competência, parte linguística do processo. A língua continua a funcionar em sua imanência.

Giachini (2014), em seu estudo de mestrado que trata acerca do discurso sobre língua nas matrizes de referência para avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio,

faz uma retomada acerca desse termo, buscando compreender suas condições de produção, para compreender seu uso, por ser noção pertinente à sua pesquisa. Em sua investigação, destaca que seu uso inicial se deu vinculado à teoria Chomskyana, caracterizando a capacidade inata de falar e compreender uma língua. Posteriormente ganhou outros campos do conhecimento, chegando à educação, com a conotação de habilidades individuais a serem desenvolvidas. Por fim, encontra relação com o mercado de trabalho, quando atrelado à ideologia capitalista das competências e à atmosfera política de inclusão, tendo por fim a avaliação do Ensino Médio, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) organizado em torno do conceito de competência, visando a desenvolver os pilares - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, como forma de desenvolvimento e acesso à profissionalização e cidadania.

Nesses termos, coaduna-se com a autora ao filiar a marca **competência** ao ENEM e aos PCNEM, por entender que o discurso das competências, conforme exposto na SD4 tem maior aderência ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania do que referência expressa à capacidade inatista com relação à linguagem.

Outra marca linguística presente na SD4 é o termo **discursiva**. Neste surgem efeitos de sentidos para o ensino de língua que extrapolam a finitude linguística apenas do material de análise. Trabalhar em uma perspectiva discursiva envolve considerar as condições de produção da materialidade em questão, ou seja, compreender o funcionamento dos sentidos do material empírico, do texto. Não se trata de determinar um sentido único, como é a prática de linguística textual, mas de verificar os mecanismos de construção de sentidos. Trata-se de considerar a relação entre sujeito, língua e história, transpassada pela ideologia.

Ressoa nessa marca a filiação à teoria de Análise de Discurso e à teoria dialógica de Bakhtin¹⁸, ambas de cunho discursivo. Discursivo para ambas as teorias tem relação com o modo de se compreender a linguagem, em sua relação com a exterioridade, com as condições de produção, com a esfera social e histórica. Para a AD, discursivo representa o entendimento da língua como um objeto simbólico, afetado conjuntamente pelo político e pelo social. Assim, segundo Grigoletto (2007, p. 31), tomar a língua na perspectiva discursiva requer ir

¹⁸ Falar-se-á sobre a teoria dialógica de Bakhtin mais adiante, nas SDs que se sucedem, tendo em vista que se trata da principal filiação teórica.

além da estrutura e da norma, “[...] significa considerá-la incompleta, como um corpo atravessado por falhas, fissuras, lapsos e silêncios, os quais produzem sentidos pela inscrição do sujeito e, por sua vez, da língua na história”. Discursivo para Bakhtin remete à vinculação indissociável entre linguagem e sociedade, uma vez que pela linguagem se dá a construção social da realidade e a interação entre os sujeitos, em diferentes esferas da atividade humana, compreendidos como domínios ideológicos (educacional, político, religioso, etc.).

Ao se analisar as marcas presentes nesta SD4, que remetem a concepções de ensino e de língua distintas, divergentes, tem-se nessa sequência a (o desejo de) constituição de um campo híbrido de ensino, que congrega concepções diversas e, por vezes, excludentes de linguagens, aliando a Gramática Gerativa de Chomsky aos conceitos de Dialogia e Discurso de Bakhtin e Pêcheux. Emerge nessa SD um sentido de não-fechamento de fronteiras. Considerando-se as representações já trabalhadas, acrescido dessas marcas, verifica-se a articulação entre concepções distintas língua no ensino de LP, porém não excludentes. Ainda que a orientação do Estado seja o trabalho com a norma culta, não se delimita fronteiras quanto à “forma” de ensino de língua, contanto que aquele objetivo seja o fim a ser atingido.

Na SD5, destacam-se as seguintes marcas: **produção textual, atividades de leitura, análise linguística e de produção de textual e multiletramentos.**

Giachini (2014), citando Castro (2013), destaca que a partir dos anos 80, em virtude da crise no ensino de LP, surgem questionamentos quanto à metodologia adotada. Em virtude desse movimento, a redação, marco da concepção tradicional de ensino língua, passa a ser considerada ineficiente, devendo ser substituída por uma nova prática, a da produção textual. Desta forma, a autora destaca que “[...] A nomeação *redação* está relacionada à memória do ensino de tradição gramatical por remeter ao ensino com foco no produto final, no caso, o texto escrito.” (GIACHINI, 2014, p. 65). Modificou-se o nome, no entanto, o objetivo final continua o mesmo, a escritura de um texto, com um tema específico, para um determinado fim, com uma estrutura de gênero delimitada. A antiga redação e a nova produção textual mantêm sua vinculação à concepção tradicional de ensino de língua, cujo norte principal é a correção linguística, a arte do bem falar/escrever.

Outra marca linguística da SD5 – **atividades de leitura, análise linguística e de produção de textual** – alude ao trabalho centrado no texto, retomando a perspectiva dos Estudos do Texto. Koch (2003) destaca que a maior mudança no ensino, com a Linguística Textual, foi a assunção do texto como objeto central do processo, passando a priorizar nas aulas de língua “[...] as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir

sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido [...]”.

(KOCH, 2003, p. 1)

Essa concepção de ensino de LP toma o texto como elemento central, de que tudo decorre, quer seja elementos da gramática, tópicos de gênero, questões sobre encadeamento e progressão de sentenças, até construção de sentido e reflexos no sujeito. A materialidade é o texto.

Há ainda a marca **multiletramentos**, presente na mesma SD, ressoando a perspectiva de mesmo nome, que concebe o funcionamento social centrado em uma diversidade de linguagens, culturas e mídias e entende que cabe à escola problematizar esse funcionamento, do que vem a decorrer o nome, multiletramentos.

Na SD5, ocorre uma confluência de sentidos, devido às filiações teóricas a três linhas distintas do ensino de Língua Portuguesa. Retoma-se o ensino tradicional, conhecimentos acerca da linguística textual e, por fim, uma perspectiva mais atual dos estudos da linguagem, a questão dos multiletramentos. Sentidos que (con)fluem para a formação do pibidiano em termos de conhecimento linguístico (ensino tradicional e linguística textual) e cultural (multiletramentos).

Na sequência, passa-se ao estudo das próximas SDs, que, neste gesto, encontram-se agrupadas (SD6 e SD7) por entender-se que perpassam uma mesma concepção acerca do ensino de LP, ainda que outros sentidos sempre sejam possíveis.

SD6 Leitura dos PCNs da área de Língua Portuguesa, bem como as **Orientações Curriculares Nacionais** e as Diretrizes Curriculares do Paraná. **Os coordenadores e os supervisores discutirão esses textos com os bolsistas e os orientarão na observação das ações desenvolvidas por professores na implementação das diretrizes propostas por esses documentos, enfocando-se as limitações e potencialidades dessas ações.** Essa ação será realizada, alicerçada no ambiente escolar, durante o 2º semestre de 2014.

SD7 A partir de leituras teóricas sobre diferentes gêneros textuais, bem como a **concepção bakhtiniana de dialogismo, polifonia e intertextualidade**, os bolsistas produzirão oficinas (a serem ministradas ao longo do 1º semestre de 2014) que visem à **problematização dos gêneros** e possibilidades de interação em sala de aula. Com isso, ocorrerá, por parte dos bolsistas e supervisores, um aprofundamento na **interpretação textual e das vozes presentes nos textos**.

A marca linguística **PCNs** (SD6) associa o ensino de língua ao que determina o discurso oficial. Esse instrumento normativo fornece as bases, os parâmetros a serem seguidos nos currículos nacionais, determinando o percurso do ensino, de forma ampla, para todas as áreas do conhecimento. Tais documentos funcionam como uma ferramenta do Estado para ditar os rumos da educação, uma (im)posição política.

Ressoa, nas SDs elencadas, o efeito de sentido de controle das condições de reprodução, por meio do Aparelho Ideológico do Estado (AIE) Escola, a que todos os sujeitos, em algum momento de sua vida, devem se submeter, conforme defendido por Althusser (1970). Para o autor (Ibid.), “[...] todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (Ibid., p. 62-63). Entende-se esse processo como a reprodução das condições de manutenção da classe dominante no poder, ou seja, a manutenção do poder do Estado.

Dessa forma, por meio do discurso do Estado, compreendido como discurso oficial, discurso legitimado pelos sujeitos para representar a vontade da coletividade, o discurso de direito, institui mecanismos de controle e manutenção desse poder, por meio dos AIE e dos Aparelhos Repressores do Estado (ARE), os quais funcionam pela força, de acordo com Althusser (1970).

Todos os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) (escola, a família, a igreja, o sindicato, etc.) funcionam pela ideologia e atuam sobre o indivíduo, moldando-o e interpelando-o em sujeito, concorrendo para o mesmo resultado: “[...] a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista.” (ALTHUSSER, 1970, p. 62)

Todavia, Pêcheux (1990) retoma a teorização althusseriana para pontuar que toda prática ideológica é regrada por rituais em um AIE, qualquer que seja o ato, quer seja uma celebração, um velório, um dia de aula na escola, etc. e, tomar a interpelação ideológica como um ritual supõe reconhecer que “[...] não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura.” (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

Com este pensamento, Pêcheux critica a teoria dos AIEs, de Althusser, que funcionam como um ritual de "reprodução das condições de produção" através da interpelação dos indivíduos em sujeitos pela ideologia. Assim, não se trata de um efeito causa-consequência. Há espaço para a resistência, para a falha, para o lapso.

Para este estudo, considerando o *corpus* de análise e os sujeitos a quem se destinam esses discursos, importa destacar os Aparelhos Ideológicos de Estados Político e Escolar, materializados nesses recortes na figura do Estado e das Instituições de Ensino Superior e Escolas de Educação Básica, que são os órgãos que permitem o desenvolvimento do PIBID. Os **PCNs** e as **Orientações Curriculares Nacionais (SD6)** podem ser compreendidos como ferramentas de controle do Estado, materializando e fazendo funcionar o AIE Político e

Escola, num mesmo gesto, enquanto um dita a forma (Estado) e outro a faz cumprir (Escola), põe-na em prática.

Pela marca destacada **Os coordenadores e os supervisores discutirão esses textos com os bolsistas e os orientarão na observação das ações desenvolvidas por professores na implementação das diretrizes propostas por esses documentos, enfocando-se às limitações e potencialidades dessas ações**, reitera-se o espaço da resistência, da interpelação. Ainda que ocorra a imposição pelo Estado as “orientações” (entenda-se, faça cumprir) constantes nos PCNs, atreladas à posição de poder exercida pelo sujeito porta-voz (coordenadores, supervisores e professores), abre-se espaço para a falha, para a resistência, **discutirão limitações e potencialidades dessas ações**.

Os PCNs foram construídos e se orientam por uma linha dialógica da linguagem. Por esse viés, interessa o trabalho com diferentes gêneros textuais, sendo compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, históricos e não-individuais. O desenvolvimento da competência comunicativa por essa linha de estudo privilegia o contato com os variados contextos de gêneros textuais, uma vez que são esses que materializam e conformam os textos, tornando possíveis as negociações culturais das interações sociais.

A concepção bakhtiniana de dialogismo (SD7) compreende o princípio pelo qual se investigam as relações que o homem estabelece com o outro e com o mundo por meio da linguagem. Para compreender o conceito de dialogismo na obra de Bakhtin, faz-se necessário entender a noção de discurso, uma vez que esses dois conceitos estão diretamente relacionados. O autor considera discurso a língua em sua completude dinâmica, ou seja, a “linguagem em ação” (BAKHTIN, 1986). Dessa concepção, o discurso (a língua em sua integridade concreta e viva) não é individual, é constituído nas relações sociais, entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais e estabelecem relações com outros discursos. O conceito de dialogismo, portanto, não está ligado à ideia de um diálogo entre interlocutores, mas entre discursos.

Assim, para Bakhtin, a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem o ‘eu’ que se transforma dialogicamente num outro de novos ‘eus’ (FARACO, et al., 1996), no sentido que o outro também me constitui. O homem, assim, nunca está completo, pois depende da relação dialógica com o outro, pela língua.

Em decorrência das análises, retoma-se a questão norteadora: Que representações de língua emergem do discurso oficial, compreendido pelo Programa PIBID? As análises

realizadas permitiram compreender que existem distintas concepções de língua em funcionamento no *corpus*, mas não excludentes, funcionando concomitantemente.

As SDs 1, 2 e 3 filiam-se a sentidos que remetem à representação de língua *standard*, à língua-padrão, àquela que conta com o prestígio e passa a ser tomada como a língua do Estado, das instituições sociais, e ascende ao patamar de norma padrão, ou seja, padrão, a ‘forma’ linguística que o Estado impõe e faz funcionar em suas instituições e programas. É a língua imaginária que se transmite pelo ensino tradicional de língua, aquela do certo e errado, da norma que impõe controle, estabilidade.

Outros sentidos de língua são mobilizados nas sequências (SDs) 4 e 5. Há recorrência à língua tomada enquanto sistema, enquanto objeto matemático, que se basta em sua imanência, filiando sentidos à sintaxe gerativa, quando se toma a linguagem enquanto capacidade inata do homem. Pela perspectiva de Linguística Textual, ultrapassam-se os limites da frase e entende-se a linguagem como fonte de interação. Sob a perspectiva discursiva Bakhtiniana, a linguagem se constitui por uma abordagem social, instaurando pela língua um processo interacional. A ótica discursiva da AD entende a língua como heterogênea, incompleta, falha, atravessada por lapsos e rupturas, que extrapolam o sistema e a norma.

Nas SDs 6 e 7, retoma-se a representação de língua para a corrente dialógica, perspectiva que se faz presente na constituição de documentos oficiais e norteadores da educação, os PCNs e as Orientações Curriculares Nacionais. Reafirma-se, assim, a característica interacionista da linguagem, na qual sempre o outro é figura essencial.

Por meio da última sequência, pode-se afirmar que as representações de língua que se encontram no *corpus* encontram espaço aberto para seu desenvolvimento, existindo concomitantemente. Não há fechamento de sentidos, apenas a cientificidade funciona como elemento balizador na consecução do objetivo maior no trato com a linguagem, ou seja, a instituição da norma culta.

Centra-se o estudo, em seguida, sobre a Língua Portuguesa, traçando o percurso de seu surgimento no Brasil até seu reconhecimento enquanto Língua Oficial do Estado, como uma forma de adentrar no objetivo do estudo e verificar como sua historicidade apresenta traços nas representações de língua que emergem do discurso oficial.

3 CAPÍTULO II – DE QUE LÍNGUA SE ESTÁ FALANDO?

Considerando que este estudo tem por tema representações de língua que emergem no/do discurso oficial do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da materialidade linguística, a partir de recortes em seus documentos oficiais (Portaria nº. 96/2014) e institucionais (Projeto Institucional e Subprojetos dos cursos de Letras), torna-se mister discutir questões referentes à língua. Tratar das concepções de língua que se fazem presentes no Ensino de Língua Portuguesa e compreender a(s) discursividade(s) de sua constituição se torna um enfoque caro e necessário para o desenvolvimento deste estudo.

Filiando-se à perspectiva discursiva, entende-se que a língua constitui a materialidade do discurso, é “[...] aquela da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência.” (FERREIRA, 2005a, p. 17).

Nesse viés, pode-se afirmar que a língua é passível de falhas, enganos, permitindo que, nela, sentidos diversos irrompam. Pêcheux (2012, p. 53) propõe que “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Isso denota que os sentidos não são fixos, presos às palavras, às marcas linguísticas, mas dependem da filiação discursiva de seus interlocutores. Determinado enunciado pode significar, assim, distintamente, de acordo com as possibilidades e fronteiras de sentido da formação discursiva a que o sujeito se filia. Fronteiras, embora porosas, mas determinantes até certo ponto da possibilidade do dizer, da possibilidade de sentidos, ainda que não hermeticamente fechadas.

A concepção de língua, para essa linha teórica, problematiza as concepções de língua da linguística saussuriana, enquanto sistema de signos que se bastam em sua imanência, quer seja como expressão do pensamento, quer seja como instrumento de comunicação. Para a AD, a linguagem tem relação com a exterioridade, sendo entendida como ação e, conforme indica Orlandi (1998, p. 17), como um trabalho simbólico em “[...] que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc.”.

Assim, a língua é a “[...] base comum de processos discursivos diferenciados [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 81), o que implica entendê-la como a materialidade discursiva desses

processos, a materialidade discursiva dos dizeres. Em outras palavras, é um produto social que se constitui como condição de realização dos discursos, processo que engloba as esferas histórico e social.

De acordo com Ferreira:

A língua na Análise do Discurso é tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos lingüísticos materiais na história para produzir sentidos. (2003, p. 196)

A língua, então, é compreendida como um sistema sujeito a perturbações, mal-entendidos, é opaca, não-transparente. Os sentidos produzidos pelos jogos que se faz com a língua não residem nas palavras, mas estão relacionado às formações discursivas (FDs) nas quais os sujeitos se inscrevem, considerando as condições de produção em que o enunciado foi produzido.

Nesse mesmo percurso de raciocínio, Fuchs e Pêcheux (2010, p. 171) destacam que “[...] a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentidos [...]” a materialidade lingüística em que se inscreve o discurso à rede de sentidos historicamente constituída. Stübe Netto corrobora, asseverando que “[...] a língua é compreendida como a materialidade discursiva, lugar do equívoco e da ruptura, na qual podem emergir lapsos e atos falhos, manifestando o sujeito através de irrupções esporádicas no fio do discurso.” (2008, p. 72), o que atesta a característica da ‘falta’ da língua, falta de correção, falta de certeza, falta de unicidade, falta de fixação, falta de estabilidade, reforçando sua heterogeneidade.

É a partir da relação sujeito-língua-história que ocorre o processo de atribuição de sentidos. Sem esse tripé, a língua perderia sua característica polissêmica, pois não haveria a movência de sentidos possibilitada pela inscrição desses na história, significando sempre o mesmo.

Ultrapassar a sistematicidade e fixação da língua imaginária, conforme proposta por Orlandi (2009b) para então se ater à linguagem em seu funcionamento, suas situações de uso, a língua fluida, compreendendo como os sentidos se constituem nesse processo é o que se entende caro à perspectiva discursiva da AD.

Assim, este capítulo da dissertação, foi organizado em quatro subseções, tendo por escopo principal tocar em questões sobre língua que se tratará no decorrer da pesquisa, embasando a discussão. Desta forma, no primeiro título, “3.1 DA COLONIZAÇÃO LINGÜÍSTICA AO PORTUGUÊS – A HISTORICIDADE DA LÍNGUA NACIONAL”

buscar-se-á apresentar como se deu o processo de oficialização da Língua Portuguesa como a língua do Estado, bem como as repercussões que esta ação política trouxe para o ensino de língua.

Com o reconhecimento da Linguística enquanto ciência, a partir dos estudos de Saussure, o ensino de Língua Portuguesa passa a sofrer alterações. A elevação desse campo do conhecimento ao *status* de ciência proporciona o desenvolvimento da área e possibilita novos estudos acerca da linguagem, os quais passam a incorporar o currículo dos cursos de formação de professores. De forma sucinta, esse é o objetivo desta subseção, intitulada “3.2 A LINGUÍSTICA COMO CIÊNCIA – O QUE MUDA NO ENSINO DE LÍNGUA?”.

Para finalizar, o capítulo se apresenta o novo quadro desejado, o sujeito a ser formado que se espera. Na RD intitulada “3.3 A FORMAÇÃO INTEGRAL, EM BUSCA DA COMPLETUDE DO SUJEITO” o foco está na formação do profissional que atua em sala de aula, a qual, conseqüentemente, reflete na melhora dos processos com uma formação mais ‘completa’. Dessa forma, as regularidades apresentadas assemelham-se a um processo de causa-consequência. Aprimorando a formação dos futuros docentes, é mais propício que estes estejam aptos a implementar a mudança em sala, promovendo a ruptura desejada, e fazendo a educação prevalecer, atingindo ao que se espera como resultado, uma formação mais completa.

Apresentada a estrutura do capítulo, passa-se ao desenvolvimento dos tópicos.

3.1 DA COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA AO PORTUGUÊS – A HISTORICIDADE DA LÍNGUA NACIONAL

Com o intuito de compreender o funcionamento discursivo sobre as correntes linguísticas que ressoam nas Sequências Discursivas (SDs) do *corpus*, retomam-se nesse ponto as condições de produção da língua, buscando traçar aspectos da historicidade de como se constituiu a Língua Portuguesa no Brasil, tornando-se a língua nacional e, com isso, instituindo-se enquanto língua oficial, língua a ser ensinada, apreendida, utilizada por todos. Para tal, retoma-se as principais etapas da consolidação da Língua Portuguesa como a Língua Nacional do Estado Brasileiro.

Considerando que o foco deste estudo evidencia as representações de língua que emergem do discurso oficial, faz-se mister destacar em um primeiro momento, para subsidiar as análises e servir de base para toda a construção, algumas considerações sobre a questão da língua. Que língua é esta? Quais são as bases que sustentam o atual ensino de língua? Que condições de produção justificam o atual estado da arte? Questões que merecem destaque e algumas ponderações, para dar continuidade com o estudo.

Para a perspectiva da Análise de Discurso (AD), na qual este estudo se inscreve, para compreender os processos discursivos que constituem determinado objeto, torna-se necessário investigar sua historicidade. Para tal, não basta considerar apenas a ocorrência dos fatos em uma perspectiva histórica linear, mas contrastá-los sócio-ideologicamente, para então, compreender os sentidos que destes emergem.

Segundo Orlandi (2008, p. 35), “[...] a historicidade do texto, ou seja, sua discursividade (sua determinação histórica), não é mero reflexo do fora, mas se constitui já na própria tessitura da materialidade linguística [...]”. Nesse sentido, para compreender a discursividade de determinada materialidade, é necessário alcançar sua historicidade. Uma vez que esta

[...] não se define pela cronologia, nem por seus acidentes, nem é tampouco evolução, mas produção dos sentidos [...]. Não há história sem discurso. É, aliás, pelo discurso que a história não é só evolução, mas sentido, ou melhor, é pelo discurso que não se está só na evolução mas na história (ORLANDI, 2008, p. 18).

Ao considerar, tal qual Pêcheux (2009), discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores” encontra-se implícita a relação sujeito-língua-história, uma vez que se não ocorre

a inscrição do sujeito e da língua na história, não há significação, pois os sentidos são atribuídos sócio-historicamente, oscilando em um processo de manutenção (paráfrase) e ressignificação (polissemia). Assim, discurso e historicidade são indissociáveis.

Discurso remete à rede de sentidos, que se desenvolvem independentemente de uma cronologia fixa, sem preocupação com datação pontual. Sentidos que vem e que vão, que se ressignificam conforme a situação, sentidos não inertes, estanques, presos a determinantes fixos. É a constante movência do sujeito na e pela língua que produz os deslocamentos, os novos sentidos, as ressignificações inscritas na história. Assim, não há evolução (de fatos, de tempo) de uma situação pior para uma melhor. Trata-se apenas de uma forma diferenciada de compreender as redes de sentidos produzidas.

Segundo Pêcheux (2010, p. 78), “[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis com base em um estado definido de condições de produção.” Tomar uma materialidade linguística por si só, sem considerar sua relação com a história, com os fatores que envolvem sua constituição, demonstra a realização de uma análise formal, não discursiva.

Na perspectiva discursiva, o estudo da língua considera o aspecto sócio-histórico, que demanda, além de um conhecimento linguístico gramatical, conhecimentos sócio-ideológicos, tendo em vista que a ideologia é constitutiva dos sujeitos e da linguagem. Considerando que a Teoria do Discurso é compreendida enquanto teoria geral da produção dos efeitos de sentidos, propõe-se que a língua constitui a condição da possibilidade do discurso, apreendendo as condições de produção em um determinado momento. Os processos discursivos constituem a origem de produção dos efeitos de sentido, sendo a língua o lugar material em que tais efeitos se concretizam. Assim, parte-se do pressuposto de que o sentido se constitui no processo discursivo, sendo por meio do discurso que surgem as significações.

Buscar o entendimento através das condições de produção que acarretaram o desenvolvimento da Língua Portuguesa no Brasil torna-se uma ação imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. Dessa forma, retomam-se os primórdios da colonização linguística, quando da chegada dos Portugueses no continente Americano, na terra Brasília, traçando um “gesto de interpretação” (ORLANDI, 1996) e recortando momentos decisivos na historicidade da língua portuguesa. O período abrangido nesse recorte visa a recobrir desde a chegada dos colonizadores até o reconhecimento da língua do colonizador como a língua da

nação brasileira, o que implica trabalhar com dois acontecimentos discursivos que se sucederam concomitantemente, a saber, a colonização e a descolonização linguística.

Pêcheux (1990) define acontecimento discursivo como o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória, rompendo com a ordem vigente e instituindo um novo processo discursivo. Nesse sentido, é estabelecida uma nova forma de dizer, pois provoca uma ruptura no eixo da formulação, mexendo com a memória e instaurando uma nova estrutura, rede de sentidos diversa, possibilitando novas discursividades.

Entendem-se os processos de colonização e descolonização linguística como acontecimentos discursivos, uma vez que esses rompem com a ordem, com a estrutura vigente, causando reviravolta e viabilizando novos jogos de sentidos, tornando o imprevisível viável. Apagam-se, recobrem-se sentidos para que novos se inscrevam na memória discursiva.

Quando uma língua e uma memória são impostas a um povo, instaura-se um processo de colonização linguística, conforme definido por Mariani (2004). No entanto, essa imposição não está isenta de falhas. A autora (Id.) coloca que, desde o descobrimento do Brasil, vai acontecendo um deslocamento da língua do colonizador e distanciando da língua do colonizado. Assim, desde o momento em que a língua começou a ser falada em outras condições da metrópole, inicia-se o processo de descolonização, pois surgem as diferenças.

No próprio processo de colonização, há um processo de descolonização que se desenvolve conjuntamente, ressoando o dizer de Pêcheux (2009, p. 281) de que “[...] não há dominação sem resistência [...]”. A colonização não se dá somente pela língua, mas também pela religião, pela ciência, pela administração, pela imposição linguística e consequente institucionalização de novos lugares de memória.

Segundo Orlandi (2007b), descolonização linguística pode ser definida como um acontecimento linguístico sustentado no fato de que a língua faz sentido em relação a sujeitos não mais submetidos a um poder que impõe uma língua sobre sujeitos de outra sociedade, de um outro Estado, de uma outra Nação. Se no processo de colonização linguística, o lugar de memória pelo qual se significa a língua e seus falantes é Portugal, no processo de descolonização essa posição muda, e o Brasil é o local de significação, com sua memória local. “[...] A descolonização, assim como a colonização, tem a ver com o modo como as sociedades se estruturam politicamente em relação aos países, Estados, às Nações, às tribos.” (ORLANDI, 2007b, p. 10).

Considerando o exposto, ambos os processos têm referência ao modo como se dá a historicização da língua, de acordo com suas condições e o funcionamento da memória

linguística. “[...] Muda o regime de universalidade da língua que passa a ter sua referência no Brasil, na convivência de povos de línguas diferentes (a indígena, a africana, a de imigração etc.) aqui, em um novo espaço de comunicação (S. Auroux, 1994). A isto é que denominamos **historicização da língua.**” (ORLANDI, 2009b, p. 172)

Auroux (2009) entende gramatização como o processo que conduz à descrição e instrumentalização de uma língua por meio de duas tecnologias, as gramáticas e os dicionários, as quais são definidas como instrumentos linguísticos, pois sustentam o saber metalinguístico acerca da língua. Os instrumentos linguísticos, assim, sustentam o processo de gramatização por deterem saberes acerca da língua, sentidos e saberes que nestes se inscrevem devido às suas finalidades vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem. Por meio dos instrumentos linguísticos (Ibid.), dá-se forma ao modo como a língua se institucionaliza, funciona socialmente. No entanto, esse funcionamento pela linguagem ocorre por meio do Aparelho Ideológico de Estado Escola, conforme proposto por Althusser (1970), que o tem como o mais significativos dos AIEs, pois todos os sujeitos por ele passarão, em seu processo de formação.

A gramatização da(s) língua(s) falada(s) no Brasil, ora por estudiosos portugueses, ora por autores brasileiros, contribuiu no decurso do processo de alteração da referência da memória da língua, primeiramente tendo Portugal como referência, como padrão a se guiar e, posteriormente, o Brasil. Esse aspecto contribuiu para com a (des)colonização linguística. Orlandi (2009b) apresenta diferentes momentos que cooperaram com a questão da historicização da língua no/do Brasil, conforme segue:

I – a relação palavra/coisa, momento no qual o colonizador português se desafia a nomear (coisas, seres, situações) no novo continente, considerando a memória trazida de seu país de origem.

II – relação de ruptura pela diferença, pois acaba por se estabelecer outra referência no Brasil, e a diferença palavra/coisa torna-se palavra/palavra, produzindo interpretações com deslizes, metáforas e transferências.

Segundo Orlandi (2013, p. 21), “[...] a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define assim na relação com a formação do país, da nação, do Estado.”. Nesse sentido, destaca-se que o Português do Brasil não é apenas uma atualização, uma contextualização do Português de Portugal. Caracteriza-se como tendo uma historicização particular, com condições de

produção específicas e diferenciadas que o singularizam, o marcam como língua diversa daquela falada em Portugal.

Também integra o processo de legitimação de uma língua o apagamento das outras línguas que estão em funcionamento em um mesmo espaço. Conforme aponta Pfeiffer

Na história do Brasil nós temos um apagamento original e instaurador de sentidos para a língua brasileira: o apagamento de nossa oralidade de país colonizado – as línguas indígenas – e, posteriormente, a língua geral. Mas sob este apagamento outras línguas se constituíram. [...] em um processo conflituoso que constitui a construção de uma ideia de nação. (2001, p. 182)

Assim, para que o a língua portuguesa ganhasse destaque e alcançasse o *status* de língua oficial, de língua nacional, as línguas indígenas foram silenciadas, excluindo-se as diferentes formas de significar. Conforme aponta Lorenset (2014, p. 59) “[...] Enquadram-se as línguas, silenciam-se os conflitos e excluem-se as diferenças: no silêncio imposto pela colonização, a imposição de uma língua camufla a heterogeneidade e contribui para a construção de um efeito homogeneizador [...]”.

A ação política legal adotada pelo Estado para impor sua língua aos cidadãos foi a instituição, em 1759, por meio do Marques de Pombal, da Reforma Pombalina, também conhecida como Diretório dos índios. Por meio desse édito, a Língua Portuguesa é oficializada e torna-se obrigatoriedade seu uso e seu ensino na escola. Com tal ação, passa-se a proibir e excluir toda e qualquer língua diferente da língua do Estado, interditando inclusive a Língua Geral, muito utilizada socialmente e nas atividades do comércio.

Língua e Nação não têm relação direta, no entanto, há possibilidade de articulação, conforme se pretende explicar na sequência.

Sobre a temática nação, Anderson (2008) parte da tese de que tanto nacionalidade quanto nacionalismo são produtos culturais, definindo-a como uma comunidade política imaginada (limitada e soberana). Entende ser “imaginada” por subentender a existência de uma comunhão entre todas as pessoas, compatriotas dessa comunidade. “Limitada”, pois possui fronteiras, por mais flexíveis que estas sejam e “soberana” porque concebe esta como a única maneira de ser livre, ou seja, a soberania sobre um determinado espaço territorial. A noção de nação, assim, por ser produto cultural, depende da ideia coletiva, de sua consideração pelas pessoas que a formam, pela comunidade imaginada.

Sobre a questão linguística, Auroux (2009) compreende que o processo de gramatização de uma língua está ligado com a institucionalização da língua nacional,

articulada com a constituição de uma nação. Uma língua se torna uma língua nacional, por embates, por questões políticas. O português se torna a língua nacional pelo embate com outras línguas, no qual funcionam as lutas de forças e vontades.

Dessa forma, a relação língua e nação se dá ao passo que uma comunidade imaginada compreende a comunhão de práticas culturais e tem na língua o elo que permite o funcionamento desse espaço territorial compartilhado e denominado nação. Assim, tem-se a ideia de uma língua, uma nação.

O ensino é uma das razões práticas da gramatização, e a escola é uma instituição onde determinado conhecimento linguístico, que é uma realidade histórica, se reproduz. A língua, nesse contexto, constitui elemento de unificação. Assim, o conhecimento linguístico se produz muito articulado com a constituição dos estados nacionais, ocasionando um movimento político na questão da unificação territorial.

Auroux (2009) aponta para a questão da unificação de uma língua e a exclusão das demais, tornando esta a Língua Nacional e apagando/silenciando as demais, como foi o caso da reforma pombalina. Desta forma, a unidade linguística é um dos elementos que vai constituir a identidade nacional. A heterogeneidade linguística é substituída pelo sentimento de unidade que representa a imposição da LP pelo Estado.

O processo de imposição da Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil pode ser sintetizado, assim, em algumas fases, conforme segue: em um primeiro momento, a Língua Portuguesa trazida pelo colonizador já vai se afastando de Portugal, de seu local de memória original, possibilitando novas redes de sentido. Em um segundo período, com as gramáticas, ocorre a diferenciação entre as línguas, daqui e de lá. A gramatização estabelece as diferenças que marcam o Português falado na corte e na colônia. Na sequência, surge o embate entre o Português de Portugal e o do Brasil, que se finda com o processo de descolonização como acontecimento, no final do século XIX. Dessa forma, o Brasil passa a ser identificado como nação.

Orlandi (2009b) propõe o uso da denominação da língua falada no Brasil como “Língua Brasileira”, no entanto, acaba destacando que a questão de nomear a língua não depende apenas dos seus falantes, mas trata-se de uma questão complexa de política de Estado. Se por um lado existe toda uma discursividade que busca manter a filiação da LP do Brasil filiada à lusofonia, há também resistência.

O processo de constituição da língua nacional traz reflexos nos Programas e concepções de língua da atualidade, como é o caso do PIBID, que, de programa de Estado,

torna-se política. Com esse processo, entende-se que o referido Programa ganha força/status político e se torna um instrumento linguístico. Ainda que não tenha por objetivo exclusivo tratar apenas das questões de linguagem, mas sobre a inserção do licenciando (de todas as disciplinas escolares) na Escola Pública, acaba por determinar como os pibidianos e os professores (Escola e Universidade) devem lidar com questões de linguagem na sala de aula e fora dela. Ao impor determinado comportamento linguístico, faz funcionar a reprodução das condições de produção, conforme entende Althusser (1970), pois se exige que esse entendimento de língua(gem) seja repassado pelos pibidianos aos estudantes. Com isso, esse discurso oficial dita comportamentos, indica rumos e direciona posturas teórico-metodológicas quanto à linguagem, mesmo que não seja seu objetivo primeiro, o que corrobora para com o entendimento do PIBID enquanto instrumento linguístico, conforme defendido por Auroux (2009).

De acordo com Silva Sobrinho (2011), “[...] como tem demonstrado Orlandi em suas pesquisas (1993a, 2002, 2007, 2009a, entre outros), o fato de termos uma história de colonização e de descolonização, fez surgirem entre nós, além da gramática e do dicionário, outras formas de instrumentos linguísticos.” A partir dos estudos pela perspectiva da HIL, ampliou-se a noção cunhada por Auroux (2009), e, com isso, Silva Sobrinho (Id.) propõe o Museu da Língua Portuguesa como instrumento linguístico, pois em situações específicas, esse institucionaliza, tal qual a gramática e o dicionário, um saber sobre a língua e passa a determinar as relações entre língua, sujeito e Estado.

Na mesma esteira, Barbosa (2010) defende que

Os instrumentos linguísticos tomam várias formas. Além das gramáticas e dicionários, penso que podem ser considerados também programas curriculares, livros didáticos, leis, como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Resoluções, as Normativas, Projetos Políticos Pedagógicos, Matrizes Curriculares, Ementários e muitos outros. (2010, p. 4).

A noção de instrumento linguístico, conforme proposto por Auroux (1992) vem sendo deslocada e ampliada, dando conta de abarcar demais tecnologias que fazem funcionar a gramatização da língua e, conseqüentemente, sustentam os “pilares do saber metalinguístico” (Ibid., p. 65), ao lado das gramáticas e dicionários. Silva Sobrinho (2013), ao analisar o conceito, destaca que este “[...] é pensado na perspectiva de suas funções instrumentais nas práticas linguísticas – ele ampliaria a “competência linguística” do falante.” (Ibid., p. 310) Mesmo que marcados pela acepção instrumental, como “objetos técnicos” dotados de função

específica, ampliar a competência linguística, quando tomados pela articulação da AD com a HIL, segundo o autor (Ibid. p. 312), passam a ser tomados como objetos simbólicos, histórico-ideológicos, tomados em seu funcionamento.

Neste ponto, para sustentar o deslocamento na conceituação de instrumento linguístico proposto, retoma-se a discussão apresentada na SD1 e SD2¹⁹.

SD1 Atentar-se à **utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;**

SD2 Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa **ou demais atividades que envolvam a escrita;**

Há nessas SDs um direcionamento pelo discurso oficial à uma postura linguística a ser adotada pelos bolsistas do Programa: **utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;** para as posições-sujeito coordenador institucional, coordenador de área de gestão de processos educacionais, coordenador de área e bolsista de iniciação à docência. Todos ocupantes do espaço/lugar-social Universidade.

Há, todavia, um jogo de poder nesse espaço de funcionamento do PIBID, ao se instaurar uma diferenciação quanto ao uso/utilização do português de acordo com a norma culta para a posição sujeito supervisor, pois além de situação de **comunicação formal do programa**, como os demais bolsistas, esse uso passa a ser ampliado às **demais atividades que envolvam a escrita**, por meio de uma conjunção coordenada alternativa, **ou**, que assume função aditiva – e –, acrescentando seu uso à esfera escrita.

Espaços discursivos distintos em funcionamento – Universidade e Escola – com diferentes posições-sujeito e limitações/restrições com relação ao uso da linguagem, ainda que o direcionamento seja a norma culta da LP. Desta forma, este estudo ancora-se em Silva Sobrinho (2011) e Barbosa (2010) para propor o deslocamento do conceito de instrumento linguístico, compreendendo o PIBID enquanto tal, pois se entende que em seu funcionamento enquanto política de Estado, esse institui saberes e direciona comportamentos acerca da língua, pondo em prática na relação ensino-aprendizagem, que se desenvolve pelo jogo de posições de sujeitos autorizados e sujeitos não-autorizados, impondo sua posição.

¹⁹ A análise destas sequências encontra-se nas páginas 40 – 42.

3.2 A LINGUÍSTICA COMO CIÊNCIA – O QUE MUDA NO ENSINO DE LÍNGUA?

A presente seção tem por objetivo trazer à discussão o Ensino de Língua Portuguesa a partir de seu reconhecimento da Linguística enquanto ciência. Tal situação abre as portas para o desenvolvimento de novos estudos com relação à linguagem e possibilita sua inserção no currículo escolar. Assim, novos olhares adensam o estudo de língua e repercutem na esfera social, atendendo as demandas políticas do Estado. Considerando esse marco nos Estudos da Linguagem, tomado aqui como um discurso fundador²⁰ que instaura novas redes de sentido, desloca e passa a significar diferentemente a língua, entende-se pertinente abordar este tópico, pois, nesse momento, a Linguística adquire *status* junto ao discurso científico, sendo reconhecida como ciência, o que traz novos estudos e desenvolvimento a esse campo do conhecimento, situação que ressoa nas marcas linguísticas analisadas no *corpus* deste estudo.

Até o século XVIII, coexistiam no Brasil “três” línguas, regendo as esferas administrativas, sociais e religiosas da nação. O Português representava a língua do rei, a língua do descobridor, e por tal razão, imperava nas relações do Estado. A língua geral, que englobava as línguas indígenas faladas no país, representada especialmente pelo tupi, era aquela de maior abrangência e uso, regendo as relações em todas as esferas sociais, pois era o denominador comum entre índios, jesuítas e portugueses. E o latim, a língua dos religiosos, que marcava o ensino e a religião, vias pelas quais se “salvavam” os gentios.

Durante esse período, a LP não fazia parte do currículo escolar, pois o público-alvo daquele tempo era a elite social, e a educação se dava na língua erudita, o latim, por meio do qual a Companhia de Jesus dogmatizava o ensino e mantinha o controle e vínculo com a religião. Considerando o pouco prestígio e uso social, não havia justificativa para incorporá-la como disciplina escolar.

Esse quadro muda com o édito do Marques de Pombal, em 1759, que institui a LP como a língua do Brasil, proibindo o uso e a circulação de outras línguas no território, o que torna a língua do colonizador a do colonizado, fortalecendo-a. Passa, também, a incorporar o

²⁰ A noção de “discurso fundador” aponta para discursos que se estabelecem como referência na construção de um imaginário, instaurando discursividades e consolidando uma memória.

currículo nacional, pois esta fora implementada no ensino de Portugal e suas colônias, sendo ministrada ao lado da gramática latina e da retórica, disciplinas da tradição gramatical.

Considerando o período de sua imposição enquanto língua oficial até a atualidade, o ensino de Língua Portuguesa não sofreu grandes alterações, embora socialmente tenham ocorrido modificações significativas. Elenca-se a democratização do ensino, na década de 1950, processo pelo qual abrem-se as portas das escolas para camadas sociais até então excluídas, não favorecidas economicamente e, em virtude disso, postas de lado. Com isso, modificou-se o alunado, situação que exige alterações da instituição Escola. Depreciou-se a função docente, que até então era exercida pelos intelectuais da elite. Devido à demanda, pessoas menos “letradas” são admitidas na função docente e o livro didático assume a função de “facilitador” do ensino, uma vez que este traz os exercícios e o conteúdo para as aulas.

Saussure (1998), com a publicação do Curso de Linguística Geral (CLG), em 1916, editado e organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, postumamente dá publicidade de suas concepções acerca da língua e cria um marco nos estudos da linguagem. Por meio de dicotomias, constrói e sustenta o que vem a nomear como o objeto teórico da linguística, a língua. Com sua teorização, eleva os estudos da linguagem ao patamar de ciência, pois esses passam a contar com um objeto específico, uma metodologia própria e uma metalinguagem, condições necessárias a toda ciência.

Com isso, instaura um novo modo de compreender e produzir conhecimento acerca de linguagem, inaugurando as bases do estruturalismo. Saussure (Id.) compreende a língua enquanto sistema, estrutura, devendo ser estudada em sua imanência, ou seja, a língua pela língua. Em detrimento desse pensamento, exclui o sujeito do estudo da linguagem, por considerar este como fator que concede instabilidade ao signo, prejudicando a sistematização. Assim, a fala, parte subjetiva da linguagem, passível de variação, é posta de lado, quando do corte epistemológico que toma a língua como objeto de estudo.

Conforme o estudioso,

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação é psico-física. (SAUSSURE, 1998, p. 27)

Saussure define a língua como essencial, coletiva, independente do sujeito. Reconhece, no entanto, que ambas são interdependentes. Se a língua é essencial para que a fala seja

inteligível, essa é necessária para que a língua se estabeleça. Entende também que é a fala que faz a língua evoluir. Embora exista relação direta, Saussure as compreende como distintas, e passíveis de sistematização independente.

A instituição da linguística enquanto ciência pode ser entendida como acontecimento discursivo, conforme definido por Pêcheux (1990), pois possibilita novas discursividades e a circulação de novos sentidos, trazendo para si a responsabilidade sobre tudo que é pertinente à linguagem, campo até então disperso. Desse momento em diante as filiações de sentidos se dão tendo como referência o estruturalismo.

Com o reconhecimento da linguística como ciência, há alterações na grade curricular quanto ao ensino de língua, trazendo modificações para o ensino e para a formação de professores, bem como nos currículos da Educação Básica. Segundo Ilari (2015), no início da década de 60, quando da criação das primeiras disciplinas de Linguística, o estudo de língua focava nos estudos clássicos de filologia e da gramática. Difundiram-se novos pontos de vista sobre a linguagem. Com a Linguística estrutural, destacava-se como principal tarefa no estudo das línguas, a apreensão da estrutura.

A inserção da Linguística na década de 60, nos cursos de formação de professores de língua, concebia, nesse primeiro momento, a língua como estrutura, como um sistema de regras que se basta por si mesmo, tal como entende a corrente gerativista proposta por Chomsky, em sua imanência. Esta teoria, também conhecida como gerativismo ou gramática gerativa, compreende que o homem possui uma capacidade inata para a linguagem, sendo caracterizada como corrente inatista. A linguagem é associada a um objeto matemático, exato. Como consequência ao ensino, proliferam-se as gramáticas.

Benveniste (2005) é o responsável por ‘humanizar’ os estudos da linguagem, ao inserir o sujeito novamente nas questões da língua, refutando preceitos importantes da teoria saussuriana. O autor parte do princípio que a subjetividade se constrói na linguagem, definido que “[...] É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito.” (BENVENISTE, 2005, p. 286) e considera a subjetividade como “a capacidade do locutor se propor como sujeito” (Ibid., p. 286).

Para exercer a subjetividade, propondo-se como locutor, “eu”, Benveniste (2005) aponta que se faz necessário reconhecer um outro, um “tu”, tornando possível a interlocução, condição para o diálogo, que implica reciprocidade. Assim, a interlocução dos sujeitos prevê a reversibilidade dos papéis. O “eu” pode tornar-se “tu” e vice-versa dentro da interlocução.

No contexto brasileiro dos anos 70, com o advento da ditadura militar, sancionou-se a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, que instituiu a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Nessa concepção de linguagem, utilizar a língua como instrumento de comunicação implica reconhecer o uso de orações em diferentes situações de uso, linguísticos ou não, com objetivos específicos. Tal concepção retoma os estudos de Jakobson (2008), que define a língua como meio de comunicação em determinada comunidade, e, dessa concepção, vem descrever as funções da linguagem. Uma vez que a linguagem era o que possibilitava a comunicação, esta não seria sempre da mesma natureza, comportando distintos empregos, conforme o que com ela se pretende atingir.

Conforme Soares (2004, p. 169) “[...] os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio da utilização e compreensão de diversos códigos – verbais e não-verbais.” . Os conteúdos gramaticais são minimizados em detrimento do uso de textos que privilegiassem as práticas sociais – jornais, revistas, histórias em quadrinhos, anúncios publicitários, etc. – desenvolvendo a linguagem oral, ou seja, deixando de lado o estudo *da* ou *sobre* a língua para dar destaque ao *uso* da língua.

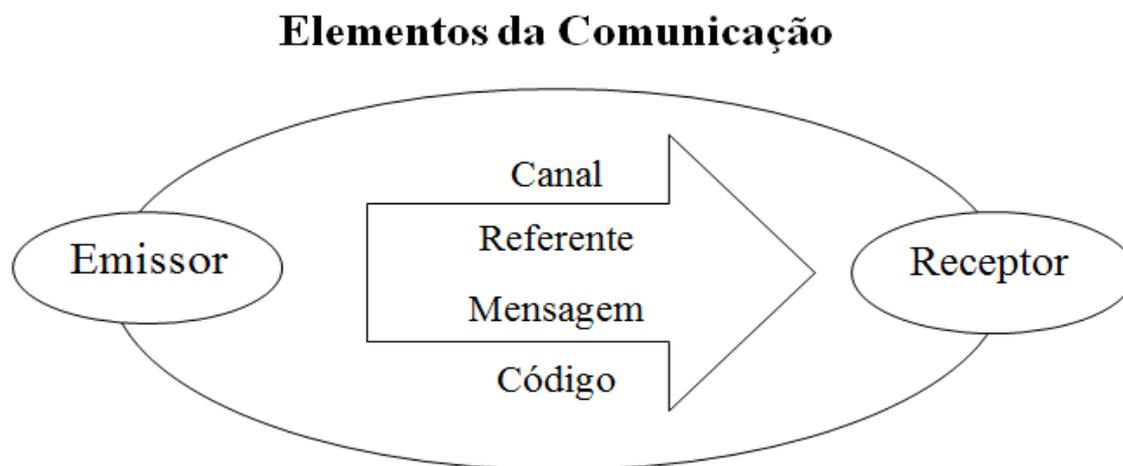
Assim, nessa perspectiva teórica, Jakobson (2008) compreendia o funcionamento da linguagem da seguinte forma, com os seguintes elementos:

O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou ‘referente’, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. (2008, p. 122-123).

O ensino de LP à época se pautava no utilitarismo, sendo a língua a ferramenta que possibilitava a comunicação, o meio de emissão de mensagens, a forma de expressão do pensamento. Esta corrente da linguagem pressupõe a intencionalidade e considera as funções da linguagem como recursos utilizados pelo emissor quando emite determinada mensagem, mobilizados em função do que pretende alcançar como resposta pelo receptor. Assim, quem emite tem uma intenção e espera um resultado específico com sua ação, situação que retoma o funcionamento “ação x reação”, estímulo-resposta.

Apresenta-se, na sequência, figura representativa do esquema de Comunicação, conforme proposto por Jakobson (Ibid.).

Figura 4 – Esquema de Funcionamento da Comunicação – Roman Jakobson



Fonte: Elaborado pelo autor

A denominação da disciplina ensinada em sala muda de *português para comunicação e expressão* (séries iniciais do antigo 1º grau) e *comunicação em língua portuguesa* (séries finais do antigo 1º grau) e *Língua portuguesa e literatura brasileira* (antigo 2º grau), segundo aponta Soares (2004). O caráter político e ideológico se materializa na língua e faz funcionar o pensamento do Estado, forma(ta)ndo os sujeitos que lhe são úteis em sua esfera de atuação.

Rejeitando a concepção de língua e a proposta de ensino vinculada à Teoria da Comunicação, assim como uma forma de se desvincular do contexto político e ideológico, surge na década de 80 a Linguística Aplicada. A nomenclatura *português* volta a ser utilizada para o ensino da disciplina. Soares (2004) aponta que a linguística, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso, ainda que tenham surgido como correntes teóricas na década de 60, somente 20 anos após ganham espaço na escola, “aplicadas” ao ensino de língua materna.

Com a sociolinguística, passa-se a reconhecer que na escola circulam diferentes variedades linguísticas, processo iniciado quando da democratização da escola, que abriu as portas às camadas populares. A heterogeneidade linguística, desvio à “língua padrão”, passa a ser reconhecida. Soares (Id.) comenta que os estudos de descrição da Língua Portuguesa, escrita e falada, modificaram concepções de gramática, opondo-se à visão prescritiva que se

praticava, bem como negando o reducionismo que se propõe à conhecer da gramática apenas à língua escrita, por outro lado, causaram um distanciamento do trabalho com a escrita e focando o ensino na oralidade.

Nessa profusão de saberes que constitui a memória do ensino de LP no Brasil, a Linguística Textual também figura, trazendo o texto para o centro dos estudos de língua. Com o texto, põe-se em foco também, como consequência, a leitura e a escrita. O estudo da gramática passa a ser desenvolvido a partir da materialidade textual.

Surgem os PCNS na década de 90, que, com o objetivo de parametrizar o ensino, redefinem os objetivos do ensino de língua, mas apresentam problemas de ordem conceitual e formal, como o fato de apresentarem como sinônimo *linguagem* e *código*, sendo que o primeiro é de ordem sócio-interacionista e o segundo, estruturalista. Embora exista uma tentativa de trazer uma visão sócio-interacionista, todo o documento é atravessado por uma concepção de língua como estrutura. Ao mesmo tempo em que os PCNS tentam apontar para um afastamento do ensino tradicional, trazendo o *texto* como objeto de ensino da Língua, reduzem esse mesmo texto a concepções estruturalistas. Há continuidade da Linguística Textual, repercutindo na continuação na Tradição Gramatical (modelos estruturalistas, busca do “bem dizer”), embora novas perspectivas sejam apontadas em documentos oficiais.

Nesse momento, a Linguística, como campo do conhecimento, é uma jovem ciência, que ainda dá seus primeiros passos (cerca de um século). Considerando sua curta existência – institucionalizada como disciplina obrigatória nos cursos de Letras via decreto Federal em 1962 – já fomentou mudanças significativas no campo das linguagens e, consecutivamente, nos currículos escolares. Como ciência, não permaneceu estática e, desde sua instituição e disciplinarização, fomentou e fomenta novos estudos, deslocamentos, novas perspectivas na concepção da língua(gem).

Retomando alguns aspectos da problematização das seções anteriores, que trataram da questão da historicização da LP como a língua nacional, suas condições de produção, bem como a discussão acerca de política linguística e a repercussão desta no cenário brasileiro, apresenta-se o quadro sinótico²¹ com fatos que ressoam nas sequências discursivas.

²¹ O quadro funciona também como uma forma de sistematização do conhecimento linguístico, acerca da LP no Brasil. Embora se trate de uma representação fechada, linear, com datação, não se pretende cercear os sentidos, destacando que este representa uma leitura, apenas um “gesto de interpretação” (ORLANDI, 1996). Outros sentidos serão sempre possíveis.

QUADRO 2 – LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL – UM PERCURSO²²

1532 – 1654	Início do processo de Colonização – LP vai sendo transportada para o Brasil. Convive com outras línguas, inclusive o Holandês, mas é reconhecida como oficial, pois é utilizada em documentos oficiais e por aqueles ligados à Administração Pública. Também coexistia a língua latina, pela presença dos jesuítas. O sistema de ensino, embora conduzido pela Companhia de Jesus, pautava-se pela língua geral, com a qual catequizavam os índios.
1654 – 1808	Cresce o número de portugueses no Brasil, e consecutivamente, o número de falantes. Estes advindos de Portugal passam a conviver com dialetos. Imposição da Reforma Pombalina em 1759. O Marques de Pombal, por entender que a dominação se dá a partir da língua, torna obrigatório o uso da LP, proibindo o uso de outras línguas, línguas gerais. Com a Reforma Pombalina as disciplinas escolares passam a ser: Gramática e Retórica. O ensino de Língua Portuguesa torna-se obrigatório no Brasil e em Portugal.
1808 – 1826	Vinda da Família Real traz a criação da Imprensa Nacional, meio direto de circulação do português e a Fundação Biblioteca Nacional. Com a independência do Brasil em 1822, urge a questão da língua de Estado, para a consolidação da nação.
1827	LP, antes considerada oficial, torna-se a língua da Nação Brasileira, ou seja, a língua do colonizador transforma-se na língua do colonizado. Lei estabelece que o ensino de leitura e escrita deve utilizar a Gramática de Língua Nacional.
1837	O ensino de LP é incluído no currículo do Colégio Pedro II (RJ), sob a forma das disciplinas de Retórica e Poética.
1871	Criado o cargo de Professor de Língua Portuguesa, por meio de decreto imperial. Perfil: intelectuais das elites sociais, sem formação específica (formação para professores).
1889	A Proclamação da República constitui um marco para a autoria brasileira das gramáticas. O ensino de Língua Portuguesa pauta-se nas disciplinas: gramática, retórica e poética.
Década de 30	Surgem os cursos de formação para professores, perspectiva tradicional de ensino.
1937 – 1946	Período que se estabelece a Ditadura, configurando nova forma de governo, o Estado Novo. Imposição da língua portuguesa sobre todas as matérias (Decreto-lei n. 406/1938), política de Estado que interdita, silencia as línguas de imigração, em pleno auge do processo migratório.
Década de 50	Modifica-se o alunado (Democratização do Ensino). As classes de trabalhadores reivindicam acesso à escola para seus filhos. Aumenta o número de alunos, recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores (depreciação da função docente). Professor maestro do Livro Didático – expõe sobre o assunto, passa exercícios e corrige após, com base nas respostas pré-estabelecidas no manual do professor. A língua é compreendida como sistema e seu ensino preza a correção gramatical, modelo da língua culta. Altera-se o público, mas o sistema permanece sem significativas modificações. Institui-se a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1959, tentativa de homogeneização da língua e deslocando a questão de autoria – do gramático ao linguista.
Década de 60	Chega, nos Cursos de Letras, a Ciência Linguística – teorias estruturalistas = língua estrutura, sistema de regras, conforme teoria gerativista. Língua é considerada em sua imanência, é constante, permanente, assim, perpassa a evidência da análise de ‘erro’, domínio do ensino de gramática. Por interesse político – ditadura militar, em 1964 – o ensino tecnicista da língua torna-se a regra. A teoria da comunicação passa a figurar, retomando conhecimentos da gramática tradicional. A língua enquanto instrumento de comunicação.
Década de 70	LDB – Em decorrência do movimento militar de 1964, reformula o ensino primário e médio. Língua = instrumento de comunicação. Vigoram duas correntes: o normativismo e o estruturalismo. Objetivo pragmático e utilitário, o professor passa a desenvolver no aluno, o comportamento como emissor e receptor de mensagens. Disciplina passa a ser nomeada, de Português a Comunicação e Expressão.
Década de 80	Inserção da Linguística Aplicada, ganha destaque a Sociolinguística, rejeitando os antigos conceitos até então empregados. A Linguística Textual também passa a compor os currículos, como uma visão mais crítica de ensino. A nomenclatura muda para Português novamente.
Década de 90 – Atualidade	O Estado, objetivando estabelecer normas para o ensino, cria os Parâmetros Curriculares Nacionais e no campo da linguagem, redefine os objetivos do ensino de língua. A perspectiva indicada a ser adotada no estudo da linguagem é o trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na contemporaneidade e, a partir dos usos da linguagem, promover a reflexão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

²² Quadro representativo da memória da constituição da Língua Portuguesa no Brasil.

Considerar a historicidade da LP se torna importante para esse estudo, pois corrobora com a compreensão do funcionamento das representações de língua que emergem do *corpus*, pois se mobilizam sentidos que ressoam na materialidade analisada, independentemente da questão cronológica. Nesse movimento, torna-se viável verificar como a língua vem sendo significada e entendida pelos órgãos oficiais como instrumento de regulação social e constituição de identidades.

De base dessa construção, da retomada e explanação acerca da LP no Brasil, desde seu surgimento até sua imposição como língua oficial e como forma de apresentar as condições sócio-históricas que justificam sua atual posição na sociedade, passa-se à análise da próxima regularidade apresentada, a qual se estrutura com base no sentido de completude, como seu fio condutor.

3.3 A FORMAÇÃO INTEGRAL, EM BUSCA DA COMPLETUDE DO SUJEITO

Em um primeiro gesto de leitura dessa regularidade, entende-se que o sentido de completude perpassa o recorte discursivo aqui apresentado. O sujeito completo, com formação integral, dono do saber, é o sujeito que se espera por esses enunciados. Um bom profissional da educação, por esses dizeres, é aquele que domina o conteúdo e tem conhecimentos de mundo, cultura.

Apresenta-se o RD para, com base na materialidade, identificar os sentidos e, por meio desses, a formação discursiva a qual eles se filiam no fio do discurso. Por meio dessa regularidade, objetiva-se discutir e retomar a questão da formação do pibidiano, estabelecendo relação com a constituição docente a partir do período da democratização do ensino, por entender que se trata de uma questão política do Estado para abarcar lacunas na constituição do sujeito-professor.

RD2
A formação integral, em busca da completude do sujeito
SD8 Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita , como elementos centrais da formação dos professores; (Regulamento do PIBID – Portaria CAPES nº 096, de 18/07/13, Art. 7º, § IV)
SD9 São encontros periódicos, nas escolas envolvidas no subprojeto, com turmas específicas ou multisseriadas para a realização de atividades de aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual . As atividades abordarão as estratégias de leitura para diferentes gêneros textuais, bem como a produção textual, também de diferentes gêneros, para circulação no âmbito da escola. Os temas para a leitura e escrita abordarão temas transversais, com destaque para a formação ética e cidadã . (Subprojeto de Letras – <i>Campus</i> Chapecó, 9. Ação: Círculos de leitura e escrita)
SD10 Seminários de leitura de obras pedagógicas e de formação docente realizados por <i>campi</i> envolvendo todos os subprojetos trimestralmente; (Projeto Institucional PIBID – Item 2 – Ações/Estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas)
SD11 Proporcionar aos pibidianos meios de trabalhar a literatura folclórica em suas diferentes manifestações (fábulas, apólogos, lendas, mitos, parlendas, trava-línguas, quadras, adivinhas, acalantos, ditos populares ou provérbios) em sala de aula com o intuito de resgatar a oralidade original e apresentar novos gêneros aos alunos da educação básica. (Subprojeto de Letras – <i>Campus</i> Cerro Largo, 10. Ação: Literatura folclórica)
SD12 Consiste na composição de grupo que se reúne semanalmente com uma pauta de leitura literária, debate e ações de divulgação do círculo. É coordenado por uma dupla de bolsistas e de monitores eleitos no próprio grupo. As leituras não serão restritas ao cânone escolar

brasileiro. Os títulos da **literatura universal e os que emularem mais aos participantes** poderão e deverão estar na pauta. Os próprios membros escolhem os títulos, pautam as discussões e podem convidar debatedores para as sessões. (Subprojeto de Letras – *Campus Chapecó*, 11. Ação: Círculo de leitura de narrativa)

SD13 Conforme apontado no projeto institucional do Pibid da UFFS, visando a desenvolver a leitura e a interpretação de textos, vão-se propor encontros periódicos bimestrais em que, a partir de um **texto-base norteador (um conto, um poema, uma peça teatral)**, os coordenadores e os bolsistas debaterão os **mecanismos de significação e construção de sentido**, a oscilação entre denotação e conotação e meios de uso das figuras de linguagem, buscando ampliar o repertório cultural dos bolsistas. (Subprojeto de Letras – *Campus Realeza*, 24. Ação: Produção de atividades de leitura literária em interação com os demais subprojetos dos *campi*)

No presente RD, tem-se como foco o sujeito, em sua constituição enquanto futuro sujeito-professor. Passa-se a discutir aspectos sobre sua constituição, sua historicidade e questões de política de língua em si, uma vez que todos esses influenciam a formação do professor de língua portuguesa.

Para atingir ao que se propõe nessa seção, toma-se, num primeiro momento, a discussão sobre como o sujeito é significado pela teoria discursiva de linha francesa. A AD toma emprestado alguns dos conceitos elaborados pelo francês Louis Althusser, sobretudo aqueles produzidos no texto *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, editado na França em 1969. Próximo de Pêcheux e de seu grupo, Althusser coloca a noção de sujeito como termo essencial na construção da noção de ideologia. Segundo ele, só existe prática por meio de e sob uma ideologia, a qual só existe através do sujeito e para sujeitos. Assim, para o autor “[...] *toda a ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeitos concretos*, pelo funcionamento da categoria de sujeito” (ALTHUSSER, 1970, p. 98-99, grifos no original).

Baseado em Althusser, Pêcheux cunha o termo forma-sujeito para designar o sujeito afetado pela ideologia. Para Althusser “[...] *os indivíduos são sempre-já sujeitos.*” (1970, p. 102, grifos no original). A ideologia, nessa perspectiva teórica, integra processo fundante do indivíduo, que é sempre por ela interpelado, constituindo-se em sujeito. No entanto, Pêcheux (2009) destaca que não há interpelação sem falha, não se configurando em um processo perfeito, sem resistências, uma vez que o sujeito emerge na falha. Assim, transposta para a AD, a discussão de Althusser ganha outros contornos. Segundo Pêcheux (2009), o sujeito é acometido pelo esquecimento que dá ao sujeito a ilusão de ser fonte do sentido de seu discurso, controle do dizer (esquecimento número 1) e pelo esquecimento que dá ao sujeito a

ilusão referencial, fazendo acreditar que existe uma relação direta entre pensamento, linguagem e o mundo (esquecimento número 2).

Relendo Lacan e a psicanálise, a AD parte do princípio de que a noção de sujeito é formada por meio da relação dinâmica entre alteridade e identidade. Então, a constituição da identidade do sujeito só se dá por meio da relação com o outro, remetendo a duas ideias que orientam esta teoria: a) a noção de que sujeito e sentido são constituídos no e pelo discurso, e não são dados *a priori*; b) a noção de descentramento do sujeito, que perde seu destaque ao integrar-se no funcionamento discursivo.

No presente trabalho, é importante destacar como a AD pode pensar a noção de identidade, considerando as relações entre o sujeito e o discurso. Coracini (2000), acerca da identidade, afirma que esta

[...] se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento como querem algumas correntes lingüísticas. Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. (Ibid., p. 150)

Assim, considera-se adequado trabalhar com a noção de processo de identificação em detrimento à identidade, uma vez que essa última produz um efeito de sentido de algo pronto, acabado, estável, concepções diversas do que se compactua.

Ainda sobre a questão da identificação, compreende-se a linguagem enquanto elemento constitutivo do sujeito. Este, descentrado, deixa de ser a origem do seu discurso, conforme os esquecimentos apontados por Pêcheux (2009), para ser entendido como uma construção heterogênea, em que ressoam discursos diversos, lugar de significação historicamente constituído, marcando-se no discurso e deixando traços de identificação, de acordo com suas filiações a determinadas FDs.

Concebe-se o sujeito interpelado pela ideologia, não sendo totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores, mas fruto da relação com a linguagem e a história, constituindo-se na relação com a alteridade, por meio da interação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se nasce o discurso.

Por compreender esse funcionamento, considera-se importante discutir como o Estado Nacional pretende a forma(ta)ção²³ do sujeito-professor, por meio do Programa PIBID. Ainda que o sujeito não seja totalmente livre nem totalmente determinado, sua relação com o outro deixa marcas em sua constituição. Ele é constituído pela incompletude e pelo desejo de completude. Assim, a noção de sujeito origem do sentido, de seu dizer, sujeito uno, embora ilusória, é constitutiva/formativa do sujeito.

Ancorando-se nessa ideia de incompletude do sujeito, adota-se, conseqüentemente, uma concepção de língua baseada na limitação do dizer, compreendendo-se que há, no funcionamento discursivo, o inenarrável, que nem tudo é possível de ser materializado por meio da língua. Nesse sentido, a língua não possibilita dizer tudo, a completude dos sentidos possíveis, o que traz à cena as noções de equívoco, deslize, falha e provoca os mal-entendidos e a ambigüidade na constituição do sentido, tanto por parte de quem enuncia como de quem escuta. Embora não haja ritual perfeito, sem falhas, entende-se a falha como lugar do possível, sendo que os sentidos se constituem, mudam, transformam-se de acordo com a inscrição dos sujeitos em determinadas formações discursivas.

Com base nessa teoria, reitera-se a afirmação de que não existem, *a priori*, sujeito e sentido. Sua constituição se dá dentro de uma formação discursiva (FD), a qual encontra-se inserida em uma formação ideológica (FI). Neste sentido, Brandão (1986, p. 65) coloca “[...] o sentido como algo que é produzido historicamente pelo uso e o discurso como o efeito de sentido entre locutores posicionados em diferentes perspectivas.”

Compreende-se, assim, a linguagem enquanto produto social, do qual a exterioridade é tida como elemento constitutivo. O sujeito, descentrado, deixa de ser centro e origem do seu discurso, conforme os esquecimentos apontados por Pêcheux (2009), para ser entendido como uma construção heterogênea, em que ressoam discursos diversos, lugar de significação historicamente constituída.

Para este estudo, considerando o *corpus* de análise e os sujeitos a quem se destinam esses discursos importa destacar os Aparelhos Ideológicos de Estados Político e Escola, materializados nestes recortes na figura do Estado e das Instituições de Ensino Superior e Escolas de Educação Básica, que são os órgãos que permitem o funcionamento do Programa PIBID.

²³ Nesse léxico trabalha-se com o jogo de palavras *formação* e *formatação*, pelo uso de parênteses. Por entender a *formação* docente ligada às necessidades do Estado, por meio das políticas educacionais, entende-se que funciona ao mesmo tempo a *formatação* do sujeito-professor pelo Estado.

Conforme apontou Althusser (1970), a Escola é o Aparelho Ideológico de Estado dominante, pois todos os sujeitos, de qualquer classe social, passam por ela, e essa tem o poder de “inculcar-lhes” durante muito tempo saberes práticos ou, simplesmente, a ideologia dominante.

Tomar a Escola como o local de reprodução de conhecimentos para a manutenção de determinada ordem pressupõe que tais conhecimentos a serem impostos já constituam o sujeito transmissor, no caso, o sujeito-professor. Desse pressuposto, a formação destes deve já estar impregnada de tais “saberes” importantes ao Estado, para que este processo funcione, ainda que não exista processo sem resistência, conforme defende Pêcheux (2009).

Trazer à tona aspectos relacionados à constituição do pibidiano requer retomar aspectos da historicidade do sujeito-professor, para compreender que sentidos foram se constituindo e justificam as atuais condições de produção. Toma-se como marco inicial a década de 1950, quando da Democratização do Ensino, com a ‘abertura de portas’ das escolas a todas as camadas sociais, modificou-se o alunado, e, como consequência, o quadro docente também.

Soares (2004) pontua que o número de alunos duplicou, no ensino primário, e triplicou, no ensino secundário, acarretando a inadequação da instituição escola à nova clientela, que até então era composta pelas camadas privilegiadas socialmente, e levando, em efeito cascata, na década subsequente, ao fracasso escolar.

O aumento no número de alunos exigiu uma brusca mudança na formação e seleção de professores. Soares (2004) destaca que esse processo traz como ocorrência a perda de prestígio na função de docente, provocando uma mudança de clientela nos cursos de Letras, até então oriundos da classe dominante, da classe letrada, abrindo as portas à clientela oriunda de contextos menos favorecidos econômica e culturalmente.

Para sanar esse problema, modificam-se os manuais didáticos, os quais passam a incluir os exercícios. Com isso retira-se a responsabilidade do professor de elaborar suas atividades, preparar suas aulas, uma vez que o livro didático supre esta necessidade, conforme apresenta Barros (2008). Esse Instrumento Linguístico passou a ditar a forma que a aula deveria ser conduzida, pressupondo o despreparo do docente, tanto no que se refere a conhecimento específico da área, quanto ao pedagógico, na condução da aula. O professor passou a ser considerado ‘maestro do livro didático’, consoante a Geraldini (2003).

Com o PIBID, esse quadro apresentado é instado a mudar, pois se tem como finalidade “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de

docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.” (BRASIL, 2010) por meio dos objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior a Educação Básica; Contribuir para valorização do magistério; Elevar a qualidade de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas no processo de formação inicial para o magistério e contribuir para a articulação entre a teoria e a prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010)

Os sentidos de despreparo docente que se originaram a partir da democratização do ensino e repercutem até a atualidade, por meio do PIBID, com o aperfeiçoamento da formação docente e conseqüente melhoria da Educação Básica, aliado aos objetivos propostos do Programa, encontram nessa política de Estado uma possível resposta para sanar o déficit criado nesse espaço formativo docente. Nesse sentido, passa-se às SDs para verificar essa articulação entre objetivos traçados em nível de política e ações propostas em nível de projetos.

SD8 Aspectos relacionados à **ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita**, como elementos **centrais** da formação dos professores;

SD9 São encontros periódicos, nas escolas envolvidas no subprojeto, com turmas específicas ou multisseriadas para a realização de **atividades de aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual**. As atividades abordarão as estratégias de leitura para diferentes gêneros textuais, bem como a produção textual, também de diferentes gêneros, para circulação no âmbito da escola. **Os temas para a leitura e escrita abordarão temas transversais, com destaque para a formação ética e cidadã.**

SD10 Seminários de leitura de **obras pedagógicas e de formação docente** realizados por *campi* envolvendo todos os subprojetos trimestralmente;

Pela SD8, **ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita**, é possível observar a mudança no foco do trato com a linguagem. Esta sequência destaca a importância dada à capacidade/habilidade comunicativa, à língua em uso. O uso da língua, sua ampliação e aperfeiçoamento é o que se destaca na formação docente. A capacidade comunicativa, oral e escrita tem destaque, pois, é por meio destas que se desenvolve o ensino-aprendizagem. A **capacidade comunicativa, oral e escrita** passam a figurar como elementos **centrais** na formação.

De acordo com o documento oficial Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001, p. 16) “As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso dos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área [...]”

Nessa sequência, há um deslocamento da questão do conteúdo, da formação específica enquanto estudioso da linguagem estar no foco da formação docente, trazendo ênfase na **capacidade comunicativa**, na questão da linguagem em uso. Tão importante quanto o conhecimento específico da área de formação é a habilidade de comunicar, repassar o conhecimento, seja por meio **oral ou escrito**. Nesse sentido, o trabalho com a língua em uso ascende a elemento de destaque na formação.

Pelo efeito parafrástico, é possível jogar com o não-dito e retomar sentidos do interdiscurso. Segundo Orlandi (2009a, p. 36), “[...] os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. [...] Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização.” Tem-se esse jogo nos seguintes enunciados:

- 1) **ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua e à capacidade comunicativa, oral e escrita**
- 2) **ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita**

Em 1) temos um sentido heterogêneo para língua, sentido aberto. Aliado aos termos **ampliação** e **aperfeiçoamento**, remete à língua em uso, àquela do dia-a-dia, das trocas linguísticas não controladas pelo espaço escolar, que regem as relações entre interlocutores. Àquela língua da comunicação informal, da comunidade linguística em suas atividades corriqueiras e não cerceadas pela imposição de regras escolares. Atrela-se esse funcionamento à língua fluida, conforme defendido por Orlandi (2009b).

No enunciado 2, há um deslizamento de sentidos que, inicialmente pode ser interpretado como paráfrase, mas, atravessado o efeito de evidência, deixa emergir um cerceamento de sentidos, uma delimitação. Parte-se da evidência que a língua da instrução é a língua portuguesa, a língua culta. Tem-se apenas uma língua passível de ampliação e aperfeiçoamento, a língua portuguesa, a língua oficial, a língua do Estado. Ainda que se preze

o aperfeiçoamento da linguagem em uso, há um padrão imposto, apenas uma língua possível, no caso, a do Estado, a língua *standard*, invariável à mudança, fixa em suas regras, transparente em sua objetividade.

Na SD9 tem-se a complementação das habilidades a serem desenvolvidas, aliando as **habilidades de leitura e produção textual** à capacidade comunicativa oral e escrita (SD8). Embora se identifiquem traços de filiação dessa marca linguística à tradição gramatical do ensino de LP, coaduna-se com Camargo (2009), que aponta a ligação à corrente discursivo-textual. Segundo o autor

[...] cabe lembrar que o ensino de *Leitura e Produção de Textos* é, predominante, expressão de uma ideia de ensino de língua sob o prisma do discurso ou da análise textual. Ao tratar de conhecimento de mundo e visão crítica, assume caráter formativo, dentro de uma concepção que aproxima língua e pensamento. Não raro se compreende o ensino de leitura como forma de criar ou aprimorar hábitos de leitura nos estudantes, bem como apresentar-lhes gêneros discursivos diversos. (Ibid., p. 80, grifo do autor).

Ressoa nesse pensamento de Camargo (Id.) uma visão discursiva ao ensino de língua, através da qual o trabalho com língua, **habilidades de leitura e produção textual**, organizam por meio de textos uma estrutura de significação, considerando a exterioridade textual como constitutiva da linguagem.

Acresce-se à ânsia pela completude o trabalho com **temas transversais, com destaque para a formação ética e cidadã**. Enquanto se desenvolvem as habilidades de leitura e escrita, trabalha-se paralelamente com a temática abordada a questão da cidadania, que engloba a formação ética, formando o futuro sujeito-professor e constituindo os sujeitos-discentes com tais valores sociais, “inculcando” valores caros à manutenção do Estado. Segundo a LDB, a **cidadania** e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a **formação ética** e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico correspondem às finalidades do Ensino Médio.

Outro aspecto da formação é enfatizado pela SD10, dando conta da formação pedagógica, da formação docente em si, do “como dar aulas”, complementando o “o que ensinar”. Essa preocupação em aliar seminários de **obras pedagógicas e de formação docente** atribui nova característica ao docente em formação. Não importa apenas o conhecimento científico, mas também o saber repassar esse conhecimento aos alunos, o conhecimento pedagógico da prática docente.

Pelas marcas destacadas nas SDs 8, 9 e 10, se convém formar sujeitos que tenham domínio completo da língua, oral e escrita. Não basta os conhecimentos inerentes à formação específica da linguagem, faz-se necessário também o estudo de obras pedagógicas e de formação docente. Há de se considerar que pelo viés discursivo, a heterogeneidade é constitutiva, os saberes não são limitados a campos fechados, restritos, mas funcionam no batimento com outros conhecimentos. Assim, destaca-se que não há fechamento, cerceamento de sentidos, mas o oposto, estes trabalham juntamente.

Tendo a heterogeneidade como base e reconhecendo a inter-relação entre os conhecimentos, no que tange à formação do pibidiano, passa-se à discussão das próximas SDs, cuja porosidade de fronteiras permanece como traço marcante.

SD11 Proporcionar aos pibidianos meios de trabalhar a **literatura folclórica em suas diferentes manifestações** (fábulas, apólogos, lendas, mitos, parlendas, trava-línguas, quadras, adivinhas, acalantos, ditos populares ou provérbios) em sala de aula com o intuito de resgatar a oralidade original e apresentar novos gêneros aos alunos da educação básica.

SD12 Consiste na composição de grupo que se reúna semanalmente com uma pauta de leitura literária, debate e ações de divulgação do círculo. É coordenado por uma dupla de bolsistas e de monitores eleitos no próprio grupo. **As leituras não serão restritas ao cânone escolar brasileiro.** Os títulos da **literatura universal e os que emularem mais aos participantes** poderão e deverão estar na pauta. **Os próprios membros escolhem os títulos, pautam as discussões e podem convidar debatedores** para as sessões.

SD13 Conforme apontado no projeto institucional do Pibid da UFFS, visando a desenvolver a leitura e a interpretação de textos, vão-se propor encontros periódicos bimestrais em que, a partir de um **texto-base norteador (um conto, um poema, uma peça teatral)**, os coordenadores e os bolsistas debaterão os **mecanismos de significação e construção de sentido**, a oscilação entre denotação e conotação e meios de uso das figuras de linguagem, buscando **ampliar o repertório cultural dos bolsistas**.

O conhecimento literário também é valorizado na formação docente. O trabalho do professor de português extrapola apenas o conhecimento gramatical. De acordo com a SD11, dá-se enfoque à **literatura folclórica em suas diferentes manifestações**, por entender importante o resgate de oralidade e também o trabalho com diferentes gêneros textuais. A literatura folclórica passa a compor outra faceta do estudo da oralidade da língua e, juntamente com os estudos gramaticais, pedagógicos, éticos e culturais, corrobora com a formação mais completa do futuro professor, conforme almeja o Estado.

Ainda sobre o trabalho com literatura, ressalta-se na SD12 a possibilidade de os alunos serem ativos no processo, escolhendo títulos **não restritos aos cânones escolares brasileiros**. Conforme destaca a marca **literatura universal e os que emularem mais os participantes**, há uma abertura de sentidos e possibilidades para o que mobilizar o sujeito em formação.

O trabalho com literatura, conforme aponta as SDs 11 (**literatura folclórica em suas diferentes manifestações**) SD12 (**literatura universal**) e SD13 (**texto-base norteador (um**

conto, um poema, uma peça teatral)) é abordado em uma perspectiva de completude do sujeito em formação, como uma ferramenta que possibilita a ampliação do conhecimento de língua e, como consequência, desenvolve um profissional com formação mais abrangente. No entanto, considerando a linguagem literária com sua característica peculiar, sua riqueza própria, tem-se abertura e acesso à uma representação de língua distinta da padronização da língua oficial.

Essa não reconhece limites, não se fixa à regras, é movediça, é a língua movimento. Ora está na boca de um mendigo, ora de um literato, ora de um médico, ora de uma dona de casa. A literatura, enquanto linguagem da arte, não tem obrigação com a norma, com a correção, apenas com o prazer de comunicar e se fazer acessível, apenas a arte pela arte. Essa representação de língua remete ao funcionamento da linguagem conforme definido por Orlandi (2009b), a língua fluida, em seu funcionamento social.

Considerando que **Os próprios membros escolhem os títulos, pautam as discussões e podem convidar debatedores** (SD 12), constata-se o funcionamento do processo de individualização do sujeito pelo Estado nacional. Nas palavras de Orlandi,

Uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao estado e aos outros homens. Nesse passo resta pouco visível sua constituição pelo simbólico, pela ideologia. Temos o sujeito individualizado, caracterizado pelo percurso bio-psico-social. O que fica de fora quando se pensa só o sujeito já individualizado, é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito. (ORLANDI, 2001, p. 107)

A forma sujeito de direito responsabiliza o sujeito pelo sucesso/fracasso de suas escolhas. Toma-o como sujeito consciente e livre de repressões, portanto, único responsável frente ao Estado por suas ações, ou seja, um sujeito pleno, que goza de direitos e deveres. Nesse ponto, considerando a individualização do Estado, reparte-se a responsabilidade pela formação docente. Trata-se, pois, de um aviso sobre a parcela de “culpa” que os pibidianos tem em sua formação, uma vez que esses tem papel ativo no processo, participando de escolhas de materiais, organizando discussões e sugerindo debatedores.

Ampliar o repertório cultural dos bolsistas (SD11) por meio do estudo dos **mecanismos de significação e construção de sentido de texto-base norteador** também visa

à formação integral do sujeito, abarcando todos os aspectos compreendidos como importantes ao programa para um profissional completo.

Analisando o contexto apresentado – SD 11, 12 e 13 –, no que tange à entrada do livro didático como ferramenta de apoio ao professor, bem como as condições de produção ao momento sócio-histórica que ensejaram a sua inserção no contexto escolar, ocorre aqui, com o PIBID, uma quebra desse paradigma, que busca libertar o sujeito-licenciando das amarras do conhecimento tido como único e essencial que encontra-se veiculado nos manuais escolares dos livros didáticos.

Aliada a esta questão, ocorre o processo de responsabilização do Estado pelas ações desse sujeito, colocando-o como co-responsável por sua formação, uma vez que esse participa dos processos de escolha. É a forma sujeito de direito capitalista funcionando, individualizando e responsabilizando o sujeito em formação pelas próprias escolhas (in)conscientes.

Ao mesmo tempo em que se pensa um rompimento com os sentidos de “falta” que constituem o docente, o Estado traz para cena, como co-responsável, o sujeito-professor, entendendo esse como parceiro e responsável por sua própria instrução, dividindo responsabilidades com ele.

Ocorre um ‘ajuste’ interno da própria política de Estado, quando através de um Programa se inserem novos paradigmas e demandas aos licenciandos, diferentes do solicitado/exigido na educação básica do professor regular. A implantação dessa nova postura, ainda na formação do professor, introduz uma modificação no contexto das políticas linguísticas, uma vez que outro viés ganha enfoque, que até então fora deixado de lado, devido à supremacia do livro didático, enquanto ferramenta/manual de todo professor de língua.

Apaga-se a memória de professor despreparado, utilitarista, “dador de aulas”, maestro do livro didático, que surgiu na década de 1950 e se estendeu até a atualidade, recobrem-se de sentidos de melhoria, de completude, de um sujeito-professor engajado na própria formação, responsável por seu conhecimento.

Nesse sentido, advoga-se que **A formação integral, em busca da completude do sujeito**, representa um desejo do Estado em romper com a rede de sentidos que remete o professor a um profissional despreparado, que necessita de apoio constante para dar aulas, que diga o que, como, quando realizar determinada atividade, bem como o instrua a o que aceitar como “resposta certa”. Essa ação do Estado se assemelha a uma mudança de paradigmas com

relação à educação, certo “ajuste de política” considerando a historicidade da formação docente até então.

Ainda que se reconheça que, discursivamente a “completude” seja uma ilusão constitutiva do sujeito, e sua individualização pelo Estado corresponda a um funcionamento da sociedade capitalista, considera-se a ação proposta via política pública que representa o PIBID como o efeito de um desejo de mudança, uma ruptura com a rede de sentidos, instaurando um acontecimento discursivo, conforme definido por Pêcheux (2009).

Os profissionais da educação devem extrapolar seus conhecimentos para além das fronteiras da academia. Exige-se que, por se tratar de futuros educadores, sua formação seja composta por temas transversais, compreendendo uma formação ética e cidadã. O referido funcionamento social, demandado na formação dos estudantes em sua graduação, será exigido posteriormente, quando de sua prática. Faz-se necessário que esse sujeito se constitua por tais sentidos, para que posteriormente, venha a reproduzi-los, quando da docência, completando o ciclo e corroborando para com a sociedade e com o Estado que o formou.

Cabe aos docentes tomar as rédeas de sua formação, atendendo ao chamado do Estado de maior “completude” na constituição dos sujeitos-professores e, conseqüentemente, aprimorando a educação, contribuindo para a melhoria da Educação Básica, conforme objetiva o PIBID. Sentidos de completude parecem atrelados à capacitação e qualificação profissional que contemple uma formação que abarque conhecimentos acadêmicos, de formação específica, e conhecimentos de formação geral, compreendidos como culturais.

O sentido de completude que esperado pelo Estado na formação docente recobre os esquecimentos fundantes do sujeito, conforme proposto por Pêcheux (2009), pois apaga-se sua incompletude constitutiva, constituindo-se pela ilusão de ser a origem do dizer (esquecimento número 1) e pela ilusão de transparência de seu discurso (esquecimento número 2). Reforçando a ideia de sujeito uno, dono de seu dizer e origem dos sentidos, que embora imaginária, o constitui.

4 CAPÍTULO III – LÍNGUA PORTUGUESA – REPRESENTA(AÇÕES) NA PRÁTICA

Neste capítulo propõe-se verificar as representações de língua que concorrem na formação do pibidiano e, a partir de sua constituição linguística, as marcas que estas trazem para a prática.

Inicia-se a construção com o subcapítulo 4.1 ACADEMIA X ESCOLA – POR QUE A LÍNGUA MUDA?, que tem por objetivo refletir, baseando-se em um estudo da arte, com base em outros autores que tomam a língua em funcionamento na escola, por que há um distanciamento entre as concepções teóricas acerca da linguagem estudadas na Universidade e a língua ensinada em sala de aula, processo diverso do proposto pelo PIBID, no qual há proposta de integração entre Universidade e Escola Pública.

O subcapítulo 4.2 O “NOVO” COMO RUPTURA – UM DESEJO DE “MELHORA” apresenta o recorte discursivo, cuja regularidade aponta para a necessidade de mudança, o que implica aceitar a atual realidade e, em função dessa, trilhar o caminho a seguir. Trazer novas formas de agir, para uma mesma situação, pode ser interpretado como um desejo de mudança. Tem-se como pressuposto que o cenário atual necessita alterações para atingir uma “melhora”. Parte-se de um estado menos positivo para uma modificação positiva que perpassa a concepção de progressão, evolução, tal qual pregada pelo positivismo.

Em um segundo momento, fechando a questão se traçará reflexão acerca de como o Estado concebe o trato com a linguagem, questões relativas à política linguística adotada no Brasil, considerando todo o percurso histórico da imposição da LP enquanto língua da nação até o período atual, sob o item “4.3 POLÍTICA(S) DE LÍNGUA(S) – O CONTROLE DO ESTADO”.

4.1 ACADEMIA X ESCOLA – POR QUE A LÍNGUA MUDA?

O presente subcapítulo tem por objetivo, baseado em autores que tomam a sala de aula como objeto de estudo, refletir sobre o processo de distanciamento entre a forma que a Língua Portuguesa é inserida na Educação Básica e como esta é concebida durante a formação docente, com todo o aparato teórico-metodológico de ensino de língua, para compreender como funcionam as representações de língua nesses dois espaços do saber, escola e universidade.

Entende-se que escola e universidade representam espaços distintos e que possuem objetivos e públicos diferenciados. No entanto, em ambos, há circulação do saber, ocorre a formação/constituição dos sujeitos na e pela língua, ainda que esta tenha tratamentos distintos. Busca-se, então, verificar a motivação desse processo, compreendendo seu funcionamento.

Geraldi (2003) aponta que o professor de língua já ocupou diversas posições no espaço de ensino-aprendizagem. Nos séculos XIV e XV, o professor agregava a função de produzir e ensinar, pois a ele cabia a preparação do que ensinar, que conteúdos trabalhar e de que forma fazê-lo. Posteriormente, no mercantilismo, desponta a identidade de transmissor. Com a democratização do ensino, a demanda a ser preenchida correspondia a “instrutores”, que soubessem transmitir conhecimentos “prontos”. Surge a figura dos linguistas enquanto responsáveis pelo desenvolvimento das teorias e estudos acerca da linguagem, ocupando esse espaço aberto da produção do conhecimento sobre língua.

Aliado à identidade de “instrutor”, ocasionada pela abertura das escolas às demais classes sociais, quando da democratização do ensino, diferentemente do que vinha sendo feito até então, cujo ensino era privilégio da elite social, surge o livro didático como ferramenta essencial. Uma vez que as condições de produção se alteraram para atender à nova necessidade social, o livro didático desponta nesse cenário como a solução para os problemas. Geraldi (2003) aponta que o livro didático servia tanto aos professores, na condição de livro-roteiro quanto aos alunos, como livro texto. Com isso, tanto quem ensina como quem aprende se tornam peças automatizadas, destinadas à repetição material.

Outra situação que influencia o currículo escolar da Educação Básica é a demanda social, de mercado. Se se exige que o estudante domine determinados conhecimentos para que tenha sucesso no ingresso ao ensino superior, trabalha-se o necessário para atingir esse objetivo. Se o mundo do trabalho determina que se “fale o bom português”, essa acaba sendo

a preocupação dos da escola na formação de seus discentes. Alia-se a essa preocupação, a questão dos índices avaliativos impostos pelo Estado, como forma de ranquear e classificar a qualidade do ensino e, consecutivamente, as escolas, colocando-as em posição decrescente, da melhor à pior, quanto aos coeficientes de rendimento nas disciplinas obtidos por seus estudantes.

Cita-se como exemplo os testes aplicados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os quais têm por objetivo medir o nível de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas e privadas, possibilitando ao Estado mensurar o andamento da educação e garantir sua qualidade. O Saeb compreende três modalidades de testes²⁴, a saber: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Ademais, há o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, apesar de ferramenta avaliativa da educação, de acordo com o Ministério da Educação (2015) passa a ter como principais objetivos “[...] democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.” O ENEM acaba por orientar o ensino de língua portuguesa, principalmente no Ensino Médio, pois funciona como porta de acesso à Universidade. Assim, além da pressão externa do Estado com relação aos bons índices na educação, há o tensionamento interno dos alunos que almejam o ingresso em cursos superiores. Esse processo acaba condicionando a mobilização de determinados conhecimentos de língua e não outros, a língua que se faz presente naquele instrumento de avaliação.

Para dar conta dessas demandas, superar o que se impõe como obstáculo, Geraldi (2003) defende que, na escola contemporânea, o tratamento com o ensino de língua começa pela síntese, definições, generalizações e regras abstratas, construindo o aparelhamento/mecanização da “palavra”. Entende-se o ensinar a língua como conceituar, definir termos específicos, como se o conhecimento da metalinguagem proporcionasse o

²⁴ ANEB tem por escopo avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira, compreendendo de forma amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no início (4ª série/5ºano) e fim (8ªsérie/9ºano) do Ensino Fundamental e no final (3º ano) do Ensino Médio. ANRESC, também conhecida como Prova Brasil, é uma testagem aplicada por amostragem com alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas que objetiva medir os conhecimentos dos estudantes em leitura e resolução de problemas, bem como de ciências para as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

ANA, teste que pretende trazer informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global. Funciona como uma avaliação censitária, e será utilizado para a produção de índices sobre a alfabetização e letramento dos estudantes.

conhecimento da língua em uso. Confunde-se estudar língua com o estudo da gramática e sua estrutura.

Nessa mesma corrente, coaduna-se com Batista (1997) com relação à gramática no campo de ensino de língua, quando define que

[...] a gramática é, por excelência, o objeto que constitui a figura do ensino da disciplina. Ele é, desse modo, dentre os objetos presentes na disciplina o mais adequado as condições escolares de transmissão; outros saberes como a leitura, a escrita e a linguagem oral, por não apresentarem o mesmo grau de adequação a essas condições, constituíram um resíduo do processo de transmissão. (1997, p. 10)

As correntes teóricas ingressam no currículo, fundam a base linguística de formação docente, mas o ensino das normas, do certo e errado, do “bem falar” continua a funcionar como ensino de língua, executado na escola e demandado pelo Estado. A tradição dessa prática de ensino continua a se perpetuar, enquanto as novas concepções de língua, novas metodologias disputam espaço na universidade entre laboratórios de estudo, grupos de pesquisa e programas de ensino.

Entende-se, conforme análise apresentada do RD1, que a confluência de linhas teóricas na formação docente, como se apresenta no Programa PIBID, caracteriza-se como importante e pertinente à constituição do conhecimento linguísticos inerente aos profissionais da linguagem, uma vez que estes necessitam aprofundamento teórico acerca dos conteúdos para sua prática, bem como conhecimentos de formação integral.

No entanto, por meio dos mecanismos de controle – Aneb, Anresc, ANA e Enem – e de programas de formação – PIBID – e demais instrumentos oficiais – PCNs – interpreta-se que o Estado faz circular determinados saberes sobre língua que interessam para a sustentação da ilusória unidade linguística, característica essencial para perpetuar o sentido de nação, ou seja, a língua imaginária, que se deixa fixar pelas normas e regras da estrutura, a qual muito bem se ensina por meio da gramática tradicional, retomando o sentido que perpassa o conhecimento da língua atrelado ao conhecimento metalinguístico.

Ou seja, resgata-se a marca **utilização do português de acordo com a norma culta** (SD1) para ultrapassar o sentido de evidência, a transparência ideológica, e atingir o interdiscurso. Pelo que se expos, o domínio da língua está atrelado ao conhecimento metalinguístico, seu funcionamento interno, suas regras e relações. Assim, a gramática tradicional, como metodologia de ensino de língua, proporciona tal conhecimento, pois seu estudo se centra na distinção de regras, de normas.

Findada a discussão sobre a diferenciação da língua estudada nos cursos de formação daquela aplicada sala de aula pelos sujeitos em formação, passa-se ao último RD apresentado nesse estudo – RD3 O “novo” como ruptura – um desejo de “melhora” –, o qual busca dar conta do que se pretende enquanto “novo” nesse processo, provocando ruptura com o que vinha sendo feito, ainda que esta seja apenas ilusória.

4.2 O “NOVO” COMO RUPTURA – UM DESEJO DE “MELHORA”

Pensar o “novo” abarca traços de interdição do “velho”. O novo, em uma rede parafrástica pode significar “tudo aquilo diferente do que vinha sendo feito, o que revoluciona, a mudança”. Romper com o “velho”, com o que vinha sendo feito, acarreta uma nova maneira de fazer e pode resultar em diferentes produtos. Nesse sentido, o novo vem carregado de carga positiva, sentidos que implicam melhoria, mudanças positivas. Esse passa a ser o fio condutor da regularidade aqui apresentada.

RD3 O “novo” como ruptura – um desejo de “melhora”
SD14 Produção de livros, artigos, resenhas, resumos, blogs , referenciais para publicizar a produção do conhecimento decorrente da interação escola e universidade nos diversos espaços e tempos do PIBID da UFFS; (Projeto Institucional PIBID – Item 6 – ATIVIDADES PARA SOCIALIZAÇÃO DOS IMPACTOS E RESULTADOS DO PROJETO)
SD15 Promover cursos de extensão, palestras, oficinas, entre outras formas de atualização aos professores da rede pública de Educação Básica da região de abrangência do <i>Campus</i> de Cerro Largo da UFFS na área de Língua Portuguesa, Literatura, Ensino de Língua e Literatura para aprimoramento da prática docente . (Subprojeto de Letras – <i>Campus</i> Cerro Largo, 3. Ação: Formação continuada e inicial de professores)
SD16 O coordenador, os supervisores e os estudantes ID serão incentivados e apoiados durante toda a realização do subprojeto para a produção de artigos científicos, estudos de caso e relatos de experiências para publicação e apresentação em periódicos e eventos da área de Letras . Além disso, ao final de cada semestre os envolvidos no subprojeto deverão apresentar um memorial com as atividades realizadas no âmbito do subprojeto. (Subprojeto de Letras – <i>Campus</i> Chapecó, 6. Ação: Produção acadêmica e registro do trabalho desenvolvido no subprojeto)
SD17 Uma vez que há uma interação crescente entre mídias distintas e sua consequente utilização em sala de aula, é necessário que se discutam abordagens e caminhos possíveis de aplicação de multimeios (como o cinema, a música, a pintura, a internet) coadunados ao trabalho com o texto verbal. Dessa forma, intercalando outras artes ao ensino da língua portuguesa e literatura, os bolsistas produzirão oficinas (no 2º semestre de 2015) visando a uma polivalência de linguagens no processo de ensinagem . (Subprojeto de Letras – <i>Campus</i> Realeza, 11. Ação: Módulo de leituras: Os Gêneros Sincréticos e seus caminhos didáticos)
SD18 Durante o processo de desenvolvimento do subprojeto, os coordenadores, supervisores e bolsistas se dedicarão a construir reflexões diferenciadas, as quais subsidiarão a produção de artigos científicos/capítulos de livros, com o objetivo de sistematizar e socializar os

resultados da experiência no Programa de Iniciação à Docência. (Subprojeto de Letras – *Campus Realeza*, 26. Ação: Produção de artigo científico)

SD19 Promoção e desenvolvimento da escrita acadêmica (com atividades regulares) nos seus mais variados aspectos (fichamentos, resumos, resenhas, roteiros de seminário, slides, relatórios, diários, portfólios, artigos, entre outros gêneros acadêmicos), assim como a **utilização prática de uma inter-relação entre mídias distintas (vídeo, fotografia, páginas web)**; (Projeto Institucional PIBID – Item 3 – Estratégias para aperfeiçoamento e domínio da língua portuguesa, leitura)

Apresentado o RD3, cuja regularidade indica o trabalho com o “novo”, passa-se à discussão teórica e análise na sequência.

Conforme discutido anteriormente, compreende-se, que o “novo”, nesta regularidade remete, ao rompimento com o que vem sendo feito, tanto com relação ao ensino, à formação, bem como com à inserção de novas práticas e meios no ensino. Nessa demanda, ressoam efeitos de sentidos de ruptura com a estrutura atual, indicando que o atual *status* não atende mais ao que se espera da educação.

Abordar o “novo” traz consigo, pela memória discursiva, o “velho”. Pêcheux coloca que a memória discursiva, diante de uma materialidade, restabelece os implícitos “[...] (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 1999, p. 52). Se alguma prática nova se instaura, significa assumir que havia uma velha em seu lugar. Esse implícito se faz presente ao nomear o “novo”.

Parte-se de um sentido voltado a novas práticas, ações de publicização do conhecimento, da experiência, conforme SDs que seguem:

SD14 Produção de livros, artigos, resenhas, resumos, **blogs**, referenciais para **publicizar a produção do conhecimento** decorrente da interação escola e universidade nos diversos espaços e tempos do PIBID da UFFS;

SD16 O coordenador, os supervisores e os estudantes ID serão incentivados e apoiados durante toda a realização do subprojeto para a produção de **artigos científicos, estudos de caso e relatos de experiências para publicação e apresentação em periódicos e eventos da área de Letras**. Além disso, ao final de cada semestre os envolvidos no subprojeto deverão apresentar um memorial com as atividades realizadas no âmbito do subprojeto.

SD18 Durante o processo de desenvolvimento do subprojeto, os coordenadores, supervisores e bolsistas se dedicarão a construir reflexões diferenciadas, as quais subsidiarão a **produção de artigos científicos/capítulos de livros, com o objetivo de sistematizar e socializar os resultados da experiência no Programa de Iniciação à Docência**.

Pela SD14, tem-se uma nova forma de **publicizar a produção do conhecimento**, via rede mundial de computadores, por meio de **blogs**. Fazer uso dessa ferramenta virtual implica o uso de uma abordagem comunicativa mais próxima dos contextos de comunicação oral, devido ao funcionamento desse gênero textual.

Tradicionalmente, a forma de externalizar o conhecimento produzido pela academia se dá por vias mais formais, como revistas científicas, eventos, livros, etc., conforme SD16 **artigos científicos, estudos de caso e relatos de experiências para publicação e apresentação em periódicos e eventos da área de Letras**, e SD18 **produção de artigos científicos/capítulos de livros, com o objetivo de sistematizar e socializar os resultados da experiência no Programa de Iniciação à Docência**.

Nesse agrupamento de SDs é possível ver o funcionamento do jogo novo x velho. Ao se considerar a veiculação do conhecimento produzido pela academia, quer seja por meio de publicação e/ou eventos científicos de pesquisa ou extensão, ocorre uma prática ligada à tradição, ao velho, que se mantém e se perpetua. Tratar dessa mesma ação, ressignificando-a aos propósitos do PIBID, como forma de estruturar, **sistematizar** e **socializar** as práticas desenvolvidas, externalizando o conhecimento produzido na modalidade de relato de experiência, ocorre o novo, uma atualidade de um sentido velho.

Na mesma ordem, adotar a internet como meio de circulação do conhecimento produzido na universidade (SD14) passa a ser uma via de maior abertura à informação, devido à popularização do meio, em detrimento das formas tradicionais, conforme destacado nas SDs 16 e 18. Soma-se a esse fator a questão da linguagem. Enquanto os **blogs** fazem uso de uma linguagem mais informal, típica de situações corriqueiras, a **publicação de artigos em periódicos, participação em eventos** requer maior grau de controle, maior formalidade, de acordo com a norma culta, língua da cientificidade, do fazer acadêmico. Dessa forma tem-se o novo (SD14) e a manutenção do velho (SD16 e SD18), quer seja por meio de práticas, quer seja por meio de utilização da linguagem ou formas de dar publicidade aos conhecimentos desenvolvidos.

De acordo com as SDs, é incentivado e solicitado que os pibidianos escrevam textos e os publiquem, **produção de artigos científicos/capítulos de livro** (SD18), refletindo sobre sua prática e divulgando o conhecimento produzido em sala de aula. Destaca-se a preocupação com a escrita científica, no entanto, na prática, ressoam efeitos de sentido de relatos das experiências, tendo em vista o gênero textual veiculado nos **blogs** (SD14), aliado da marca **relato de experiências** (SD16). Tal ação remete ao fato de que uma vez publicado, a

experiência servirá de exemplo a ser ou não seguido, conforme êxito ou fracasso da atividade. Com isso, evita-se que os mesmos erros se repitam ao mesmo tempo em que se espera que as boas práticas sejam repetidas e aprimoradas, tendo em vista os resultados positivos.

Com relação aos meios, recursos e conteúdos, verifica-se a preocupação em atualização das mídias, tendo em vista que o alcance da linguagem abrange materiais e mídias diversas, tanto quanto a tecnologia possibilita. Assim, o trabalho com uma polivalência de linguagens no ensino, atende às novas demandas sociais, tornando o ensino mais significativo e interessante.

Os sentidos do “novo” mobilizados até então, vinculam-se na teoria discursiva pela noção de memória. Pêcheux (1999, p.52) pontua que

[...] a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva²⁵ seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

O novo surge com relação ao velho, a partir da marcação tradicional, que funciona como uma veste sempre presente. A memória trabalha na ordem da repetição e da regularização, fazendo irromper sempre o velho nesse jogo, como se fosse um dos lados de uma moeda, ou seja, ao evocar um, o outro está sempre presente, ainda que não apareça claramente.

SD15 Promover cursos de extensão, palestras, oficinas, entre outras **formas de atualização** aos professores da rede pública de Educação Básica da região de abrangência do *Campus* de Cerro Largo da UFFS na área de Língua Portuguesa, Literatura, Ensino de Língua e Literatura para **aprimoramento da prática docente**.

Na SD15, o sentido do “novo” irrompe como uma **forma de atualização**. A atualização para o **aprimoramento da prática docente**. Buscar novos conhecimentos, novas metodologias, novos materiais, pode caracterizar essa busca pelo aprimoramento, pela atualização necessária à profissão docente.

Segundo Kohler (2014, p. 76) “[...] o novo carrega em si uma memória, discurso que pertence a um imaginário construído historicamente” e continua definindo que é “o que é dito, tratado, visto pela primeira vez. O que é recente, sendo que, o velho e o novo se confrontam.”.

²⁵ Conceito aprofundado na página 38.

A busca por **atualização** aponta para a insatisfação com o desempenho na prática, pois uma vez que se demanda “por em dia”, ou o que vem sendo trabalhado está defasado ou o conhecimento evoluiu e os profissionais continuaram desenvolvendo os conteúdos da forma como foram instruídos em sua formação.

SD17 Uma vez que há uma interação crescente entre **mídias distintas e sua consequente utilização em sala de aula, é necessário que se discutam abordagens e caminhos possíveis de aplicação de multimeios (como o cinema, a música, a pintura, a internet)** coadunados ao trabalho com o texto verbal. Dessa forma, intercalando outras artes ao ensino da língua portuguesa e literatura, os bolsistas produzirão oficinas (no 2º semestre de 2015) visando a uma **polivalência de linguagens no processo de ensinagem**.

SD19 **Promoção e desenvolvimento da escrita acadêmica (com atividades regulares) nos seus mais variados aspectos** (fichamentos, resumos, resenhas, roteiros de seminário, slides, relatórios, diários, portfólios, artigos, entre outros gêneros acadêmicos), assim como a **utilização prática de uma inter-relação entre mídias distintas (vídeo, fotografia, páginas web)**;

Uma **polivalência de linguagens** se apresenta como forma de trabalho em sala de aula com a LP. As novas tecnologias ganham cada vez mais espaço e repercussão no trabalho docente. Assim, mesclam-se atividades antigas a novas roupagens tecnológicas, como é o caso em (SD17) **mídias distintas, aplicação de multimeios (como o cinema, a música, a pintura, a internet)** e (SD19) **uma inter-relação entre mídias distintas (vídeo, fotografia, páginas web)**.

O “novo” enquanto postura a ser adotada, demanda o rompimento com práticas ligadas ao passado ou que repercutem em ações negativas, porém, esse rompimento é ilusório, uma vez que o surgimento do novo traz consigo o velho, com nova roupagem, pois a memória continua. Consoante Giachini (2014, p. 55),

O novo irrompe no discurso oficial como aquilo que vem para suprir as defasagens e dificuldades tanto do processo educacional quanto da sociedade em geral. Contudo, dificilmente há rompimento. Enquanto se apagam alguns sentidos para que outros possam emergir, a memória se faz presente e os já-ditos e não-ditos se resignificam, num constante ir e vir de significados.

Desta forma, adotando esta postura de trabalho, configura-se uma nova sociedade, amarrada à concepção de melhoria gradativa e constante que representa o “novo”, bem como a visão de progresso que este indica. Essa constante melhoria proposta pelo “novo”, retrata uma concepção de mundo positivista, em que há evolução e não apenas sucessão de períodos. Uma época anterior remonta a um período ultrapassado, com visões e posturas do passado. O “novo”, o hoje, o agora, implica avanço, o apagamento dos erros do passado, com vistas a deixar para trás os seus problemas, galgando uma posição melhor, ainda que se admita ser um

desejo inviável, pois o “velho” estará sempre junto, como uma moeda, que tem duas faces, cara e coroa, nesse caso, a dupla “novo” e “velho”.

4.3 POLÍTICA(S) DE LÍNGUA(S) – O CONTROLE DO ESTADO

Com base na discussão promovida até então, acerca do processo de imposição da LP como língua do Estado, percorrendo todo o processo de instauração da língua Portuguesa como a língua oficial, bem como a questão do acontecimento da colonização/descolonização linguística e da imposição da Reforma Pombalina, conforme apresentado por Mariani (2004) e Orlandi (2007b), e a instituição da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) enquanto processo de historicização linguística que culmina com a adoção da Língua Portuguesa como a língua do Estado Brasileiro, pretende-se, nesta seção, discutir a questão da(s) política(s) linguística(s) como (im)posição do Estado, como forma de normatizar usos da linguagem via instrumentos linguísticos, bem como por meio do ensino de língua, como entende-se o Programa PIBID.

Orlandi (2009b) ressalta que o trabalho com a língua em funcionamento promove sempre uma ligação tensa. Há relação de poder envolvida. Sobre/superposição de concepções teóricas, de acordo com os interesses do Estado. Para a autora (Id.), o Português do Brasil não é uma contextualização do Português de Portugal, mas é considerado como uma historicização singular, com espaço-tempo particular, diferente de Portugal.

De acordo com Pagotto (2007), “[...] a ação do Estado é sempre uma ação de força [...] e, como tal, visa a disciplinar, antes de tudo.” (Ibid., p. 35). Como é o caso com a relação deste com a língua. Ao instituir o Diretório dos Índios, tornando a Língua Portuguesa a língua da Nação e proibindo o uso ou circulação de outras línguas em seu território, dá-se um processo de homogeneização, que visa a tornar universal, uma, a língua de seus cidadãos. Com isso, no momento em que se determina uma política linguística a todos, tal “[...] gesto inclui, mas ao mesmo tempo exclui.” (Ibid., p. 36)

Através da ação do Estado, quando da universalização da língua, por meio de um processo normativo, tem-se a obrigatoriedade da submissão de todos os falantes, os quais passam a ser responsabilizados pela língua que falam e que escrevem. O Diretório dos Índios como ação do Estado, pretendeu a homogeneização da língua, uma única língua a um único povo, desconsiderando suas raízes, sua cultura e suas condições de produção.

Também conhecido como Reforma Pombalina, o Diretório dos Índios constitui-se no primeiro movimento de imposição de língua do Estado e esse édito real, promulgado em 1759, adotou a LP como língua do Brasil. Além de instituir o Português como a língua

obrigatória, ao mesmo tempo proibiu o uso de outras línguas. Tratou-se de uma imposição da corte como forma de firmar o poderio Português sobre o Estado Brasileiro, sua dominação pela língua.

O segundo momento, não mais enquanto estado monárquico, dá-se por via legal, por meio de lei, legislação que supõe um estado democrático. Tratou-se de uma instituição por meio da Constituição Federal, instrumento que regula e organiza o funcionamento do Estado, ditando poderes, definindo direitos e deveres. É a lei máxima do Estado.

Segundo Zoppi-Fontana (2013), a língua de Estado – a língua oficial – procede de uma decisão de Estado que exerce pressão normativa sobre seus aparelhos, determinando essa língua aos cidadãos na relação com a estrutura administrativa estatal. Ressalta-se que, no Brasil, a adoção da Língua Portuguesa como idioma oficial deu-se com a Constituição de 1988, em seu “Artigo 13: A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988, p. 42).

A definição da língua da nação pode ser compreendida, ora como imposição, ora como posição do Estado. O jogo permitido pelo léxico (im)posição decorre da constituição do Estado. Enquanto Monarquia há determinação de vontades por meio real. Como democracia, o povo, ainda que indiretamente, escolhe os caminhos a seguir, por meio de seus representantes eleitos, escolhidos para governar.

Assim, a (im)posição da LP como o idioma oficial da República Federativa do Brasil, retoma sentidos da Reforma Pombalina, pois o uso do artigo definido o remete a uma determinação, única e exclusiva, apenas o Português é o idioma oficial. Sendo a língua oficial, é por meio dela que suas instituições funcionarão, perpetuando seu uso.

Orlandi (2009b) pontua que

A unidade do Estado se materializa em várias instâncias institucionais. A gramática, como um objeto histórico, um instrumento lingüístico, disponível para a sociedade brasileira, é assim um lugar de construção e representação dessa unidade e dessa identidade (Língua/Nação/Estado), através do conhecimento. (2009b, p. 154)

O Estado, detendo o controle de seus aparelhos e instituições, pratica sua autoridade frente ao conhecimento linguístico. Com o decreto que institui a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira, em 1959), acaba por interferir nos processos de autoria e autoridade com relação ao conhecimento da língua nacional. Assim como os acontecimentos – colonização e descolonização – produziram deslocamentos, a NGB também o fez.

No primeiro momento, quando da colonização, a autoria estava nas mãos dos gramáticos de Portugal. Esses eram os sujeitos autorizados a produzir conhecimentos sobre a língua no Brasil. Não havia espaço para a inserção do gramático brasileiro. Contudo, com o início do século XIX, ocorre uma mudança na autoria das gramáticas, tendo brasileiros criando as próprias gramáticas sobre sua língua. Assim, a posição-sujeito gramático brasileiro se constitui na autoridade para dizer como é a língua, distinguindo-se do gramático português e da gramática produzida em Portugal. No processo de descolonização, o gramático brasileiro é a autoridade em termos de língua produzida no Brasil.

Com a institucionalização da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), segundo Baldini (1998, p. 97), “[...] o gramático passava de *autor a comentarista* [...]”. Essa política de Estado destituiu o papel de autoria do gramático, tornando-o produtor, porém com restrições. Não podia criar mais categorias. O gramático apenas reproduz a metalinguagem linguística tradicional. A NGB decretada pelo Estado anula os efeitos de uma posição original de autores assumida pelos gramáticos. Esses não falam mais dos fatos da linguagem, eles repetem uma nomenclatura que lhes foi oficialmente imposta.

Com essa mudança, questões acerca da língua não são mais só de competência do gramático, mas tornam-se uma questão dos linguistas. Desde então, a Linguística intervém na produção das gramáticas do Português no Brasil, produzindo consequências na diferenciação entre o Português do Brasil e de Portugal. O linguista é a autoridade em relação à língua.

Por meio da NGB, o lugar da cientificidade linguística passa pela voz autorizada da Linguística, dos linguistas. A Gramática fica ligada à posição pedagógica, como um lugar de aplicação desse saber linguístico, restando ao gramático o papel de “[...] guardião da norma gramatical [...]” (ORLANDI, 2009c, p. 219).

Esta guinada na questão da autoria elevou o linguista a uma posição de destaque, posição de autoridade com relação ao conhecimento linguístico. Ao gramático, caberia apenas a reprodução dos conhecimentos produzidos pelos linguistas, perdendo a liberdade de propor nomenclaturas e criar teoria. Lagazzi-Rodrigues (2007) aponta que foi pela descrição e análise estrutural da LP que se constitui a posição linguista, posição-autor-linguista, processo que configurou a cientificidade na relação com o saber linguístico. Embora a posição de autoridade para falar sobre a língua esteja nas mãos dos linguistas, o poder para determinar a língua nacional continua com o Estado.

Importa destacar que, nesse movimento de autoria para a produção do conhecimento linguístico de LP, o Estado exerce seu papel, determinando quem tem a prerrogativa ou não de

tratar de língua. Nessa movência de autoria, determinada pelo Estado, encontra-se traços nas representações de língua que se propõe analisar neste estudo. Para tal, compreender como o funcionamento político influenciou a autoria, é pertinente para este gesto analítico.

Pfeiffer (2005) considera que, no ensino da língua nacional, realiza-se o trabalho do Estado de homogeneização de sentidos, produção de consenso e apagamento de diferenças. Para a autora, a língua escrituralizada – dos dicionários, das gramáticas, dos manuais de redação, da mídia impressa – não corresponde à língua portuguesa falada no Brasil.

Ressoam no pensamento de Pfeiffer (Ibid.) os modos de funcionamento da linguagem propostos por Orlandi (2009b), quando apresenta os modos de funcionamento da língua – língua imaginária e língua fluida²⁶. A relação entre o pensamento de ambas as autoras se torna possível ao associar a língua escrituralizada com a língua imaginária. A proximidade se dá ao pensar que “[...] a *língua imaginária* é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história [...]” (Ibid., p. 18), ou seja, não corresponde à língua propriamente falada no Brasil.

A língua mais próxima da falada no Brasil tem representação no pensamento de Orlandi (Ibid.) pela figura da “[...] *língua fluida*, [...] é a língua movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas. [...] A que não tem limites. Fluida.” (Ibid., p. 18).

Ressalta-se, no entanto, que ao Estado, não interessa a língua falada, que permite a dispersão, o equívoco, o deslocamento. Importa justamente o contrário, a língua escrituralizada, conforme definida por Pfeiffer (2005), ou a língua imaginária, conforme proposta por Orlandi (2009b). A manutenção da unidade pelo sistema, pela padronização, pelo uso da língua *standard*. A ilusão de unicidade linguística que é cara à consolidação e manutenção do Estado Nacional, da Nação Brasileira.

Tem-se em Guimarães (2007, p. 64) o funcionamento da linguagem correlato à Orlandi (2009b): “[...] Podemos considerar dois modos de funcionamento das línguas num espaço de enunciação. Um que representa as relações imaginárias cotidianas entre falantes e outro que representa as relações imaginárias (ideológicas) institucionais.”

Resumidamente, os três autores fazem referência aos dois funcionamentos distintos da linguagem: um que diz respeito à sistematização, à estrutura, à língua que se fixa pelas regras

²⁶ Reflexão já aprofundada no texto anteriormente, página 44.

gramaticais, passível de organicidade e outro correspondente ao plano da realização, de seu funcionamento prático, que não se imobiliza frente às regras do bem falar, do bem dizer, que é fluida, movimento.

Porém, independentemente da forma de compreensão que se tem acerca da linguagem, o Estado/Nação tem por prerrogativa instituir política(s) linguística(s) que influenciam na forma como se concebe a língua(gem), com fins de garantir a unidade, a hegemonia, a ilusão de controle da língua. Guimarães (Ibid.) aponta que o funcionamento do espaço de enunciação de um Estado-Nação, as relações imaginárias institucionais se sobrepõe às relações imaginárias cotidianas entre falantes, o que implica observar a “[...] construção da representação que sobrepõe a língua oficial à língua nacional e que sobrepõe estas à língua materna, reduzindo a língua materna à língua nacional.” (Ibid., p. 65).

Observa-se nesse processo, o funcionamento do político, do poder do Estado na condução da língua, conquanto unidade de construção da nacionalidade. Tem-se a língua do Estado – língua oficial – que é obrigatória em seus atos oficiais recobrando a língua de um povo, o que dá a noção de pertencimento a um grupo – língua nacional – e, estas desterritorializando as fronteiras da língua materna, ou seja, a língua primeira de seus falantes, em seu grupo, que passa a ser significada/reduzida como a língua nacional.

Conforme aponta Payer (2007, p. 117), é no próprio funcionamento enquanto língua nacional que esta se constitui como elemento central através do qual “[...] o Estado Nacional realiza seu ideal de unidade jurídica, propagando a unidade lingüística e realizando a homogeneização da língua e do sujeito, ao instalar a forma de convivência social da cidadania [...]”. Conclui a autora, com base em Gadet e Pêcheux (2004), que é por meio desse processo que o sujeito se torna cidadão no Estado nacional, abdicando de seus “particularismos”, de seus costumes locais e de suas línguas maternas.

A unidade da língua do Estado, conforme pontua Gadet e Pêcheux (Ibid.) provoca apagamentos, e pela relação de força, homogeneiza língua e o sujeito, instaurando um espaço de convivência da cidadania. Acrescenta Guimarães (2005) que a língua do Estado é a língua da padronização, das normas e, em seu processo de busca pela homogeneidade, tende a emergir no ensino. A língua do Estado representa uma forma de garantir sustentação enquanto forma de manutenção de identidade e unidade.

Naturalizam-se sentidos sobre língua e cria-se a ilusão de unidade, como se a denominação Língua Portuguesa recobrisse todas as esferas, a língua oficial, a língua nacional e a língua materna. Uma única língua, um único Estado, uma única nação, uma única

identidade enquanto sociedade. Nesse jogo político, o sujeito se constitui na tensa relação entre línguas, a sua (materna) x a do Estado (oficial). Trata-se, pois, de uma questão de Política Linguística, de (im)posição do Estado.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

"Adoro Reticências...
 Aqueles três pontos intermitentes que insistem
 em dizer que nada está fechado,
 que nada acabou,
 que algo sempre está por vir!
 A vida se faz assim!
 Nada pronto, nada definido.
 Tudo sempre em construção.
 Tudo ainda por se dizer...
 Nascendo...
 Brotando...
 Sublimando...
 Vivo assim...
 Numa eterna reticência...
 Para que colocar ponto final?
 O que seria de nós sem a expectativa de
 continuação?"
 (Nilson Furtado, 2015)

Chega o momento de por um ponto neste estudo, criar o sentido de “fechamento”, necessário a todo texto, ainda que ilusório. Mas, um ponto só não basta. Acrescente-se, pois, outros dois pontos para que todos juntos ressignifiquem em um movimento contínuo, uma sequência, indicando para a abertura da continuidade, do efeito de reticências... Esse é o entendimento de um estudo que se propõe discursivo. Não há fechamento. Não se pretende cercar sentidos, apenas indicar uma possibilidade de leitura, de acordo com as filiações teóricas do autor. Trata-se, como define Orlandi (1996), de um “gesto de interpretação”.

Frente a um objeto simbólico, o sujeito é instado a interpretar. Esses são, por ora, os sentidos mobilizados nessa leitura, tendo o Programa PIBID enquanto materialidade. As representações de língua que emergem desse discurso apontam para um funcionamento heterogêneo e concomitante de perspectivas teóricas distintas, porém não excludentes. Tratam-se de representações de um mesmo objeto, a língua, de acordo com a filiação teórico-ideológico da corrente de estudo.

Retoma-se aqui o dizer de Orlandi (2011), que assevera que “o sentido é intervalar”. Foi nesse espaço discursivo entre interlocutores, de um lado o discurso oficial, representando o Estado e de outro o analista de discurso, buscando compreender o funcionamento da linguagem, que se dá a atribuição de sentidos à materialidade.

Do material empírico, passou-se à materialidade discursiva, traçando o percurso teórico-analítico e adentrando nos efeitos de sentido acerca da língua que emergiam do discurso oficial, de como o Estado Nacional, por meio do funcionamento de seu Programa PIBID, significou a língua em uso. As marcas linguísticas analisadas para a consecução deste estudo encontram-se agrupadas nas seguintes regularidades:

RD1 – Orientação teórica – uma dispersão de sentidos

RD2 – A formação integral – em busca da completude do sujeito

RD3 – O “novo” como ruptura – um desejo de “melhora”

O recorte discursivo 1 agrupa sequências que apontam para o aporte teórico, para a perspectiva de ensino na qual o trabalho docente deve se pautar. Há uma multiplicidade de sentidos que ressoam concepções distintas sobre o ensino de Língua Portuguesa, não apontando apenas um direcionamento quanto à perspectiva teórica a ser seguida. Trata-se da dispersão de sentidos que remetem a caminhos variados, à pluralidade.

O foco passa a ser a multiplicidade de teorias viabilizadas pelas sequências, que retratam o discurso oficial e seu entendimento acerca do trabalho com a linguagem. Não há fechamento de sentidos quanto à perspectiva teórica no ensino de LP, contanto que o trabalho se paute na cientificidade e atinja o desenvolvimento da norma culta como objetivo.

O sentido de ‘completude’ é o fio condutor do RD2. O sujeito completo, com formação integral, dono do saber, é o sujeito almejado dessa rede de sentidos. Um bom profissional da educação, por essas sequências, é aquele que domina o conteúdo e tem conhecimentos de mundo, da cultura. Dessa forma, sua capacitação fica atrelada a uma formação que contemple conhecimentos acadêmicos, literários, de formação específica, e conhecimentos de formação geral, compreendidos como culturais, conhecimentos tidos como apartados da escola/academia, não restritos aos cânones.

A literatura surge como uma forma de completude, atendendo tanto à formação acadêmica quanto aos conhecimentos culturais de mundo, ressoando uma representação de língua que aponta para a pluralidade, rompendo com a fixidez da língua oficial e indicando a dispersão como um caminho.

A terceira regularidade apresenta o “novo” como forma de romper com o que vem sendo feito, tanto com relação ao ensino, à formação, bem como com a inserção de novas

práticas e meios na escola. Nesta demanda, ressoam efeitos de sentidos de ruptura com a estrutura atual, indicando que esse *status* não atende mais ao que se espera da educação. A postura inovadora a ser adotada pretende romper com práticas ligadas ao passado ou que repercutem em ações negativas, ainda que este rompimento seja um efeito ilusório, tendo em vista que via memória, o trabalho com o novo traz consigo o velho, em uma constante atualização. Desta forma, adotando essa concepção de trabalho, configura-se uma nova sociedade, amarrada à demanda de melhoria gradativa e constante que representa o novo, bem como à visão de progresso que este indica e sua visão positivista de evolução.

Convém, então, formar sujeitos que tenham domínio completo da língua, ou seja, oral e escrito. Esse entendimento acerca da linguagem remete à construção do conhecimento enquanto estrutura linear, apagando-se o constante movimento de identificação do sujeito, e sua incompletude, característica que o constitui.

Retoma-se aqui o objetivo geral do estudo, com intuito de promover um fechamento: *Que representações de língua emergem do discurso oficial, compreendido pelo Programa PIBID?* Pela análise do RD1 chegou-se a representações distintas acerca de língua, porém não excludentes, as quais formam uma rede de sentidos filiados à língua-padrão, *standard*, compreendida como a variedade oficial do Estado. Surgiram representações de língua inata, pela perspectiva gerativa de Chomsky. Sentidos que filiados à língua como fonte de interação, pela Linguística Textual, Dialógica de Bakhtin e Discursiva da Análise de Discurso, considerando sua relação sócio-histórica, em que a exterioridade é constitutiva de sua heterogeneidade. E, por fim, embora não haja cerceamento quanto à perspectiva teórica para o ensino de LP, contanto que se desenvolva como instrução a norma culta, a língua do Estado, a língua *standard*, observou-se também uma tendência à homogeneização dos sentidos sobre língua, a partir do momento que se reconhece a língua padrão como a variedade oficial da nação.

Com base na resposta da questão anterior, chega-se a um entendimento acerca da hipótese: *o discurso sobre língua, (im)posto pelo Estado como política a ser seguida nas escolas e em programas de formação de professores, deve orientar os sujeitos em uma perspectiva teórica consensual, por meio de uma linguagem formal que tenha clareza, objetividade e transparência, não deixando margens para equívocos, retratando ipsis literis sua (rel)ação direta com o/no mundo, pois é pela língua que se estabelece o jogo de forças e se consagra a voz do Estado.* Conforme representações que emergiram do *corpus* analisado, é possível negar essa hipótese. Ainda que se (im)ponha uma língua padrão, como escopo de

comunicação a ser seguido, a materialidade analisada apontou para representações distintas de língua, funcionando concomitantemente e de forma não excludente, no mesmo espaço discursivo, sem, com isso, inviabilizar o bom andamento do PIBID.

Considerando o fato de que o gesto de interpretação é inerente de cada sujeito, e é fruto das FD e FI, acredita-se que a tarefa do analista não se restringe a apontar um único sentido para os fatos da linguagem que se debruça o estudo, mas expor estes à sua opacidade constitutiva, buscando compreender seu funcionamento, sujeito ao real da língua e à impossibilidade de tudo dizer (MILNER, 2012). Com isto, retoma-se a epígrafe inicial: “[...] O sentido é intervalar. Não está em um interlocutor, não está no outro: está no espaço discursivo (intervalo) criado (constituído) pelos/nos dois interlocutores. (ORLANDI, 2011, p. 160). O sentido não pertence a um único interlocutor. É no jogo entre os sujeitos, considerando as condições de produção e as filiações discursivas que os efeitos de sentido se constituem. Nesse espaço intervalar que se dá a circularidade do discurso, de sua heterogeneidade.

Mesmo que o sentido de incompletude seja constitutivo, o fazer científico demanda um fim. Esse é o fim desse estudo, ainda que em contínua construção, com muito ainda a se dizer. Que esse ponto seja apenas um, seguido de outros dois (...), possibilitando novos olhares sobre esse objeto de estudo, novas leituras e novos começos. Afinal, “O que seria de nós sem a expectativa de continuação?” (FURTADO, 2015)

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Porto Editorial Presença, 1970, 120 p.
- ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Cia das Letras, 2008, 330 p.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2009, 134 p.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986, 203 p.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 421 p.
- BALDINI, L. A NGB e a autoria no discurso gramatical. **Línguas e instrumentos linguísticos**. Universidade Estadual de Campinas: Pontes Editores, 1998, n.1, p. 97-107.
- BARBOSA, M. J. L. F. A formação linguística no currículo do licenciado em pedagogia na UNEMAT, Câmpus de Cáceres. In: **Anais da IV Jornada de Análise de Discurso**. Ribeirão Preto, USP, 2010. Disponível em: <<http://dcm.ffclrp.usp.br/jornadaad/?pagina=jad-trabalhos-pt>>. Acesso em: 19 set. 2015.
- BARROS, M. E. R. A. B. **A língua portuguesa na escola**: Percurso e perspectiva. Revista Interdisciplinar, 2008, v. 6, n. 6. p. 35 – 56.
- BATISTA, A. A. G. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 145 p.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005. 387 p.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986, 96 p.
- BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 08 ago. 2014.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 ago. 2014.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 08 ago. 2014.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Manual de Redação da Presidência da República. Brasília: 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/manual.htm>. Acesso em: 01 ago. 2015.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, M. J. P. **Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2009.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Relatório de Gestão PIBID – 2009-2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CHAPLIN, C. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MjQ4NjY>>. Acesso em: 16 set. 2015.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1991. 216 p.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, 247 p.

_____. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. 141 p.

_____. Silêncio, interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no Estado de São Paulo. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 143-158.

DE ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005, 265f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FARACO, C. A. Et al. (Org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. 308 p.

_____. **Norma padrão brasileira**: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

FERREIRA, M. C. L. **Saussure, Chomsky, Pêcheux**: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua. *Linguagem e Ensino*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, v. 2, n. 1, jan. 1999.

_____. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 126 p.

_____. **Glossário de termos do discurso**. (Org.). Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001, 28 p.

_____. **O caráter singular da língua no discurso**. *Organon*. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

_____. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005a. p. 13-22.

_____. **Linguagem, Ideologia e Psicanálise**. *Estudos da Língua(gem)*. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Vitória da Conquista: UESB, n.1, 2005b. p. 69-75.

FUCHS, C.; PÊCHEUX, M. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Tradução Pércles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 2010. p. 159-249.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2015.

FURTADO, N. Reticências. Disponível em: <<http://www.itatiaia.com.br/blog/jose-lino-souza-barros/texto-atribuido-a-nilson-furtado>>. Acesso em: 16 set. 2015.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004. 224 p.

GERALDI, J. W. **O Texto na Sala de Aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. 127 p.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 252 p.

GIACHINI, L. C. **O Velho Discurso do Novo: (Re) Significações em torno da Noção de Língua no Enem**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2014.

GREGOLIN, M. R. O que quer o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, C. A. Et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78.

GRIGOLETTO, E. A língua além do sistema e da norma. In: CASARIN, E. A.; RASIA, G. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 27-36.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. 96 p.

_____. **Política de Línguas na Linguística Brasileira – Da abertura dos Cursos de Letras ao Estruturalismo**. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 63-82.

ILARI, R. **Linguística e Ensino da Língua Portuguesa como Língua Materna**. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_3.pdf>. Acesso em: 01 maio 2015.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2008. 168 p.

KOCH, I. V. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 1, n. 1, ago. 2003.

KOHLER, I. C. **O Discurso do Novo na Forma(ta)ção do Sujeito-Aluno: a escola em tempo integral em cena**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2014.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. O Político na Linguística: Processos de Representação, Legitimação e Institucionalização. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 11-18.

LORENSET, R. B. C. **Língua e Direito - uma relação de nunca acabar: (Des)Construções acerca do Imaginário Linguístico**. 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2014.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2003. 110 p.

MARIANI, B. **Colonização Linguística**. Campinas: Pontes, 2004. 188 p.

MATEUS, E. Et al. (Org.) **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas: Pontes Editores, 2013. 278 p.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Tradução Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas: Unicamp, 2012. 128 p.

NUNES, J. H. **Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas**. Santa Maria: Letras (UFSM), v.18, n.2, p. 107-124, jul./dez., 2008.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? **Linguística: questões e controvérsias**, n.10. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-26.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 150.

_____. A leitura e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Pontes. 1998. p. 07-24.

_____. Maio 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. Et al. **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 59-67.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001. 218 p.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**. São Paulo: Cortez, 2002. 360 p.

_____. **A Língua brasileira**. In: Línguas do Brasil. Ciência e Cultura. Revista da SBPC. Ano 57, n 2. Abr. – Jun. 2005. p. 29-30.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.) **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006. 214 p.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007a. 184 p.

_____. Processo de descolonização linguística e “lusofonia”. **Línguas e instrumentos linguísticos**. Universidade Estadual de Campinas: Pontes Editores, 2007b, n. 19, p. 9-19.

_____. **Terra à Vista - discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Unicamp, 2008. 388 p.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009a. 100 p.

_____. **Língua brasileira e outras histórias**. Discurso sobre a língua e o ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009b. p. 202.

_____. Processo de descolonização linguística: as representações da língua nacional. In: GALVEZ, C. Et al. (Org.) **África-Brasil: caminhos da língua portuguesa**. Campinas: Unicamp, 2009c. p. 211-223.

_____. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 13-31.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. 276 p.

_____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 360 p.

_____. **Ciências da Linguagem e Política: Anotações ao Pé das Letras**. Campinas: Pontes Editores, 2014. 128 p.

PAGOTTO, E. G. **O linguista e o burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos**. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007. 200 p.

PALARO, E. **A língua útil para o trabalho: no entremeio de sentidos da educação profissional e tecnológica e do ensino de língua portuguesa**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2014.

PAYER, M. O. Processos de Identificação Sujeito/Língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007. 200 p.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões e deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: Unicamp, n. 19, 1990. p. 7-24.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Gestos de Leitura**. Campinas: Unicamp, 1994. p. 55-65.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. Et al. (Org.). **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 49-57.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009. 288 p.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012. 68 p.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. F. (Org.) **Introdução à linguística – I. Objetos teóricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-24.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. In: DIAS, C.; PETRI, V. (Org.) **Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 37–48.

PFEIFFER, C. C. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes; Cárceres: UNIMAT, 2001. p. 167-183.

_____. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, E.; BRUM-DE-PAULA, M. R. (Org.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 27-39.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1998. 312 p.

SILVA SOBRINHO, J. S. “**A língua é o que nos une**”: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. Campinas: Unicamp, 2011. 133 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

_____. Museu da Língua Portuguesa: instrumento linguístico em tempos da ideologia do lazer. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 307-315, jan./jun. 2013.

SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.

STÜBE NETTO, A. D. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração**. Campinas: Unicamp, 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

SURDI DA LUZ, M. N. **Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa**. 2010. 248 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

UNICAMP. **História das Ideias Linguísticas no Brasil**. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

VENTURINI, M. C. **Rememoração/Comemoração** – prática discursiva de constituição de um imaginário urbano. 2008. 235 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2008.

ZOPPI-FONTANA, M. Equívocos da/na língua oficial. In: PETRI, V.; DIAS, C. (Org.). **Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 275-295.

ANEXO A – Requerimento para utilização de informações do Projeto Institucional do PIBID/UFFS e respectivos Subprojetos de Letras



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Ofício nº. 001/2015

Chapecó/SC, 07 de Janeiro de 2015.

À Coordenação Institucional UFFS do Programa PIBID

Assunto: Requerimento para uso de Informações Institucionais referentes ao PIBID.

Prezados(as) Senhores(as), responsáveis pelo gerenciamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Por meio do presente, venho requerer autorização para utilização de informações do Projeto Institucional do PIBID, bem como dos subprojetos e demais documentos e informações acerca do referido Programa.

Estes documentos formarão o *corpus* de minha pesquisa de dissertação, inserida na Linha de Práticas Discursivas e Subjetividades, do Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *Campus* Chapecó, sob orientação da Prof. Dr. Angela Derlise Stübe.

Encaminho, cópia do projeto, para conhecimento e inserção no relatório institucional, como atividade relativa à execução do Programa na Instituição.

Aguardo retorno formal com relação à presente demanda, para viabilizar à pesquisa proposta.

Certo de vossa compreensão e anuência.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink that reads 'Marcio Santin'.

Marcio Santin

Mestrando em Estudos Linguísticos – PPGEL/UFFS
Fronteiras - Laboratório de Estudos do Discurso

ANEXO B – Autorização para Utilização do Projeto Institucional do PIBID/UFFS e respectivos Subprojetos de Letras



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Ministério da
Educação
Universidade Federal
da Fronteira Sul

Rodovia SC 484 - Km 02
Bairro Fronteira Sul

Chapecó - Santa
Catarina
Brasil - CEP 89812-000

www.uffs.edu.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo MÁRCIO SANTIM, mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos, a utilizar o Projeto Institucional do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – e os subprojetos do Curso de Letras de Chapecó, Realeza e Cerro Largo como corpora de sua pesquisa, sob orientação da profa. Dra. Angela Derlise Stübe.


Maria Lúcia Marocco Maraschin
Coordenadora Institucional do PIBID-UFFS

MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIM
Siape nº 1836236
Coordenadora Institucional do PIBID
Pró-reitoria de Graduação
Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS

Chapecó (SC), 09 de fevereiro de 2016.



ANEXO C – Subprojeto Institucional do PIBID – Letras *Campus* Chapecó



EDITAL PIBID nº61/2013 CAPES
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID
CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS

Identificação do Subprojeto

Área da licenciatura: 21 – Letras – Português

Modalidade do curso: presencial
[] a distância

Campus/polo²⁷: Campus de Chapecó

Município: Chapecó

UF: SC

Nº de bolsas de iniciação à docência: 10
Nº de bolsas de supervisão²⁸: 2
Nº de bolsas de coordenação de área²⁹: 1

Níveis e modalidades de ensino³⁰

Nível(is) de ensino: [] educação infantil
[X] ensino fundamental
[X] ensino médio

Modalidade(s) de ensino: [X] educação regular
[] educação profissional técnica de nível médio
[] educação de jovens e adultos
[] educação especial
[] educação escolar indígena
[] educação do campo
[] educação quilombola

27 Se o subprojeto envolver curso presencial, indicar o campus. Se envolver curso a distância, inserir o nome do polo.

28 A quantidade de supervisores deve obedecer à seguinte regra: cada professor deve supervisionar entre 5 e 10 bolsistas de iniciação à docência.

29 A quantidade de coordenadores será determinada pela quantidade de bolsas de iniciação à docência informada.

30 Marcar um ou mais níveis e modalidades de ensino abrangidos pelo subprojeto.

Ações do Subprojeto

1) Nome da ação:

Planejamento das práticas pedagógicas do subprojeto de Letras/UFFS – UFFS/Chapecó.

Descrição da ação:

Os bolsistas do subprojeto PIBID de Letras – UFFS/Chapecó – serão responsáveis pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas da área de Língua Portuguesa nas escolas participantes. Estas atividades serão planejadas coletivamente e executadas sob o acompanhamento do coordenador e dos supervisores. Responderão às demandas apresentadas pelas escolas e indicadas pelos instrumentos de pesquisa, análise e diagnóstico.

2) Nome da ação:

Agenda, cronograma e planejamento do trabalho do subprojeto de Letras – UFFS/Chapecó.

Descrição da ação:

Produção com os atores envolvidos – estudantes ID, supervisores e coordenador – da agenda, do cronograma e do planejamento das atividades do subprojeto, considerando as condições funcionamento, o PPP e a análise diagnóstica das competências de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental e médio envolvidos nas ações do subprojeto de Letras. Levantamento de dados, estudos e informações sobre as condições de cada escola.

3) Nome da ação:

Oficinas de material didático, paradidático e instrumentos de avaliação.

Descrição da ação:

Serão realizadas oficinas para a produção e seleção de material didático e paradidático para utilização nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. Estas oficinas também oferecerão o treinamento necessário aos bolsistas para a utilização de novas mídias na sala de aula. A mídia impressa, cinema e música serão campos pesquisados para a adaptação de materiais. Também utilizaremos os meios tecnológicos adquiridos pelo OBEDUC – UFFS.

4) Nome da ação:

Acompanhamento das ações de planejamento e gestão das escolas

Descrição da ação:

O coordenador, os supervisores e os estudantes ID do subprojeto acompanharão as atividades dos fóruns diretivos das escolas envolvidas. As reuniões do conselho escolar, de professores, de pais, alunos, do grêmio podem oferecer oportunidades para o conhecimento da realidade, das demandas e da organização política de cada escola. O conhecimento o funcionamento destes fóruns é importante para o professor de Letras em formação, estes fóruns proporcionam voz a todos os membros da comunidade escolar.

5) Nome da ação:

Avaliação, estudo e acompanhamento das ações subprojeto

Descrição da ação:

Serão realizadas semanalmente reuniões entre o coordenador, estudantes ID e supervisores para avaliação, formação, estudo e acompanhamento das atividades desenvolvidas no subprojeto. As pautas de estudo e formação destas reuniões serão previamente divulgadas. Os debates ocorrerão a partir das contribuições iniciais de um leitor-guia.

6) Nome da ação:

Produção acadêmica e registro do trabalho desenvolvido no subprojeto

Descrição da ação:

O coordenador, os supervisores e os estudantes ID serão incentivados e apoiados durante toda a realização do subprojeto para a produção de artigos científicos, estudos de caso e relatos de experiências para publicação e apresentação em periódicos e eventos da área de Letras. Além disso, ao final de cada semestre os envolvidos no subprojeto deverão apresentar um memorial com as atividades realizadas no âmbito do subprojeto.

7) Nome da ação:

Participação em eventos

Descrição da ação:

O coordenador, os supervisores e os estudantes ID serão incentivados e apoiados durante toda a realização do subprojeto para a participação em eventos da área de Letras e da docência. Os eventos promovidos pelo PIBID-UFFS e pelo curso de Letras serão de presença prioritária para os membros do subprojeto de Letras.

8) Nome da ação:

Divulgação permanente das atividades do subprojeto de Letras - weblog

Descrição da ação:

A coordenação do subprojeto de Letras, em colaboração com os estudantes ID e supervisores, manterá blog's na rede mundial de computadores, como o objetivo de divulgar e socializar as ações do subprojeto. Além disso, os meios institucionais da UFFS (portal web, boletins informativos) serão abastecidos com informações das atividades desenvolvidas pelo subprojeto. Também serão mantidos murais nas dependências do curso de Letras da UFFS e nas escolas envolvidas.

9) Nome da ação:

Círculos de leitura e escrita

Descrição da ação:

São encontros periódicos, nas escolas envolvidas no subprojeto, com turmas específicas ou multisseriadas para a realização de atividades de aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual. As atividades abordarão as estratégias de leitura para diferentes gêneros textuais, bem como a produção textual, também de diferentes gêneros, para circulação no âmbito da escola. Os temas para a leitura e escrita abordarão temas transversais, com destaque para a formação ética e cidadã.

10) Nome da ação:

Círculos do jornal da escola ou turma

Descrição da ação:

Uma dupla de estudantes ID e um grupo de estudantes interessados produzirão um informativo, impresso em meio físico, formato A3, preto e branco, fotocopiado para os âmbitos possíveis (escola ou turma) de acordo com a adesão e necessidade. Serão divulgados textos de interesse da comunidade escolar produzidos para o jornal ou resultantes das ações do subprojeto. Mesmo com as ferramentas digitais, o meio físico se faz necessário para proporcionar circulação efetiva e material aos textos.

11) Nome da ação:

Círculo de leitura de narrativa

Descrição da ação:

Consiste na composição de grupo que se reúna semanalmente com uma pauta de leitura

literária, debate e ações de divulgação do círculo. É coordenado por uma dupla de bolsistas e de monitores eleitos no próprio grupo. As leituras não serão restritas ao cânone escolar brasileiro. Os títulos da literatura universal e os que emularem mais aos participantes poderão e deverão estar na pauta. Os próprios membros escolhem os títulos, pautam as discussões e podem convidar debatedores para as sessões.

12) Nome da ação:

Círculo de leitura de poesia

Descrição da ação:

Coordenado por um dupla de estudantes ID, com funcionamento em paralelo e parecido com o Círculo de leitura de narrativas congregará os adeptos da linguagem poética, leitores e escritores. Oficinas de leitura, debates, estudos de poetas específicos. Os próprios membros escolhem os títulos, pautam as discussões e podem convidar debatedores para as sessões.

13) Nome da ação:

Círculo de contação de histórias

Descrição da ação:

Ação coordenada por duplas de estudantes ID, que consiste na dramatização e apresentação de textos coletados pelo círculo de contação. Preferencialmente, textos da oratura. Também serão realizados convites a membros da escolar (pais, avós, técnicos, professores) para que partilhem as histórias que conhecem nas sessões do círculo de contação de histórias.

14) Nome da ação:

Feira de troca de livros usados

Descrição da ação:

Serão realizadas nas escolas parceiras do subprojeto de Letras e nas dependências do curso de Letras da UFFS feiras de trocas de livros usados. A proposta é que este evento proporcionem um ambiente de circulação de livros e valorização da leitura.

15) Nome da ação:

Oficinas de fotografia

Descrição da ação:

Serão realizadas nas escolas envolvidas no subprojeto de Letras oficina de técnicas de fotografia. Aproveitando os equipamentos que os estudantes já possuem serão apresentadas técnicas de edição, registro e utilização das imagens capturadas por dispositivos móveis.

16) Nome da ação:

Oficinas de Leitura e Produção Textual para pibidianos

Descrição da ação:

Realização permanente de oficinas de leitura e produção acadêmica para os bolsistas de todos os subprojetos do PIBID da UFFS, campus de Chapecó. Nestas oficinas haverá o fomento à leitura de textos da formação específica de cada subprojeto (visando à sua instrumentalização), bem como de textos literários (devido ao seu caráter universalista).

17) Nome da ação:

Seminários e eventos do PIBID de Chapecó/SC

Descrição da ação:

Participação efetiva nos Seminários e eventos promovidos pelo PIBID no campo de Chapecó, divulgando as ações desenvolvidas no subprojeto de Letras e conhecendo as

atividades desenvolvidas pelos demais subprojetos.

18) Nome da ação:

Interação com os demais subprojetos PIBID de Letras da UFFS

Descrição da ação:

Com o intuito de articular institucionalmente os subprojetos do Pibid da área de Letras, implementados nos diferentes *campi* (Realeza, Cerro Largo e Chapecó), far-se-ão reuniões periódicas via videoconferência, envolvendo as coordenações, colaboradores, supervisores e estudantes. Além disso, propor-se-á a articulação desses subprojetos de forma presencial, ao menos uma vez ao ano, seja no Seminário Institucional do Pibid da UFFS, seja nos eventos promovidos nos *campi*.

19) Nome da ação:

Diários de campo

Descrição da ação:

Os membros da equipe do subprojeto (coordenador, estudantes ID e supervisores) manterão - para apoio às ações de planejamento, gestão e avaliação – diários de campo com as anotações e reflexões sobre a atuação individual e coletiva no subprojeto.

Coordenador(es) de área do subprojeto

Nome e CPF do(s) professor(es) que assumirá(ão) a coordenação de área:

Nome	CPF
LUCIANO MELO DE PAULA	348915011-20

É obrigatório informar todos os professores que assumirão as bolsas de coordenação de área. O número de bolsas será calculado automaticamente com base no número de bolsas de iniciação à docência do subprojeto (ver Anexo II da Portaria Capes nº 96/2013).

Para informar o(s) coordenador(es) de área no sistema, o proponente deverá ter em mãos o CPF do professor da instituição. Todos os professores informados deverão possuir currículo cadastrado na plataforma Lattes do CNPq, cujo link será recuperado automaticamente pelo sistema com base no CPF. Caso o professor não possua Lattes, o proponente não conseguirá finalizar a proposta. O currículo pode ser cadastrado no endereço: <http://lattes.cnpq.br/>

ANEXO D – Subprojeto Institucional do PIBID – Letras *Campus* Cerro Largo

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
	DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB

Edital PIBID nº61/2013 CAPES
 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID
 CURSO: Licenciatura em Letras – Português e Espanhol

Identificação do Subprojeto Ciências Sociais

1. Nome da Instituição		2. UF
Universidade Federal da Fronteira Sul		RS
3. Subprojeto de Licenciatura em:		
Letras – Português e Espanhol		
4. Número de bolsistas de iniciação à docência participantes do subprojeto:	5. Número de Supervisores participantes do subprojeto:	6. Número de Escolas
25	03	06
7. Coordenadores de Área do Subprojeto:		
1. Nome: Francieli Matzenbacher Pinton		CPF:624.124.500-72
Departamento/Curso/Unidade: Campus de Cerro Largo – RS / Curso de Graduação Letras – Português e Espanhol – Licenciatura		
Endereço residencial: Rua: Souza Lobo, 470 B. Dido Santo Angelo		
CEP: 98802-600		
Telefone: DDD (55)		
E-mail: franciemp@uffs.edu.br		
Link para o Currículo Lattes http://lattes.cnpq.br/1979338178408389		
2. Nome: Demétrio Alves Paz		CPF: 594.151.180/91
Departamento/Curso/Unidade: Campus de Cerro Largo – RS / Curso de Graduação		

Letras – Português e Espanhol – Licenciatura
Endereço residencial: Av. Cristovão Colombo, 4105 apto 301 torre C Higienópolis – Porto Alegre – RS
CEP: 90560-005
Telefone: (55)33593962 (51)96583507
E-mail: demetrio.paz@uffs.edu.br
Link para o Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2272620373111968
8. Plano de Trabalho
1. Ação: Sessões de estudo orientadas
Proporcionar aos pibidianos um espaço para discussão de textos teóricos (formação inicial) ligados à teoria de leitura, teoria da literatura e ensino de língua materna por meio de encontros semanais com o orientador local, assim como convidar os coordenadores dos outros subprojetos da área de Letras para compartilharem suas experiências e ministrar oficinas e minicursos.
2. Produção de textos da esfera acadêmica e profissional
Ofertar aos outros subprojetos do PIBID do Campus de Cerro Largo oficinas de escrita de textos acadêmicos com o intuito de aprimorar a habilidade de escrever dos alunos ligados ao PIBID.
3. Formação continuada e inicial de professores
Promover cursos de extensão, palestras, oficinas, entre outras formas de atualização aos professores da rede pública de Educação Básica da região de abrangência do Campus de Cerro Largo da UFFS na área de Língua Portuguesa, Literatura, Ensino de Língua e Literatura para aprimoramento da prática docente.
4. Pibid e Literatura
Realizar encontros mensais com os alunos do PIBID do Campus de Cerro Largo para debater obras literárias ou filmes baseados nelas, propiciando um espaço de debate intelectual para a formação cultural do graduando.
5. Oficina de leitura e produção textual na escola de ensino fundamental
Promover a inserção dos professores em formação inicial na escola, ofertando oficinas de leitura e produção textual aos alunos: i) planejamento e organização de uma sala-ambiente para o desenvolvimento das oficinas, ii) planejamento e aplicação de atividades de leitura e de escrita, iii) identificação e análise das dificuldades de leitura e de escrita dos alunos, iv) discussão entre coordenadora, supervisora e bolsista de estratégias para sanar dificuldades, v) planejamento das oficinas e vi) execução das oficinas.

6. Diagnóstico das escolas
<p>Diagnosticar a realidade escolar nos seguintes termos: i) visita às escolas (conhecimento da proposta pedagógica, da organização e funcionamento da escola); ii) participação da dinâmica escolar (participação de conselhos de classe e reuniões pedagógicas); iii) observação da rotina escolar (observação das aulas e conversa informal com os professores da escola); iv) observação das dificuldades de ensino-aprendizagem em relação à leitura e à produção de textos (verificação dessas dificuldades por meio de instrumentos elaborados pelo coordenador, supervisor e bolsistas).</p>
7. Construção de blog do PIBID
<p>Planejar e construir um blog do Pibid a fim de divulgar as ações desenvolvidas pelo subprojeto, bem como desenvolver a competência linguístico-discursiva do professor em formação.</p>
8. Formação do professor crítico-reflexivo
<p>Proporcionar aos pibidianos a reflexão crítica sobre o ser o e fazer docente a fim de possam entender a docência como um processo permanente de constituição: i) produção de relatos de experiências, ii) avaliação dos textos produzidos pelos alunos da educação básica por meio bilhetes orientadores; iii) produção de diário de bordo, iv) seminários temáticos para discutir temas da educação e da formação de professores.</p>
9. Gêneros literários e ensino
<p>Instrumentalizar os bolsistas do PIBID para o trabalho em sala de aula com os diferentes gêneros literários: narrativo (romance, conto), dramático (tragédia, comédia, autos, farsas) lírico (poesia) e crônicas por meio da proposta de letramento literário, que visa não só a leitura e interpretação de textos, mas também a produção deles.</p>
10. Literatura folclórica
<p>Proporcionar aos pibidianos meios de trabalhar a literatura folclórica em suas diferentes manifestações (fábulas, apólogos, lendas, mitos, parlendas, trava-línguas, quadras, adivinhas, acalantos, ditos populares ou provérbios) em sala de aula com o intuito de resgatar a oralidade original e apresentar novos gêneros aos alunos da educação básica.</p>
11. Oficina de práticas de linguagem na escola de ensino médio
<p>Promover a inserção dos professores em formação inicial na escola, ofertando oficinas de leitura e produção textual aos alunos: i) planejamento e organização de uma sala-ambiente para o desenvolvimento das oficinas, ii) planejamento e aplicação de atividades de leitura, análise linguística e de produção de textual, iii) identificação e análise das dificuldades de leitura e de escrita dos alunos, iv) planejamento das oficinas na perspectiva dos multiletramentos e vi) execução das oficinas.</p>

12. Oficina de preparação para ENEM		
Promover a inserção dos professores em formação inicial na universidade, ofertando oficinas que visam à preparação para o ENEM: i) planejamento e aplicação de atividades de leitura, análise linguística e de redação, ii) identificação e análise das dificuldades de leitura e de escrita dos alunos, iv) planejamento das oficinas na perspectiva da interdisciplinaridade prevista nas provas e vi) execução das oficinas.		
9. Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica (listar todas participantes do subprojeto institucional)	Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura³¹	Último IDEB (quando houver)
Nome Escola Municipal de Ensino Fundamental D. Pedro II Código INEP - 43044832	49 alunos – nível a	6.1
Endereço Rua: Antônio Wenzel, 2945 Vila Santo Antônio – Cerro Largo-RS CEP 97 900-000	Telefone: (55) 3359 9119 E-mail: emdpedro@gmail.com	
Nome E.E. de Educação Básica Eugênio Frantz Código INEP - 43045170	429 alunos – nível b	5,1 Ensino médio não está disponível no site INEP.
Endereço Rua M Lobato, 514 Cerro Largo-RS CEP 97 900-000	eugeniofrantz@yahoo.com.br	
Nome: Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Otto Flach Código INEP - 43171303	313 alunos – nível a	4,3
Endereço: Rua José Inácio Schardong, 1017, Bairro industrial Cerro Largo-RS CEP 97 900-000		
Nome: Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. José Schardong Código INEP - 43045227	286 alunos – nível a	4,8
Endereço: Rua Jacób Reinaldo Haupnetal, nº 3201 Cerro Largo-RS CEP 97 900-000		

31 Níveis de licenciatura aplicáveis: (a) ensino médio, (b) ensino fundamental.

<p>Nome: Escola Estadual de Ensino Fundamental Sargento Sílvio D. Hollenbach Código INEP - 43045162</p>	<p>200 alunos – nível b Telefone: (55) 3359 1885 Email: escolasargentosilvio @yahoo.com.br</p>	<p>4,5</p>
<p>Endereço: Rua 25 Julho, 755 Parque Brasília Cerro Largo-RS CEP 97 900-000</p>		
<p>Nome: Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Traezel Endereço: rua Padre Traesel, 140 CEP: 97900-000</p>	<p>258 alunos e-mail: <u>escolapt@yahoo.com .br</u></p>	<p>6,6</p>
<p>Código Inep - 43045189</p>		

ANEXO E – Subprojeto Institucional do PIBID – Letras *Campus Realeza*

	<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</p> <p>COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR</p> <p>DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB</p>
--	--

Edital PIBID nº61/2013 CAPES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

CURSO: Licenciatura em Letras

Identificação do Subprojeto Letras

Saulo Gomes Thimóteo - CPF 054.067.169-05 - saulo.thimoteo@uffs.edu.br - (46) 9928-6852

Sérgio Roberto Massagli - CPF 040.016.038-29 - sergio.massagli@uffs.edu.br - (46) 3543-2367

Número de bolsistas: 25 - 05 supervisores

Ensino fundamental e médio

Ações

Nome da ação

1. Estudos sistemáticos sobre e a partir da Organização Escolar

Ação a ser desenvolvida na escola. Os bolsistas desenvolverão atividades de estudo sobre aspectos e elementos constitutivos da escola e dos processos que a norteiam, articulando as leituras legais e teórico-críticas à realidade experienciada na escola de atuação. Esta ação constitui-se de quatro blocos, cada um com duração de um semestre: 1) Diagnóstico da Realidade da Escola; 2) PCNs e Diretrizes Curriculares do Paraná; 3) O Livro Didático e Materiais Didáticos; 4) Métodos avaliativos.

Nome da ação

2. Bloco de estudos sobre Organização Escolar: Diagnóstico da Realidade da Escola
Observação da organização das escolas parceiras, seu Projeto Político Pedagógico e diagnóstico da sua realidade. Apoiados pela coordenação do subprojeto e supervisores, os bolsistas deverão investir em ações que lhes permitam conhecer o espaço das escolas, o

que implicará no mapeamento das condições políticas, sociais, culturais e infraestruturais da ambiência escolar.

Nome da ação

3. Bloco de estudos sobre Organização Escolar: aspectos curriculares
Leitura dos PCNs da área de Língua Portuguesa, bem como as Orientações Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Paraná. Os coordenadores e os supervisores discutirão esses textos com os bolsistas e os orientarão na observação das ações desenvolvidas por professores na implementação das diretrizes propostas por esses documentos, enfocando-se as limitações e potencialidades dessas ações. Essa ação será realizada, alicerçada no ambiente escolar, durante o 2º semestre de 2014.

Nome da ação

4. Bloco de estudos sobre Organização Escolar: livros didáticos e propostas curriculares
Durante o primeiro semestre de 2015, os integrantes do subprojeto de Letras farão análise crítica de livros didáticos de Português e de Literatura, adotados pelas escolas e outras coleções, a fim de conhecer suas estruturas e propostas teórico-metodológicas. Serão observadas limitações e potencialidades dos livros didáticos estudados, especialmente das coleções adotadas pelas escolas, a partir do uso desses materiais nas aulas de português, das quais farão parte os estudantes bolsistas.

Nome da ação

5. Bloco de estudos sobre Organização Escolar: Produção de materiais didáticos
Essa ação se constituirá da pesquisa ou levantamento de materiais didáticos e paradidáticos, de modo a subsidiar o tratamento de temas/tópicos/conteúdos elencados pelo supervisor escolar ou sugeridos pela coordenação do subprojeto. Estas atividades visarão à elaboração de material didático, de metodologias inovadoras e atividades apropriadas ao aperfeiçoamento da competência didática dos bolsistas. Essa ação será realizada no ambiente escolar durante o primeiro semestre de 2015.

Nome da ação

6. Bloco de estudos sobre Organização Escolar: Os métodos avaliativos, limites e perspectivas
Estudos em pequenos grupos: Análise e comparação de métodos avaliativos utilizados por diferentes correntes didático-pedagógicas. Com base nisso, poder-se-ão traçar estratégias de diagnóstico da aprendizagem e verificação das limitações dos diversos instrumentos, constituindo-se em subsídio para o (re)planejamento das ações de ensino. Essa ação será realizada no ambiente escolar durante o segundo semestre de 2015.

Nome da ação

7. Estudos sistemáticos sobre Gêneros Textuais em sala de aula

Como momento de discussão, os coordenadores, os supervisores e os bolsistas desenvolverão grupos de estudo sobre questões concernentes a diferentes gêneros textuais e sua aplicação em sala de aula. Com periodicidade semanal, os encontros partirão de leituras teórico-críticas que serão debatidas e aprofundadas. Quatro blocos serão desenvolvidos, cada um com duração de um semestre: 1) Gêneros Textuais e Intertextualidade; 2) Gêneros Jornalísticos; 3) Gêneros Literários; 4) Gêneros Sincréticos.

Nome da ação

8. Módulo de leituras: Os Gêneros textuais e a Intertextualidade.

A partir de leituras teóricas sobre diferentes gêneros textuais, bem como a concepção bakhtiniana de dialogismo, polifonia e intertextualidade, os bolsistas produzirão oficinas (a serem ministradas ao longo do 1º semestre de 2014) que visem à problematização dos gêneros e possibilidades de interação em sala de aula. Com isso, ocorrerá, por parte dos bolsistas e supervisores, um aprofundamento na interpretação textual e das vozes presentes nos textos.

Nome da ação

9. Módulo de leituras: Os Gêneros Jornalísticos e seus caminhos didáticos

Enquanto integrantes de uma esfera textual tipologicamente plural, os gêneros jornalísticos (como a notícia, o artigo de opinião, a crônica, a entrevista) são ferramentas importantes da junção das visões objetiva e subjetiva do mundo. A partir de discussões sobre a construção de um texto coeso e coerente, pragmaticamente situado, os bolsistas elaborarão oficinas (durante o 2º semestre de 2014) tendo como motivação primeira o exercício da escrita, a partir da produção de gêneros jornalísticos.

Nome da ação

10. Módulo de leituras: Os Gêneros Literários e seus caminhos didáticos

O tratamento com o texto literário, conforme definido nos PCNs, deve se pautar pela interação subjetiva leitor-texto e pelo preenchimento das lacunas que o texto possibilita. Por isso, tendo como base discussões e análises de gêneros literários diversos (lírico, épico, dramático, narrativo e suas múltiplas ramificações), os bolsistas produzirão oficinas (no 1º semestre de 2015) para inserir o texto literário em sala de aula a partir de um enfoque dialógico.

Nome da ação

11. Módulo de leituras: Os Gêneros Sincréticos e seus caminhos didáticos

Uma vez que há uma interação crescente entre mídias distintas e sua consequente utilização em sala de aula, é necessário que se discutam abordagens e caminhos possíveis de aplicação de multimeios (como o cinema, a música, a pintura, a internet) coadunados ao trabalho com o texto verbal. Dessa forma, intercalando outras artes ao ensino da língua portuguesa e literatura, os bolsistas produzirão oficinas (no 2º semestre de 2015) visando a uma polivalência de linguagens no processo de ensinagem.

Nome da ação

12. Atividade de fichamento dos textos trabalhados

Na produção de fichamentos, os bolsistas, além de exercerem a prática da pesquisa com base em textos da área de Letras e do contexto escolar, podem construir apontamentos e considerações que resultarão em uma visão científica da prática docente. Os fichamentos serão produzidos ao longo do subprojeto, constituindo-se, além de uma atividade de pesquisa e reflexão, uma memória dos estudos realizados.

Nome da ação

13. Elaboração de diagnóstico de aprendizagem de leitura e escrita nas escolas

Os bolsistas deverão elaborar instrumentos de avaliação de aprendizagem a fim de verificar habilidades e competências de leitura e escrita dos alunos envolvidos, levando em conta os conhecimentos prévios e o repertório adquirido. Esse material será disponibilizado aos professores da escola, além de contribuir para a (re)formulação de propostas de ensino de leitura e escrita do Pibid. Essa ação será realizada durante todo o período do subprojeto, constituindo-se como objeto contínuo de estudo.

Nome da ação

14. Elaboração de diagnóstico das bibliotecas das escolas envolvidas no subprojeto

A fim de subsidiar as ações de leitura do subprojeto de Letras, efetuar-se-ão estudos dos espaços escolares, especialmente da biblioteca, lugar em que a relação leitor-livro se torna mais próxima. Nesse sentido, realizar-se-ão ações diagnósticas para averiguar o acervo, horários de funcionamento, forma de acesso aos livros, acomodações para leitura, projetos desenvolvidos, qualificação dos servidores, frequência e preferências dos alunos, quantitativo de empréstimos etc.

Nome da ação

15. Planejamento e aplicação das atividades em sala de aula

Das cinco escolas parceiras, uma oferta Ensino Fundamental, duas Ensino Médio, e uma Ensino Fundamental e Médio. O diálogo e planejamento com o supervisor se dará continuamente, e caberá a cada bolsista ministrar uma aula semanalmente no decorrer do semestre, na qual se desenvolverá a oficina correspondente ao módulo de leituras do semestre. Haverá um rodízio anual de bolsistas entre as escolas, possibilitando que todos realizem atividades tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio.

Nome da ação

16. Produção de atividades culturais no ambiente escolar

Serão desenvolvidas atividades culturais, durante o intervalo de aulas, com periodicidade semanal, como, por exemplo, a atividade “sopa de letras”, em que os bolsistas, auxiliados pelos supervisores, envolverão alunos na declamação de poesias, encenações de contos ou trechos de obras dentre outras representações artísticas.

Nome da ação

17. Criação e manutenção de materiais de divulgação das atividades do PIBID-Letras na escola (mural e blog)

Contando com um espaço de divulgação em cada escola parceira, bem como o ambiente virtual do blog do subprojeto, vai-se promover um duplo movimento: apresentação das atividades realizadas, socializando os resultados e experiências adquiridas; descrição e convite para as futuras atividades, que se realizarão tanto na sala de aula de atuação dos bolsistas, quanto em ações que envolvam toda a escola.

Nome da ação

18. Elaboração de uma edição impressa de jornal

Articuladamente ao módulo de gêneros jornalísticos, no segundo semestre de 2014, será produzido um jornal em cada escola parceira. Orientados pelos integrantes do Pibid, alunos das escolas produzirão diferentes gêneros jornalísticos, os quais serão compilados em uma edição impressa, a qual circulará nas demais escolas envolvidas. Espera-se que os estudantes bolsistas se apropriem do jornal como ferramenta de ensino, assim como fomentem a produção de jornais escolares nas escolas parceiras.

Nome da ação

19. Realização de espetáculo teatral

Em conjunto com projetos de teatro vinculados ao Curso de Letras (“La Broma” e “Joaninha ou o que é”), e com apoio da Direção do Campus Realeza, será realizado, em 2015, um espetáculo teatral, articulado ao estudo do gênero dramático (módulo de leitura de gêneros literários), assim como a propostas metodológicas que propõem o teatro como forma de ensino. O espetáculo envolverá bolsistas e alunos das escolas, e terá como público a comunidade acadêmica, comunidade escolar e comunidade em geral.

Nome da ação

20. Realização de atividade de exibição de filmes

O cinema é importante instrumento para o desenvolvimento da leitura verbal e imagética dos alunos. Por isso, em parceria com o projeto “Cinedebate”, desenvolvido no Campus Realeza, serão exibidos filmes sucedidos de debates, organizados pelos estudantes bolsistas, de forma articulada ao módulo de leitura de gêneros sincréticos. As exibições serão realizadas tanto no espaço escolar, quanto na Casa da Cultura de Realeza, local capaz de recepcionar e integrar alunos das cinco escolas parceiras.

Nome da ação

21. Elaboração de um Seminário PIBID-Letras - Local

Com periodicidade anual, sempre no segundo semestre letivo, o evento será articulado com a Semana Acadêmica do Curso de Letras e buscará socializar as atividades realizadas pelo

subprojeto, de modo a dar visibilidade a ele e aos bolsistas e integrá-lo à comunidade acadêmica e externa. Além disso, discussões acadêmicas também terão lugar, evidenciando os caminhos da docência no tocante às Letras, ocorrendo, ainda, a participação dos subprojetos de Letras dos demais campi da UFFS.

Nome da ação

22. Interação com subprojetos da área de Letras de outras Instituições de Ensino Superior
Uma vez que universidades paranaenses próximas à UFFS, como a UNIOESTE (campi de Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon) e UTFPR (campus de Pato Branco) também possuem cursos de Letras - Português, intenta-se efetuar ações conjuntas, como o intercâmbio de experiências, através da visita a essas IES e de visita delas à UFFS, além de mobilizar os bolsistas a se apresentar em eventos promovidos por essas universidades.

Nome da ação

23. Interação com os demais subprojetos PIBID de Letras da UFFS
Com o intuito de articular institucionalmente os subprojetos do Pibid da área de Letras, implementados nos diferentes campi (Realeza, Cerro Largo e Chapecó), far-se-ão reuniões periódicas via videoconferência, envolvendo as coordenações, colaboradores, supervisores e estudantes. Além disso, propor-se-á a articulação desses subprojetos de forma presencial, ao menos uma vez ao ano, seja no Seminário Institucional do Pibid da UFFS, seja nos eventos promovidos nos campi.

Nome da ação

24. Produção de atividades de leitura literária em interação com os demais subprojetos do campi
Conforme apontado no projeto institucional do Pibid da UFFS, visando desenvolver a leitura e interpretação de textos, vão-se propor encontros periódicos bimestrais em que, a partir de um texto-base norteador (um conto, um poema, uma peça teatral), os coordenadores e os bolsistas debaterão os mecanismos de significação e construção de sentido, a oscilação entre denotação e conotação e meios de uso das figuras de linguagem, buscando ampliar o repertório cultural dos bolsistas.

Nome da ação

25. Participação em eventos científicos
As oficinas de leitura, interpretação e produção de textos funcionarão como um laboratório de testes de teorias e metodologias de ensino de Língua e Literatura, estudadas durante os módulos de leitura, e constituir-se-ão em corpus para pesquisas. Os coordenadores, supervisores e bolsistas deverão participar de, ao menos, um evento científico na área, de forma a divulgar os resultados obtidos a partir dessas investigações.

Nome da ação

26, Produção de artigo científico

Durante o processo de desenvolvimento do subprojeto, os coordenadores, supervisores e bolsistas se dedicarão a construir reflexões diferenciadas, as quais subsidiarão a produção de artigos científicos/capítulos de livros, com o objetivo de sistematizar e socializar os resultados da experiência no Programa de Iniciação à Docência.