



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



JOSÉ MARCOS DE FRANÇA

OS (INTER)DISCURSOS NA FORMAÇÃO DOCENTE DO
SUJEITO-ALUNO CONCLUDENTE EM LETRAS: O
SUJEITO-PROFESSOR QUE SE PRETENDE FORMAR E
O SUJEITO-PROFESSOR QUE SE FORMA NA UFS

JOÃO PESSOA
2015

JOSÉ MARCOS DE FRANÇA

OS (INTER)DISCURSOS NA FORMAÇÃO DOCENTE DO
SUJEITO-ALUNO CONCLUDENTE EM LETRAS: O
SUJEITO-PROFESSOR QUE SE PRETENDE FORMAR E
O SUJEITO-PROFESSOR QUE SE FORMA NA UFS

Tese apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Linguística,
da Universidade Federal da Paraíba, como um
dos pré-requisitos para a obtenção do grau de
Doutor em Linguística.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA ESTER VIEIRA DE SOUSA

JOÃO PESSOA
2015

F814i	França, José Marcos de. Os (inter)discursos na formação do sujeito-aluno concludente em letras: o sujeito-professor que se pretende formar e o sujeito-professor que se forma na UFS / José Marcos de França. - João Pessoa, 2015. 253f. Orientadora: Maria Ester Vieira de Sousa Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA 1. Linguística. 2. Formação docente. 3. Curso de Letras. 4. Sujeito-aluno. 5. Primado do interdiscurso. 6. Concepção de língua/linguagem/gramática. UFPB/BC CDU: 801(043)
-------	--

JOSÉ MARCOS DE FRANÇA

OS (INTER)DISCURSOS NA FORMAÇÃO DOCENTE DO SUJEITO-
ALUNO CONCLUDENTE EM LETRAS: O SUJEITO-PROFESSOR QUE SE
PRETENDE FORMAR E O SUJEITO-PROFESSOR QUE SE FORMA NA
UFS

Tese apresentada como exigência parcial para
a obtenção do grau de Doutor em Linguística,
na Área de Concentração Linguística e
Práticas Sociais, à comissão julgadora da
Universidade Federal da Paraíba.

Aprovada em: 31/07/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Ester Vieira de Sousa (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof^a. Dr^a. Maria Angélica de Oliveira (1º Examinador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof^a. Dr^a. Cleide Emília Faye Pedrosa (2º Examinador)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prof^a. Dr^a. Laurênia Souto Sales (3º Examinador)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Almeida (4º Examinador)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho *especialmente* aos meus pais, Gerson Ernesto de França e Dulcinéa Santana de França; aos meus irmãos, Alailson de França e César Ernesto de França; e ao meu “pai adotado”, Antonio Marco da Silveira, que, infelizmente, não poderão compartilhar comigo, de corpo presente, este momento único e mágico. Sei que eles estão presentes em espírito e, com certeza, em espírito estiveram e me deram forças para continuar e concluir a tarefa, apesar de eu achar que já não tinha mais forças nem ânimo para a empreitada, depois das dolorosas partidas dos três últimos, ocorridas durante o processo de construção desta tese. Três perdas e um grande vazio onde já havia o grande vazio da perda de meus pais. Dor insuperável e saudades eternas!

Ter chegado até aqui, apesar de todos os óbices postos no meu caminho (e quantos foram postos!), de todas as ordens: emocional, psicológico, de saúde, financeiro, administrativo, familiar, ideológico etc. enfim, tudo a que tive direito... foi muito difícil! Por isso, devo dedicar também a todos aqueles que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis e me forneceram as forças necessárias para continuar em frente. Em especial, ao meu maior tesouro, meu maior orgulho e minha força motriz: os meus filhos, Chrystian William e Marcos Víctor, e a minha esposa, Edilene França. **MINHA FAMÍLIA, MEU PORTO SEGURO.**

Não posso me esquecer de dedicar a todos os meus irmãos e a todas as minhas irmãs que, por força de circunstâncias tão adversas em seus respectivos tempos, não tiveram a oportunidade de cursar uma faculdade, chegar a um curso superior, mas sempre acreditaram no irmãozinho caçula. Por isso, – Maria Vitória (*in memoriam*), José Braz, Acácia, Elias, Maria Enézia, José Pedro, José Airton, Alailson (*in memoriam*), Rosevânia, Gersenilton, César (*in memoriam*), Maria Cristina – este doutorado, que ora conquistamos, é também de todos vocês. **É DA FAMÍLIA DE FRANÇA. É a nossa conquista!**

Dedico, ainda, a todos os meus sobrinhos e todas as minhas sobrinhas (em especial Elaine Cristina, Jailton, Leandro, Adriana, Ellen Dulcy...); sobrinhos-netos e sobrinhas-netas; e sobrinhos-bisnetos e sobrinhas-bisnetas, incluindo os que estão por vir em breve. É impossível nomear a todos e todas, por isso, sintam-se agraciados e agraciadas indistintamente. Eles e elas são a continuidade de Gerson e Dulcinéa, da família **de França**.

Também dedico aos meus “irmãos e mãe adotados” pelo amor que nos une: Méri (mãezona), Laércio (também meu compadre), Luciano, Leonardo e Ronaldo.

Dedico ainda ao meu sogro, William Silva (*in memoriam*), pela confiança e pelo apoio dispensados ao genro. Esta conquista também é sua, Seu William.

Dedico também aos parentes próximos e distantes, aos amigos e às amigas, aos afilhados e às afilhadas (que tanto amo), aos cunhados e às cunhadas, porque são todos da minha família.

AGRADECIMENTOS

Começo estes singelos agradecimentos, agradecendo àquele que permitiu que tudo isso acontecesse: DEUS. Esse agradecimento é mais do que especial. As dificuldades que encontrei para chegar até aqui, me pareciam intransponíveis! Foram muitas perdas sofridas em tão pouco tempo: três entes amados, meus irmãos e meu pai “adotado”. Nesse ínterim, os problemas de saúde que enfrentei foram muitos. Quase sucumbi e desisti. Só mesmo a fé no Criador para me manter de pé e seguir em frente. Obrigado, Senhor!

À Prof^a. Dr^a. Maria Ester Vieira de Sousa, minha orientadora, exemplo de mestre e humildade, por aceitar e acreditar em meu projeto. As suas palavras de orientação foram providenciais a este insipiente aprendiz. Obrigado pela paciência que teve para comigo e pelo muito que me ensinou!

À minha “eterna” Professora (orientadora do mestrado e “mãe intelectual”), e amiga, Prof^a. Dr^a. Maria Angélica de Oliveira, da UFPB/UFCG, pela participação nas bancas de qualificação e de defesa. Suas observações e sugestões na qualificação foram, como sempre, pertinentes, providenciais e muito valiosas para a arquitetura deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Laurênia Souto Sales, da UFPB, pelas contribuições na qualificação e pela participação na defesa. Suas observações e sugestões foram muito pertinentes para a feitura deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Cleide Emília Faye Pedrosa, da UFS, pela discussão e atenção dispensada a um ex-aluno da graduação no momento em que precisei de alguma orientação ao enveredar pelas trilhas da obra de Dominique Maingueneau e pela participação na banca de defesa.

Não posso deixar de agradecer aos alunos (estudantes concludentes do curso Letras-português da UFS de 2011.1/2) participantes desta pesquisa. O meu muito obrigado por responderem aos questionários e, assim, viabilizarem este trabalho.

Agradeço especialmente a Telma Reis, secretária do DLEV da UFS, pela simpatia e gentileza com que me atendeu e forneceu as informações de que precisei, sempre prontamente e com um belo sorriso. Uma dívida impagável. Meu muito obrigado!

Ao meu amigo, professor mestre e doutorando, Carlos Héric, pela “força” dada num momento de incertezas, pela leitura do texto e por esclarecer algumas dúvidas. Muito obrigado pelo socorro prestado e pelas palavras de incentivo.

À minha amiga, pedagoga, Maria do Carmo Botto de Melo (Carminha), pela “força” dada para a liberação de minha licença, o meu mais sincero obrigado. Impagável o que fez por mim.

Aos secretários do PROLING, Ronil e Valberto, pela simpatia e presteza em me atender, esclarecer minhas dúvidas e me socorrer quando precisei. Muito obrigado.

Aos professores e professoras das disciplinas cursadas no doutorado: Dr^a. Maria Ester, Dr^a. Mônica Trindade, Dr^a. Lucienne Espíndola, Dr^a. Regina Celi Mendes, Dr. Camilo Rosa e Dr. Erivaldo do Nascimento, pelo muito que ensinaram; e ao Dr. Pedro Francelino, por me permitir fazer o Estágio Docência em sua disciplina, Linguística I. O meu profundo reconhecimento aos mestres e mestras.

Agradeço, ainda, a Conceição Lima (a quem muito devo), Karla Morgado, Solange Maimoni, Lenir Antunes e Rosilene Marafon pelo que compartilhamos e vivemos juntos no decorrer do processo.

À minha amiga, Prof^a. Ms. Márcia Barreto, pelo trabalho de correção final do texto, meu muito obrigado.

Na área da pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral. No entanto, as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.

(Stella Maris Bortoni-Ricardo)

A formação do professor é mais extensa do que a sua vida acadêmica e do que sua experiência profissional. Nenhum outro profissional tem uma relação tão precoce, contínua e sistemática com seu trabalho e nenhuma outra profissão parece tão ao alcance de todos: todo mundo, ao longo de sua experiência de aluno, acaba acumulando alguma experiência de dar aulas [...].

(Paulo Coimbra Guedes)

Para visões curtas, objetivos pequenos. Objetivos amplos requerem horizontes vastos.

(Irandé Antunes)

RESUMO

Este trabalho se inscreve na temática da formação docente em Letras, mais especificamente aborda a formação docente dos futuros professores de Língua Portuguesa no curso Letras-português Licenciatura, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e teve como principal objetivo analisar os (inter)discursos que norteiam a formação docente pretendida para os sujeitos-alunos do referido curso. Partimos da hipótese de que o sujeito-aluno concludente do curso de Letras-português Licenciatura tem um domínio assistemático acerca de conceitos-chave relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Para atingir o nosso objetivo, os dados de nosso *corpus* foram gerados a partir da análise de documentos (o texto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras; o Projeto Pedagógico do curso Letras-português Licenciatura da UFS e de outras IES; as ementas de algumas disciplinas constantes da estrutura curricular do curso) e dos textos das respostas de questionários aplicados aos sujeitos-alunos concludentes dos períodos 2011.1/2. Trata-se, enfim, de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-analítico e, para proceder às análises, adotamos os aportes teóricos da Análise do Discurso (AD) francesa, a partir de autores como Foucault, Pêcheux, Orlandi, Possenti, Maingueneau. Nossas análises constataram que o PP-UFS segue uma orientação já pré-definida pelos documentos oficiais e procura seguir uma linha de atualização com as novas tendências teóricas das ciências da linguagem. Em relação aos sujeitos-alunos concludentes, constatamos que, em sua maioria, eles não detêm um domínio sistemático das concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática*, *ensino de Língua Portuguesa*; as “propostas teóricas inovadoras” da Linguística se revelam, de forma assistemática nos discursos (como interdiscursos) que compõem o repertório discursivo sobre as concepções dos termos em questão, como um “emaranhado de teorias linguísticas” pouco compreendidas; e, ainda, detêm uma concepção de ensino de Língua Portuguesa que oscila entre o discurso normativo-gramatical da tradição e os discursos das “teorias linguísticas inovadoras”. Nessa tentativa, portanto, de se mostrar em consonância com o discurso da “inovação”, os discursos dos sujeitos-alunos se filiam ao tema da negação “parcial” da gramática normativa como objeto de ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Formação Docente. Curso de Letras. Sujeito-aluno. Primado do Interdiscurso. Concepções de Língua/Linguagem/Gramática.

ABSTRACT

This work applies to the theme of teaching training in Language Teaching, more specifically it approaches the (inter)discourses about the teacher training of Portuguese Language in the BA Language Teaching (Portuguese) course, in the Federal University of Sergipe (UFS). Our main matter was to investigate which (inter)discourses the subjects-students concluding the BA in Language Teaching (Portuguese) at UFS dominate about the conceptions of the *Portuguese language, speech, grammar and teaching* by the end of their course. We assume the hypothesis that the subject-student concluding the BA in Language Teaching (Portuguese) has the unsystematic domain on the notions of key-concepts related to the Portuguese Language teaching. To achieve this purpose, we have constituted our analysis *corpus* of the following documents: the Pedagogical Project text (PP) of the BA in Language Teaching (Portuguese) at UFS; some disciplines syllabus consisting the course curricular structure; and texts of answers to questionnaires applied to the concluding students about the conceptions of the *Portuguese language, speech, grammar and teaching*. To proceed to the analyses, we have adopted the theoretical inputs of the French Analysis of Discourse (AD) (Foucault, Pêcheux, Orlandi, Possenti, Maingueneau). It is, at last, a qualitative research of theoretical-analytical character, with documental analysis and also the analysis of interviews held through the application of questionnaires to concluding students of the 2011.1/2 term. Our analysis found that the PP-UFS follows a guidance already preset by official documents and tries to follow an update line with the new theoretical tendencies of language sciences. Regarding conclusive subject students, we find that, in most cases, they hold no systematic field of conceptions of *language, speech, grammar, teaching of Portuguese*; "innovative theoretical proposals" of linguistics are revealed, in an unsystematic way in the speeches (as interdiscourses) that make up the discursive repertoire on the conceptions of the terms in question as a "tangle of linguistic theories" poorly understood; and also hold a Portuguese Language teaching concept that oscillates between the normative-grammatical speech of tradition and the speeches of "innovative linguistic theories." This attempt therefore to show in line with the discourse of "innovation", the speeches of the subjects students are affiliated to the theme of denial "partial" rules of grammar as Portuguese Language teaching object.

Keywords: Teacher Training. BA in Language Teaching. Subject-student. Interdiscourse Primate. Conceptions of Language/Speech/Grammar.

RÉSUMÉ

Ce travail aborde le sujet de la formation en Lettres, plus exactement, les discours des futurs enseignants de Langue Portugaise sur cette formation, pendant la Licence en Lettres Portugais, de l'Université Fédérale de Sergipe (UFS). Ainsi, il est question de vérifier quels discours dominent les sujets-étudiants de cette licence sur les conceptions de *langue*, *langage*, *grammaire* et *enseignement* de Langue Portugaise, à la fin de cette formation supérieure. Notre hypothèse initiale est que ce sujet-étudiant a une maîtrise non systématique des notions de l'enseignement de Langue Portugaise. Pour ce faire, nous avons constitué un *corpus* d'analyse à partir des documents suivants: le texte du Projet Pédagogique (PP) de la Licence en Lettres Portugais de l'UFS; le programme de certaines disciplines prévues dans la structure du cursus; et les textes des réponses aux sondages faits auprès des étudiants sur les conceptions de *langue*, *langage*, *grammaire* et *enseignement de Langue Portugaise*. Pour procéder aux analyses, nous avons adopté les apports théoriques de l'Analyse du Discours (AD) française, à partir des contributions apportées par Foucault, Pêcheux, Orlandi, Possenti, Maingueneau. Il s'agit donc d'une recherche qualitative de nature théorique-analytique, avec l'analyse de documents et des sondages réalisés auprès des étudiants finissant la formation au deuxième semestre de 2011.1/2. Notre analyse a révélé que le PP-UFS suit une orientation déjà présélectionnée par des documents officiels et essaie de suivre une ligne de mise à jour avec les nouvelles tendances théoriques des sciences du langage. En ce qui concerne les étudiants soumis concluants, nous constatons que, dans la plupart des cas, ils ne détiennent aucun champ systématique des concepts de langue, la langue, la grammaire, enseignement du portugais; "propositions théoriques innovantes" de la linguistique sont révélés, de façon non systématique dans les discours (comme interdiscours) qui composent le répertoire discursif sur les conceptions des termes en question comme un «enchevêtrement de théories linguistiques" mal compris; et également détenir un enseignement concept de langue portugaise qui oscille entre le discours normatif et grammatical de la tradition et les discours des "théories linguistiques innovantes." Cette tentative donc à montrer en ligne avec le discours de l'innovation, les discours des sujets étudiants sont affiliés au thème du refus des règles "partiel" de la grammaire en langue portugaise objet d'enseignement.

Mots-clés: Formation Enseignante. Cursus de Lettres. Sujet-étudiant. Primauté de l'Interdiscours. Conceptions de Langue/Langage/Grammaire.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

AL – análise linguística

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior

DCCL – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EB – Ensino Básico

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

GN – gramática normativa

IES – Instituição de Ensino Superior

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PP – Projeto Pedagógico

PP-UFAL – Projeto Pedagógico de Letras da Universidade Federal de Alagoas

PP-UFMG – Projeto Pedagógico de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

PP-UFPB – Projeto Pedagógico de Letras da Universidade Federal da Paraíba

PP-UFS – Projeto Pedagógico de Letras da Universidade Federal de Sergipe

PP-UFU – Projeto Pedagógico de Letras da Universidade Federal de Uberlândia

PP-UNICAMP – Projeto Pedagógico de Letras da Universidade Estadual de Campinas

PP-UNIFESP – Projeto Pedagógico de Letras da Universidade Federal de São Paulo

SA – sujeito-aluno

SD – sequência discursiva

UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 DISCURSO, INTERDISCURSO E SUJEITO.....	23
1.1 NA ORDEM DO DISCURSO.....	24
1.2 O PRIMADO DO INTERDISCURSO E A SEMÂNTICA GLOBAL.....	35
1.3 O SUJEITO DE DISCURSO.....	51
2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM, GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	59
2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM.....	61
2.1.1 Língua/Linguagem para a Análise do Discurso.....	71
2.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA.....	74
2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PAPEL DA LINGÜÍSTICA.....	82
3 OS DISCURSOS DO CURSO DE LETRAS: O QUE DIZEM E O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS.....	96
3.1 ORIENTAÇÕES FILOSÓFICO-IDEOLÓGICAS DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	98
3.2 EMENTAS: DIRECIONANDO O FAZER DOCENTE.....	126
4 OS DISCURSOS DE SUJEITOS-ALUNOS CONCLUDENTES.....	146
4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE DOS SUJEITOS-ALUNOS..	147
4.2 SUJEITOS-ALUNOS CONCLUDENTES: DISCURSOS E “BAGAGEM”.....	155
4.2.1 O Que é Língua?.....	155
4.2.2 O Que é Linguagem?.....	163
4.2.3 O Que é Gramática?.....	170
4.2.4 O Que é Ensino de Língua Portuguesa?.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO.....	199
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	201
ANEXO A – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS	203
ANEXO B – CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS.....	207
ANEXO C – EMENTAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS.....	209
ANEXO D – QUESTIONÁRIOS APLICADOS.....	214

INTRODUÇÃO

Os cursos do Ensino Superior (ES), na área das licenciaturas (mas não só), vêm passando por um processo de discussão e renovação com várias propostas de reformulação de seus Projetos Pedagógicos, e, conseqüentemente, de suas estruturas curriculares. Com o curso de Licenciatura em Letras-português da Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS), não poderia ser diferente. Em vista disso, presumimos que, intrínseco a uma nova proposta de currículo, novos paradigmas de *o que, como, para que e para quem* ensinar, em consonância com “novas teorias”¹ surgidas na área de conhecimento na qual está inserido o curso, tenham sido atrelados à nova proposta de currículo para o curso Letras-português Licenciatura da UFS.

Sendo assim, dentro de uma proposta de reformulação de currículo, um curso de Letras, acreditamos, deva procurar atualizar-se com as novas tendências teóricas: linguísticas, metodológicas e pedagógicas voltadas para o ensino de língua. Essa atualização deve ocorrer no sentido de proporcionar uma formação na graduação em Letras que atenda às novas exigências do Ensino Básico (EB), ou seja, que se formem professores que atendam às expectativas dos documentos oficiais que regem o EB (Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM)), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo. Assim, tanto os professores formadores quanto os futuros professores de Língua Portuguesa (doravante LP) devem estar atualizados com as teorias basilares que norteiam esses documentos, os PCN de LP do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002)², pois, em princípio, a formação num curso superior de licenciatura em Letras é para atender à demanda de professores de Português do EB.

As teorias que norteiam esses documentos, conforme revelam pesquisas e estudos, como os de Sousa e Vilar et. al. (2004)³ que discutem as bases teóricas dos PCN e a que eles se propõem, são teorias que circulam nos meios acadêmicos, em debates e discussões muitas

¹ Apesar de não serem tão recentes, o que aqui consideramos como “novas teorias”, são as teorias que até então não faziam parte da rotina das disciplinas do curso constantes da estrutura curricular anterior, as quais apresentaremos no decorrer do trabalho.

² Além desses documentos, o MEC editou ainda as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 2012; e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), em 2013.

³ No referido trabalho, as autoras questionam, nos seis capítulos que compõem a obra, a proposta teórica de base do documento, como por exemplo o uso indevido de alguns “[...] conceitos-chave que apresentam contradições em relação às perspectivas teóricas, cujas bases de ensino não contribuem para [o] objetivo principal do documento em questão” (SOUSA; VILAR [org.], 2004, p. 7).

vezes acaloradas em eventos de divulgação científica – como congressos, simpósios, seminários etc. –, mas nem sempre acessíveis ao professorado do EB⁴. É possível chegar a essa conclusão lendo os textos dos citados documentos oficiais e consultando as referências bibliográficas para perceber os autores que serviram de referências para a elaboração do texto. Assim, encontramos autores como Mikhail Bakhtin⁵, Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz⁶, Roxane Rojo, Anna Rachel Machado⁷ e João Wanderley Geraldi⁸ entre outros, ou seja, autores que defendem uma linha teórica que vê a linguagem como uma forma de interação social e o ensino de língua deve ser por meio de gêneros textuais didatizados que reproduzam os gêneros textuais reais que circulam na sociedade. Além desses, há autores de várias áreas da Linguística, o que caracterizaria um mosaico de teorias que sustentam as diversas disciplinas, como a Sociolinguística (Fernando Tarallo), a Análise do Discurso (Eni Orlandi), a Linguística Textual (Ingedore Koch), a Psicolinguística (Ana Teberosky) etc.

Em uma leitura crítico-analítica dos PCNEM, Sousa (2004, p. 21) faz a seguinte observação que corrobora a nossa asserção sobre a fundamentação dos PCN:

Os fundamentos de caráter mais geral [...] apontam também para Língua Portuguesa a opção por um viés estabelecido pelas *teorias interacionistas sobre a aprendizagem de língua*. Especificamente, *supõe-se que o professor domine as novas formulações sobre o conceito de linguagem, texto, discurso, gêneros discursivos, na perspectiva interacionista*, enquanto categorias básicas a partir das quais se estabelecerão os conteúdos e a metodologia de ensino. [grifos nossos]

Este trabalho não tem o objetivo de discutir ou analisar os textos dos PCN de LP, do EF ou EM, nem tampouco de fazer críticas a eles. No entanto, ressaltamos que há sérias, e, às vezes severas, críticas à inconsistência e à desarmonização teóricas que permeiam os textos dos PCN, principalmente os do EM. Segundo Cunha (2004, p. 28), em consonância com o discurso de Sousa, o documento apresenta uma série de problemas conceituais e formais e a sua fundamentação teórica “[...] supõe um conhecimento que muitos professores ainda não

⁴ Salvo, quiçá, em cursos de formação continuada quando oferecidos por Secretarias de Educação, geralmente ministrados por especialistas acadêmicos, o que não permite em cursos de 20 horas, ou menos, tempo suficiente para assimilar uma determinada teoria.

⁵ O precursor da teoria dos gêneros discursivos e do Sociointeracionismo, fonte de onde partem os demais teóricos dessa linha.

⁶ Os três autores são pesquisadores da Universidade de Genebra, representantes e elaboradores da teoria dos gêneros textuais, abrigada no denominado Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

⁷ Essas duas autoras são introdutoras e divulgadoras da teoria do ISD e dos Gêneros Textuais no Brasil.

⁸ O autor é uma referência no Brasil na defesa de um ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva interacionista.

partilham”, ou seja, um dos equívocos dos PCN é dar como sabido e dominado por todos os professores do EB as teorias interacionistas da linguagem, quando na verdade as discussões em torno dessas teorias ficaram (ou ficam?) restritas ao âmbito acadêmico nas situações anteriormente citadas: ou em eventos específicos da área ou no interior do curso de Letras nas disciplinas de Linguística.

Nessa mesma direção de convergência, Gregolin (2007, p. 69) afirma que “São, fundamentalmente, essas idéias discursivas e sociointeracionistas que estão na base das propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, que colocam a discursividade no centro do ensino” e, mais adiante, faz a ressalva do quanto há de inovador em termos de teoria linguística nos PCN e “[...] o quanto a teoria que está em sua base é pouco conhecida pelos professores que têm de colocá-la em prática” (GREGOLIN, 2007, p. 70). Em conclusão, os PCN lançaram outras propostas teóricas para o ensino, mas os professores não foram formados (nas bases) para atuarem nessas teorias e concepção de linguagem enquanto interação.

Além disso, Cunha (2004, p. 31) observa que os PCN trazem conceitos “[...] oriundos do sócio-interacionismo e do estruturalismo [...]”, principalmente as concepções de língua e linguagem que são usadas no decorrer do texto sem qualquer diferenciação quanto à referência teórica de base, ou seja, ora se usa uma concepção sociointeracionista ora se usa uma concepção estruturalista sem distinção, como se fossem equivalentes.

Os PCN foram aqui (superficialmente) comentados para situar o que os futuros sujeitos-professores de LP precisam conhecer e dominar (pelo menos em tese): o conteúdo dos textos oficiais que orientam o ensino de LP no EB e ter, pelo menos, uma noção das teorias linguísticas, literárias, metodológicas e pedagógicas que orientam o discurso desses textos.

Em vista disso, seguindo uma orientação histórico-ideológica que o momento “exige”, o curso de Letras, a par dessa exigência, e impulsionado por força de lei, deve visar a uma formação dos futuros professores de LP que esteja em sintonia com os novos parâmetros traçados e exigidos pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Parecer N.º: CNE/CES 492/2001 e Resolução CNE/CES 18/2002)⁹, que por sua vez subordinam os

⁹ Parecer N.º 492/2001 CNE/CES e estabelecida pela Resolução N.º 18 CNE/CES de 13 de março de 2002. Assim como a UFS, todas as outras Instituições de Ensino Superior tiveram que adequar o seu curso de Letras conforme as Diretrizes, como veremos na seção 3.1.

projetos pedagógicos dos cursos de Letras em todo o País a suas “orientações” e promove a reformulação dos referidos cursos.

Parece-nos que toda essa proposta de reformulação dos cursos de Letras imposta pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (doravante DCCL) é para atender às exigências que os PCN impuseram ao professor de LP, por força da Lei: ele precisa dominar e estar atualizado com as teorias que norteiam os discursos dos documentos oficiais, como as teorias da corrente interacionista. Ao mesmo tempo, também se configuraria como fuga ao ensino tradicional de LP (diga-se: calcado na tradição normativo-gramatical (NEVES, 1999, 2004)) que ao longo do tempo se mostrou ineficiente, incapaz de atender ao ensino de LP que de fato leve o aluno a dominar a escrita e a leitura com proficiência. Esse ensino tradicional estaria baseado numa concepção de linguagem que seria “a expressão do pensamento” e numa gramática normativa que se limita a determinar o certo e o errado da língua. Essa visão de ensino de língua já não mais atende aos novos preceitos, teorias e concepções de língua/linguagem que o momento histórico-ideológico “exige”. Esse momento é marcado pela forte influência das ciências da educação e das ciências da linguagem – e para o ensino de língua em específico, a presença da Linguística – e os documentos oficiais, pelo que preceituam, talvez sejam o maior reflexo concretizado em atender a essa exigência.

É notório que ainda persiste com muito vigor – porque há muita resistência em aceitar que o ensino de LP não pode se restringir apenas ao ensino de gramática normativa – uma concepção de ensino de língua preso à tradição normativo-gramatical entre os sujeitos-alunos de Letras (KAMEL, 2006, 2010; DAMACENO, 2012) e entre os professores de LP que atuam no EB (ANTUNES, 2007; NEVES, 1999, 2004). Além disso, é preciso lembrar que uma grande parte dos professores que atua no EB já está fora da academia há algum tempo e, por conta disso, não teve contato com tais teorias ou não tem conhecimento das mais recentes discussões em torno dessas teorias, como as interacionistas (Sociointeracionismo e Interacionismo Sociodiscursivo – ISD) que fundamentam os PCN, conforme apontou Sousa (2004). Ou, ainda, quando tem contato com a proposta, nem sempre está disposto a aceitá-la e, assim, abrir-se para o “novo”, abrir mão do seu domínio de conhecimento, o ensino tradicional de LP.

Essa observação, além de se basear em dados e informações bibliográficas, que mais adiante citaremos, se deve ao fato de que por dois anos (2009/2010) estivemos, como articulador de LP, à frente de um programa de estudos, denominado “Programa Hora de Estudos”, que visa à formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Aracaju. Esse programa é um espaço de discussão e debate sobre ensino e

aprendizagem de LP, com cursos, oficinas e palestras a partir do que reza os PCN e as “teorias linguísticas inovadoras”, como, por exemplo, a “teoria dos gêneros textuais”, ou seja, o objetivo do programa é atualizar e alinhar o professorado da Rede aos preceitos constantes nos PCN e com novas propostas teóricas relacionadas ao ensino-aprendizagem de LP. Durante o referido período, poucas vezes tivemos oportunidade de discutir a “teoria dos gêneros textuais” (e outras também pertinentes) e a sua aplicabilidade em sala de aula com os professores da Rede.

Os poucos professores que frequentavam (e frequentam) de forma irregular diziam que nada daquilo adiantava, pois os alunos não estavam preparados para um ensino “assim”. A teoria era bonita, mas... eles já estavam próximos de se aposentarem, portanto, não tinham por que “quebrar a cabeça” com essas “novidades teóricas”. Esses professores já tinham em média mais de vinte anos de magistério e os “novatos”, com 2 a 7 anos de “casa” (ingressos nos últimos concursos), menos ainda compareciam. Portanto, as chances de provocar alguma mudança teórico-metodológica junto a esses professores à medida que entrassem em contato com os fundamentos teóricos dos PCN, ficavam muito restritivas.

Claro que o que estamos colocando aqui é apenas uma ilustração que acreditamos ser parte de uma realidade um pouco mais extensa, pelo menos de nossa realidade. Uma ação como essa que descrevemos anteriormente, pode ser entendida como uma política pública de formação continuada para a melhoria do ensino: atualizar os professores de LP, que estão fora da academia, com as “propostas teóricas inovadoras” das ciências da linguagem. Para quem ainda está na academia, num curso de formação docente em Letras, a atualização com essas “propostas” deve se dar no decorrer do processo de formação. Mas para que isso seja fato, é preciso que o currículo esteja atualizado com as “novas teorias”.

Uma mudança de currículo indubitavelmente aponta para um discurso de inovação e atualização ou, pelo menos, uma tentativa de estar atualizado e em consonância com o “novo” da área de conhecimento a que pertença o curso, pois se espera que ele se contraponha, em princípio, à proposta político-ideológica do Projeto Pedagógico (PP) anterior e consolidada no currículo. Assim, acreditamos que, movidos pela necessidade de se atualizar com os novos paradigmas, estudos, pesquisas e teorias sobre a língua/linguagem e o ensino-aprendizagem de LP e seguindo os preceitos das DCCL, a Resolução N° 56/2007/CONEPE/UFS (Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da Universidade Federal de Sergipe) institui e aprova o PP do curso Letras com habilitação em português na modalidade licenciatura e estabelece o novo currículo, que substitui o anterior estabelecido pela Resolução N° 09/1993 do CONEP/UFS (Conselho do Ensino e da Pesquisa da mesma

Instituição). Uma mudança curricular deve provocar também, além de uma mudança de orientação político-ideológica, necessariamente, uma mudança de orientação teórico-metodológica dos conteúdos em acordo com as novas diretrizes estabelecidas pelo PP e concretizadas pelas ementas.

Tendo isso em vista, propomos uma pesquisa de caráter qualitativo sobre a formação docente em Letras, mais especificamente no curso Letras-português Licenciatura da UFS. Fizemos nesta pesquisa, em uma das etapas, uma análise dos discursos constitutivos do referido PP, como parte de nosso *corpus*. Nesse sentido, buscamos avaliar até onde o discurso do PP, e como reflexo desse os discursos constitutivos das ementas das disciplinas elencadas para compor a estrutura curricular do curso de Letras-português, está alinhado com os discursos das DCCL, isto é, se ela segue as orientações definidas nas DCCL e se fomenta a formação de profissionais que atendam às novas diretrizes definidas para *o que* deve ser o ensino de LP e *como* deve ser o “novo” sujeito-professor do EB: aquele que domina e aplica em sua prática docente conhecimentos teóricos de língua/linguagem dentro da proposta das teorias interacionistas (conforme discutido anteriormente), consolidadas nos PCN, nos PCNEM+, nas OCNEM, nas DCNEM e nas DCN.

Assim, entre o que se pretende, como proposta constante no discurso teórico constitutivo do PP e refletido no currículo por meio das ementas de cada disciplina (acreditamos e defendemos que a impressão do discurso da mudança começa pela terminologia cunhada aos títulos das disciplinas), e o que se ensina de fato na prática didático-pedagógica – reflexo dos limites ou da ideologia norteadora do fazer docente –, pode ou não haver uma correspondência como se pretende. Para investigar esses posicionamentos de alinhamento discursivo entre sujeitos e documentos, colocamos algumas questões. Como questão geral: Quais os (inter)discursos que norteiam a formação docente pretendida para os sujeitos-alunos do curso Letras-português Licenciatura da UFS? E como questões específicas: Quais (inter)discursos norteiam filosófico-ideologicamente o novo Projeto Pedagógico do curso Letras-português Licenciatura da UFS? Como os (inter)discursos dos novos paradigmas teóricos das ciências da linguagem e da Educação se revelam nos discursos constitutivos do texto do PP e dos sujeitos-alunos concludentes? Que discursos estão subjacentes às orientações filosóficas, ideológicas, teóricas e metodológicas contidas nos referidos documentos que sejam capazes de mudar a “cara” do ensino de Língua Portuguesa? Qual é o discurso de formação do perfil do egresso do curso de Letras que se pretende lançar no mercado de trabalho? Por fim, que concepções de *língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa* estão contidas nas bases de orientação teórica do PP e das ementas das

disciplinas? Que concepções de *língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa* os sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-português Licenciatura da UFS demonstram conhecer? Qual a contribuição da Linguística para a formação dos sujeitos-alunos e a prática de futuros professores de LP?

Para responder a essas perguntas norteadoras no decorrer do trabalho com as análises que empreendemos dos *corpora* selecionados, traçamos alguns objetivos. Como objetivo geral: analisar os (inter)discursos que norteiam a formação docente pretendida para os sujeitos-alunos do curso Letras-português Licenciatura da UFS. E como objetivos específicos: investigar os (inter)discursos constitutivos na proposta do Projeto Pedagógico do curso Letras-português Licenciatura da UFS; analisar os (inter)discursos constitutivos das ementas de algumas disciplinas do curso Letras-português Licenciatura da UFS; analisar, nas respostas dadas pelos sujeitos-alunos concludentes do referido curso, os (inter)discursos que constituem a sua formação docente; desvelar nos discursos dos sujeitos-alunos concludentes que concepções de *língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa* eles dominam ao concluírem o curso; sondar a articulação entre o que propõe o PP e o que revelam os discursos dos sujeitos-alunos; analisar qual o papel e a influência da Linguística na formação desses futuros professores.

Para encontrar respostas a nossas indagações e alcançar os nossos objetivos, fizemos uma pesquisa de caráter qualitativo documental e com aplicação de questionários a sujeitos-alunos (alunos concludentes nos períodos 2011.1/2 do curso Letras-português Licenciatura da UFS). Como documentos, tomamos o PP do curso e as ementas de algumas disciplinas constantes da estrutura curricular do curso.¹⁰ O nosso estudo se debruçou sobre o discurso de formação docente dos futuros professores de LP no referido curso de Letras. A abordagem que implementamos, num primeiro momento, compreendeu uma análise dos (inter)discursos constitutivos do texto do PP, ou seja, os (inter)discursos que norteiam o processo de formação de professores de LP pretendida no curso, e se estava em alinhamento com as DCCL e os PCN; num segundo momento, compreendeu uma análise dos (inter)discursos constitutivos dos textos das ementas, isto é, os (inter)discursos que norteiam o fazer docente, e se estavam em alinhamento com as “novas teorias” e a proposta filosófico-ideológica dos documentos oficiais.

A coleta de informações junto aos sujeitos-alunos se deu com a aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas, num total de dez questões, que envolveram

¹⁰ A escolha das disciplinas se deu de acordo com alguns critérios que serão explicitados mais adiante.

questões da vida escolar dos sujeitos e, principalmente, as concepções teóricas sobre os termos *língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa*, que tomaremos aqui como as categorias de análise. Neste ponto, buscamos revelar os discursos que norteiam o dizer dos sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-português sobre alguns conceitos-chave relacionados ao ensino de LP e se esses discursos estão alinhados com os discursos do PP.

Feito um primeiro levantamento e estabelecidos os primeiros critérios de seleção do *corpus*, traçamos os seguintes parâmetros: que pontos, em relação ao texto do PP, seriam abordados em nosso recorte para análise; que disciplinas da estrutura curricular de fato seriam abordadas para análise (pois essa seleção determinaria também que ementas seriam analisadas); quem seriam os sujeitos-alunos informantes a responderem os questionários.

Em relação aos pontos do texto do PP a serem abordados, nos restringimos aos tópicos que tratam dos *objetivos*, do *perfil*, das *competências e habilidades* e da *estrutura curricular*. Acreditamos que esses pontos centrais nos dizem qual a “cara” do curso e que filosofia se pretende implementar e, conseqüentemente, qual o perfil do aluno que se quer formar, ou seja, qual o futuro professor de LP se pretende formar no curso.

Para constituir o *corpus* de análise dentre as disciplinas que formam a estrutura curricular do curso, selecionamos um total de dez (10), que se encaixaram nos seguintes critérios:

- disciplinas que tivessem como objeto de ensino os conteúdos gramaticais (as intituladas Língua Portuguesa). Nesse critério se encaixaram: *Fonologia da Língua Portuguesa, Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Língua Portuguesa III*. Essas disciplinas fazem parte do chamado “núcleo de conteúdos específicos” do currículo;
- disciplinas “novas” inclusas no currículo. Nesse critério se encaixaram: *Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais, Laboratório para o Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Essas disciplinas fazem parte do chamado “núcleo de conteúdos profissionais” do currículo;
- disciplinas intituladas de Linguística (fazem parte das duas estruturas curriculares): *Linguística e Sociolinguística*. Essas disciplinas também fazem parte do chamado “núcleo de conteúdos específicos” do currículo.

Já dentre os sujeitos-alunos, selecionamos como informantes os cursistas do 8º período (concludentes em 2011.1/2 que ingressaram no ano letivo de 2008 e que não sofreram “perdas” de disciplinas nesse ínterim). Esses alunos foram formados dentro da nova estrutura curricular e dentro do cronograma previsto regularmente para início e término do curso, num total de 20 (vinte)¹¹ sujeitos-alunos.

Foi sob os aportes teóricos da Análise do Discurso (AD) francesa que procedemos às análises do nosso *corpus*. Autores como Foucault (2005, 2007), Pêcheux (1997a, 1997b), Orlandi (2005a, 2005b), Possenti (2009), Maingueneau (2007) e outros nos serviram como referências teóricas nas análises dos documentos (PP e ementas) e das informações obtidas a partir das respostas dos questionários emitidas pelos sujeitos-alunos.

A Análise do Discurso (AD) de linha francesa serviu, portanto, ao nosso propósito de procurar trazer à tona os *discursos*, os *interdiscursos* e os *sujeitos* constituídos nos discursos que fundamentam as bases do PP do curso e que norteiam a prática discursiva docente na formação de futuros professores de LP por meio do ementário das disciplinas, isto é, as orientações que o professor deve seguir para montar o seu plano de curso. Em relação aos textos das respostas dos sujeitos-alunos, procuramos revelar por meio das análises em que bases teóricas das ciências da linguagem e da Educação esses sujeitos-alunos foram formados e com quais concepções de língua, linguagem, gramática e ensino de LP concluem o curso Letras-português Licenciatura da UFS.

Acreditamos que as análises dos (inter)discursos constituídos nos documentos que norteiam o curso de Letras possam revelar a orientação teórico-metodológica pretendida e as análises dos discursos contidos nas respostas dos questionários, de sujeitos-alunos concludentes do curso, possam revelar (ou desvelar) a orientação teórico-metodológica de fato recebida no decorrer do processo de formação desses sujeitos-alunos do curso Letras-português Licenciatura da UFS, futuros professores de LP.

Este trabalho, portanto, procura contribuir com o cabedal de pesquisas sobre a formação docente nos cursos de Letras, de um modo geral e, especificamente, no curso de Letras-português Licenciatura da UFS. De caráter reflexivo, ele se pretende um incitador para se discutir e refletir sobre como tem ocorrido a formação de professores de LP. Com isso,

¹¹ A bem da verdade, foram mais de vinte questionários entregues, entre impressos e eletrônicos, porém, dos 35 entregues em mãos ou enviados, apenas 20 deram retorno. Inicialmente, pretendíamos abranger o total de 40 sujeitos-informantes que corresponderiam ao número de alunos ingressos nos períodos 2008.1/2 (número total de vagas ofertadas no vestibular da Instituição), mas alguns ou ficaram pelo caminho ou não cumpriram o número de créditos exigidos pelo currículo dentro do prazo previsto.

procuramos contribuir para a formação de professores, isto é, a finalidade deste trabalho é contribuir para a área de formação de professores de LP.

O nosso trabalho está assim estruturado: no primeiro capítulo, abordamos algumas categorias teóricas da AD de orientação francesa que nos serviram de base teórica a nossas análises: *discurso*, *interdiscurso* e *sujeito*. Além de apresentar esses conceitos, discutimos também algumas injunções em decorrência de diferentes posições assumidas por alguns autores que envolvem as definições dessas categorias.

No segundo capítulo, tratamos de apresentar e discutir as concepções mais correntes na literatura linguística sobre *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* e como essas concepções são abordadas em relação ao ensino de língua. Nesse sentido, discutimos também o papel da Linguística no curso de Letras e no ensino de LP. No terceiro capítulo, analisamos os documentos referentes à constituição do curso Letras-português Licenciatura da UFS: o texto do PP e algumas ementas (partes da Resolução 56/2007 CONEPE/UFS). Além desses documentos, tomamos as DCCL e outros PPs de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para fazermos os contrapontos com o texto objeto de análise.

No quarto capítulo, analisamos, nos discursos dos sujeitos-alunos constitutivos dos textos das respostas dos questionários, que concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* eles dominam ao “egressarem” do curso para o campo de trabalho, ou seja, que “bagagem” teórica irá nortear a sua prática docente.

Por fim, fazemos nossas considerações finais a partir do que concluímos em nossas análises, que, aliás, não têm a intenção de selar a discussão aqui suscitada. Pelo contrário, a ideia é que essa pesquisa possa abrir caminhos para novas e incitadoras discussões e pesquisas dentro da mesma temática em que se aloja este trabalho: a formação docente em Letras.

1 DISCURSO, INTERDISCURSO E SUJEITO

Neste capítulo, apresentamos e discutimos algumas categorias teóricas sob a égide da Análise do Discurso (AD) de linha francesa que nos subsidiarão no momento das análises do *corpus*. As categorias que aqui adotamos, como *discurso*, *interdiscurso* e *sujeito*, foram tomadas da proposta teórica da AD a partir de autores como Maingueneau (2007), Pêcheux (1997a, 1997b), Orlandi (2005a, 2005b, 2007), Possenti (2009), Foucault (2005, 2007a) e outros.

Primeiramente, apresentaremos as discussões em torno da noção de discurso tratadas pelos principais autores da AD francesa, como Pêcheux (1997a; 1997b), Foucault (2005, 2007a), Orlandi (2005a, 2005b, 2007) e outros. A partir dessas discussões, é que nos posicionaremos em relação à adoção da concepção a que nos filiamos para aplicação nas análises do *corpus*.

A nossa atenção especial ao termo *interdiscurso*, neste trabalho, se dá pelo fato de esse termo despertar certa polêmica, levantada por Maingueneau (2007), em torno da definição apresentada por Pêcheux (1997b). E é justamente a partir do primeiro que nós tomaremos o conceito de *interdiscurso*, e seu desdobramento em *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*, segundo a *hipótese do interdiscurso* defendida pelo referido autor em sua obra *Gênese dos Discursos* (2007). Nessa obra, o autor também apresenta a sua proposta de um “sistema de restrições semânticas globais” ou uma “semântica global”, como uma terceira hipótese, que restringiria “[...] simultaneamente o conjunto dos ‘planos’ discursivos: tanto o vocabulário quanto os temas tratados, a intertextualidade ou as instâncias de enunciação...” (MAINGUENEAU, 2007, p. 22).

A discussão em torno da noção de sujeito, ou da *forma-sujeito*, como é cunhada em Pêcheux (1997b), busca mostrar as concepções dessa categoria para a AD em diferentes autores e como ela se constitui para Foucault (2007a). Nessa discussão, traremos as vozes de outros autores para fazer os contrapontos com essas duas principais referências. Se em Pêcheux a *forma-sujeito* é concebida na relação com a ideologia, isto é, quando o indivíduo é interpelado pela ideologia; em Foucault, o sujeito é concebido como um espaço vazio, uma dispersão, que pode ser ocupado por diferentes sujeitos. Para os fins desta pesquisa, interessamos os sujeitos na posição de alunos do curso Letras-português Licenciatura da UFS.

Apesar de não ser o nosso foco de discussão, é mister que abordemos, a título de esclarecimento, algumas outras categorias da AD porque invariavelmente elas estão ligadas aos termos aqui apresentados, por isso, vão ser mencionados, no decorrer da discussão, termos como: *enunciado*, *formação discursiva* e *formação ideológica*. As noções de discurso e interdiscurso estão diretamente ligadas a esses termos, por isso, no momento oportuno, trataremos de também defini-los.

Passemos, então, a apresentar as noções e a discutir as categorias que nos servirão às análises de nosso *corpus*: *discurso*, *interdiscurso* e *sujeito*.

1.1 NA ORDEM DO DISCURSO

O termo *discurso* se configura como um termo polissêmico, ou seja, ele tem muitos sentidos dependendo da perspectiva que é adotado, mas nos interessa aqui o sentido que lhe é atribuído na *Análise do Discurso*, uma disciplina que tem como objeto de estudo justamente o *discurso*. Para essa discussão, tomaremos como referências Foucault (2005; 2007a), Pêcheux (1997a; 1997b), Orlandi (2005a; 2005b, 2007) e outros cujos posicionamentos sobre a questão se alinham com esses autores.

Para a discussão sobre o *discurso* em Foucault, tomaremos a definição do termo a partir da obra *Arqueologia do Saber* ([1969] 2007). Em princípio, Foucault (2007a) concebe os discursos como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade, por isso, caberia à *Análise do Discurso* descrever essa dispersão, buscando estabelecer regras capazes de reger a formação dos discursos.

Tais regras, chamadas por Foucault de “regras de formação”, possibilitariam a determinação dos elementos que compõem o discurso, a saber: os *objetos* que aparecem, coexistem e se transformam num “espaço discursivo comum”; os diferentes *tipos de enunciação* que podem permear o discurso; os conceitos em suas formas de aparecimento e transformação em campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os *temas* e *teorias*, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias. Assim se refere o autor:

Chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva. (FOUCAULT, 2007a, p. 43)

Essas regras que determinam, portanto, uma *formação discursiva* se apresentam sempre como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. São elas que caracterizam a formação discursiva em sua particularidade e possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade, a qual é conseguida pela análise dos enunciados que constituem a formação discursiva.

A concepção de *discurso* formulada por Foucault (2007a, p. 122), inicialmente, é a que segue: “[...] conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação [...]” ou, ainda, dentro da mesma concepção do autor, o discurso é um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva; e do ponto de vista linguístico, “[...] o discurso é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência” (FOUCAULT, 2007a, p. 122).

Para Foucault, a análise de uma formação discursiva consistirá, portanto, na descrição dos enunciados que a compõem. E a noção de enunciado em Foucault é contraposta à noção de *proposição, frase e ato de fala*¹². O enunciado, segundo o autor, é a unidade elementar, básica, que forma um *discurso*, sendo assim, este seria concebido como uma família de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva, mas “O enunciado não é, pois, uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica”, isso porque “não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação” (FOUCAULT, 2007a, p. 123).

O *discurso*, segundo ainda Foucault (2007), não é atravessado pela unidade do sujeito e sim pela sua dispersão; dispersão decorrente das várias posições possíveis de serem por ele assumidas no discurso. Essa dispersão reflete a descontinuidade dos planos de onde fala o sujeito que pode, no interior do discurso, assumir diferentes estatutos. A noção de discurso como um campo de regularidades, em que diversas posições de subjetividade podem manifestar-se, redimensiona o papel do sujeito no processo de organização da linguagem, excluindo-o como fonte geradora de significações. Em outros termos, o sujeito não é a origem do seu dizer.

¹² Em França (2009; 2013) empreendemos uma discussão sobre essa questão.

Em síntese, o discurso em Foucault (2007a) é considerado como prática que provém da formação dos saberes e da necessidade de sua articulação com as outras práticas não discursivas, assim como também se trata de um jogo estratégico e polêmico: o discurso não pode ser simplesmente analisado sob seu aspecto linguístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva e também como luta.

Assim como Foucault, Maingueneau (2007, p. 19) também admite que “[...] um discurso não tem nenhuma ‘profundeza’, que sua especificidade não se localiza em alguma ‘base’ que seria seu fundamento, mas que se desdobra sobre todas as suas dimensões”, por isso, não se pode considerar o discurso como um sistema de “ideias”, “[...] mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” (MAINGUENEAU, 2007, p. 19).

Em uma outra abordagem do termo *discurso*, com base em Foucault ao discutir a noção do termo, diz Brandão (2004, p. 37):

O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de algum direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder.

Vemos que o discurso para Foucault também é o espaço em que saber e poder se articulam e a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência de poder.

O discurso designa, em geral, para Foucault, como bem observa Revel (2005), um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, no dizer do filósofo francês, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns e essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões determinadas historicamente. Foucault faz, então, a seguinte exposição:

[...] gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (FOUCAULT, 2007a, p. 54-55)

Segundo Foucault (2007a), contrariamente ao enunciado, o discurso só é discurso em relação ao que o condiciona; que convém encará-lo em termo de processo e não *estatisticamente* como enunciado; que o discurso só é discurso quando se refere a suas condições de produção. Robin (1977), fazendo uma abordagem dessa discussão em Foucault, diz que ele entende que as condições de produção não são um simples contexto, “circunstâncias” que exerceriam, à sua moda, simples coações sobre o discurso, mas que estas condições caracterizam o discurso, constituem-no, e, constituindo-o, são assinaláveis pela análise linguística, com as quais ela diz aquiescer. A autora enumera os elementos que constituem essas condições de produção, de acordo com Foucault: quadro institucional, aparelho ideológico no qual se inscreve, representações que a ele subjazem, conjuntura política, relação de forças, efeitos estratégicos procurados, etc. Nesse sentido, afirma a autora:

[...] podemos dizer que consideramos o discurso como processo, em suas relações com o ‘extralingüístico’, isto é, o discurso *como prática*. Foucault não entende por prática a atividade livre de um sujeito, mas o conjunto de regras que envolvem e submetem o sujeito, desde que ele toma parte do discurso. Por isso, o discurso supõe o conjunto de relações extralingüísticas que o constituem. (ROBIN, 1977, p. 26-27)

Assim, toda produção de sentidos deve dar-se no interior desses campos institucionalmente constituídos como *lugares de onde se fala*. Falar do interior desses campos significa inserir-se em uma formação discursiva que determina os modos de dizer e aquilo que se pode e se deve dizer em certa época (FOUCAULT, 2007a). Enfim, Foucault assim concebe o que para ele é *discurso*:

Pode-se, então, agora, dar um sentido pleno à definição do “discurso” que havia sido sugerida anteriormente. Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2007a, p. 132-3)

Essa noção de discurso em Foucault é retomada e reformulada por Maingueneau (2007). A noção de discurso em Maingueneau está na confluência de dois termos, tomados em Pêcheux (por analogia à *superfície linguística*) e em Foucault, respectivamente: *superfície*

discursiva e formação discursiva.¹³ O primeiro termo é tomado como o conjunto de enunciados produzidos por um sistema de restrições de formação semântica; esse sistema é identificado com o segundo termo. Assim, discurso, para Maingueneau (2007), *é um conjunto de enunciados que podem ser produzidos de acordo com as restrições da formação discursiva*.

No contraponto com essa definição do termo *discurso* em Foucault e em Maingueneau, adentremos na discussão do termo levantada por Pêcheux e como seus seguidores, leitores e intérpretes de sua obra, o interpretaram, principalmente aquela que é sua principal divulgadora no Brasil: Eni Orlandi. Em Orlandi (2005a, p. 21), encontramos a seguinte definição para o termo *discurso*: “[...] o discurso é efeito de sentidos entre locutores”; e em Brandão (2004, p. 106), encontramos: “[...] é o efeito de sentido construído no processo de interlocução [...]”. Essas definições, tanto a de Orlandi quanto a de Brandão, nos parece uma interpretação em síntese daquilo que consta no texto de Pêcheux, *Análise Automática do Discurso (ADD-69)*, o artigo considerado o marco inicial do que veio a se chamar *Análise do Discurso*. A noção de discurso em Orlandi e em Brandão seria a interpretação a que se chegou da seguinte passagem do texto do referido autor francês:

[...] a teoria da informação [...] leva a falar de *mensagem* como transmissão de informação: o que dissemos precedentemente nos faz preferir aqui o termo *discurso*, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B. (PÊCHEUX, 1997a, p. 82)

Como podemos perceber, o autor não estabelece uma definição direta e objetiva do termo, antes se trata de um contraponto à “[...] concepção de língua como mera transmissão de informação” (BRANDÃO, 2004, p. 106). O uso das aspas na expressão “efeito de sentidos”, enfatizando-a, certamente direciona o leitor a inferir a concepção de discurso como algo mais que uma “simples” transmissão de mensagem do locutor/emissor a um interlocutor/receptor, pois o mais relevante no ato comunicativo seria o “efeito de sentidos” que daí surge. É justamente sobre essa expressão enfatizada que a noção de discurso foi construída pelos intérpretes da obra de Pêcheux.

¹³ Para o referido autor, o que Foucault designa como discurso (“[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2007, p. 132-3)), é o que ele concebe como *superfície discursiva*. Já *formação discursiva*, em Foucault (2007, p. 131), “[...] é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de *performances* verbais – sistema que não o rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões, aos sistemas lógico, linguístico, psicológico.”

Mais adiante, porém, Pêcheux (1997a, p. 108) se refere ao termo assim: “Chamamos *discurso* uma seqüência lingüística limitada por dois *brancos semânticos* e que corresponde a condições de produção discursivas definidas.” O termo, assim definido, faz parte da “*Lista de postulados de hipóteses concernentes ao sistema de dependências de um discurso*” (PÊCHEUX, 1997^a, p. 108) e é perceptível que o autor nessa passagem de fato concebe a sua noção de discurso que não retoma necessariamente o conceito apresentado em passagem anterior e interpretado por seus leitores como a noção de discurso apresentada por Pêcheux.

O discurso, definido como “efeito de sentidos entre os locutores”, ocorre na interatividade da linguagem, no dizer de Orlandi (2005a). Esse “efeito de sentidos” é produzido de acordo com as condições de produção do discurso e não se limita a uma transmissão de informações – naquilo que propõe a teoria da comunicação com os conceitos de receptor, emissor, mensagem etc. e, por consequência, a língua/linguagem teria como finalidade a comunicação. O discurso está materializado no texto e se configura num “espaço” onde o processo de significação é realizado pelos sujeitos, assim, no discurso, não só o sujeito, mas também a ideologia se manifesta.

Em Pêcheux (1997b), o discurso está diretamente ligado à noção de ideologia que o autor vai beber em Althusser: “*a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos*” (PÊCHEUX, 1997b, p. 148 [grifo no original]). Nesse sentido é que “[...] o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da ‘existência material’ das ideologias” (BRANDÃO, 2004, p. 46), por isso, diz Brandão (2004, p. 47): “[...] pode-se afirmar que o discursivo é uma espécie pertencente ao gênero ideológico.” Pêcheux (1997b) afirma, com base em Althusser, que só há prática através de uma ideologia e sob uma ideologia e que só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito. Isso implica dizer que o discurso está diretamente ligado à ideologia e esta, por sua vez, ao sujeito.

A ideologia se caracteriza, assim, pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (ORLANDI, 2005b). A ideologia diz respeito a uma “função da relação necessária entre a linguagem e o mundo” (ORLANDI, 2005b, p. 46). Essa relação perpassa a todo o momento o sujeito, este enquanto posição marcada num dado contexto sócio-histórico. *Grosso modo*, a ideologia pode ser entendida como conjunto de ideias, ou visão de mundo de um segmento social. A partir de então, depreende-se uma estreita relação entre discurso, sujeito e ideologia. Conforme Orlandi (2005b, p. 47), “[...] não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia”.

Robin (1977) diz que *uma competência ideológica*, ou geral, torna implicitamente possível a totalidade das ações e das novas significações, por isso, introduzir ao nível da competência a instância da ideologia é necessariamente mostrar que a análise interna não poderia esgotar a significação do discurso; é acenar a uma teoria das formações sociais e, no campo desta teoria, é insistir no lugar da instância ideológica e no efeito desta instância no plano discursivo; é, pois, embora implicitamente, orientar-se para uma problemática da articulação das práticas discursivas sobre práticas não discursivas no seio de uma formação social. Donde conclui ela:

Esta necessidade de incluir a ideologia no conceito de discurso, portanto, de não reduzir o discurso à língua em sua neutralidade ideológica, isso porque a linguagem é ao mesmo tempo lingüística e ideológica, pois concilia sentido, como a lingüística estabelece, e a ideologia, como se exigirá de uma teoria que leve em consideração a História. (ROBIN, 1977, p. 28)

Nessa perspectiva, de conciliar a ideologia com o sentido, toma-se o discurso como objeto de estudo e não exclusivamente a língua, pois o linguístico por si só não dá conta de explicar o sentido. Aos historiadores interessa a articulação das práticas discursivas, como apontou Foucault, sobre as práticas não discursivas no interior de uma formação social. “Inclui-se, assim, a ideologia no conceito de discurso, atendendo aos questionamentos postos no interior da lingüística, bem como se passa a levar em consideração a História no interior do estudo da língua” (SARGENTINI, 2004, p. 80).

Apesar de os sentidos possíveis de um discurso estarem preestabelecidos, eles não são constituídos *a priori*, ou seja, eles não existem antes do discurso. O sentido vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso porque é no sujeito de discurso que o sentido se dá. Não existe, portanto, o sentido em si, ele vai sendo determinado simultaneamente às posições ideológicas que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõem o *interdiscurso*. A produção deste, por sua vez, acontece na história, por meio da linguagem, que é uma das instâncias em que a ideologia se materializa. Por isso, os estudos linguísticos tradicionais não conseguem abarcar a inteireza de sua complexidade.

Em outras palavras, no espaço interdiscursivo, apesar de o caráter constitutivamente heterogêneo do discurso, não se pode concebê-lo como livre de restrições. O que é e o que não é possível de ser enunciado por um sujeito pode estar demarcado pela própria formação social na qual está inserido. Os sentidos possíveis de um discurso, portanto,

são sentidos demarcados, pré-estabelecidos pela própria identidade de cada uma das formações sociais colocadas em relação no espaço interdiscursivo.

No que se refere ao *sentido*, é preciso descobrir as regras de sua formação para tornar evidente a polifonia que fez dele um nó de significância, por isso a AD não toma o sentido em si mesmo, ou seja, em sua imanência. Na perspectiva da AD, não se aceita a existência de uma essência da palavra – um significado primeiro, original e fixo, capaz de ser localizado no interior do significante. A constituição do sentido é histórica e socialmente construída, por isso a palavra é ideológica.

Um outro aspecto do discurso é pensá-lo como estrutura e como acontecimento, segundo Pêcheux (2006). A relação entre esses dois aspectos constitutivos do discurso pode ser estabelecida como: a estrutura está para o enunciado, para a ordem do linguístico-sintático; já o acontecimento, para a enunciação, para a ordem do linguístico-semântico, do sentido, da interpretação. Isso porque, o enunciado, enquanto estrutura linguístico-sintática, pode ser repetível, retomado; já a enunciação, da ordem do linguístico-semântico, não é da ordem do repetível, podendo tornar-se outro a cada interpretação. “É preciso pensar ao mesmo tempo a discursividade *como dito* e *como dizer*, enunciado e enunciação” (MAINGUENEAU, 2007, p. 19 [grifos nossos]).

A essa questão, Pêcheux faz a seguinte ponderação:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]. Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar para a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 2006, p. 53)

Embora o autor cite apenas o termo “enunciado” e não mencione o termo “enunciação” diretamente, a referência que faz é em relação a esse termo quando afirma que “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]”. Com efeito, o funcionamento do discurso (e é nisso que a noção de discurso se distingue da de fala no sentido estabelecido no *Curso de Lingüística Geral*, de Saussure) supõe que os operadores linguísticos (em sua materialidade linguística) só funcionam com relação à imersão em uma situação, quer dizer, levando-se em consideração as práticas de que eles são portadores, isto é, dentro das *práticas discursivas* de que fala Foucault (2007a).

Considerar, assim, o discurso como acontecimento, dentro desta perspectiva, significa abordá-lo na sua irrupção, no seu surgimento em uma formação discursiva, e no seu acaso, ou seja, despojá-lo de toda e qualquer referência a uma origem supostamente determinável ou a qualquer sistema de causalidade entre as palavras e as coisas. Diante disso, deve-se concluir que “[...] entender o discurso como acontecimento é aceitar que é ele que funda a interpretação, constrói uma verdade, dá rosto às coisas. Por isso o discurso é objeto de disputa, em vista do poder que, por seu intermédio, se exerce” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 108).

O lugar de onde o sujeito fala é historicamente marcado por um *poder-saber* e uma *vontade de verdade* que fazem desse enunciado um discurso institucionalmente constituído, por isso, podemos dizer que se trata de um *sujeito de discurso*, porque o “modo” de dizer revela o lugar de onde ele fala.

Ora o *poder* não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de *saber* que os objetiva e antecipa toda experiência de subjetivação. A articulação *saber/poder* será, portanto, dupla: *poder* de extrair dos indivíduos um *saber*, e de extrair um *saber* sobre esses indivíduos submetidos ao olhar e já controlados. Vai se tratar, por consequência, de analisar não somente a maneira pela qual os indivíduos se tornam *sujeitos de governo* e objetos de conhecimento, mas também a maneira pela qual se acaba por exigir que os sujeitos produzam um discurso sobre si mesmos a fim de fazer da própria vida, tornada objeto de múltiplos *saberes*, o campo de aplicação de um *biopoder* (REVEL, 2005).

A concepção de biopoder para Foucault (1997a) é que a função do governo não é governar apenas, mas é preciso assegurar a prosperidade da população, o crescimento econômico, a saúde pública, a educação etc. – é o que ele denomina de *biopolítica*. Para Foucault (1997a, p. 86), a biopolítica “[...] tende a tratar a ‘população’ como um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentam traços biológicos e patológicos particulares, e que, por conseguinte, dizem respeito a técnicas e saberes específicos.” Foucault assim se expressa em relação ao termo: “[...] entendia ‘biopolítica’ a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças... [...]” (1997a, p. 89).

Biopoder, na concepção de Foucault (1997a), pode ser compreendido como: o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que na espécie humana constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia

política, numa estratégia geral de poder. O biopoder, portanto, consiste em um conjunto de práticas estatais instrumentalizadas por meio de técnicas de poder que buscam exercer o controle sobre os indivíduos e sobre a população, bem como assegurar a prosperidade sobre a vida e o direito, fazendo isso a partir do dado biológico humano.

Foucault nunca trata do *poder* como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de *relações de poder* que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do *poder*. Para Foucault, “a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem” (REVEL, 2005, p. 86), pois, assim se refere o filósofo:

Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. (FOUCAULT, 2007b, p. 7)

Esses *efeitos de verdade* estão relacionados às condições de possibilidade da constituição dos objetos de conhecimento e dos modos de subjetivação, os quais são indissociáveis, isto é, os *jogos de verdade* estão relacionados à objetivação e à subjetivação, o que implica no papel fundamental do sujeito. Foucault (2007b) afirma que a “verdade” está diretamente ligada ao *poder*, e que, portanto, *não há verdade fora do poder*. Segundo o autor,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2007b, p. 12)

Segundo Foucault (2007b, p. 14), “por ‘verdade’ entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”, pois, o que existe, de fato, é a *vontade de verdade* que se imbrica nos *jogos de verdade*. Cada “verdade” procura ser a verdade em seu tempo, em seu momento histórico. Contudo, cada *verdade* está envolvida em *jogos de verdade* que se justificam pela *vontade de verdade* que está relacionada ao *poder/saber* que a respalda de acordo com a episteme do

momento. Assim se posiciona Foucault sobre a *vontade de verdade* que classifica como um dos “três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso” (FOUCAULT, 2005, p. 19):

Enfim, creio que essa *vontade de verdade* assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (FOUCAULT, 2005, p. 18)

A concepção que Foucault (2007b) tem de “verdade”, pois, é que não há “a verdade”, mas “jogos de verdade” que ele compreende como um conjunto de regras de produção de verdade e essas regras, por sua vez, estão sujeitas às intervenções histórico-sociais, portanto, mudando as epistemes do momento histórico, mudam-se as *verdades*. Em outras palavras, segundo Revel (2005, p. 87), “jogos de verdade” para Foucault “[...] não [é] a descoberta do que é verdadeiro, mas das regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso”, o que implica dizer que para o filósofo francês os *jogos de verdade* são “[...] as relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência – que permitem o homem pensar-se [...]” (REVEL, 2005, p. 87). Oliveira, no entanto, faz a seguinte ressalva:

É preciso salientar que nem sempre os *jogos de verdade* mascaram “uma dada verdade” ou que essa “verdade” vá se transformar em algo não “verdadeiro”, em algo fora da realidade. Estamos apenas, a partir da concepção foucaultiana, procurando evidenciar a transitoriedade dos *jogos de verdade* e sua relação com o poder. (OLIVEIRA, 2005, p. 50)

Neste texto, portanto, nossa discussão se limita às relações do saber-poder/sujeito/verdade e governamentalidade, ou governo de si, como uma técnica de se autogovernar, de cuidar de si para cuidar dos outros. E isso passaria pelo sujeito que, de posse de um saber-poder, busca a verdade para cuidar de si e dos outros. Ou seja, só se é verdadeiro com os outros quando se é consigo mesmo, assim, o poder exercido sobre os outros será exercido com sabedoria, pois seguiria o princípio de que aquilo que não se quer para si não se deve desejar para o outro. Essa governamentalidade está diretamente ligada a duas outras concepções criadas pelo filósofo francês: biopoder/biopolítica e governo de si, que por sua vez estão diretamente relacionadas às relações de saber/poder/vontade de verdade que objetivam e subjetivam o ser humano, o indivíduo em sujeito para um melhor controle.

Em síntese, o *discurso* pode ser tomado como um conjunto de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva; ou como um efeito de sentidos entre interlocutores; mas também se apresenta tanto como estrutura como também acontecimento; está relacionado ao saber, ao poder e aos jogos de verdade que o põem numa determinada ordem institucionalmente estabelecida para ser aceito na sociedade de discurso.

Todo discurso está em relação a outros discursos que remetem a um *interdiscurso*, que é o termo que passaremos a discutir no próximo tópico.

1.2 O PRIMADO DO INTERDISCURSO E A SEMÂNTICA GLOBAL

A noção do termo *interdiscurso* gera polêmica e discussão entre analistas do discurso por apresentar uma vaguidão, uma imprecisão porque ora é tomado como o equivalente de “memória discursiva” ora como de “pré-construídos” ou, ainda, como um “todo complexo com dominante”. Mas, antes de chegarmos à discussão desse conceito, é preciso que introduzamos e definamos outros termos que estarão ligados a ele, tais como: formação discursiva (FD) e formação ideológica (FI).

Em Orlandi (2005a, p. 43), encontramos a seguinte definição: “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” Essa definição de Orlandi, a nosso ver, nada mais é do que uma paráfrase da definição de Pêcheux (1997b, p. 160):

Chamaremos, então, *formação discursiva*, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* [...].

A formação discursiva em que se insere um determinado enunciado não permite que o sujeito-enunciador desse discurso fale diferente. O seu dizer está condicionado a um dizer que se assujeita a essa formação discursiva, em um novo acontecimento, para que se

tenha um efeito de sentido. Vale lembrar que esse termo foi tomado por Pêcheux em Foucault. Foucault assim se posiciona em relação ao termo:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. (FOUCAULT, 2007a, p. 43)

Embora, como anunciamos anteriormente, Pêcheux tome o termo de empréstimo de Foucault, as concepções são distintas quanto a sua formulação. Enquanto este trabalha com os conceitos de “regularidades” e “regras de formação”, aquele trabalha com os de “ideologia” e “formação ideológica”, o que caracteriza a sua filiação ao marxismo via Althusser¹⁴.

Já a *formação ideológica* (FI), por sua vez, que pode ser definida como visão de mundo de uma dada classe social, impõe um modo de pensar aos sujeitos dessa classe, pois é o lugar de onde o sujeito pode falar. Em outros termos: “Cada formação ideológica constitui [...] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais,’ mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas em relação às outras” (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, [1971] 2011, p. 27)¹⁵.

Discutidos os conceitos dos termos *formação discursiva* e *formação ideológica*, que estão diretamente relacionados ao termo que apresentaremos a seguir, comecemos, então, a explanação de concepções do termo *interdiscurso*, a começar por Pêcheux (1997b). O filósofo francês apresenta a seguinte tese:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com

¹⁴ Como já foi visto anteriormente ao discutirmos sobre a noção de discurso.

¹⁵ Esse texto foi publicado inicialmente no Jornal Comunista L’Humanité, depois na Revista *Langages*, número 24, em 1971. Também foi publicado em MALDIDIER, D. **L’Inquietude du discours**: textes de Michel Pêcheux. Éditions du Cendres, 1990. p. 133-153. Aqui fizemos uso da versão em português publicada em BARONAS, R. L. (org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 13-32

dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas [...]. (PÊCHEUX, 1997b, p. 162)

Após estabelecer essa tese, o autor em seguida se propõe a desenvolvê-la a partir da seguinte asserção: “[...] propomos chamar *interdiscurso* a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1997b, p. 162 [grifo nosso]). Pêcheux define *interdiscurso* como um ‘todo complexo com dominante’ sem esclarecer o que venha a ser “todo complexo” ou o que quer dizer “com dominante”, o que torna a expressão vaga, pouco precisa, obscura. Por conta disso, Maingueneau (2007) vai propor uma reformulação desse conceito.

Pêcheux nos leva a pensar também na relação do *interdiscurso* com a *memória discursiva* e com os *pré-construídos* e estes como equivalentes daquele. Essas equivalências podem ser extraídas da seguinte passagem do próprio autor:

Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da *repetição* e da *regularização*: a *memória discursiva* seria aquilo que, face a um texto que surge como *acontecimento* a ler, vem estabelecer 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 [grifos nossos])

Para o autor, a questão é saber onde residem esses “implícitos”, que estão ‘ausentes por sua presença’ na leitura da sequência, daí ele formular a seguinte pergunta: “[...] estão eles disponíveis na memória discursiva como em um fundo de gaveta, um registro do culto?” (PÊCHEUX, 1999, p. 52). O que nos leva a pensar na relação direta entre *memória* e *interdiscurso*, como se pode captar na seguinte passagem:

Esses movimentos de constituição da *memória* e da legibilidade mostram a indissociabilidade entre o *intradiscurso* e o *interdiscurso*: a materialidade das formas (verbais e não-verbais) são vestígios por meio dos quais a *repetição* se inscreve na *ordem do discurso*¹⁶, nessa *ordem em que o enunciado é determinado pela exterioridade do enunciável*. (GREGOLIN, 2001a, p. 75)

¹⁶ Não coincidentemente, o autor usa nessa passagem a expressão “ordem do discurso” que é tão cara a Foucault. A ordem do discurso, diz Gregolin (2001a), é uma ordem do *enunciável*. E em Foucault nem todo discurso pode entrar na ordem do discurso, mas somente aquele que passa por certo crivo institucional para ser aceito.

Das palavras do próprio Pêcheux, a memória deve ser entendida como um “[...] conjunto complexo, pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de ‘tecidos de índices lisíveis’, que constitui um corpo sócio-histórico de traços” (PÊCHEUX, 1990, p. 286 *apud* GREGOLIN, 2001a, p. 75). E essa aproximação entre interdiscurso e memória discursiva suscitada no texto de Pêcheux é perceptível nos textos de seus seguidores, como Orlandi e outros. Em Orlandi (2005a, p. 31), por exemplo, encontramos a seguinte definição para *interdiscurso*:

[...] é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Essa definição é uma interpretação daquilo que Pêcheux apresenta nos trechos anteriormente citados. A autora sintetiza a concepção do termo da seguinte forma: “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2005a, p. 33), ou seja, constituem o *interdiscurso* os dizeres (discursos outros) já ditos (ditos alhures) antes da formulação, aqui e agora, de um discurso. Esses dizeres retomados (os pré-construídos) para um novo acontecimento são retomados na memória discursiva. Nessa mesma linha conceptual do termo, Fernandes (2007, p. 65) define:

Interdiscurso: presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva. Diferentes discursos entrecruzados constitutivos de uma formação discursiva dada; *de um complexo com dominante*. [grifo do autor]

Vemos que Fernandes retoma o conceito de Pêcheux e reafirma a expressão “*de um complexo com dominante*” sem também fazer qualquer tipo de comentário ou esclarecimento do que venha a significar, – ou fazendo uso da terminologia própria da AD – qual o efeito de sentido desse enunciado.

Em Brandão (2004, p. 107), não encontramos a definição para o termo *interdiscurso*, mas o termo *interdiscursividade* (ou seria melhor dizer verbete já que se encontra no glossário da obra):

Interdiscursividade: relação de um discurso com outros discursos. Para Maingueneau a interdiscursividade tem um lugar privilegiado no estudo do discurso: ao tomar o interdiscurso como objeto, procura-se apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas diferentes. Nesse sentido, dizer que a interdiscursividade é constitutiva de todo discurso é dizer que *todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos*. [grifo nosso]

Essa definição de Brandão já faz referência à posição teórica assumida por Maingueneau (2007). Para este autor, o objeto de análise do analista do discurso deve ser o interdiscurso, ou seja, para Maingueneau o analista deve se debruçar sobre o interdiscurso porque é na interdiscursividade que se dá o imbricamento ou o embate de discursos outros, ou seja, as trocas entre discursos de uma mesma formação discursiva ou não, é por isso que ele vai propor o que ele chama de “primado do interdiscurso”.

Neste estudo, vamos privilegiar o *primado do interdiscurso*, a tese apresentada por Maingueneau (2007). Essa tese defende que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas sim as relações interdiscursivas que se dão num espaço de trocas entre vários discursos de um mesmo *campo discursivo*. Atrelado a essa tese está o que o autor propõe como um “procedimento”, o que ele vai chamar de *semântica global*¹⁷. A proposta de uma semântica global é apresentada como um caminho possível de apreensão do modo de funcionamento da interdiscursividade, por isso, um dos conceitos reformulados por Maingueneau (2007) é o de *interdiscurso* e junto com essa reformulação, formula a proposta da “semântica global” ou o seu “sistema de restrições semânticas globais”.

Dentre as sete hipóteses traçadas na proposta teórica de Maingueneau (2007) acerca do *interdiscurso*, consideraremos apenas cinco que julgamos ser importantes para o propósito de nosso trabalho.

- primeira hipótese: o *interdiscurso* tem precedência sobre o discurso.
- segunda hipótese: o caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz aparecer a interação semântica entre os discursos como um processo de tradução, de *interincompreensão regrada*.
- terceira hipótese: para dar conta desse interdiscurso, existe um *sistema de restrições semânticas globais*.

¹⁷ Na proposta teórica de Maingueneau (2007), há uma *semântica global*. “A proposta de Maingueneau de uma *semântica global* é considerar que o discurso é apreendido na relação entre todos os seus planos, sem privilegiar um plano ou outro. Ou seja, assumir a dimensão de uma *semântica global* é considerar que todos os planos da discursividade são regulados por um mesmo sistema de restrições semânticas, que fixa os critérios do que é possível ou não de ser enunciado do interior de um determinado posicionamento.” (FIGUEIRA, 2014, p. 2)

- quarta hipótese: esse sistema de restrições deve ser concebido como um modelo de *competência interdiscursiva*.
- quinta hipótese: o discurso não deve ser pensado somente como um conjunto de textos, mas como uma *prática discursiva*.

Passemos, então, a apresentar cada uma dessas hipóteses.

Primado do Interdiscurso

A primeira hipótese, que prega a precedência do interdiscurso sobre o discurso, é denominada pelo autor de *primado do interdiscurso*. Para Maingueneau (2007, p. 38), “O interdiscurso aparecia como um conjunto de relações entre diversos ‘intradiscursos’ compactos” que, na concepção do autor, é algo “vago”. Diante disso, ele apresenta a sua “hipótese”: “Nossa própria hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o *Mesmo do discurso e seu Outro*” (MAINGUENEAU, 2007, p. 33 [grifo nosso]).

O autor diz que é necessário refinar o conceito de *interdiscurso* que aparece tão amplo e vago. Para tanto, a generalização do *interdiscurso* será substituída pela tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*. O autor define *universo discursivo* como o “[...] conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (MAINGUENEAU, 2007, p. 35); *campo discursivo* como “[...] um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (idem); e *espaços discursivos* como “[...] subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação” (MAINGUENEAU, 2007, p. 37).

O primeiro termo, *universo discursivo*, abrange o horizonte mais amplo tratado no discurso, do qual serão construídos os domínios mais estruturados para a pesquisa do analista do discurso: os campos discursivos.

Já o segundo termo, *campo discursivo*, mantém diversos tipos de relações, como o confronto aberto, aliança, aparente neutralidade, isto é, embora sejam discursos com a mesma função social, divergem sobre o modo pelo qual essa função social do discurso deve ser preenchida. É no *campo discursivo*, portanto, que é percebido o encontro de concorrência¹⁸

¹⁸ Segundo o autor, “‘Concorrência’ deve ser entendida da maneira mais ampla; inclui tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente etc... entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida.” (MAINGUENEAU, 2007, p. 36)

entre os posicionamentos, as alianças, a neutralidade. Nesse contexto, a noção de *campo discursivo* acaba contemplando uma rede de trocas, já que o conceito de universo discursivo, embora amplo no sentido lato, é finito na proposta.

O campo discursivo evidencia o primado de uma heterogeneidade constitutiva do discurso, amarrando o mesmo discurso ao seu Outro. Contudo, esse recorte em *campo discursivo* é apenas uma abstração necessária que deve permitir abrir múltiplas redes de trocas, diz Maingueneau (2007). Para ele, “É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso [...]” e sua hipótese é que tal “[...] constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes” (MAINGUENEAU, 2007, p. 36).

No *Dicionário de Análise do Discurso* (2004), obra em coautoria com Patrick Charaudeau, Maingueneau, no verbete *campo discursivo*¹⁹, dá a seguinte definição:

O campo discursivo não é uma estrutura estática, mas um jogo de equilíbrio instável. Ao lado das transformações locais, existem momentos em que o conjunto do campo entra em uma nova configuração. Ele também não é de forma alguma homogêneo: há posicionamentos *dominantes* e *dominados*, posicionamentos *centrais* e *periféricos*.
(CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 92)

Nessa passagem, o autor reconhece a instabilidade do campo discursivo e as suas possíveis transformações e configurações, além de se caracterizar como uma *forma heterogênea* por apresentar em seu interior posicionamentos “dominantes” e “dominados”. Isso implica dizer que os discursos de um mesmo campo não se constituem todos da mesma forma. Para ilustrar o que aqui dizemos, vejamos os seguintes enunciados²⁰:

SA9: *É um sistema de signos, que combinados entre si permite a comunicação.*

SA10: *Conjunto de palavras e expressões usadas por um povo.*

Nesse contexto, tomando a noção de *interdiscurso* enquanto espaço de trocas entre vários discursos, evidencia-se que as falas dos sujeitos-alunos de Letras sobre a concepção de *língua* apesar de estarem no mesmo campo discursivo, o da Linguística, elas não apresentam o mesmo posicionamento discursivo sobre a concepção do termo, mostrando que a heterogeneidade é princípio de sua constituição.

¹⁹ A definição do verbete é assinada pelo próprio Maingueneau.

²⁰ Esses enunciados, que são as respostas dos sujeitos-alunos concludentes, fazem parte do *corpus* que iremos analisar no capítulo 4.

Dentro, ainda, da proposta teórica do autor, “Na maior parte dos casos, não se estuda a totalidade de um campo discursivo, mas se extrai um subconjunto, um **espaço discursivo**, constituído ao menos de dois posicionamentos discursivos, cuja correlação é considerada importante pelo analista para sua pesquisa” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 92). O espaço discursivo recorta um campo discursivo e estabelece relações específicas (restrições) para compreender os discursos em questão. Em nosso caso, aqui, os discursos dos sujeitos-alunos de Letras, como exemplificado com as duas sequências discursivas anteriormente citadas, ambos estão no mesmo espaço discursivo, a concepção de língua, mas apresentam posicionamentos discursivos distintos: uma concepção de língua como “*É um sistema de signos, que combinados entre si permite a comunicação*”, no discurso de SA9, um posicionamento teórico da corrente estruturalista/sociológica; e uma concepção de língua como “*Conjunto de palavras e expressões usadas por um povo*”, no discurso de SA10, que se filia a um posicionamento teórico da corrente estruturalista/antropológica.

As formações discursivas dialogam, há uma relação entre elas, pertencendo ou não ao mesmo campo ou espaço discursivos. O que pertence a uma formação discursiva, pode ser retomado, negado, afirmado; mas o que pertence à outra formação discursiva, mesmo fazendo parte do *interdiscurso*, só pode ser recusado, ironizado, parodiado, na forma de um *simulacro*²¹. No caso dos discursos de SA9 e SA10, eles não formam um simulacro, pois não se negam, mas antes pertencem à mesma formação discursiva, eles se afirmam num mesmo espaço discursivo.

São discursos de mesmo espaço discursivo que formam o universo discursivo maior: o ensino de língua. Mas pelo conhecimento dos textos, pelo saber histórico, percebe-se que há filiação ao que denominamos aqui de “propostas teóricas inovadoras”²². São duas “variedades” que têm relação com a perspectiva da *semântica global*, recortada nas suas restrições, segundo Maingueneau (2007). Para dar conta dessas restrições, os *espaços discursivos* são relevantes para o nosso propósito de análise. As oposições e/ou evidências de formações discursivas serão tomadas aqui como *campos discursivos*, isso porque “[...] um

²¹ O termo *simulacro*, dentro da proposta de Maingueneau, pode ser compreendido como uma espécie de “tradução” depreciativa, em um discurso, de um valor de seu discurso oponente. Essa tradução depreciativa não acontece de maneira aleatória, pois ela segue a semântica global do discurso-agente para ler as práticas do discurso-paciente. Por isso, o discurso só é capaz de compreender o outro através de “simulacros”, ou seja, de traduções dos valores do outro em suas próprias categorias de análise.

²² A expressão “propostas teóricas inovadoras” é usada para designar os posicionamentos discursivos dos sujeitos-alunos que apontam para uma proposta teórica da Linguística que se oponha, de alguma forma, ao ensino tradicional de LP, como a teoria dos gêneros textuais ou a valorização de um ensino com base nos preceitos teóricos da Sociolinguística, por exemplo.

discurso não nasce de um retorno às próprias coisas, mas de um trabalho sobre outros discursos” (POSSENTI, 2009, p. 157), ou seja, tudo que já foi dito motiva o (novo) dizer. Para Maingueneau (2007, p. 38), o reconhecimento deste tipo de primado do interdiscurso incita a constituição de “[...] um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro.”

Diante desse posicionamento, diz ainda o referido linguista francês:

Assim, o Outro não deve ser pensado como uma espécie de “envelope” do discurso, ele mesmo considerado como o envelope de citações tomadas em seu fechamento. No espaço discursivo, o Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade exterior; não é necessário que seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso. Encontra-se na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. É o que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite fechar-se em um todo. É aquela parte de sentido que foi necessário que o discurso sacrificasse para construir sua identidade. (MAINGUENEAU, 2007, p. 39)

O Mesmo e o Outro se imbricam, não mais mostrando uma formação discursiva pura e sim povoada de um *conflito regrado (a polêmica)*. É a partir desse ponto que tomaremos a noção de *interdiscurso*. A proposta do linguista francês coloca “[...] o discurso como uma interação entre discursos, o que implica um tipo de análise em que a identidade discursiva é definida a partir da interdiscursividade, isto é, da relação do discurso com seu Outro” (BRUNELLI, 2008, p. 14).

Uma outra questão intrínseca ao discurso é o seu caráter dialógico e heterogêneo. De forma objetiva, podemos dizer que heterogeneidade discursiva é a presença de discursos outros que atravessam o(s) discurso(s) porque nenhum discurso é original, ou seja, todo discurso é constituído de outros discursos. Segundo Authier-Revuz (1990, p. 26), “[...] toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este ‘é mais falado do que fala’”. Dentro dessa perspectiva, afirma a autora que: “Este ‘de fora’ não é o que, inevitavelmente, o sujeito portador de um sentido encontraria e em função do qual se determinariam as formas concretas de sua existência e aquela de seu discurso; está no exterior ao sujeito, no discurso, como condição constitutiva de sua existência” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

Como a referida autora aponta, em todo discurso sempre há a presença do outro, a palavra do outro que é retomada para significar o novo dizer. Sendo assim, “Temos a

heterogeneidade constitutiva como condição de existência dos discursos e dos sujeitos, uma vez que todo discurso resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no meio social” (FERNANDES, 2007, p. 39). Em resumo: não há o discurso puro porque todo discurso sempre traz as marcas de outros discursos, de outras vozes que o antecederam, daí a heterogeneidade constitutiva ser o caráter dominante de um discurso.

A heterogeneidade constitutiva do discurso, no entanto, não o impede de estar inserido em um espaço controlado e demarcado pelas possibilidades de sentido que lhe concede a formação ideológica que o governa. Uma formação discursiva, em vista disso, apesar de heterogênea, está passível de sofrer as coerções da formação ideológica em que está inserida. Sendo assim, diz Authier-Revuz (2004) que as sequências linguísticas possíveis de serem enunciadas por um sujeito já estão previstas, tendo em vista que o espaço interdiscursivo se caracteriza pela defasagem entre uma e outra formação. A heterogeneidade do discurso ocorre porque as práticas de textualização acontecem em lugares sociais organizados e reconhecidos como portadores de fala: o campo literário, o campo científico, o campo político etc. As regras do *modo de dizer* condicionam todos os atos de fala sociais.

Nesse mesmo passo, Gregolin (2001b, p. 18) afirma que “O interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desenvolvem as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição.” Em síntese, o *primado do interdiscurso* para Maingueneau se justifica à medida que o estudo de um discurso relaciona este discurso com outros discursos.

Interincompreensão Regrada

A segunda hipótese trata do “[...] caráter constitutivo da relação interdiscursiva que faz aparecer a interação semântica entre os discursos como um processo de tradução, de *interincompreensão* regrada” (MAINGUENEAU, p. 22, 2007). Maingueneau (2007) propõe refletir sobre uma *semântica global* do discurso, fundamentada no *primado do interdiscurso*, e discute de que modo o traço constitutivo da relação interdiscursiva faz emergir um processo de tradução, de interincompreensão regrada, por meio do qual a relação com o Outro, função da relação consigo mesmo, se dá em forma de *simulacro*. Segundo Brunelli (2008), Maingueneau observa que o caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz com que a interação semântica se concretize num processo de tradução, por isso, cada discurso introduz o Outro no seu interior, traduzindo enunciados.

Enunciar a partir de um determinado discurso é um processo de tradução, e é enunciar conforme as regras de formação desse discurso e ao mesmo tempo é rejeitar o que seriam os traços semânticos de seu Outro. Destacamos a importância dos traços negativos, que na verdade não são do outro propriamente dito, mas são traços que o seu discurso atribui ao seu outro a partir do uso dos semas positivos ou negativos. Daí a tradução ser vista como um caráter essencialmente dialógico, interdiscursivo, objeto de nossas análises nesta pesquisa. “Quando se considera o espaço discursivo como rede de interação semântica, ele define um processo de *interincompreensão* generalizada, a própria condição de possibilidade das diversas posições enunciativas” (MAINGUENEAU, 2007, p. 103 [grifo do autor]).

O processo de tradução dos discursos dentro dessas restrições semânticas “Não se trata de uma tradução do ‘outro’ no ‘mesmo’ [...]. Não se trata também de tradução interlinguística, de um idioma a um outro” (MAINGUENEAU, 2007, p. 104). Assim, uma formação discursiva não pode ser concebida como algo fechado e oposta a todas as outras, mas como heterogênea por si mesma. O discurso das “propostas teóricas inovadoras” advindas de teorias linguísticas, das ciências da linguagem e das ciências da Educação e o discurso de um ensino inovador de LP e o discurso normativo-gramatical do ensino tradicional de LP convivem num mesmo espaço discursivo. Os limites entre uma formação discursiva e outra podem deslocar-se, mesclar-se, reconfigurando-se incessantemente.

Os contrários, as polêmicas que unem e dividem os discursos, são inerentes às formações ideológicas e discursivas próprias de discursos opostos, que podemos encontrar, por exemplo, entre os discursos que vamos analisar. Por isso, como afirma Maingueneau (2007, p. 103): “Não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de ‘não compreender’ o sentido dos enunciados do Outro; são duas facetas do mesmo fenômeno”. O que é possível observar é que cada discurso interpreta os enunciados de seu Outro ou do simulacro que dele constrói. “Essa dupla *interincompreensão* que atravessa o espaço discursivo instaura a *polêmica* entre os discursos que o constituem” (LARA, 2008, p. 115 [grifo do original]). Ainda segundo essa autora, uma representação polêmica não pressupõe que a própria noção de oposição entre duas formações discursivas seja unívoca; ao contrário, ela pode recobrir relações diversas.

De acordo com o conceito de *interincompreensão* elaborado por Maingueneau (2007), não é próprio dos discursos serem neutros, pois, pelo contrário, eles se caracterizam como instância de materialização de diferentes posturas ideológicas colocadas em movimento pelo sujeito nas diferentes situações enunciativas. Necessariamente, o que se deve compreender, é que os discursos reagem a outros discursos de forma adversa, a partir de sua

própria perspectiva, as formações discursivas interagem com outras formações discursivas no espaço enunciativo encarando umas às outras a partir de seus pressupostos. É preciso enfatizar que a polêmica é constitutiva da interdiscursividade e que é nessa relação interincompreensiva que os discursos garantem seu modo de existência.

Na polêmica, contrariamente ao que se pensa espontaneamente, é a convergência que prevalece sobre a divergência, já que o desacordo supõe um acordo sobre um conjunto ideológico comum sobre as leis do campo discursivo partilhado. A polêmica se sustenta com base na convicção de que existe um código que transcende os discursos antagônicos. Maingueneau (2007) diz ainda que a polêmica é necessária porque, sem essa relação com o Outro, sem essa falta que torna possível sua própria completude, a identidade do discurso correria o risco de se desfazer. É necessário compreender, ainda, que o discurso não nasce do nada, mas de uma situação preexistente, pois o Outro, o interdiscurso, é que permite o surgimento dos discursos, inevitavelmente em relação polêmica.

Sistema de Restrições Semânticas Globais

A terceira hipótese trata da existência de um *sistema de restrições semânticas globais* para dar conta do interdiscurso. Segundo Maingueneau (2007), a organização dos elementos coercitivos de um discurso decorre de uma semântica global: um conjunto de regras – poucas e mais ou menos simples – que rege todas as dimensões do discurso e que funciona como uma rede de restrições. O autor diz que há uma zona de regularidade semântica a partir da qual todos os planos da discursividade estão submetidos ao mesmo sistema de restrições semânticas globais, como: a intertextualidade, o vocabulário, os temas, o estatuto do enunciador e do destinatário, a dêixis enunciativa, o modo de enunciação e o modo de coesão.

Maingueneau (2007) propõe que tanto a produção quanto a circulação dos discursos de uma determinada conjuntura estão organizadas de acordo com sistemas de restrições semânticas próprios de cada posicionamento discursivo. O posicionamento discursivo, dentro da proposta do autor, deve ser compreendido como um lugar de produção discursiva específica que engloba tanto as operações das quais deriva certa identidade enunciativa quanto à própria identidade do discurso. Isso rompe com uma teoria da significação que esteja concentrada especificamente nos signos ou nas sentenças, uma vez que essa semântica global fornece regras de funcionamento para todas as instâncias do discurso,

sendo impossível trabalhar com a perspectiva de que há um lugar privilegiado de constituição de sentidos.

Por fim, é necessário pensar o funcionamento discursivo globalmente e perceber que os significados se organizam em todas as dimensões dos discursos, isto é, vocabulário, temas, intertextualidade, dêixis enunciativa, modos de enunciação e coesão, etc., organizam-se simultaneamente e de acordo com um mesmo conjunto de regras – a semântica global – na construção dos sentidos.

Rejeitar a noção de superfície textual como a simples materialização de um significado que teria origem em outro lugar é uma das consequências e, assim, aceitar o fato de que não há uma profundidade que funciona como princípio organizador dos significados mobilizados em um discurso. Torna-se evidente, pois, a necessidade de lidar com o “[...] dinamismo da ‘significância’ que domina toda a discursividade: o enunciado, mas também a enunciação, e mesmo além dela, como se verá” (MAINGUENEAU, 2007, p. 22).

Segundo o autor francês, depreender o discurso significa integrar todos os planos discursivos presentes no contexto, observando, no entanto, não só o enunciado mas também a enunciação. Por isso, “[...] a significância discursiva em seu conjunto [...] deve ser visada em seu conjunto. Não pode haver fundo, ‘arquitetura’ do discurso, mas um sistema que investe o discurso na multiplicidade de suas dimensões” (MAINGUENEAU, 2007, p. 80). A partir disso, não se pode considerar a linguagem como um produto final, mas como o meio pelo qual se constrói sentidos de forma infinita.

O referido autor afirma que o discurso não é analisável de plano para plano, como modelo, como se analisa o gênero, depois o léxico, a sintaxe, a superfície gramatical, definindo por consequência um modelo de textualidade. A proposta do autor de uma análise pautada na semântica global parte da tomada do sistema de formação discursiva (em nosso caso, o discurso dos sujeitos-alunos do curso de Letras), recusando “[...] a ideia de que há, no interior do funcionamento discursivo, um lugar onde sua especificidade se condensaria de maneira exclusiva ou mesmo privilegiada (as palavras, as frases, os arranjos argumentativos etc...)” (MAINGUENEAU, 2007, p. 22-23).

Ao trabalhar com o *primado do interdiscurso*, faremos, automaticamente, uso do *sistema de restrições semânticas globais*. Para os fins desta pesquisa, no entanto, nos restringiremos às categorias *intertextualidade*, *vocabulário/semas* e *temas*, pois acreditamos que essas categorias deem conta das regularidades pertinentes que buscamos evidenciar nas análises do *corpus*. Em vista disso, passemos a discutir, sob a perspectiva de Maingueneau (2007), cada uma dessas categorias.

A intertextualidade

Maingueneau (2007), de início, faz uma distinção entre *intertexto* e *intertextualidade*. Para o autor, o intertexto é um conjunto de fragmentos citados efetivamente em um mesmo *corpus*; enquanto a intertextualidade é o tipo de relação intertextual definido pela competência discursiva, ou seja, é um sistema de regras que define o intertexto. A intertextualidade torna-se plano de análise uma vez que “Todo campo discursivo define uma certa maneira de citar os discursos anteriores do mesmo campo” (MAINGUENEAU, 2007, p. 81), que podem ser compartilhados pelos diversos membros de um campo, cuja atribuição pode ser de filiação ou recusa. Assim, o intertexto ancora-se no eixo da memória discursiva, aceitando alguns discursos e recusando outros, seja pela intertextualidade interna (memória discursiva) seja pela intertextualidade externa (discursos de outros campos discursivos que se ligam).

O vocabulário/semas

A proposta de semântica global no que confere ao léxico é tomada pelas “[...] explorações semânticas contraditórias das mesmas unidades lexicais por diferentes discursos” (MAINGUENEAU, 2007, p. 83), ou seja, “[...] a palavra em si mesma não constitui uma unidade de análise pertinente” (MAINGUENEAU, 2007, p. 84), mas as relações de léxico sejam elas paradigmáticas ou sintagmáticas tornam-se de grande interesse para a compreensão de que há palavras-chave nos textos de determinados espaços discursivos, os *semas*.

Semas são lexemas marcados que atribuem valor semântico restritivo dentro de um conjunto textual, daí o seu caráter de palavras-chave. Em outros termos, os semas são os componentes semânticos mínimos de significado de uma palavra, “[...] relativamente constantes, que, em seu conjunto, definem um conceito, distinguem conceitos entre si e estabelecem relações conceituais entre as palavras, no plano da substância e da forma do conteúdo” (MARQUES, 2003, p. 71).

As diversas posições enunciativas compreendem a grade semântica do discurso a partir do conjunto de semas repartidos pela dicotomia positivos (reivindicados) e negativos (rejeitados). Maingueneau (2007) diz que as palavras, em um certo discurso, são empregadas independentemente de suas virtualidades de sentido na língua porque as unidades lexicais, além de seu valor semântico estrito, têm a tendência de adquirir o estatuto de signos de pertencimento. Isso porque “Entre vários termos *a priori* equivalentes, os enunciadores serão

levados a utilizar aqueles que marcam sua posição no campo discursivo” (MAINGUENEAU, 2007, p. 85). No entanto, o importante não é o sema/unidade léxica, mas o seu tratamento semântico.

Os temas

Para Maingueneau (2007), o tema de um discurso é algo complexo e ao mesmo tempo vago (“aquilo de que um discurso trata”), já que não há uma precisão de temas e o que se encontra é um conjunto de níveis temáticos nas materializações discursivas: parágrafo, frase, obra, muitas obras, gradativamente. Sob o ponto de análise de uma semântica global, o que interessa não é uma hierarquia de temas, mas um conjunto da temática que se constrói a partir do tema central. Assim, “[...] *a priori* os temas mais importantes são os que recaem diretamente sobre as articulações essenciais do modelo semântico [...]” (MAINGUENEAU, 2007, p. 85).

O discurso acerca do ensino de LP, tradicionalmente, esteve pautado na prescrição normativo-gramatical, mas com o advento da Linguística nos cursos de Letras, a proposta de um ensino de LP com base numa “educação linguística” também se faz presente. A presença desses dois aspectos temáticos, conseqüentemente, será inevitável nos sistemas de restrições semânticas, já que a semântica global é uma contínua reformulação do entendimento baseado em esquemas semânticos retidos. Em vista disso, o referido autor francês afirma que *discursos disjuntos podem coexistir no mesmo campo discursivo*, mas eles não recebem o mesmo tratamento semântico, por isso, é possível que ocorram temas desenvolvidos de forma abundante em um discurso e que estejam ausentes no outro discurso. Isso porque “O sistema de restrições de cada discurso deve poder explicar essas divergências significativas, sendo que um tema desenvolvido por um só discurso estará logicamente em conformidade estreita com ele” (MAINGUENEAU, 2007, p. 87). O importante, portanto, não é a temática, mas o tratamento semântico.

Um discurso dado está integrado semanticamente a todos os seus temas, conforme Maingueneau (2007), em acordo com seu sistema de restrições, que podem ser *impostos* ou *específicos*. Os temas impostos aos discursos estão presentes de modos variados e o estatuto de um tema pode ser avaliado pela imposição incompatível ou compatível com a competência discursiva dos enunciadores, que podem produzir enunciados relativamente afastados do centro temático, mas condizentes para serem descobertos e analisados. Já os temas específicos são próprios do discurso e são explicados pela relação semântica com os sistemas de

restrições. No entanto, “É por sua formação discursiva e não por seus temas que se define a especificidade de cada discurso” (MAINGUENEAU, 2007, p. 88).

Competência Interdiscursiva

Na quarta hipótese, o autor afirma que o sistema de restrições deve ser concebido como um modelo de *competência interdiscursiva*²³. Ou seja, neste postulado, ele defende que o enunciador de um dado discurso detém “[...] o domínio tácito de regras que permitem produzir e interpretar enunciados que resultam de sua própria formação discursiva e, correlativamente, permitem identificar como incompatíveis com ela os enunciados das formações discursivas antagonistas” (MAINGUENEAU, 2007, p. 23). Em outros termos: é a capacidade que os sujeitos têm de se adequarem às regras de seus respectivos posicionamentos discursivos, atendendo às proibições, bem como às exigências que lhes são imputadas por cada sistema de restrição. Em síntese, a competência discursiva envolve a capacidade de criar novos enunciados pertencentes a sua FD e a capacidade de reconhecer enunciados pertencentes a essa FD, assim como reconhecer a incompatibilidade semântica entre o seu discurso e alguns outros pertencentes ao mesmo espaço discursivo e traduzir esses discursos Outros no interior da grade semântica específica de seu discurso (SILVA, 2008).

Segundo Silva (2008, p. 29), “A noção de competência discursiva diz respeito, entre outras coisas, às restrições de ordem ‘sistêmica’ que constituem o espaço discursivo, mas ela não impede o reconhecimento das restrições de ordem histórica, pelo contrário, exige-as.” Em Maingueneau, a noção de competência discursiva é um conceito operacional “[...] que tem como base a relação entre as diferentes *posições enunciativas* e os sujeitos enunciadore, que ocupam tais posições” (SILVA, 2008, p. 31).

Prática Discursiva

A quinta hipótese diz que “O discurso não deve ser pensado somente como um conjunto de textos, mas como uma *prática discursiva*”²⁴ (MAINGUENEAU, 2007, p. 23). O autor afirma que “O sistema de restrições semânticas [...] permite tornar esses textos

²³ O termo utilizado por Maingueneau é um correlato ao termo chomskyano, *competência linguística*. “Apesar de reconhecer que o conceito de competência discursiva está, em alguma medida, ligado à noção de *competência linguística*, conforme proposta nos trabalhos do linguista Noam Chomsky, Maingueneau afirma que não existe um laço necessário entre as proposições empíricas da gramática gerativa e a epistemologia que está a ela vinculada.” (SILVA, 2008, p. 28)

²⁴ O autor anota que o termo é emprestado de *Arqueologia do saber*, de Foucault.

comensuráveis com a ‘rede institucional’ de um ‘grupo’, aquele que a enunciação discursiva ao mesmo tempo supõe e torna possível” (MAINGUENEAU, 2007, p. 23).

Como a interdiscursividade se dá na relação de um discurso com o discurso do Outro, isso implica uma relação, também, com o sujeito desse discurso, haja vista que todo discurso implica um sujeito discursivo. É esse sujeito de discurso, e suas *performances*, que vamos passar a discutir no próximo tópico.

1.3 O SUJEITO DE DISCURSO

Assim como os termos *discurso* e *interdiscurso*, o termo *sujeito* é uma das categorias da AD que também apresenta ampla discussão sobre a sua constituição e a relação com o discurso. Na relação entre discurso e sujeito discursivo, há um ponto que não pode ser deixado de fora: o discurso é enunciado por um *sujeito histórico* a partir de uma determinada posição ou papel social assumido dentro de uma determinada *formação ideológica*. Sobre essa questão da relação discurso/sujeito, afirma Achard (1999, p. 17):

A análise de discurso é uma posição enunciativa que é também aquela de um sujeito histórico (seu discurso, uma vez produzido, é objeto de retomada), mas de um sujeito histórico que se esforça por estabelecer um deslocamento suplementar em relação ao modelo, à hipótese de sujeito histórico de que fala.

Dáí a necessidade da inserção do sujeito na formação discursiva para que o seu discurso seja enunciável. A ela deve o sujeito assujeitar-se para se constituir em sujeito de seu discurso, na perspectiva da proposta de Pêcheux (1997b). Por isso, o *enunciável* é exterior ao sujeito enunciadador e o discurso só pode ser construído em um espaço de memória, no espaço de um *interdiscurso*, de uma série de formulações que marcam, cada uma, enunciados que se repetem, se parafraseiam, se opõem entre si e se transformam em novas enunciações. Isso demonstra que a memória está no exterior, porém é no sujeito que ela significa, que ela se realiza em suas *práticas discursivas*.

Nessa relação da memória com o discurso, é fundamental perceber o papel do sujeito da história no estabelecimento do sentido. Há um sujeito histórico que enuncia de uma

determinada posição que remonta a uma memória que faz com que o seu discurso adquira sentido na medida em que ele remete a um outro discurso ou a outros discursos que o atravessam, por isso esse dizer não é novo, original, está apenas em um novo acontecimento. Este enunciado é um *já-dito*, que volta em um novo acontecimento, dito por sujeitos constituídos historicamente.

Nesse sentido é que se diz que “[...] os sujeitos não estão na origem de seus discursos, nem se manifestam como unidade na cadeia discursiva” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 113), antes, eles são construções discursivas, como defende Foucault (2007a). Para Sargentini (2004), as reflexões de Foucault sobre o sujeito são bastante pertinentes para a AD:

Considero que as reflexões de Foucault sobre o sujeito são pertinentes para os estudos do discurso e da articulação língua e história, ressaltando que a preocupação central desse filósofo não tem como objeto buscar a verdade do ser (e creio que esse também não é o objeto central dos estudos do discurso), mas, sobretudo, diagnosticar técnicas, processos, forças que movem a história, constroem os discursos e constituem os sujeitos. (SARGENTINI, 2004, p. 94)

O autor, em suas reflexões sobre o sujeito, recusa de sua genealogia o *antropocentrismo*, por considerar que o discurso não é fruto de um sujeito que pensa e sabe o que quer. Nesse passo, afirma Foucault (2007a, p. 61):

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.

É esse sujeito assim concebido por Foucault que estamos em busca de revelar no *corpus* que analisaremos. O sujeito em sua dispersão, enquanto espaço vazio, suscetível de ser ocupado por diferentes sujeitos discursivos, dependendo da formação discursiva em que esteja inscrito. Daí a importância de analisá-lo na sua relação com o exterior e com o sócio-histórico.

O sujeito, para ele, é resultado de uma constituição no interior da história e, portanto, está envolvido na rede dos fatores sócio-históricos do discurso, por isso não é, então, dado definitivamente. A constituição do sujeito, na perspectiva foucaultiana, diz que o sujeito é historicamente formado, o que implica que essa formação necessariamente passa pelo *saber*,

pela *verdade* e pelas *relações de poder*, historicamente constituídos num determinado *momento histórico* e *lugar*. O sujeito, portanto, é constituído a partir dos conhecimentos que remetem a uma “verdade” que, por sua vez, está ligada a um *poder*. Assim, na visão foucaultiana, as relações de poder são constitutivas do sujeito de conhecimento.

Portanto, o sujeito não é dado em definitivo nem é portador da verdade, mas antes se trata de um espaço vazio que se constitui no interior da história e é cada vez mais fundado por ela. Isso é o que Foucault chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que considera a constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objetos etc. sem ter de se referir a um sujeito, quer ele seja transcendente em relação ao campo de conhecimentos, quer ele persiga sua identidade vazia ao longo da história. O que, de fato, define o sujeito é o lugar de onde ele fala, por isso, Foucault (2007a, p. 139) diz que “‘Não importa quem fala’, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar”. Sendo assim,

Trata-se, portanto, de pensar o sujeito como um objeto historicamente constituído sobre a base de determinações que lhe são exteriores: esta é a questão que se coloca, por exemplo, *As palavras e as coisas* ao interrogar essa constituição segundo a modalidade específica do conhecimento científico, visto que se trata de compreender como o sujeito pôde, numa certa época, tornar-se um objeto de conhecimento e, inversamente, como esse estatuto de objeto de conhecimento teve efeitos sobre as teorias do sujeito como ser vivo, falante e trabalhador. (REVEL, 2005, p. 84)

A maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo é o que caracteriza o problema da subjetividade, segundo Foucault (2010), pois, se o sujeito se constitui, ele não se constitui sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento ou ainda por técnicas de si²⁵.

A caracterização do indivíduo moderno no contexto da sociedade disciplinar pôde ser compreendida, segundo Foucault (1987), a partir do momento em que o corpo do indivíduo passou a ser vigiado e passivo de punição. A norma e a vigilância são uma constante nesse processo de disciplinarização do corpo que serve aos propósitos da sociedade, ou seja, “o corpo útil, produtivo e submisso é componente essencial das sociedades modernas” (ARAÚJO, 2001, p. 114).

No entanto, dentro da proposta inicial de Pêcheux (1997a), em sua *Análise Automática do Discurso* (AAD - 69), o sujeito só se constituiria como tal ao estar assujeitado

²⁵ A corroboração dessa observação da obra do autor está em suas próprias palavras, conforme Foucault (2010), em que o filósofo declara em entrevista que todo o seu trabalho foi uma “perseguição” ao sujeito, em suas três fases: a *arqueológica*, a *genealógica* e as *técnicas de si*.

às condições sócio-histórico-ideológicas, ou seja, precisaria estar inserido em uma determinada formação ideológica para se constituir como sujeito. Assim, para essa teoria o que importava era o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos, isto é, para a AD não existe o “sujeito em si”, mas o “lugar vazio”, a posição de onde ele enuncia, de onde produz o discurso.

Essa relação do sujeito com a ideologia é fundamental na proposta teórica de Pêcheux, como podemos perceber no seguinte trecho, onde o autor se posiciona diante da questão:

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. (PÊCHEUX, 1997b, p. 162)

Como afirma o autor, o indivíduo só é sujeito de discurso quando interpelado pela ideologia por meio, como ele diz, “do complexo das formações ideológicas” e por meio do “interdiscurso intrincado nesse complexo” o que o leva à *forma-sujeito*²⁶.

A *forma-sujeito*, conceito adotado por Pêcheux (1997b, p. 183) – segundo ele, tomado em Althusser –, “é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”, em outras palavras, é uma forma marcada ideologicamente e tal forma só passa a existir porque é efeito da ideologia. O sujeito incorpora valores que lhe são exteriores e passa a pensar e agir de acordo com esses valores como se eles tivessem sempre existido, o que lhes confere um caráter de natural e o sujeito não se dá conta (“esquece”) de que o seu discurso é condicionado às condições de produção que envolvem esse discurso.

Dito isso, postula-se, também, que o saber cotidiano se apresenta com sentidos evidentes para os sujeitos, desconhecedores da construção histórica dos sentidos que circulam. Os sentidos, pois, aparecem como efeito da ideologia e esta por sua vez está no sujeito, por isso, ele é quem dá um sentido, posto que o sentido não existe *a priori* nas palavras, ele é construído historicamente, ou seja, só há sentido na interpelação com o sujeito marcado ideologicamente, por isso não há o sentido, mas efeitos de sentido para a AD.

²⁶ Essa definição de *forma-sujeito* é anotada em forma de nota de rodapé, de nº 31, à p. 183. A nota completa é a seguinte: “A expressão ‘forma-sujeito’ é introduzida por L. Althusser (‘Resposta a John Lewis’, op. cit., p. 67): ‘Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais.’”

Segundo Pêcheux (1997b), é próprio do sujeito o *esquecimento*, que o autor classifica em esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. O autor esclarece a concepção de esquecimento por ele adotada: “O termo ‘esquecimento’ não está designando aqui a perda de alguma coisa que se tenha um dia sabido, como quando se fala de ‘perda de memória’, mas o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito” (PÊCHEUX, 1997b, p. 183). Sendo assim, na linha dessa discussão, o autor faz ainda a seguinte explanação:

Ao dizer que o *EGO*, isto é, o imaginário no sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza no sujeito *sob a forma da autonomia*, não estamos, pois, fazendo apelo a nenhuma “transcendência” (um *Outro* ou um sujeito *reais*); estamos, simplesmente, retomando a designação que Lacan e Althusser – cada um a seu modo – deram (adotando deliberadamente as formas travestidas e “fantasmagóricas” inerentes à subjetividade) do processo natural e sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como *interior* sem *exterior*, e isto *pela determinação do real (exterior)*, e especificamente – acrescentaremos – *do interdiscurso como real (exterior)*. (PÊCHEUX, 1997b, p. 162-3 [grifos do autor])

Podemos afirmar que os discursos estabelecem relações diretas com quem os enunciam, relações essas que evidenciam posições que o sujeito, disperso, pode ocupar, obedecendo, evidentemente, a certas condições impostas pela formação discursiva que o domina ou ao lugar de onde enuncia. Assim, na relação do sujeito com o que ele enuncia, a linguagem pode variar, considerando-se que a “função vazia” pode ser ocupada por diferentes papéis de sujeitos.

Segundo Pêcheux, a forma-sujeito corresponde ao *Ego-imaginário*, ou o “sujeito do discurso”, por isso, para esse autor,

Somos, assim, levados a examinar as propriedades discursivas da forma-sujeito, do “Ego-imaginário”, como “sujeito do discurso”. [...] o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina. [...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [pré-construído e processo de sustentação] [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 1997b, p. 163)

Como diz Pêcheux, o sujeito se constitui pelo esquecimento do que o constitui como sujeito de discurso. O indivíduo só se torna sujeito de discurso quando inserido em determinada formação discursiva, pois, só aí, ele passa a assumir uma determinada posição que o caracteriza como tal.

Uma questão posta por Possenti (2004a) é a de como se concebe o sujeito. Ele diz que não acredita em “sujeitos livres” nem em “sujeitos assujeitados”, isso porque sujeitos livres decidiriam a seu bel-prazer o que dizer em uma situação de interação e sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Por isso, Possenti (2004a) diz acreditar em “sujeitos ativos”, e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo porque nada é estanque, muito menos totalmente estruturado. Nesse sentido, diz o referido autor, seu objetivo, ao levantar tal questão, é de colaborar com a destruição das teses estruturalistas em AD, o que significa basicamente postular que nem só o discurso de arquivo é discurso, por um lado, e que a atuação do sujeito é possivelmente diversa da que o estruturalismo prevê: certamente fora do arquivo.

O sujeito, assim caracterizado, se enquadraria na concepção de *sujeito* adotada pela AD em sua terceira época²⁷. Para Pêcheux (1997b), alguns desenvolvimentos teóricos que abordam a questão da heterogeneidade enunciativa conduzem, ao mesmo tempo, a tematizar, nessa linha, as formas linguístico-discursivas do *discurso-outro*. O discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro²⁸. Mas também, e sobretudo, segundo o autor, pela insistência de um “além” *interdiscursivo* que vem, aquém de todo autocontrole funcional do “ego-eu”, como enunciador estratégico que coloca em cena “sua” sequência para *estruturar* esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo que o desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde *o controle estratégico de seu discurso lhe escapa*). É o discurso-outro, pois, que estaremos buscando em nossas análises. Quais são os interdiscursos que embasam os discursos constitutivos do PP, das ementas e dos sujeitos-alunos que estão concluindo o curso Letras-português?

²⁷ Em texto intitulado *A Análise do Discurso: três épocas* (1983), Pêcheux diz que a AD passou por três momentos, que ele as denominou de AD1, AD2 e AD3. Para cada uma dessas épocas, o autor apresenta as principais características que as marcaram, que na verdade, foram reformulações que a teoria sofreu ao longo do tempo. Assim, define o autor: “A primeira época da análise de discurso: AD1 como exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural”; “AD2: da justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual”; “A emergência de novos procedimentos da AD, através da desconstrução das maquinarias discursivas: AD3” (PÊCHEUX, 1997a). A AD3 é influenciada pelos estudos de Bakhtin e a sua concepção sobre dialogismo. Os trabalhos de Jacqueline Authier-Revuz é que melhor refletem esta influência.

²⁸ Conforme as diferentes formas da “heterogeneidade mostrada” apresentadas por Jacqueline Authier-Revuz já discutidas no item 1.2.

Pêcheux, assim como Foucault, não acredita no sujeito como origem de seu discurso e o sentido, por extensão, não está *a priori* no texto. É possível dizer, pois, que “[...] se nossas palavras não significam segundo uma vontade pessoal imediata, é que primeiramente temos um manancial lingüístico marcado ideologicamente, com sentidos potenciais (memória); depois é que recebemos a interpretação através da relação interlocutiva (pelo outro)” (FURLANETTO, 2007, p. 15). Os sentidos, portanto, se encontram em nossa memória discursiva, e eles são resgatados de acordo com um “manancial” lingüístico-ideológico presente no sujeito, daí as palavras só significarem no processo de interpretação interlocutiva e não de acordo com nossa vontade imediata.

Visto por essa ótica, “[...] o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005a, p. 20), ou seja, é descentrado porque ele não tem total domínio do/sobre o que diz. Nesse sentido, observa Pêcheux (1997b, p. 173):

Vamos precisar o funcionamento dessa ilusão no espaço de reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva: ao falar de “intersubjetividade falante”, não estamos abandonando o círculo fechado da forma-sujeito; bem ao contrário, estamos inscrevendo nessa forma-sujeito, a necessária referência do que *eu* digo àquilo que *um outro* pode pensar, na medida em que aquilo que eu digo *não está fora do campo daquilo que eu estou determinado a não dizer*. [grifos do autor]

Para os interesses da AD, o sujeito além de ser descentrado, deve ser tomado como histórico e social: histórico, porque não está alienado do mundo que o cerca; e social, porque não é o indivíduo que interessa, mas o indivíduo apreendido num espaço coletivo. Esse lugar é um espaço de representação social que é uma unidade apenas abstratamente, pois, na prática, essa aparente unidade é atravessada pela dispersão. Essa tal unidade a que nos referimos é uma criação ideológica, é uma coação, uma imposição da ordem do discurso.

Orlandi (2005a) diz que o sujeito é um acontecimento simbólico e “[...] se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, ele não produz sentidos” (ORLANDI, 2005a, p. 49). O sujeito “[...] é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis, etc.” (ORLANDI, 1988, p. 11).

A referida autora defende a tese de que o sujeito é um ser de linguagem que se faz pela linguagem, ao mesmo tempo em que se utiliza da linguagem para interpelar o mundo

semioticamente constituído e a si mesmo, pois o sujeito, por ser incompleto, está sempre buscando, se deslocando, provocando, assim, a possibilidade de subversão da ordem simbólica. Esse sujeito *descentrado*, *dividido*, *deslocado* ou *clivado* é o que de fato marca o *sujeito discursivo*.

Neste capítulo, discutimos as noções de discurso, interdiscurso e sujeito. Essas categorias teóricas nos servirão no momento das análises dos corpora, nos quais procuraremos analisar as concepções de termos-chave para o ensino de LP. Tais concepções serão discutidas no próximo capítulo.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM, GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, de caráter mais expositivo, apresentamos as concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* e como elas se caracterizam de acordo com a abordagem teórica e a corrente linguística a que essa teoria esteja ligada. Nesta exposição, nos baseamos em Geraldi (2008a, 2008b), Possenti (2008a, 2008b), Travaglia (2003), Franchi (2006), Antunes (2007; 2009), Castilho (2010), Marcuschi (2000, 2008), Saussure ([1916] 2005), Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006) e outros.

A pergunta que norteia este capítulo, numa perspectiva ampla, é: quais as concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática*, *ensino de Língua Portuguesa* e *Linguística* que podem estar na base da formação docente do curso de Letras? Partimos da hipótese de que as concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa*, que circulam na literatura dos estudos linguísticos atuais, povoam, ou podem povoar, os discursos dos sujeitos-professores em sua prática discursiva como formadores de outros futuros sujeitos-professores.

De acordo com Castilho (2010), há duas grandes correntes de estudos linguísticos, o *Formalismo*²⁹ e o *Funcionalismo*, cujo objeto de estudo é um só: a língua(gem). Ele afirma que “[...] o formalismo e o funcionalismo se distinguem apenas na estratégia de abordagem do fenômeno linguístico e no papel conferido a esses sistemas” (CASTILHO, 2010, p. 64) e se assemelham nos demais aspectos: “[...] no reconhecimento das categorias lexicais, discursivas, semânticas e gramaticais, mudando a ênfase em seu enfoque” (CASTILHO, 2010, p. 64). De modo geral, pode-se afirmar que o sujeito, o discurso, as variedades linguísticas e suas relações com o contexto sócio-histórico-cultural são de interesse das disciplinas linguísticas que se abrigam no funcionalismo, pois esta corrente tem na linguagem em uso seu foco de pesquisa, ao contrário do formalismo, cujo foco é a língua do ponto de vista estrutural.

O Estruturalismo “[...] compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma

²⁹ Dentro do Formalismo, podemos distinguir pelo menos duas subcorrentes: o estruturalismo, que nasce com o *Curso de Lingüística Geral*, obra publicada em 1916, de Ferdinand de Saussure; e o Gerativismo/Transformacionalismo, que surge com Noam Chomsky, nos anos 50 do século XX, mais precisamente em 1957 com a obra *Estruturas Sintáticas*.

organização, um sistema, uma estrutura” (COSTA, 2009, p. 114). Em suma, na abordagem estruturalista, entende-se que a língua é forma (estrutura) e não substância (a matéria a partir da qual ela se manifesta). Como consequência dessa abordagem, Costa (2009, p. 115) afirma:

Essa concepção de linguagem tem como consequência um outro princípio do estruturalismo: o de que *a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma*. É o que chamamos de *estudo imanente da língua*, o que significa dizer que toda preocupação extralinguística precisa ser abandonada, uma vez que a estrutura da língua deve ser descrita apenas a partir de suas relações internas. Nessa perspectiva, ficam excluídas as relações entre língua e sociedade, língua e cultura, língua e distribuição geográfica, língua e literatura ou qualquer outra relação que não seja absolutamente relacionada com a organização interna dos elementos que constituem o sistema linguístico.

O Gerativismo, ou linguística gerativa, é uma corrente de estudos da ciência da linguagem que surgiu com uma proposta de “[...] elaborar um modelo teórico formal, inspirado na matemática, capaz de descrever e explicar abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana” (KENEDY, 2009, p. 127). Sendo assim, nas palavras do citado autor, o papel do gerativismo no seio da linguística é constituir um modelo teórico capaz de descrever e explicar a natureza e o funcionamento dessa faculdade, o que significa procurar compreender um dos aspectos mais importantes da mente humana: a linguagem. “Com o gerativismo, as línguas deixam de ser interpretadas como um comportamento socialmente condicionado e passam a ser analisadas como uma faculdade mental natural. A morada da linguagem passa a ser a mente humana” (KENEDY, 2009, p. 127).

O Funcionalismo, por sua vez, é uma corrente linguística que tem como foco estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas, ou seja, busca-se compreender a língua no seu uso, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Seus interesses vão além da investigação linguística da estrutura gramatical, buscando uma situação comunicativa real, concreta. Segundo Castilho (2010, p. 68), “O funcionalismo acolhe uma série de teorias auxiliares: (i) a língua como competência comunicativa; (ii) a língua como um conjunto de funções socialmente definidas; (iii) a língua como um conjunto de atos de fala; (iv) a língua como variação e mudança; (v) a língua como discurso.”

Para Castilho (2010), há uma relação direta entre a concepção de *língua* e a concepção de *gramática* ao longo da história, mostrando que a segunda é uma consequência da primeira. Em acordo com esse posicionamento, Possenti (2008b, p. 48) afirma que uma gramática refere-se a uma língua, mas ocorre que língua não é um conceito óbvio, por isso, é

possível dizer que há um conceito de língua compatível com cada conceito de gramática, porque, observando a língua de certa forma, veremos a natureza e a função da gramática de forma compatível.

Se a concepção de *língua* determina a concepção de *gramática*, acreditamos que a concepção de *ensino de língua* também seja uma consequente extensão desse fato. Gregolin (2007) diz que os avanços da Linguística determinaram as mudanças no ensino de Língua Portuguesa como uma consequência das transformações sofridas no conceito de *língua* que foram impulsionadas pelas ideias da teoria linguística no decorrer das últimas décadas, desde os anos 60 do século passado.

No entanto, Antunes (2007, p. 39) diz que persiste ainda o equívoco: “A CONCEPÇÃO de que *língua e gramática são uma coisa só* deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática [grifo do original].” Isso leva a crer, observa a autora, que “[...] saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua” (ANTUNES, 2007, p. 39).

Essa concepção ainda está muito presente nas práticas dos docentes de LP e em livros didáticos, principalmente no EB. Neves (1999), em pesquisa com professores do EB, constatou que “[...] cerca de 33% dos pesquisados declararam que consideram os livros didáticos suficientes para os estudos do professor, nivelando-os aos manuais de gramática como obras de consulta ou estudo de gramática” (p. 29).

Nesse passo, veremos em nossas análises discursivas quais as concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* que fundamentam o curso Letras-português Licenciatura da UFS. Antes, porém, recuperaremos o discurso teórico recorrente acerca dessas concepções.

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM

Castilho (2010, p. 64) caracteriza, com base em Dell Hymes e Dik, o *formalismo* e o *funcionalismo* a partir da concepção de *língua*. Para o formalismo, “A língua é um conjunto de orações, cujo correlato psicológico é a competência, isto é, a capacidade de produzir, interpretar e julgar a gramaticalidade das orações”. Para o funcionalismo, “A língua é um

instrumento de interação social, cujo correlato psicológico é a competência comunicativa, isto é, a capacidade de manter a interação por meio da linguagem” (CASTILHO, 2010, p. 64). Sendo assim, os diferentes enfoques de pesquisas linguísticas dessas duas correntes incluem ou excluem determinadas categorias.

Começamos nossa exposição a partir daquele que é o divisor de águas nos estudos da língua/linguagem, pois é com ele que se estabelece o estudo científico da língua, tomada como um sistema estrutural e distinta da linguagem. Da perspectiva *estruturalista* extraída da obra *Curso de Lingüística Geral*, publicada em 1916, de Ferdinand de Saussure, a língua é uma estrutura, ou um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento e que constitui um todo coerente. Por isso, ao definir a língua como o objeto de estudo da Linguística em detrimento da linguagem, Saussure ([1916] 2005) diz que ela não se confunde com a linguagem, mas que é parte essencial desta. Partindo desse princípio, o autor diz que a língua “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, [1916] 2005, p. 17).

Para Saussure ([1916] 2005), a língua, diferentemente da linguagem, “[...] é um todo por si e um princípio de classificação” (p. 17), é adquirida e convencional e não algo natural como a linguagem, sendo assim, “[...] a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente” (p. 18), como consequência, Saussure afirmar que a língua é um fato social e constitui uma instituição social.

A seguir, tem-se a definição de língua de Saussure mais citada, mais recorrente na literatura linguística quando se aborda a obra do linguista suíço:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum com junto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (SAUSSURE, [1916] 2005, p. 21)

Nessa passagem, o autor expressa uma concepção de língua que envolve cultura e cognitivismo, isto é, a língua é produto de fatores internos e externos. É algo que está na mente do indivíduo, mas também é comum a todos os membros de uma comunidade linguística, pois cada indivíduo detém uma gramática ou um “sistema gramatical” virtual dessa língua. Por fim, Saussure ([1916] 2005), chega à conclusão de que a língua é um sistema de signos que exprimem ideias.

Em conclusão a sua discussão sobre o termo, o autor elenca os caracteres da língua, sempre em contraponto com a linguagem:

1. A língua é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. [...] Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade.
2. A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente.
3. Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas.
4. A língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para o seu estudo. Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro. (SAUSSURE, [1916] 2005, p. 22-23)

A partir dessas discussões saussureanas sobre a língua e a linguagem é que vão se dar novos estudos e pesquisas linguísticos, ou para corroborá-las ou para negá-las, tendo como consequência teorias linguísticas que, diferentemente de Saussure, elegeram a linguagem como o seu objeto de estudo, o que ocasionou em novas concepções de língua, linguagem e gramática que estão inextricavelmente relacionadas.

Segundo Possenti (2008b) e Castilho (2010), há pelo menos três concepções de *língua* que estão diretamente ligadas à concepção de gramática, ou seja, para cada concepção de língua há uma concepção de gramática³⁰ correspondente. A primeira concepção de *língua* apresentada por Possenti (2008b) é a que se considera a mais usual entre os membros de uma comunidade linguística: “[...] o termo *língua* recobre apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas” (POSSENTI, 2008b, p. 49). Essa concepção de língua é equivalente à língua padrão tão somente e a gramática a que está relacionada é a *normativa-prescritiva* ou *tradicional*. Isso equivale a dizer que as variedades linguísticas não são consideradas como parte da língua, antes, são erros que devem ser corrigidos, excluídos da língua.

A segunda concepção de língua “[...] equivale a um construto teórico, necessariamente abstrato” (POSSENTI, 2008b, p. 49), isto é, a língua é concebida como um

³⁰ As concepções de gramática serão vistas no item 2.2 deste capítulo.

espelho do pensamento. Nessa concepção, diz o autor que as gramáticas correspondentes são a *gerativa* e a *descritiva*.

A terceira concepção de língua é definida como “[...] o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimos. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua” (POSSENTI, 2008b, p. 50). Em suma, “língua é, pois, um conjunto de variedades” (*idem*). A esta concepção de língua corresponde a chamada gramática *internalizada*.

De certa forma, alinhadas às concepções apontadas por Possenti (2008b), em Castilho (2010), encontramos as seguintes concepções para o termo *língua*, de acordo com a teoria linguística:

- a) para a concepção de língua como um conjunto de produtos estruturados, corresponde uma gramática *descritiva*;
- b) para a concepção de língua como um conjunto de processos estruturantes, mentais, corresponde uma gramática *funcionalista-cognitivista*;
- c) para a concepção de língua como um conjunto de processos e de produtos que mudam ao longo do tempo, corresponde a gramática *histórica*;
- d) para a concepção de língua como um conjunto de “bons usos”, corresponde a gramática *prescritiva* (mais conhecida por gramática *normativa* ou *tradicional*).

Já Marcuschi (2008, p. 59), apresenta as seguintes definições para o termo *língua*:

- a) como forma ou estrutura – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) como atividade sociointerativa situada, relacionada a aspectos históricos e discursivos.

Seguindo essa proposta de Marcuschi (2008), quando vista como uma entidade abstrata, como forma, a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas. Neste caso, é tomada como código ou sistema de signos e sua análise desenvolve-se na imanência do objeto, assim, não se buscam explicações transcendentais para o fenômeno linguístico, deixando em segundo plano o contexto e a situação, bem como os aspectos discursivos sociais

e históricos. Tratada assim, a língua é tida como um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos. No geral, os estudos nesta linha não ultrapassam a unidade máxima da frase, nem se ocupam do uso da língua. Na maioria dos casos, trabalham-se aqui as unidades isoladamente, fora de qualquer contexto. O interesse central dessa perspectiva é tratar os fenômenos sistemáticos da língua.

Segundo ainda o autor, a perspectiva que trata a língua “como instrumento” não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social. Além disso, tem como consequência a ideia de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural.

Já para a perspectiva da língua “como atividade cognitiva”, tomando esta posição de maneira radical, enfatizando a língua como atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, pode-se incorrer no risco de uma outra redução, que confina a língua a sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual. A língua, sem dúvida, envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo.

Enfim, a língua “como atividade sociointerativa situada” toma a língua como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Em vista disso, diz Marcuschi (2008), a língua não deixa de ser um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo, ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Em suma: “[...] a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”, por isso, “[...] as línguas são objetivações históricas do que é falado” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Dentro dessa perspectiva, o autor diz tomar a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura, em outros termos, a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo esse contexto em que se situa parcialmente prévio e parcialmente dependente. Assim conclui Marcuschi (2008, p. 61):

Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

Mas sem deixar de lado a importância e a relevância da forma, pois “[...] quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas” (MARCUSCHI, 2008, p. 62). O referido linguista frisa que as formas não são tudo no estudo da língua e que só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes. Diferentemente da noção de língua típica do estruturalismo, que é centrada no estudo do código, isto é, na análise de propriedades imanentes ao sistema de signos da língua – por isso o autor diz tratar-se de uma linguística do significante – a noção de língua sociointerativa “[...] admite que a língua é *variada e variável*, ou seja, supõe uma visão não monolítica da língua [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 63). A concepção de língua assim concebida, segundo Marcuschi (2008, p. 64), admite que:

- A língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente.
- A língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa.
- A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas.
- A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas.

A língua é uma atividade interativa, social e mental/cognitiva que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Em vista disso, enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é: heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada.

Marcuschi (2008) afirma que a língua não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar ideias e veicular informações, ao contrário, a “[...] função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sociohistóricos e permitir que se entendam”, portanto, “[...] a língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 67). Se, dentro dessa perspectiva, “a língua é uma forma de ação”,

então, ela é o elemento que promove a interação entre os usuários/falantes de uma dada sociedade o que implica o seu aspecto social.

Vejamos, então, as concepções de *linguagem* correntes na literatura dos estudos linguísticos. Assim como fizemos na abordagem do termo *língua*, começemos também com a abordagem de Saussure ([1916] 2005) sobre o termo aqui em foco.

No *Curso de Lingüística Geral*, Saussure, ao tratar da linguagem, afirma que “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, [1916] 2005, p. 16). Mais adiante, porém, o autor afirma que: “A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, [1916] 2005, p. 16). Por conta dessa instabilidade é que Saussure vai eleger a língua como o objeto de estudo da Linguística e não a linguagem, isso porque, “[...] se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Lingüística nos parecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si” (SAUSSURE, [1916] 2005, p. 16). O linguista suíço afirma ainda que:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, [1916] 2005, p. 17)

Vemos que para Saussure a linguagem não poderia ser objeto de estudo da Linguística por não apresentar uma “unidade”, pois ele a caracteriza como “multiforme e heteróclita” e ela pertenceria ao domínio tanto “individual” quanto “social”.

Se Saussure nega à linguagem uma abordagem de estudo científico privilegiando a língua, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), criticando a posição tomada pelo linguista suíço, afirmam que o verdadeiro objeto de estudo da Linguística deve ser a linguagem. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*³¹, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006) defendem que a

³¹ A obra publicada pela editora Hucitec, em sua décima segunda edição (a que temos), com tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, possui um subtítulo que normalmente não é mencionado. Apesar de não discutir aqui qual a relevância disso, ou a sua implicação para a interpretação da obra, pois fugiria aos interesses deste trabalho, fazemos o registro: na folha de rosto encontra-se *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem* e na ficha catalográfica consta *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico da Linguagem*. Salvo engano, os efeitos de sentido nos dois enunciados são distintos. Dado o conteúdo da obra, o primeiro nos parece mais coerente com a proposta discutida pelo autor: a análise linguística só poderia ser sociológica, histórica e dialética.

linguagem não é um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas é algo “ideologicamente saturado”, é uma concepção de mundo, uma opinião concreta. Sendo assim, os autores propõem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.
(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 127)

Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes, como postula Saussure. Ao assumir tal postura, os autores formulam algumas proposições que expressam o seu ponto de vista. Uma das proposições é não conceber a língua como um sistema estável de formas normativamente idênticas, pois, concebê-la assim é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração, no entanto, não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

Dizem ainda os autores que “A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 132), por isso, “As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 132).

Para os linguistas russos, a *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica, mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*, pois a evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

Sendo assim, concluem os autores que a *estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*, por isso, a enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes, assim,

como consequência, o ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*, isto é, uma contradição em termos.

Com essa forte oposição ao estruturalismo na sua abordagem do fenômeno linguístico (mais precisamente à teoria sussureana), é possível aproximar a proposta de Bakhtin, de que a linguagem é interação, da Linguística da Enunciação.

Como uma consequência das diferentes abordagens de estudos sobre a linguagem, Geraldi (2008a) diz que se pode apontar pelo menos três concepções de *linguagem*. O autor afirma ainda que essas três concepções de linguagem são correspondentes das três grandes correntes dos estudos linguísticos, a saber:

- a *linguagem como expressão do pensamento* corresponde à corrente de estudos ligados à chamada “gramática tradicional”;
- a *linguagem como instrumento de comunicação* corresponde à corrente de estudos ligados ao “estruturalismo” e ao “gerativismo/transformacionalismo”³²;
- a *linguagem como uma forma de interação* corresponde à corrente de estudos ligados à “linguística da enunciação”.

Vemos que as concepções de *linguagem* apresentadas por Geraldi estão ligadas a correntes teóricas que se ligam, por sua vez, à tradição gramatical normativa, ao formalismo e ao funcionalismo. Cada uma delas abordando a linguagem sob um determinado enfoque. Para Travaglia (2003, p. 21), “A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”, ou seja, há uma estreita relação entre as concepções de *língua* e *linguagem* e o *ensino de língua* (aqui o ensino de LP) posto que é a partir da concepção de tais termos assumida pelo sujeito de ensino que se moldará o tipo de ensino a ser ministrado. Conforme Oliveira e Wilson (2009, p. 236), “Em termos de ensino, assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, expressar o pensamento.” À concepção de linguagem como “expressão do pensamento” está atrelada a ideia de que só se expressa bem, de forma correta, quem pensa corretamente, assim, como correlato, dentro dessa concepção, as pessoas não se expressariam bem porque não pensariam de forma lógica, por isso, não organizam o

³² “Para alguns analistas, epistemologicamente, o Gerativismo inscreve-se na continuidade do Estruturalismo. Como o Estruturalismo, o Gerativismo acredita no universalismo linguístico, na tradição da Gramática de Port-Royal. A Linguística Estruturalista do *Curso de Linguística Geral* e o Gerativismo chomskyano trabalham a língua como objeto científico, isolado do social, das situações concretas, sociológicas e psicológicas, pressupondo um locutor desistoricizado e descontextualizado” (CARBONI, 2008, p. 59), mas eles diferem na metodologia, mais precisamente no “[...] ponto de partida da análise: na visão de Saussure, deve-se partir sempre da descrição de línguas particulares; no Gerativismo chomskyano, parte-se da intuição linguística do locutor-ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade linguística ideal e homogênea” (CARBONI, 2008, p. 59).

pensamento. A gramática que deriva dessa concepção é a chamada *gramática normativa* ou *tradicional*.

A língua vista como um código, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor, representa a concepção de linguagem como “instrumento de comunicação” ou como “meio objetivo para a comunicação”. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo *estruturalismo* (a partir de Saussure) e pelo *gerativismo/transformacionalismo* (a partir de Chomsky).

Já para a terceira concepção, linguagem como “forma ou processo de interação”, o que “[...] o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2003, p. 23). Isso porque, para essa concepção, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Apesar de o termo *linguagem* apresentar mais de um sentido, “Ele é mais comumente empregado para referir-se a qualquer processo de comunicação [...]” (CUNHA; COSTA, MARTELOTTA, 2009, p. 15). Para os linguistas, a linguagem pode ser entendida como uma habilidade, por isso o termo é definido como a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas. Sob essa perspectiva, a linguagem é um dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade, por isso, ela está relacionada à maneira como interagimos com nossos semelhantes, refletindo tendências de comportamento delimitadas socialmente.

Convém anotar que os PCN de LP têm suas bases teóricas sustentadas numa concepção de linguagem como “um processo de interação”, conforme podemos perceber na seguinte passagem:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interação que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p. 20)

É possível perceber nessa passagem do PCN de LP do Ensino Fundamental a evidente referência à concepção de linguagem “como processo de interação”, isto é, o discurso aí presente aponta para uma evidente filiação à concepção de linguagem interativa:

“ação interindividual”, “processo de interação”. Essa concepção de linguagem como forma de interação privilegia a ação entre indivíduos situados histórica e socialmente, o que implica, portanto, também conceber a língua como um objeto constituído histórica e culturalmente que pode ser modificado pelos seus usuários em situações de interação.

Como neste trabalho vamos tratar as análises sob os aportes da AD, faz-se necessário que abordemos as concepções de língua e linguagem sob o olhar da AD. Ou seja, quais as concepções de língua e linguagem com as quais a AD trabalha? Vamos tentar responder a essa pergunta no subitem a seguir.

2.1.1 Língua/Linguagem para a Análise do Discurso³³

Para a AD, a língua, por não ser fechada em si, tem certa autonomia porque há uma abertura do simbólico. Por isso, à AD não interessa a língua em si mesma, mas a forma como é praticada, produzindo sentidos, dentro da sociedade e da história. Ela tem uma ordem nela mesma, que não se pode atravessar facilmente, por isso não se pode considerar que o sentido é um conteúdo depositado em algum lugar e que se vai procurar. O sentido está na materialidade discursiva, no fato de que a língua para significar tem que se inscrever na história.

Segundo Orlandi (2005b), a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua. Sendo assim, a língua e a ideologia se articulam com o discurso, por isso, para a AD, não é *o que* se diz que interessa, mas o *como* se diz que faz sentido, isto é, que implica *num* sentido porque isso denuncia a ideologia do sujeito do discurso revelada na escolha das palavras, na sintaxe que constituem o texto. Em vista disso, as mesmas palavras escolhidas por sujeitos diferentes ou usadas em situações diferentes para se referirem ao mesmo referente podem significar diferentemente umas das outras. Como bem ressaltam Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), a palavra é o signo ideológico por excelência porque é o produto da interação social e se caracteriza como plurivalente.

A língua, portanto, na abordagem da AD, não quer somente comunicar ou transmitir informações, ou seja, não quer apenas anunciar algo, mas leva em consideração o

³³ A nossa discussão neste subitem tem como base, principalmente, a obra de Eni Orlandi (2005b, 2006, 2007).

contexto social, histórico e ideológico em que um determinado enunciado foi produzido. O discurso transpassa uma exterioridade da linguagem e abarca elementos ideológicos e sociais, por isso a AD apreende a linguagem como interposição necessária entre o homem e a realidade na qual está inserido, e que esta interposição é feita através do discurso, isto é, pelas práticas discursivas nas quais o sujeito se insere. Para Pêcheux (1997b), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação pretende mascarar e obscurecer a ligação da linguagem e do discurso com a prática política e a importância que as ciências sociais têm nesse processo.

Nessa mesma linha de discussão sobre a concepção de linguagem pertinente a uma abordagem discursiva, Henry (1997, p. 29) ressalta que:

A linguagem (ou jogo, ou a ordem do signo, ou o discurso) não é entendida como uma origem, ou como algo que encobre uma verdade existente independentemente dela própria, mas sim como exterior a qualquer falante, o que define precisamente a posição do sujeito, de todo sujeito possível.

Na perspectiva da AD, a língua é o resultado de um trabalho simbólico do sujeito de estruturar/desestruturar e que chega para esse mesmo sujeito com uma autonomia relativa, enquanto materialidade específica do discurso, assim, a língua é considerada sob a ótica do funcionamento e da produção de efeitos de sentido, assim como se constitui em uma invariante que serve de base para as condições de acontecimento do discurso. Para Orlandi (2007), a língua é uma sistematicidade, por isso configura-se como um espaço propício a equívocos e deslocamentos de sentido.

Para a AD, ainda segundo Orlandi (2007), a língua que funciona em textos discursivamente constituídos, não é apenas sistema de regras e termos com funções organizadas empiricamente, mas é uma ordem que toca o equívoco, a falha e está sujeita à interpretação, porque funciona duplamente como material simbólico e histórico. Como a materialidade da língua, conforme Orlandi (2007), é de natureza histórica, deixa-se de ter uma estrutura linguística para se ter uma estruturação, uma prática significativa, que se pode caracterizar como um trabalho sobre o simbólico³⁴.

³⁴ Os termos *materialidade* e *simbólico*, que estão indissociavelmente atrelados à língua, são assim esclarecidos em Dantas (2007, p. 19-20): “Entendemos por materialidade o conjunto dos recursos lingüísticos, o que se percebe como ‘gramática’ de uma língua; a expressão fonológica, morfológica, lexical, sintática e semântica. Na maioria das vezes, essas expressões são entrelaçadas pelo uso que os sujeitos fazem, o que as torna historicamente constitutivas; [...] Quando afirmamos ‘histórico’, incluímos nesse termo aspectos culturais, políticos, étnicos, religiosos e demais valores da ética social. Já por simbólico entendemos o sentido da língua (que resultou da materialidade escolhida, de modo consciente, pelo sujeito) afetado pela organização do texto e

Para a AD não interessa uma concepção de língua/linguagem sob a perspectiva do estruturalismo, de uma língua imanente, mas a relação da linguagem com o seu exterior que lhe é constitutivo, e é essa relação com a exterioridade que lhe confere também um caráter de incompletude. Orlandi (2006) afirma que a incompletude é a condição de existência da linguagem, por isso, “Como a linguagem tem uma relação necessária com a exterioridade, a idéia de unidade (de todo) não implica a de completude: a linguagem não é uma coisa só e nem é completa” (ORLANDI, 2006, p. 23).

Em vista disso, a autora afirma que o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz porque os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais, consequentemente, o discurso é um produto histórico-social cuja materialidade é linguística.

Vista desse modo, a linguagem não pode ser apenas um suporte de pensamento ou instrumento de comunicação, como é encarada sob a perspectiva estruturalista. A noção de estrutura limita o trabalho com o simbólico e com a materialidade histórico-social que é o que atende a uma abordagem de análise discursiva do texto. No entanto, a concepção de língua como “uma forma de ação” e a concepção de linguagem como “forma ou processo de interação” parecem atender as expectativas de uma abordagem discursiva.

De acordo com Brandão (2004, p. 11), “[...] a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.” Sendo assim, ela não pode ser concebida como uma entidade abstrata, “[...] mas como o lugar em que a ideologia se manifesta concretamente, em que o ideológico, para se objetivar, precisa de uma materialidade [...]” (BRANDÃO, 2004, p. 9). Essas concepções de língua e de linguagem é o que interessa à AD, ou seja, é do interesse da AD a língua/linguagem em uso, em movimento, em funcionamento, a linguagem como interação.

A essas concepções de língua e linguagem estariam atreladas concepções de gramática coerentes com os princípios norteadores dessas concepções, dependendo do ponto de vista abordado? Em outros termos, para cada concepção de língua e linguagem haveria uma concepção de gramática correspondente? É o que vamos discutir no próximo item.

2.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

O ensino de gramática ainda é um assunto em discussão. Ainda perdura uma concepção de gramática como um conjunto de “bons usos” da língua no ensino de LP. Essa concepção de gramática, como veremos a seguir com Castilho (2010) e Possenti (2008b), tem respaldo na chamada *gramática normativa* ou *prescritiva*. Contudo, já há uma perspectiva no sentido de rever, ou melhor, de trabalhar esse ensino sob outras bases, outras concepções de gramática.

Apesar de haver estudos e pesquisas que atestam as falhas do ensino de gramática na forma como vem se praticando ao longo de décadas nas escolas, os efeitos de todo esse trabalho ainda não se mostram suficientemente convincentes para provocar uma mudança profunda no processo de ensino de LP. É a gramática normativa/prescritiva de caráter metalinguístico que ainda ocupa o cenário desse ensino, sendo assim, ela é tomada como equivalente de ensino de LP. Ou seja, passa-se a ideia de que aprender e dominar as regras de gramática normativa é aprender LP.

É preciso lembrar com Perini (2005) que o ensino de gramática no EB é desastroso porque ela se mostra inconsistente e lacunosa. Regras que se contradizem e mais confundem que explicam os fenômenos da língua, pois não se baseiam em fatos empíricos, antes se prendem a uma língua idealizada, a que os gramáticos chamam “língua padrão”. Como sabemos, essa língua padrão necessariamente não corresponde à língua em uso pelos falantes, cultos ou não. Assim, por exemplo, a língua culta ou variante culta (aquela variedade usada por falantes cultos, a saber: pessoas com formação escolar de nível superior) não corresponde precisamente à variedade padrão. Em resumo, o aluno sente dificuldade em assimilar a “língua da gramática” porque ele não encontra respaldo entre a forma ensinada e o uso de fato (empírico) no seu dia a dia.

Neves (2002) chama a atenção para o fato de que entre professores do EB é consensual achar o ensino de gramática inútil, apesar de eles continuarem a ensinar. Em conclusão, diz a autora, os próprios professores não sabem *o que* ensinam ou *para que* ensinam gramática normativa. Em vista disso, Neves (2002) aponta que o problema também se encontra na formação dos professores no curso superior, que não consegue dar aos alunos de Letras uma formação que supere as vicissitudes do ensino tradicional de gramática:

gramática tomada como equivalente de “bom uso” da língua e um ensino de metalinguagem, isto é, um ensino de metalinguagem sem ligação com a leitura e a escrita.

Essa postura de ensino foi o que motivou Geraldi (2008b) a propor a *análise linguística* (AL). Trata-se de uma proposta didático-metodológica que alia leitura, produção de texto e gramática numa perspectiva reflexiva e epilinguística, sem descartar o metalinguístico. O foco dessa proposta é o texto como principal objeto material no processo de ensino-aprendizagem da língua(gem). A ênfase, como ressalta Mendonça (2006), é nos usos como objeto de ensino que remetem a outros objetos de ensino retomados sempre que necessários.

Contudo, é a concepção de língua e de gramática tradicional que se apresentam com muita força ainda no ensino de Língua Portuguesa: a gramática normativa-prescritiva. Essa gramática e o seu ensino apresentam falhas que se repetem inclusive no curso de Letras. Sobre isso Perini (2005, p. 49) afirma: “Eu diria que o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica.”

Como bem observa Perini (2005), a falta de objetivos claros, bem definidos não permite que se chegue a algum lugar, isto é, quando não se tem claro *o que, por que, para que* se ensina gramática na escola, os resultados são desastrosos. Isso ocorre porque os objetivos traçados estão calcados em propostas falaciosas, como a de que saber gramática é garantia de ler e escrever bem. Assim, propor o ensino de gramática como meio para o aluno ler e escrever melhor é um engano, inclusive, de quem ensina.

Quanto ao segundo ponto, se ensinam muitos conteúdos que não têm relação com o mundo real, o empírico, portanto, o aluno não pode estabelecer um ponto de contato com a sua realidade linguística, além de haver uma imposição sem uma devida explicação plausível. Impõe-se uma realidade linguística ao aluno em detrimento do apagamento da variedade que ele domina. E aqui entra outra questão: a língua imposta é irreal, é idealizada, não empírica.

No terceiro ponto, Perini (2005) chama a atenção para a falta de lógica na organização da matéria e definição de conceitos e classificações de categorias. Tomando como exemplo o sujeito, a concepção dada, inicialmente, entra em choque com a classificação que vem logo em seguida. À concepção de sujeito presente nas gramáticas, como um termo *essencial* da oração, não caberia um tipo de sujeito como *inexistente* ou *oração sem sujeito*. É dessa falta de lógica que fala Perini, com propriedade.

Diante dessa problemática ligada à gramática e ao seu ensino, cabe a pergunta: o que é *gramática* realmente? Em geral, no nível do EB, a única ideia que se tem de gramática é aquela que regula o que é *certo* e o que é *errado*, o que pode e o que não pode na dita “língua padrão”. Neves (1999), em sua pesquisa, constatou que os professores, em sua maioria, diante da pergunta “Para que se ‘ensina’ gramática?”, indicaram o “[...] bom desempenho: melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão (destacando-se o desempenho ativo)” (p. 10) e uma outra parte, “Cerca de 30% das indicações se referem à preocupação de normatividade: maior correção, conhecimento de regras ou de normas, conhecimento do padrão culto” (p. 10).

Parece-nos, porém, mais pertinente, para o momento em que se ingressa num curso superior de Letras, falarmos em concepções de gramática e qual gramática ou quais gramáticas deve(m) ser trabalhada(s) no *ensino de Língua Portuguesa*. Franchi (2006, p. 22) apresenta a seguinte compreensão do que é gramática num sentido amplo:

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

Vemos que gramática, de acordo com essa definição, necessariamente, não está atrelada a uma concepção do certo e do errado ou do que pode e o que não pode no uso da língua, mas a uma noção de algo que é próprio de uma língua: as regras de uso que estão relacionadas aos fatos linguísticos e à estrutura dessa língua. Segundo Possenti (2008b), há pelo menos três conceitos correntes de gramática distintos, porém todos partem de um mesmo ponto em comum: a maneira como se interpreta a expressão “conjunto de regras linguísticas”. Sendo assim, o termo *gramática* designa um conjunto de regras que:

1. devem ser seguidas por aqueles que querem ‘falar e escrever corretamente’.
2. regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas.
3. o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar, é o seu repertório linguístico.

Dadas as três concepções, pela forma como se tem ensinado tradicionalmente a gramática normativa, certamente, não temos nenhuma dúvida de que esse ensino se encaixa na primeira concepção. Travaglia (2003, p. 30) assim define *gramática normativa*: “[...] é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa

que se tornou oficial.” Dado o conceito, o autor faz algumas considerações sobre esse tipo de gramática e diz que ela, em geral, se baseia em “[...] fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita” (TRAVAGLIA, 2003, p. 30).

Como a gramática normativa se vale apenas da modalidade escrita para exemplificar e dizer o que é certo e o que é errado na língua, a modalidade oral não é levada em conta, talvez motivada pelo equívoco de que se escreve como se fala (por isso se “dá pouca importância à variedade oral da norma culta”). Com isso, queremos atentar para o fato de que a modalidade escrita necessariamente não corresponde, biunivocamente, à modalidade oral.

Além disso, a escrita dos “bons escritores” que servem de modelo para balizar a dita língua padrão, servindo de exemplos nas gramáticas, é de caráter literário e, portanto, o estilo e o uso nem sempre condizem com o uso real, cotidiano, pois no uso literário da língua, em geral, há uma tentativa de se buscar o efeito de sentido ou a estrutura sintática que fujam ao comum, ou seja, pode-se buscar algum efeito metafórico próprio da linguagem literária. Nesse sentido, “Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16 [grifo no original]).

Esse discurso se corrobora na seguinte passagem da apresentação da obra *Gramática da Língua Portuguesa*, de Celso Ferreira da Cunha: “Procuraremos apresentar as características do português **contemporâneo** em sua **modalidade culta**, isto é, a língua como a têm utilizado os **escritores brasileiros e portugueses do Romantismo para cá**, dando naturalmente uma situação privilegiada aos **autores do século XX**” (CUNHA, 1986, Apresentação [grifos nossos]).

Mas é preciso que se ressalte que os novos compêndios de gramática e os livros didáticos de Língua Portuguesa já não trazem somente exemplos ilustrativos de textos literários. Há uma tendência nesses compêndios de tomar como exemplos textos de variados gêneros textuais dentre os que circulam na sociedade, entre eles charges, tirinhas, artigos de jornais e revistas de grande circulação no país etc. Já nessa perspectiva, há gramáticas, como a *Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa*, de José de Nicola e Ulisses Infante, que se posicionam com um discurso da “inovação” ao tratar dos “fatos da língua”

[...] relacionados com a experiência lingüística do cotidiano. [...] um sistema comunicativo vivo e dinâmico, presente em diferentes níveis de fala

do português contemporâneo [...]. Esse farto material lingüístico foi organizado de maneira a fugir às formas cristalizadas que proliferam nos manuais do gênero, fórmulas desgastadas, nem sempre provenientes de uma reflexão ou experiência didaticamente comprometidas. (NICOLA; INFANTE, 1999, Apresentação)

O discurso desse texto é uma contraposição ao discurso da gramática de Cunha, na medida em que, diferentemente deste, os autores trabalham em sua obra com “português contemporâneo” e não com “fórmulas desgastadas”, que podemos interpretar tal enunciado, dentro deste contexto, como os exemplos retirados de autores clássicos para ilustrarem os “fatos da língua”. Esse “material lingüístico”, de que tratam os autores e expressam a realidade do “português contemporâneo”, que retratam “[...] um sistema comunicativo vivo e dinâmico, presente em diferentes níveis de fala do português contemporâneo”, foram colhidos em

[...] textos literários modernos (Fernando Pessoa, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles [...]), letras de músicas (numa rica relação, que inclui de Noel Rosa a Chico Buarque, Caetano Veloso e Milton Nascimento), história em quadrinhos (incluindo versões brasileiras e portuguesas), notícias de jornais, anúncios publicitários, grafites. (NICOLA; INFANTE, 1999 [Apresentação])

A proposta dos autores é no sentido de estar em consonância com os discursos das “propostas teóricas inovadoras” se colocando como autores que valorizam e têm conhecimento dessas propostas. Ao trazerem para sua obra “textos literários modernos” e “letras de músicas” de cantores contemporâneos brasileiros, por exemplo, se mostram contrários às “fórmulas desgastadas” usadas por outros autores. A valorização de gêneros textuais como “notícias de jornais, anúncios publicitários, grafites” dá o tom de atualização, de uso da Língua Portuguesa real e dinâmica em suas várias nuances no dia a dia, ou seja, a língua que os falantes cultos usam no cotidiano em gêneros que circulam socialmente.

No entanto, essa gramática tem um papel social na sociedade de discurso e os exemplos retratados na obra, independente de serem “fórmulas desgastadas” ou “letras de músicas” atuais, têm uma finalidade: disciplinarizar o uso correto da língua. A gramática normativa é um mecanismo de controle do uso da língua na sociedade, isso porque ela funciona de forma similar aos mecanismos de controle dos discursos na sociedade de discurso. Ela teria o papel de normatizar, regular e disciplinarizar esse uso, determinar o que seria permitido ou não no uso padrão dessa língua. Sob a ótica foucaultiana, essa

normatização não é nociva em seus princípios, pelo contrário, ela é até necessária para o bom andamento da sociedade.

Contudo, essa normatização que busca estabelecer uma norma padrão está eivada de um preconceito linguístico que discrimina as variedades linguísticas que não são padrão. Esse preconceito é absorvido por aqueles que fazem uso desse discurso como prática de ensino. E é aí que entra o discurso pedagógico sobre a língua: a institucionalização escolar do ensino da língua materna, com todas as implicações sócio-político-ideológicas que isso acarreta. É preciso dizer, porém, que o problema real não está na gramática normativa tradicional em si, mas no uso que se faz dela, o que não nos impossibilita de apontar o “preconceito social” apresentado em suas páginas.

É preciso que se ressalte que a gramática normativa tem um papel político-ideológico no cenário linguístico de uma nação. É papel da gramática normativa a promoção da unidade linguística do país dentro da diversidade por meio do estabelecimento de uma variedade padrão que atenda ao que se pode chamar de língua nacional. Daí se justifique o porquê de uma proposta de mudança na postura da gramática normativa ser tão difícil e causar tanta resistência sócio-político-ideológica, pois isso envolveria não apenas o linguístico. Isso porque já se está consolidado no imaginário do sujeito, na memória discursiva, que

[...] a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a **correta** utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. A gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade. (TRAVAGLIA, 2003, p. 30)

Dentro dessa perspectiva de uma abordagem normativa-prescritiva da língua é que “A gramática normativa aparece quando os fatos da variedade culta da língua são transformados em regras, em leis de uso [...], considerando como ‘erro’ as outras possibilidades existentes nas demais variedades da língua” (TRAVAGLIA, 2003, p. 31). Assim a gramática normativa se caracteriza como

[...] uma gramática predominantemente *prescritiva*, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só vêem a língua pelo prisma da correção [...] [é] uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da

comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua. (ANTUNES, 2004, p. 33)

A gramática normativa ocupa uma posição na ordem do discurso da tradição normativo-prescritiva que serve a um propósito sócio-político-ideológico: demarcar a fronteira entre o certo e o errado na língua ao estabelecer o que pertence e o que não pertence à norma padrão; assim como estabelecer uma unidade linguística nacional.

É preciso levar em conta que outros tipos de gramática existem, além da normativa, e podem ser trabalhadas de maneira combinada no EB, como veremos a seguir.

Na segunda concepção de gramática anteriormente apresentada por Possenti (2008b), se encaixa a *gramática descritiva*, que é assim definida por Travaglia (2003, p. 32):

[...] é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos termos.

Dentro da proposta da Sociolinguística – em que a língua é considerada heterogênea, portanto, constituída de variedades que convivem concomitantemente sem que uma tenha maior valor do ponto de vista linguístico sobre a outra – a gramática descritiva seria a mais coerente, pois ela se preocupa em descrever as variedades e nuances que a língua apresenta sem, no entanto, nomear o que é certo ou errado e sim mostrar que tais variedades existem e convivem numa mesma comunidade linguística com o mesmo propósito e finalidade comunicativos. “Portanto a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade” (TRAVAGLIA, 2003, p. 32).

A terceira concepção de gramática elencada por Possenti (2008b) pode ser a chamada *gramática internalizada*, também denominada por Travaglia (2003, p. 32) de *competência linguística internalizada do falante*, como “[...] o próprio ‘mecanismo’, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua.” Apesar de ser uma gramática inata ao falante, esse tipo de gramática não equivale à gramática gerativa de Chomsky, pois enquanto esta trabalha com uma perspectiva do falante ideal, aquela trabalha com o falante real.

Castilho (2010) apresenta como proposta de gramática o que ele denomina de *gramática funcionalista-cognitivista*. Para o referido linguista, a *gramática funcionalista-cognitivista* parte da concepção de língua como um conjunto de processos estruturantes, mentais; e a *gramática funcional* “[...] procura correlacionar as classes, as relações e as funções com as situações sociais concretas em que foram geradas” (CASTILHO, 2010, p. 68). A gramática funcional serve como ponto de partida para que o autor apresente a sua *teoria multissistêmica funcionalista-cognitivista*, a qual abrange não só os preceitos da gramática funcional como também os preceitos da teoria cognitivista. O autor assim explicita os preceitos norteadores, os “postulados” de sua proposta teórica:

A teoria multissistêmica funcionalista-cognitivista é definível pelos seguintes postulados: (1) a língua se fundamenta num aparato cognitivo; (2) a língua é uma competência comunicativa; (3) as estruturas linguísticas não são objetos autônomos; (4) as estruturas linguísticas são multissistêmicas, ultrapassando os limites da gramática; (5) a explicação linguística deve ser buscada numa percepção pancrônica da língua. (CASTILHO, 2010, p. 69)

Martelotta, por sua vez, ao abordar a “gramática cognitivo-funcional”, afirma que ela “[...] alarga o escopo dos estudos linguísticos para além dos fenômenos estruturais e que, portanto, seu ponto de vista é distinto” (2009, p. 63) porque, assim como a gramática estrutural e gerativa analisa a estrutura, ela também o faz, porém, na análise, inclui a situação comunicativa inteira: “[...] o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo” (MARTELOTTA, 2009, p. 63).

Além dos três tipos de gramática apresentados por Possenti (2008b), há outras que Travaglia (2003) lista e define-as, fazendo ponderações que as relacionam sem que uma necessariamente exclua a outra. Essa compreensão da existência de outros tipos de gramática quebra a visão restrita e limitada de que, ao se referir à gramática, está se referindo à normativa. No atual contexto histórico-ideológico que envolve o ensino de LP, faz-se necessário que o profissional de língua materna (aqui, especificamente, o de LP) tenha conhecimento desse referencial teórico e faça uso dele na proposta para o ensino de língua, combinando os vários tipos de gramática³⁵: normativa, descritiva, internalizada, implícita, explícita ou teórica, reflexiva, contrastiva ou transferencial, geral, universal, histórica, comparada.

³⁵ Para essa discussão, ver o capítulo 3, “Concepção de gramática”, em Travaglia (2003).

Ter conhecimento de que ao se falar em *gramática* tem que se pensar em que tipo de gramática está se falando já é uma mudança significativa dentro do processo, o que não implica dizer que o ensino de gramática normativa seja abolido. Pelo contrário, tudo isso é para que se pense *a quem, o quê, como, para que e por que* se ensina a gramática normativa e que não se deve ensiná-la isoladamente sem a confluência dos outros tipos de gramática. Assim, o professor deve saber *quando e como* utilizá-las em conjunto em favor de um ensino proficiente e útil, de acordo com a situação e a proposta de ensino. As gramáticas descritiva e reflexiva, por exemplo, podem ser trabalhadas em conjunto com a gramática normativa.

Em síntese: como vimos, há uma relação direta entre as concepções de *língua* e *linguagem* e a concepção de *gramática*. A uma concepção de *língua* como um conjunto de “bons usos” e a *linguagem* como expressão do pensamento, corresponderá a *gramática prescritiva*, mais conhecida por gramática normativa ou tradicional. Se a *língua* for concebida como um conjunto de produtos estruturados e a *linguagem* como instrumento de comunicação, corresponderá a *gramática descritiva*. Caso a *língua* seja concebida como um conjunto de processos estruturantes, mentais, e a *linguagem* como uma forma de interação, a *gramática* correspondente é a *funcionalista-cognitivista*.

É possível afirmar, portanto, que as concepções de língua e linguagem adotadas certamente influenciam a concepção de gramática e o trato dessa gramática em relação ao seu ensino. Como o ensino de gramática está atrelado ao ensino de língua, vamos discutir no próximo tópico a concepção de ensino de língua, ou mais precisamente o ensino de Língua Portuguesa, e a sua relação com a Linguística.

2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PAPEL DA LINGUÍSTICA

O ensino tradicional de língua portuguesa se pauta(va) numa proposta de ensino de regras e conceitos da gramática normativa tomada como o espelho da boa linguagem e modelo a ser seguido. Contudo, hoje, não se pode negar a influência dos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, distribuídos em suas várias disciplinas, que refletem sobre o que é gramática, em que consiste o seu ensino: *como se ensina, o que se ensina, para que se ensina e a quem se ensina* essa disciplina. Além disso, esses estudos ampliaram a

concepção de gramática de uma língua e puseram em xeque a concepção errônea e equivocada de um discurso que só considerava a gramática da variedade padrão. Na visão da tradição gramatical normativo-prescritiva, as variedades não padrão são *erros* porque se desviariam da norma padrão, portanto, não obedeceriam às normas, às regras da *gramática*. Nesse sentido, gramática e língua são tomadas como sinônimos, como aponta Antunes (2007). Como afirma Bagno (2003, p. 20):

Essa concepção tradicional opera com uma sucessão de reduções: primeiro, reduz “língua” a “norma (cult)””; em seguida, reduz esta “norma culta” a “gramática”, gramática entendida como uma série de regras de funcionamento mecânico que devem ser seguidas à risca para dar um resultado perfeito e admissível. Essa concepção abstrata e reducionista de *língua > norma > gramática* é tão antiga que já se tornou parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade.

Dentro dessa visão, ainda é possível que se encontre o ensino de LP centrado no ensino de gramática normativa desconsiderando o contexto de uso e seguindo a tradição de um “ensino histórico-filológico”³⁶. A escola e o professor de Língua Portuguesa, de fato, ainda veem o ensino de gramática normativa como ensino de língua, assim, é pelo ensino de regras dessa gramática que se deve *substituir* a variedade do aluno pela variedade padrão, o que normalmente ocorre de maneira violentamente impositiva.

Todos sabem que existe um grande número de variedades lingüísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação lingüística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar *a variação numa escala valorativa*, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como *certos* ou *errados*, *aceitáveis* ou *inaceitáveis*, *pitorescos*, *cômicos* etc. (TRAVAGLIA, 2003, p. 41 [grifos nossos])

Essa “escala valorativa” apontada ainda é o que a tradição gramatical propaga e se pratica na escola, principalmente, pelo professor de LP. Este se esquece, ou talvez não tenha conhecimento, de que a língua é viva, dinâmica e heterogênea e de que quem faz a língua é o falante e não a gramática normativa, ou seja, o processo é inverso. O falante da língua, por diversos fatores, provoca naturalmente variações e mudanças constitutivas da língua. Isso é o que determina o caráter dinâmico e mutável da língua e contraria o privilégio dado à variedade padrão e, por conseguinte, à gramática normativa.

³⁶ Expressão tomada de empréstimo de Ilari (2006).

Porém, é preciso ressaltar que a norma padrão precisa ser ensinada na escola. Essa é a função político-social dessa instituição em relação ao ensino de LP. O problema, repetimos, da mesma forma como fazem uso da gramática normativa, está em *como* esse ensino é feito. A norma padrão tem a sua utilidade e seu papel político-social, ela não existe por acaso, por isso não podemos colocá-la como “vilã” da história. O problema pode estar na concepção de gramática que ainda perdura entre os que fazem o ensino de língua e como ainda fazem uso da gramática normativa. Segundo Antunes (2007), trata-se de uma visão redutora sobre a língua e, conseqüentemente, sobre a gramática normativa. A autora expressa o seu descontentamento com aqueles que “assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino” e questiona o “suposto ensino” que ainda persiste:

Surpreende reconhecer quanto diferem os *olhares observadores dos que fazem da língua um objeto da ciência*, e os *olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis*, entre os quais, por vezes, se incluem até mesmo os *olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino*. Essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da *redução*, da simplificação que os fatos lingüísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um *suposto ensino*. (ANTUNES, 2007, p. 21[grifos nossos])

Podemos tomar da citação acima “os olhares observadores dos que fazem da língua um objeto da ciência” como equivalente de: aqueles que veem a língua com os olhares da Linguística; “olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis” e “olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino” como equivalente de: aqueles que veem a língua com os olhares da gramática normativa. São esses últimos que veem “pelo ângulo da redução” provavelmente porque ainda se mantêm presos a uma concepção de gramática, citando novamente Franchi (2006, p. 16), como “O conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.” Tal definição nada mais é do que o conceito de gramática normativa que se estabeleceu desde os gregos e ainda é hodierno, valendo o princípio de que a boa linguagem é aquela usada pelos “bons escritores.

Mendonça (2006, p. 203) diz que a lógica do ensino tradicional de gramática é o da “organização cumulativa”. A autora afirma que

Nessa perspectiva, a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa: da

fonologia para a morfologia, daí para a sintaxe e daí para a semântica (da frase), onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos.

Geraldi (2008b) propõe no capítulo intitulado *Unidades básicas do ensino de português* – constante na obra *O texto na sala de aula* (a primeira edição é de 1984) – o que ele denominou de *análise linguística* (AL). Trata-se de uma proposta didático-metodológica de ensino de língua materna em que se alia, indissociavelmente, gramática, leitura e escrita. O autor esclarece de início que essa prática só é viável se adotar a “[...] concepção de linguagem como forma de interação” (GERALDI, 2008b, p. 59). Ele assim esclarece o uso do termo³⁷:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2008b, p. 74)

Geraldi esclarece ainda o objetivo dessa abordagem (também em nota de rodapé), cujo foco principal é o texto do aluno:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo a atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (GERALDI, 2008b, p. 74)

Para Geraldi, como podemos perceber, o domínio da terminologia gramatical, dentro da perspectiva da AL, é algo secundário diante do que de fato é relevante ser ensinado e aprendido: “o fenômeno linguístico”. A compreensão desse fenômeno pressupõe o domínio dos “aspectos sistemáticos” que compõem a gramática da Língua Portuguesa e que,

³⁷ Esse esclarecimento é feito em nota de rodapé.

invariavelmente, se encontram presentes no texto, seja oral ou escrito, daí a necessidade de se elaborar atividades que explorem esses aspectos.

Mendonça (2006, p. 205) esclarece que o termo *análise linguística* “[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema lingüístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” e diz que a AL proposta tem como base teórica o sociointeracionismo, daí o seu “foco nos usos da linguagem” e reflexão sobre “elementos e fenômenos lingüísticos e estratégias discursivas” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

Mendonça (2006) deixa claro que, para se adotar essa prática pedagógica, é preciso uma mudança de paradigma, ou seja, sair de uma concepção de gramática prescritiva/normativa e de uma concepção de língua como um conjunto de “bons usos” para uma concepção de língua como um conjunto de processos estruturantes/mentais e para uma concepção de gramática funcionalista-cognitivista. Para a autora, a diferença começa pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa, como repensar o que é língua e o que é linguagem. Ao assumir, portanto, uma determinada concepção de língua, já implicaria repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino.

A referida autora afirma ainda que a AL não elimina a gramática das salas de aulas, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Além disso, não há língua sem gramática. E a gramática que serviria aos propósitos da AL é a gramática reflexiva³⁸, assim definida por Travaglia (2003, p. 33):

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas

³⁸ Essas concepções de gramática e de língua permitem aliar atividades *lingüísticas*, *epilingüísticas* e *metalingüísticas*.

- a) “*Atividades lingüísticas* são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 2013, p. 20).
- b) “*Atividades epilingüísticas* são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 2013, p. 23). É uma atividade condizente à reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa. Para Clare (2014), “Como atividades epilingüísticas, entenda-se o trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita.”
- c) “*Atividades metalingüísticas* são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 2013, p. 25). Para Travaglia (2003, p. 34-35), “As **atividades metalingüísticas** são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos lingüísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. Nesse caso a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação.”

unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências lingüísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

Em um quadro comparativo, fazendo o contraste entre as duas práticas de ensino, Mendonça (2006)³⁹ procura ilustrar as diferenças entre ensino de gramática e análise linguística, observando, contudo, que não se pretende abarcar toda a multiplicidade de procedimentos. No referido quadro, entre outros aspectos, a autora diz que a concepção de língua no “ensino de gramática” é a de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável; enquanto que na “prática de análise linguística” a concepção de língua é a de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes. Um outro ponto levantado pela autora é que no “ensino de gramática” há o privilégio das habilidades metalinguísticas; já em AL o trabalho se dá paralelamente com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.

Para que o sujeito-professor adote a prática de *análise linguística* em suas práticas de ensino no EB, faz-se necessário, primeiramente, que ele tenha passado por uma formação que lhe tenha dado essa ferramenta teórica e prática, para que ele tenha condições de analisar, avaliar e decidir se adota ou não tal proposta. Acreditamos que não se trata apenas de abolir o “ensino de gramática” e adotar a “prática de análise linguística”, haja vista que isso depende de uma tomada de posição, de postura ideológico-filosófica diante do que se aceita como matéria de ensino de língua, e isso implicaria uma adoção das concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* que se coadunem numa mesma linha de pensamento. Em consonância com o nosso modo de pensar, Espíndola (2004, p. 96) defende

[...] que o ensino de gramática não seja abolido, mas que seja desenvolvido de forma que leve o aluno a perceber qual função semântico-discursiva uma determinada partícula lingüística está exercendo em um determinado texto; bem como qual(is) seria(am) o(s) possível(is) efeito(s) com a ausência (retirada) desse mesmo elemento lingüístico.

E tudo isso está diretamente ligado à formação dada/recebida no curso de Letras ao sujeito-professor enquanto sujeito-aluno. As palavras de Baltar et. al. (2005, p. 62), nesse contexto, são pertinentes:

Embora se discuta nas escolas, e nos cursos de Letras de todo o país, já há algum tempo, os problemas que envolvem o ensino de Língua Materna,

³⁹ Para uma consulta ao quadro, ver Mendonça, 2006, p. 207.

muitos professores, que estão atuando nas salas de aula das escolas brasileiras, hoje, ainda não conseguem se desprender de uma prática ancorada na gramática. Isso significa dizer que o que se faz é um trabalho dissociado do desenvolvimento da *competência discursiva*, que implicaria a apropriação pelo usuário da língua dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade para com isso poder interagir em diferentes situações do cotidiano.

Baltar et. al. (2005) afirmam que há um problema “meio” que crônico, pois, apesar de saber que o problema existe e se discuta, inclusive na academia, no âmbito da formação dos professores de língua, ele ainda persiste. Usamos aqui o termo “meio” porque se há uma discussão, já existe, pois, uma possibilidade de apontar, pelo menos, uma solução, o que não implica, de fato, uma solução imediata do problema. O ensino tradicional de LP, cuja “prática [está] ancorada na gramática [normativa]”, se ainda persiste é porque, segundo os autores, falta um trabalho consistente que leve em conta o “desenvolvimento da *competência discursiva*”. Ora, se isso ainda é um fato nas práticas docentes no ensino de LP, se não há esse desenvolvimento, é porque (ainda) não foi devidamente trabalhado na formação do sujeito-aluno/sujeito-professor o “como fazer” para se chegar a desenvolver essa competência discursiva. Acreditamos que tudo isso passa pelo problema da relação “teoria x prática”, ou seja, teoriza-se sobre “o que” fazer e, às vezes, “como” fazer sem que se mostre com exemplos práticos, efetivos⁴⁰, uma prática muito corrente na academia. Nesse sentido,

Vale ressaltar que o que a maioria tem feito em sala de aula está diretamente associado ao que aprendeu no curso de Letras que frequentou, cujos currículos foram elaborados sob a ótica da abordagem tradicional, o que se refletiu na organização de programas em que o ensino de língua materna baseava-se, ainda, num trabalho com a frase e não com o texto como unidade maior da língua; portanto sua prática reflete a sua formação. (BALTAR et. al. 2005, p. 63)

Kamel (2010), em pesquisa com estudantes de Letras, iniciantes e concludentes, em duas universidades federais de duas regiões diferentes, apresenta dados preocupantes. A partir de pressupostos teóricos da Análise do Discurso, a autora aplica um teste de sondagem, para os iniciantes, e um teste de avaliação, para os concludentes, com praticamente as mesmas questões sobre as noções de linguagem, gramática, língua falada e escrita, texto e escrita. O que a motivou a esta pesquisa foi o fato de “[...] no momento em que propomos atividades,

⁴⁰ É mister ressaltar que já há inúmeros trabalhos publicados com certo caráter didático-pedagógico como manuais de ensino, aliando teoria e prática. A obra de Travaglia “Gramática ensino plural” (2003) é um bom exemplo disso.

como por exemplo, de leitura e produção de textos, em que devemos assumir a posição de sujeitos sócio-históricos, os alunos sentem-se perdidos, desamparados, não se sentem estudando Língua Portuguesa” (KAMEL, 2010, p. 13), isso porque, ao ingressar no curso de Letras, os alunos “[...] esperam é um ensino de Língua Portuguesa voltado para a descrição da língua, um trabalho puramente gramatical” (*idem*)⁴¹.

Em vista disso, a autora levanta duas hipóteses, a partir dos discursos revelados nas respostas dos sujeitos sobre as categorias conceituais acima elencadas: primeira, os sujeitos-alunos iniciantes tinham uma compreensão mecanicista como consequência da escolarização no Ensino Básico; segunda, os sujeitos-alunos concludentes demonstram alguma mudança paradigmática pouco significativa. No entanto, Kamel (2010) constata que os discursos dos dois tipos de sujeitos-alunos, iniciantes e concludentes, não se diferenciam muito “acerca de por que se ensina Língua Portuguesa a seus falantes, das noções de gramática e de língua falada e escrita” (p. 141). Em decorrência disso, o

[...] resultado apontou para um ponto comum: a maioria dos enunciados demonstra que o ensino de língua continua orientado por um discurso baseado na tradição em que a consolidação do ensino de gramática normativa ainda se faz presente. Esse discurso da (com)tradição [sic] é referendado tanto na Instituição Escolar, refletido no dos alunos, como nos instrumentos de divulgação desse discurso [...]. (KAMEL, 2010, p. 141)

Os resultados das análises apontam para a necessidade de se rever o que se está ensinando, como se está ensinando e para que se está ensinando a futuros professores de LP que estão saindo de cursos de formação em licenciatura com praticamente as mesmas noções com as quais entraram no curso. Isso leva a autora à conclusão de que os professores dos cursos de Letras precisam rever certos aspectos de sua prática:

O certo é que esses sujeitos responsáveis por formar outros sujeitos precisam ter clareza suficiente sobre que teoria adotar para um trabalho pedagógico consistente em sala de aula. Se o ensino de Língua Portuguesa, no geral, ainda permanece norteado por um ensino com um olhar sobre a língua de forma descontextualizada, então, que profissional o Curso de Letras está formando? (KAMEL, 2010, p. 145)

⁴¹ A autora esclarece que no Teste de Sondagem constava a pergunta: “Que tipos de gramática você conhece?” e no Teste de Avaliação constava a pergunta: “O que você entende por gramática e qual a sua função?”; as demais eram iguais.

Essa colocação da autora é pertinente e endossamos, e procuraremos investigar em nossos dados. A concepção (de ensino) de língua do professor, acreditamos, implica “[...] que profissional o Curso de letras está formando”. Sendo assim, reformular um currículo, necessariamente, implica a “reformulação” da prática pedagógica do docente?

Uma mudança de paradigmas no ensino de gramática requer primeiramente que se mude a concepção de língua e gramática a serem ensinadas. Na análise linguística é que entra o estudo da gramática reflexiva, o que implica uma abordagem que não se restringe apenas à metalinguagem, mas deve abordar também o epilinguístico e o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada. Ao não tomar o texto como o objeto de reflexão da língua(gem), o sujeito-professor do EB perde a oportunidade de trabalhar reflexivamente a gramática. Essa postura pode demonstrar que ele ainda se mantém preso a uma concepção de língua(gem) como estrutura e não como interação linguístico-discursiva. Segundo Espíndola (2004, p. 109),

Ensinar gramática em uma perspectiva de língua(gem) enquanto lugar de inter-ação requer uma nova postura do professor de Língua Portuguesa, que deverá adotar uma nova concepção de linguagem e, conseqüentemente, de sujeito e de texto. Adotar essa concepção de linguagem acarretará trabalhar com a língua em uso: gêneros discursivos diversos serão incorporados ao conjunto de textos com os quais o aluno interagirá; fatos de língua servirão para trabalhar uma gramática reflexiva, que forneça subsídios semântico-discursivos para a leitura e produção de textos.

Para que haja uma mudança de paradigma, é preciso que haja primeiro uma mudança de postura do sujeito-professor de LP. E essa mudança se daria com uma tomada de posição: assumir “uma perspectiva de língua(gem)” como interação entre interlocutores. Conseqüentemente, implicaria uma mudança no foco de ensino de LP: no seu objeto de ensino e nos objetivos pretendidos para esse ensino e para os sujeitos-alunos desse ensino. Como salienta Espíndola, “Adotar essa concepção de linguagem acarretará trabalhar com a língua em uso [...]”, ou seja, não haveria espaço para um ensino de língua por meio de frases soltas, fora de um contexto de uso, sem sujeitos interlocutores. Essas questões deveriam estar no foco do processo de formação do sujeito-professor.

A perspectiva de “língua(gem) enquanto lugar de inter-ação”, defendida por Espíndola, é também a perspectiva defendida por Antunes (2009, p. 218): “Sob a perspectiva de uma língua que se constitui em atividade funcional e interativa, as práticas de ensino e de avaliação não podem deixar de ser também funcionais e interativas.” Mais adiante, diz: “Ora,

no domínio da linguagem, é funcional o que se faz dentro de determinado contexto, como o propósito comunicativo específico, num jogo de atuação social particular [...].” Ou seja, uma mudança de paradigmas no ensino de língua começaria por tomá-la como uma “atividade funcional e interativa”, e não simplesmente como uma estrutura que existe por si mesma fora de um contexto, isto é, essa forma “imutável” de ensinar a língua como um equivalente de gramática normativa que não possibilita “[...] as práticas de ensino e de avaliação” dentro de um “determinado contexto”; o ensino de língua apenas sob o aspecto normativo torna-se improdutivo (entenda-se: “[...] atividades meramente classificatórias ou de rotulação de unidades morfológicas e funções sintáticas, sobretudo a partir de frases soltas” (ANTUNES, 2009, p. 218) porque se perde a oportunidade de se ensinar por meio de uma abordagem *reflexiva, funcional e interativa*, que permita ao sujeito-aluno perceber a funcionalidade da língua. É por meio dela que se dá a interação com o outro, com a sociedade, no ato comunicativo.

Em decorrência do que foi discutido até aqui, fazemos as seguintes perguntas: qual o papel da Linguística na formação do professor de língua nas licenciaturas em Letras? Qual a contribuição da Linguística para o ensino de língua (em nosso caso específico: o ensino de LP)?⁴²

Para tentar responder a essas perguntas, tomamos os trabalhos de Ilari (1997), Moita Lopes (2006), Marcuschi (2000) e outros. Ilari (1997, p. 3) diz: “É preciso reconhecer que a aplicação da Linguística ao ensino do Português deu margem a inúmeras distorções e equívocos. Mas também é preciso admitir sem reservas que o ensino da língua materna mudou, tanto nas Universidades como nas escolas secundárias.” Ora, isso é fato e não pode ser negado que houve um processo de renovação que foi se avolumando desde a década de sessenta, à medida que a Linguística foi ocupando espaço nos currículos dos vários cursos de Letras e o número de pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada tratando da relação língua/linguagem/ensino também se agigantou na mesma proporção.

A nova orientação que ali fora implantada, após algumas décadas (não sem resistência e “inúmeras distorções e equívocos”, como ocorre ainda hoje), já mostra resultados significativos. Um desses reflexos é a influência das teorias linguísticas nas chamadas gramáticas pedagógicas e nos manuais didáticos de LP, além de fortemente influenciar a feitura dos PCN e demais documentos oficiais já citados.

⁴² No questionário aplicado aos sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-português consta uma pergunta que procura sondar a contribuição da Linguística na formação desses sujeitos.

Segundo Ilari (1997), a Linguística proporcionou uma abertura ao estudo descritivo da língua e isso possibilitou a entrada no ensino de língua, nas escolas do EB, das variedades não padrão encaradas como mais uma variedade da língua, assim como a padrão, e não como erros absurdos a serem extirpados do uso corrente do falante. Embora isso não seja um consenso geral e de aceitação tácita, pelo contrário, a resistência ainda é muito forte entre aqueles que se mantêm presos “[...] na perspectiva gramatical ou histórico-filológica [...]” (ILARI, 1997, p. 3). Por conta dessa postura não impositiva ou prescritiva diante dos usos possíveis da língua pelo falante, respeitando as variedades como legítimas e próprias de uma língua que está em movimento, em uso, é que a Linguística sofreu e vem sofrendo duras críticas dos defensores da pureza do vernáculo e do ensino da gramática normativa como único meio para o ensino de LP.

Para ilustrarmos o que aqui queremos apresentar sobre a relevância da Linguística e sua contribuição para a formação docente em língua e o ensino de língua, cito algumas disciplinas que fazem parte daquela, como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso etc. que trouxeram uma nova forma de abordar e tratar a língua em seus vários aspectos. Tomemos um exemplo. Com o advento da Sociolinguística nos anos 60, tanto com uma abordagem variacionista quanto culturalista, surge “[...] uma perspectiva mais sistemática de considerar a **língua como fato social** e como engajada na realidade sócio-antropológica” (MARCUSCHI, 2000, p. 4) que contribui para se rever “certas verdades” sobre língua/linguagem até então aceitas tacitamente sem questionamento pela escola e professores, como o preconceito linguístico às variedades não padrão rotuladas como inferiores em relação à variedade padrão. Marcuschi (2000, p. 4) faz a seguinte observação:

A partir dessas novas conquistas teóricas, o trabalho com a língua passa a encarar, debater e combater todo o tipo de preconceito linguístico dando lugar às tentativas de valorização das variedades de língua não-padrão ou não-cultas. A escola passa a ter que operar com a variedade e com a questão da diferença como um fato normal na língua, já que as línguas não são monolíticas nem homogêneas. Elas têm uma relação direta com a sociedade. O próprio interculturalismo passa a ser considerado.

A Linguística tem um papel importante num curso de Letras, na formação de futuros professores de LP, na medida em que ao tratar a variedade linguística como um fato de língua pertinente a toda e qualquer língua natural, o que caracteriza a sua heterogeneidade, prepara esses futuros professores para uma abordagem dos fatos linguísticos sem preconceito e com uma postura mais científica. Para Ilari (1997, p. 5-6), “[...] essa importância resulta

sobretudo da possibilidade de ganhar uma visão ampla e não preconceituosa dos fatos de língua [...]”, ou seja, proporcionar uma visão ampla do ponto de vista da ciência em que não cabe o julgo de valor, do certo ou do errado, mas tratar as variedades linguísticas como formas “diferentes” de uma mesma língua.

Contudo, como ressalta o referido autor, a Linguística não pode ser tomada como uma “panaceia” para todos os males do ensino de língua (ou de LP). Conforme Ilari (1997), os métodos e conceitos descritivos da Linguística só poderiam garantir alguma eficiência no ensino se o professor tiver as condições favoráveis para o pleno exercício de sua prática. Para isso, o curso de Letras deveria preparar o futuro professor de língua para

1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e a comunicação de seus alunos; 2) fixar para eles, com respeito a expressão e comunicação, objetivos viáveis; 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona. (ILARI, 1997, p. 10)

Mas ao invés disso, como afirma Moita Lopes (2006, p. 180),

Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas.

Entre as vantagens que a Linguística pode proporcionar ao aluno de Letras, e futuro professor de língua, ainda segundo Ilari (1997), estão a desautomatização da visão corrente dos fatos da língua e uma postura investigativa com métodos próprios das ciências da linguagem, ou seja, “[...] trata-se de propiciar ao futuro professor de Letras a oportunidade de analisar fatos da Língua Portuguesa com rigor e sem preconceitos” (ILARI, 1997, p. 15).

Além dos aspectos anteriormente relacionados, a Linguística pode, ainda, proporcionar à formação do professor de Letras a habilidade de análise da língua de forma crítica isenta do senso comum, “Numa atitude científica madura [...]” (ILARI, 1997, p. 15), assim como “[...] avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos” (ILARI, 1997, p. 16).

Ela pode também ampliar com bastante propriedade “[...] as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada [...]”, assim como pode multiplicar os

horizontes “[...] acerca da língua e da competência para comunicar” (ILARI, 1997, p. 16). Ou seja, a Linguística oferece as ferramentas necessárias para que o futuro professor de LP assuma uma postura de professor-pesquisador, analista e crítico com base científica. Essa base científica proporcionada pela Linguística é o método próprio das ciências sociais ou naturais que foi incorporado às ciências da linguagem.

Ora, como estamos discutindo o papel da Linguística na formação do professor de língua, ou mais especificamente do professor de LP, convém que também apresentemos a posição da Linguística Aplicada (LA) sobre a formação de professores de língua e o ensino de língua na escola, no EB. Moita Lopes (2006, p. 180) faz a seguinte afirmação:

A formação teórico-crítica do professor de línguas, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas.

Essa formação de que trata o autor, que na verdade é a pretendida por ele, certamente só é possível alcançar se o sujeito-aluno tiver uma formação que lhe proporcione esse conhecimento teórico-crítico de base sólida calcada nas disciplinas que fazem parte da Linguística, mas não só. É preciso ter também discernimento para saber que a Linguística por si só não pode proporcionar tal formação plena, mas que a ela devem se somar outros conhecimentos de áreas afins, como a Educação, a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia etc., com as quais ela mantém relação de afinidade pelo objeto de estudo comum, a linguagem, que também faz parte da realidade dessas ciências, por isso elas compõem, o que hoje se chama, as ciências da linguagem, mesmo porque

[...] a lingüística ainda não conseguiu constituir-se definitivamente, desdobrando-se em diversas lingüísticas que discutem seu objeto, suas tarefas e suas metodologias. Apresentadas ora paralela ora conflitivamente, a verdade é que as teorias lingüísticas ainda não chegaram a consolidar um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber “expressivo”. (BECHARA, 1995, p. 7)

Para o autor, a Linguística apresenta alguns problemas que impedem que essa ciência se constitua e se consolide em definitivo como *um corpo de doutrina*. Apesar de reconhecer a importância da Linguística dentro de um curso de Letras e na formação de

futuros professores de LP, reconhecemos que ainda existem certas limitações e problemas dentro da própria Linguística que precisam ser sanados, como o reconhece também Ilari em consonância com as palavras de Bechara:

Hoje, qualquer avaliação dos resultados da aplicação da Linguística no ensino revela-se bastante delicada para os linguistas. De um lado, a própria noção de linguística se tornou extremamente vaga, por abranger uma série muito grande de disciplinas e orientações metodológicas; de outro lado, deve-se lembrar que a aplicação ao ensino não foi suficientemente ampla, nem suficientemente eficaz, para surtir os resultados espetaculares que se esperavam. (ILARI, 1997, p. 94)

Para concluir este capítulo, cabe uma retomada e uma síntese do que foi discutido nele. Nos propomos apresentar e discutir as concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* e o papel da Linguística na formação do professor de língua e no ensino da LP. Apuramos que todos esses conceitos estão intrinsecamente ligados e que a ciência da linguagem tem um papel fundamental na formação do professor de Letras e na mudança de postura desse professor, levando-o a adotar concepções de língua, linguagem, gramática e ensino de LP mais condizentes, mais alinhadas com o que postula os documentos oficiais do MEC, que tratam do ensino de LP e da formação de professores de LP, que requerem um professor atualizado com essas concepções teóricas. Essa proposta assumida pela Linguística dentro dos currículos de cursos de Letras nos leva a uma pergunta: que professor de Língua Portuguesa se vislumbra/pretende formar nos cursos de Letras-português Licenciatura? É o que vamos discutir no próximo capítulo com a análise do texto do PP do curso Letras-português Licenciatura da UFS e outros documentos pertinentes ao curso.

3 OS DISCURSOS DO CURSO DE LETRAS: O QUE DIZEM E O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS

Neste capítulo, abordamos os documentos (tomados como gêneros discursivos) que sustentam, norteiam, direcionam filosófica e ideologicamente as bases educacional-pedagógica e teórico-linguística da proposta do Projeto Pedagógico (PP) do curso Letras-português Licenciatura da UFS em discussão e, conseqüentemente, os “fazeres” dos sujeitos-professores ministrantes do curso no processo de formação dos sujeitos-alunos de Letras.

Tomamos para análise alguns pontos específicos do texto do PP-UFS⁴³ e algumas ementas das disciplinas pré-selecionadas (conforme anotado na introdução deste trabalho). Discutimos, assim, com base nos documentos, o processo de formação e o perfil pretendido para os sujeitos-alunos egressos do curso – como sujeitos-professores de LP preparados para o campo de trabalho no EB.

Na primeira parte de nossa discussão, tomamos para análise alguns itens específicos do PP-UFS e fizemos um contraponto com outros PP de cursos de Letras-português de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais, escolhidas a partir de determinados critérios, que discriminamos mais adiante. Na segunda parte deste capítulo, o foco de análise são as ementas de algumas disciplinas dentre as que compõem o quadro da estrutura curricular do curso Letras-português Licenciatura da UFS, cuja seleção também passou pelo crivo de certos critérios. Nessa segunda parte, procuramos ver se há o alinhamento teórico-metodológico daquilo que consta das ementas com as concepções dos termos linguísticos (*língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa*) vistos no capítulo 2.

As perguntas que orientam este capítulo são: Quais (inter)discursos norteiam filosófico-ideologicamente o novo Projeto Pedagógico do curso Letras-português Licenciatura da UFS? Como os (inter)discursos dos novos paradigmas teóricos das ciências da linguagem e da Educação se revelam nos discursos constitutivos do texto do PP e das ementas? Que discursos estão subjacentes às orientações filosóficas, ideológicas, teóricas e metodológicas contidas nos referidos documentos que sejam capazes de mudar a “cara” do ensino de Língua Portuguesa? Qual é o discurso de formação do perfil do egresso do curso de Letras que se

⁴³ Lembramos aqui que o texto do PP é parte integrante do texto da Resolução nº 56/2007/CONEPE/UFS. Ver anexo A.

pretende lançar no mercado de trabalho? Por fim, que concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* estão contidas nas bases de orientação teórica do PP e das ementas das disciplinas? As respostas a essas questões é o que pretendemos encontrar ao longo deste capítulo por meio das análises.

Diante disso, nosso propósito neste capítulo, ao discutirmos a formação docente em Letras por meio da análise do PP e das ementas das disciplinas, é: investigar quais as orientações filosófico-ideológicas e teórico-metodológicas estão contidas nesses documentos para formar sujeitos-professores que atendam aos anseios do perfil profissional desejado para o professor de LP egresso do curso Letras-português Licenciatura da referida IES; investigar os (inter)discursos constitutivos na proposta do Projeto Pedagógico do curso Letras-português Licenciatura da UFS; analisar os (inter)discursos constitutivos das ementas de algumas disciplinas do curso Letras-português Licenciatura da UFS.

Como propomos fazer o contraponto do PP-UFS com outros PP de IES públicas, selecionamos seis PP das seguintes IES⁴⁴:

1. UFPB – Universidade Federal da Paraíba
2. UFAL – Universidade Federal de Alagoas
3. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
4. UFU – Universidade Federal de Uberlândia
5. UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
6. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

A escolha dessas IES seguiu alguns critérios. Primeiro, por se tratar de IES públicas, portanto, coirmãs da UFS; segundo, porque os PP dessas IES foram elaborados, praticamente, no mesmo período de elaboração do PP-UFS, com exceção do PP da UNIFESP que data de 2011⁴⁵; terceiro, porque, acreditamos, nos daria uma visão mais diversificada da construção de PP de Letras em duas regiões do país e, assim, poderíamos fazer o contraponto com o PP-UFS de modo a vermos os discursos e interdiscursos que os constituem, já que se espera que eles estejam no mesmo campo discursivo, por fazerem parte do mesmo universo discursivo da Educação: o dos projetos pedagógicos de curso de Letras.

Assim como o currículo do curso de Letras-português Licenciatura da UFS passou por um processo de reformulação por força de lei, – o Parecer 492/2001 CNE/CES aprova as

⁴⁴ As referências das citações dos textos dos PP serão indicadas pelas siglas de cada instituição. Apesar das diferentes denominações que os projetos recebem, dependendo da IES, para umas “projeto pedagógico”, para outras “projeto político-pedagógico”, aqui vamos abreviar por PP.

⁴⁵ O PP da UFPB data de maio de 2006; o da UFAL, de maio de 2007; o da UFMG, de novembro de 2007; o da UFU, de 2007; e o da UNIFESP, de 2011.

Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras e a Resolução 18/2002 CNE/CES as estabelece – as referidas IES também promoveram suas reformulações de PP e currículos em seus respectivos cursos de Letras para se adequarem a essas Diretrizes. Essas leis assim impostas, a nosso ver, são mecanismos de controle do discurso, são *vontades de verdade* do discurso oficial que perpassam pelas concepções daquilo que Foucault (2006; 2007b) chama de *governamentalidade* e de *saber-poder*.

A nossa discussão, especificamente, se dá no sentido de mostrar como essas relações estão presentes, subjacentes, ao discurso constitutivo do texto do Projeto Pedagógico (PP) do curso Letras-português da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Um curso de licenciatura tem como princípio, como quaisquer outros cursos superiores dessa modalidade, formar professores para o exercício do magistério. Nesse âmbito, as relações de saber-poder e a imposição de verdades são óbvias entre professor e alunos, visto que só se ensina aquilo que se acredita ser verdadeiro. Nesse sentido, certamente, um PP deve estabelecer as verdades que os sujeitos que o elaboraram acreditam ser o ideal para a formação dos futuros sujeitos-professores.

É o que vamos discutir e analisar no primeiro tópico deste capítulo.

3.1 ORIENTAÇÕES FILOSÓFICO-IDEOLÓGICAS DO PROJETO PEDAGÓGICO

Neste tópico, buscamos desvelar no texto do PP do curso Letras-português Licenciatura da UFS que sujeito-professor (sujeito de ensino) se vislumbra/pretende formar e como isso se revela nos discursos e interdiscursos que o constituem. Vamos analisar no texto, além da composição da *estrutura curricular*, os itens que definem os *objetivos*, o *perfil* e as *habilidades e competências* pretendidos para os futuros professores de Língua Portuguesa para vermos o que eles apontam: se há um discurso de atualização, de alinhamento com os novos paradigmas da ciência Linguística – como o domínio de novas concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de língua* pretendidas para os professores pelos PCN para o ensino de LP, que estariam mais alinhadas com o momento histórico-ideológico proporcionado pelas teorias linguísticas e pelos seus estudos – e com as novas teorias da

Educação e o que essas escolhas implicam do ponto de vista ideológico e que filosofia esse currículo pretende fundamentar na formação desses futuros professores.

Como já mencionamos na introdução deste trabalho, e elaboração do PP do curso Letras-português Licenciatura da UFS (assim como os PP das demais IES) atende às premissas de algumas leis estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC). Entre essas leis, estão citadas no preâmbulo (nos “considerando”) da Resolução 56/2007 CONEPE/UFS: o “Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE 11 de 18 de fevereiro de 2002 que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior”; “Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que estabelecem a carga horária dos cursos de licenciatura”; o “Parecer CNE/CES 492/2001, de 13 de março de 2002, e a Resolução CNE/CES 18, de 03 de abril de 2001, que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras”.

Ou seja, a elaboração e construção do “novo” currículo passam pelo crivo de várias regulamentações legais que direcionam previamente o que deve constar nesse currículo, portanto, não há uma “livre” e total escolha dos sujeitos elaboradores do que deve constar ou não na estrutura curricular, embora tenha sido levado em conta “a proposta apresentada pelo Colegiado do Curso de Letras” (PP-UFS, p. 1). O Parecer N.º 492/2001 CNE/CES determina as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) e a Resolução N.º 18/2002 CNE/CES estabelece essas Diretrizes Curriculares. Vale ressaltar que a construção de um novo currículo que atenda às Diretrizes é uma exigência do MEC, ou seja, é uma exigência institucional, ou antes, governamental, delimitada para uma melhor governamentalidade política: condução e controle das ações dos sujeitos elaboradores do PP-UFS e dos demais PP de cursos de Letras do País.

Além disso, há também uma concepção de currículo que norteou o trabalho de construção do referido currículo. Ainda no preâmbulo da Resolução 56/2007 CONEPE/UFS, consta o seguinte enunciado: “[...] o currículo, como um processo de construção visando a propiciar experiências que possibilitem a compreensão das mudanças sociais e dos problemas delas decorrentes” (PP-UFS, 2007, p. 1). É possível afirmar que essa concepção de currículo retoma, como um interdiscurso, o discurso das DCCL a respeito de como se concebe um currículo que esteja em consonância com as mudanças sociais hodiernas e que impulsionam os cursos superiores a se adequarem à nova realidade. Como podemos constatar no texto das DCCL, há uma concepção de currículo defendida no discurso oficial:

[...] é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *tudo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. (DCCL, 2001, p. 29 [grifos nossos])

Isto é, o discurso do PP-UFS e o discurso das DCCL estão num mesmo universo discursivo, por isso este último se põe como um interdiscurso em relação àquele. O discurso do PP-UFS se respalda na concepção de currículo presente nas DCCL para firmar em que concepção se fundamenta e se estrutura. Um dos aspectos relevantes dessa concepção de currículo é a sua concepção como uma “construção cultural” que não se restringe apenas ao conjunto de conhecimentos, mas também deve abranger outros aspectos como: as competências e habilidades e os objetivos a alcançar.

O Art. 1º da Resolução N° 18/2002 diz que “As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.” Ou seja, todo e qualquer projeto pedagógico de curso de Letras deve seguir as seguintes orientações contidas em seu Art. 2º:

O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) o **perfil** dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as **competências gerais** e **habilidades específicas** a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os **conteúdos** caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de **formação profissional**, inclusive os conteúdos definidos para a **educação básica**, no caso das **licenciaturas**;
- d) a **estruturação** do curso;
- e) as formas de **avaliação**. (BRASIL, 2002)

Vemos que o texto da Lei já determina e define o que o PP do curso de Letras deve contemplar em termos de organização geral, portanto, tais orientações não são facultativas, como possam parecer num primeiro momento, provocado pelo efeito de sentido da expressão “deverão orientar”. Tanto o é que em todos os PP, por nós consultados, em seus preâmbulos, constam citados o Parecer e a Resolução, o que demonstra, de fato, que essas duas leis norteiam as diretrizes dos PP de Letras. Os pontos principais nos quais se devem estruturar o PP são elencados: o perfil dos formandos; as competências gerais e habilidades específicas; os

conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional; a estruturação do curso; as formas de avaliação.

O PP-UFS apresenta a seguinte estrutura: no Art. 2º discriminam-se os “objetivos”, gerais e específicos; no Art. 3º, discrimina-se o “perfil” do licenciado em Letras; no Art. 4º, as “competências” e “habilidades” a serem adquiridas pelo licenciado ao longo do curso; e no Art. 7º consta a “estrutura curricular” do curso Letras-português Licenciatura. Essa composição demonstra estar alinhada e em consonância com o que determina a Resolução Nº 18/2002.

Assim se posiciona o texto das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras:

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; (DCCL, 2001, p. 29)

Começemos por analisar o objetivo geral, no Art. 2º, do texto do PP-UFS, com a seguinte redação:

Art. 2º A habilitação Português Licenciatura do Curso de Letras, tem como objetivos:

I. Geral: formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade, e das relações com o outro. (PP-UFS, p. 1)

É pertinente anotar que esse objetivo geral do PP-UFS (assim como o do PP-UFPB) é uma reprodução *ipsis litteris* do objetivo traçado para o curso de Letras contido no texto das DCCL quando elas tratam do item “Perfil dos Formandos”:

O objetivo do Curso de Letras é *formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.* (DCCL, 2001, p. 30 [grifo nosso])

No entanto, no texto PP-UFS não se faz nenhuma referência ao texto da lei, não indicando como uma citação extraída do documento oficial. Isso demonstra o nível de subordinação ideológica e filosófica à orientação advinda das DCCL, postura que também encontramos em outros PP analisados, como no PP-UFPB: a “posse” do texto, e consequentemente do discurso, como um discurso mostrado, ou seja, do interdiscurso oficial assumido em seu intradiscurso. Vemos que, no citado objetivo geral, busca-se uma formação “intercultural”, “crítica” e “consciente” do profissional de modo a refletir em seu papel na sociedade. Está contido nesse discurso que tipo de profissional se quer formar e lançar no mercado de trabalho. Com isso já se delineia o perfil do professor de LP que se pretende: que ele seja capaz de lidar com “as linguagens”, o que requer uma compreensão de uma nova dimensão de ensino de LP que se pauta numa concepção de linguagem verbal como interação, nas modalidades oral e escrita, e no uso das várias linguagens existentes no contexto social.

Entre as concepções de língua(gem) vistas no capítulo 2, a perspectiva teórica de uma concepção de linguagem como um processo interativo social, ou antes, um processo sociointerativo, ecoa como um interdiscurso no discurso do PP. Essa concepção de linguagem “[...] implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2008a, p. 41).

É possível perceber essa mesma preocupação com uma formação humanística também em PP de outras instituições, a exemplo do da UFPB, cujo objetivo geral é transcrito a seguir: “O Curso de Licenciatura Plena em Letras, através de seu Projeto Político-Pedagógico, tem como objetivo geral e precípua promover a formação de professores para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, cujas práticas estejam sintonizadas com as necessidades da sociedade” (PP-UFPB, p. 9). Percebe-se que a formação de sujeitos-professores de LP é sempre pensada em relação às demandas do EB e às “necessidades da sociedade”.

A proposta do PP-UFS explicitamente demonstra estar em consonância com esse discurso que aponta para formar profissionais competentes que atendam às novas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa no EB, orientações, por sua vez, definidas nas DCNEM e nos PCNEM de Língua Portuguesa. Essa ideia é destrinchada nos objetivos específicos do PP-UFS, que melhor detalham: “b) habilitar professores de língua portuguesa para os níveis fundamental e médio, conscientes de seus deveres e responsabilidades sociopolíticas e culturais” (PP-UFS, p. 1)

Nesse sentido, o curso de formação em Letras deve formar professores de LP para o mercado de trabalho atendendo às demandas do EB (EF e EM). Para isso, o curso da UFS define como objetivos específicos:

II. Específicos:

- a) fornecer o conhecimento teórico-prático do idioma português, das literaturas de expressão portuguesa e suas respectivas literaturas, indispensável à formação do licenciado em Letras para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa;
[...]
- d) assegurar aos profissionais que vão atuar no campo das relações sociais a formação de espírito crítico capaz de nortear a prática docente no âmbito da vida nacional e local;
- e) preservar a especificidade da habilitação, possibilitando a interdisciplinaridade no currículo, graças à presença de disciplinas de outros cursos da área das ciências humanas e sociais e à oferta de disciplinas de Letras nos currículos de outros cursos desta Universidade, e,
- f) estimular a capacidade de desempenhar o papel de fomentadores e divulgadores do desenvolvimento cultural, através das línguas. (PP-UFS, p. 1-2)

Em relação aos objetivos específicos, podemos dizer que eles buscam inserir o sujeito-aluno não só no âmbito do ensino mas também no âmbito da pesquisa, fornecendo-lhe o “conhecimento teórico-prático” necessário ao desempenho do exercício profissional. Há um discurso que aponta para uma necessidade de atualização e de uma formação calcada em uma visão mais ampla do real papel na sociedade do profissional das Letras, como um “fomentador” e “divulgador” do bem cultural por meio da língua. O sujeito que se pretende formar deve dominar um determinado saber que não pode se restringir tão somente ao conhecimento de gramática. É preciso saber que a língua está inserida em determinada cultura e que, em vista disso, ela não pode fugir a sua relação com a cultura a que pertence. Ao professor cabe ter conhecimento disto: a língua é um produto cultural de um povo.

Essa questão, claro, não está restrita à formação em Letras, mas à formação docente como um todo. Essa é uma questão que permeia o universo discursivo da Educação na atualidade e que está interdiscursivamente constituído no discurso do PP-UFS. Trata-se do discurso da formação docente e os saberes necessários ao desempenho docente. Tardif (2014) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Para o referido autor, os saberes de um professor compreendem outros saberes além de sua formação acadêmica.

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma **formação**, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os *saberes dele*. (TARDIF, 2014, p. 16)

por isso é preciso “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2014, p. 16). Por isso, ao refletir sobre o processo de formação de professores, o referido autor argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Essa posição assumida por Tardif (2014) põe em xeque a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros. Nesse passo, o autor propõe que docentes e discentes, pesquisadores e educadores unam teoria e prática, sejam todos pesquisadores e sujeitos de conhecimento. Segundo ele, os cursos de formação de professores já expressam a vontade de encontrar “[...] uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 23)

Esse mesmo discurso também está presente nos objetivos específicos do PP-UFPB:

Esta formação busca, especificamente, capacitar o aluno para:

1. refletir sobre a importância da linguagem na socialização humana, revendo os conceitos de “competência” e “habilidade”, no que eles remetem para o individualismo e o cumprimento técnico de determinadas tarefas;
2. refletir sobre a importância do domínio da linguagem (em suas várias formas de manifestação e registro) como fundamental não apenas para a interação social, mas também para o julgamento crítico das relações sociais e do contexto em que o aluno está inserido, capacitando-o para as atividades de ensino, pesquisa, visando a sua formação como agente produtor e não mero transmissor do conhecimento;
3. promover a extensão como forma de articular o ensino e a pesquisa com a realidade social da qual ele faz parte.
4. ler, analisar e produzir textos em diferentes linguagens, em **diferentes variedades da língua** e em diferentes contextos. [...] (PP-UFPB, p. 9)

Os objetivos específicos do PP-UFPB estão no mesmo campo discursivo dos objetivos específicos do PP-UFS, o da formação docente em Letras, e visam objetivos que se mostram em confluência no mesmo espaço discursivo e, portanto, caminham para um ponto comum: formar sujeitos-professores que pensem a língua, a linguagem, a gramática e o seu ensino como algo que está inserido num determinado contexto sócio-histórico e cultural. A

formação não pode ser restrita a um ensino reprodutivo de regras gramaticais sem levar em conta os aspectos extralinguísticos, culturais e sociais que determinam a língua(gem) e sua gramática. O interdiscurso que aqui se revela é o de uma concepção de língua como “[...] uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 64); uma concepção de linguagem como “interação social entre sujeitos”; e uma concepção de ensino de língua que perceba que “[...] é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que se falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2008a, p. 42).

Além disso, as questões voltadas para o ensino não estão de fora. A preocupação com o domínio de técnicas e métodos educacionais de ensino estão presentes, de um modo geral, em todos os PP, como podemos perceber nas seguintes sequências discursivas:

De modo mais específico, o curso visa a uma formação em Letras que abarque as áreas de: 1. formação docente, 2. estudos literários clássicos e modernos, 3. estudos lingüísticos, 4. estudos em língua portuguesa e suas literaturas, 5. estudos em línguas estrangeiras e suas literaturas, 6. estudos relativos aos processos de ensino-aprendizagem de línguas e de literatura. (PP-UFU, p. 12-13)

Tanto no discurso do PP-UFS quanto no discurso do PP-UFU e PP-UFPB, a formação docente deve ser ampla sem abrir mão de sua especificidade, ou seja, não se pode abrir mão do conhecimento técnico, específico da área do conhecimento em que está inserido o curso: o domínio do conhecimento da língua, e consequentemente de sua gramática (mas não só a normativa), e da literatura. A concepção que aqui damos a *técnico* é no sentido da formação plena, de domínio de conteúdo das matérias das disciplinas específicas, uma formação sólida e consistente com bases científicas, em que se possa sempre confrontar teoria e prática. Com isso, que a teoria seja sempre a base de reflexão sobre a prática. No caso do curso de Letras, que não fique apenas no senso comum da gramática normativa, mas que se forme, se baseie na Linguística, como a ciência da linguagem, mas não só, pois o universo de conhecimento vai além dos limites do currículo de Letras. São vontades de verdade do nosso tempo que estão no espaço do ensino de LP, especificamente, e no campo da Educação como um todo.

No PP-UFU, mesmo apontando para aspectos mais generalizantes, com o uso do termo “estudos”, os seus objetivos buscam uma formação mais técnica que os outros dois, isto

é, está muito preso em seu discurso aos “estudos” da língua e da literatura. Não se especificou, por exemplo, a questão da formação continuada, da pesquisa e da formação pessoal como, até então, os PP vinham tratando. A ideia aqui é que o aluno tenha um domínio do saber específico do curso e a formação docente, que aparece no item 1, fica vaga, sem uma especificidade do que se entende por tal termo.

Um aspecto presente nos textos citados anteriormente é a preocupação de que o curso dê as condições necessárias ao aluno, durante o processo de formação, que ele seja motivado não só ao ensino mas também à pesquisa e que adquira autonomia o suficiente para proporcionar a si mesmo uma formação continuada, pensando no seu fazer docente. Nesse sentido, as orientações, além de questões teóricas subjacentes, há pelo menos duas que viraram lugar-comum nos discursos acadêmicos sobre a formação do professor (não só de Português, claro): 1) ele tem que ser um professor-pesquisador; 2) ele tem que estar em constante formação continuada, isto é, ter um cuidado com a própria formação, por isso, tem que estar em contínuo processo de formação, procurar estar sempre atualizado com o “novo” de sua área. Essas questões, além de outras, se encontram nas DCCL:

- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da **autonomia** do aluno;
- promovam articulação constante entre **ensino, pesquisa** e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; [...] (DCCL, 2001, p. 29)

E mais adiante esse documento acrescenta: “A **pesquisa** e a **extensão, além do ensino**, devem articular-se neste processo. O **profissional** deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.” (DCCL, 2001, p. 39). A prerrogativa de formar profissionais que articulem ensino e pesquisa também remete a formar profissionais reflexivos e críticos sobre o objeto de ensino e de pesquisa no campo das letras: a língua(gem) e a literatura. Esse é um aspecto que se encontra presente em outros PP, como se verifica na seguinte passagem:

O curso de graduação em Letras tem por objetivo produzir, promover e estimular **pesquisa científica** de excelência e o **estudo crítico** avançado nos **domínios da linguagem**, formando profissionais devidamente qualificados para o exercício plural do **magistério, da pesquisa acadêmico-científica** e das demais **atividades relacionadas com a linguagem** e com as literaturas. (PP-UNICAMP, p. 1)

A formação crítica e reflexiva está sempre associada à formação para a pesquisa ou na pesquisa, ou seja, é preciso formar o aluno de Letras “[...] capacitando-o para as atividades de ensino, **pesquisa**, visando a sua formação como agente produtor e não mero transmissor do conhecimento” (PP – UFPB, p. 4) e “fomentar o desenvolvimento de **pesquisa** de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando à produção e democratização de conhecimentos na área” (PP-UFS, p. 1).

Implicitamente parece haver a compreensão de que, procurando estar atualizado com os novos paradigmas e teorias da sua área de conhecimento, o sujeito-aluno investe em si como futuro profissional, ele está cuidando de si (FOUCAULT, 2006) no sentido de ser o melhor profissional possível. Concomitantemente, isso significa proporcionar o melhor de si para a prática docente, em favor do ensino, e, conseqüentemente, dos alunos. Nesse sentido, alguns PP claramente mencionam a necessidade de o curso valorizar esse investimento pessoal: “Como há grande preocupação em intensificar a participação do aluno de graduação do IEL no seu próprio processo de formação, existem no currículo disciplinas de cunho prático, acompanhando as disciplinas de cunho teórico” (PP-Unicamp, p. 2).

É possível perceber que a Instituição apresenta uma preocupação desde a graduação com uma formação que leve o aluno a participar de pesquisas “[...] no seu próprio processo de formação [...]”, criando, assim, uma autonomia como sujeito de ensino e de pesquisa. Em outros termos, está-se pretendendo que o aluno promova, já no processo de formação, uma conscientização de que é preciso voltar-se para a pesquisa.

Se antes afirmamos que os PP se fundamentam no discurso das DCCL, tomado como interdiscurso em constante diálogo, é preciso, então, dizer que as DCCL, ao tratar da temática da pesquisa na graduação, por sua vez, tem como um dos seus interdiscursos o discurso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entre as finalidades da Educação Superior citadas pela LDB, distribuídas em sete incisos, em seu Art. 43, está o inciso I que diz: “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 2006, p. 31). Ora, para se desenvolver esse “espírito científico” e esse “pensamento reflexivo”, como cita a Lei, é preciso que se exercite essa prática desde a graduação, ou pode não se chegar a tal finalidade.

O inciso III dessa mesma lei aponta como finalidade “[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 2006, p. 31). Apesar de estar na Lei, na prática, em nível de

graduação, isso é pouco explorado, só atingido um pequeno número de estudantes com ofertas de bolsas de iniciação científica.

Em consonância com essa perspectiva aberta pela LDB, (que, por sua vez, já se baseia em uma concepção de formação docente) Pimenta e Anastasiou (2002, p. 164) dizem que “[...] o ensino na universidade [...] constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade.”

No Art. 3º do PP-UFS, apresenta-se o perfil do licenciado em Letras que se pretende/vislumbra formar. A definição do perfil que se pretende para o egresso do curso de Letras também é uma indicação das DCCL, conforme já mencionamos. Vejamos qual o perfil pretendido/vislumbrado para o profissional egresso do curso Letras da UFS:

Art. 3º Como perfil, o Licenciado em Letras, Habilitação Português deve:

- a) ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem;
- b) compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;
- c) ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários;
- d) ter conhecimento histórico e teórico necessários para a reflexão sobre as condições nas quais a escrita se torna literatura;
- e) fazer uso de novas tecnologias, e,
- f) atuar como professor, pesquisador, consultor nas diferentes manifestações lingüísticas e usuário, como profissional, da norma padrão. (PP-UFS, p. 2)

Como podemos perceber, o perfil que se quer para o profissional das letras é que ele seja “capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem” de forma crítica e não de forma mecânica, ou seja, faça uso das teorias para subsidiar sua prática; que ele seja usuário das novas tecnologias; compreenda que sua formação é contínua, o que implica dizer que a formação não acaba com a graduação, mas que é um processo contínuo, o que o leva a ser professor-estudante. Além disso, reforça-se o princípio de que se deve ser não só professor mas também pesquisador, ou seja, como já discutido antes nos objetivos, portanto, coerente, alinhado com estes, tem que se fomentar tanto o professor, preparado para o ensino, quanto o pesquisador, preparado para a pesquisa linguística ou literária.

Nesse sentido, para Bortoni-Ricardo (2008, p. 46),

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua

prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Para atender o que propõe o item “a” do PP-UFS, para se “refletir teoricamente sobre a linguagem”, é preciso que o sujeito-aluno, e consequentemente o sujeito-professor, esteja munido de teorias sobre a linguagem, mas antes de tudo que ele tenha com alguma clareza domínio e conhecimento das concepções de linguagem, pelo menos aquelas definidas por Geraldi (2008a p. 41), a *linguagem como expressão do pensamento*; a *linguagem como instrumento de comunicação*; a *linguagem como uma forma de interação*, conforme explicitadas no capítulo 2.

Esse mesmo discurso também se vislumbra nos demais PP que o trazem como um interdiscurso advindo das DCCL, quando estas definem o “perfil do formando”, portanto, do futuro profissional que vai atuar, em princípio, nos ensinos fundamental e médio:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de *ter consciência das variedades lingüísticas e culturais*. Deve **ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem**, de **fazer uso de novas tecnologias** e de **compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente**. *A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo*. O profissional deve, ainda, **ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários**.⁴⁶ (DCCL, 2001, p. 30-31)

O discurso presente nesse trecho do documento serve de interdiscurso orientador aos PP para traçarem o perfil do egresso de seus respectivos cursos na medida em que já delimita qual deve ser esse perfil do futuro egresso do curso de Letras. Serve de orientação uma série de termos e palavras-chave (conforme grifamos no texto) que estão invariavelmente presentes na formulação das características pretendidas também como termos e palavras-chave. Estas mesmas palavras ou expressões presentes no perfil traçado no PP-UFS antes apresentado (“a) ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem”, “b) compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente”, “c) ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e

⁴⁶ Os grifos em negrito são para marcar os itens que coincidem com o PP-UFS; os grifos em itálico para marcar os itens que coincidem com o PP-UFPB; e os grifos em negrito e itálico simultâneos, marcam o que coincidem nos dois PP.

literários”, “e) fazer uso de novas tecnologias”), como podemos perceber, são uma reprodução *ipsis litteris* do texto das DCCL.

Vemos o imbricamento desse mesmo discurso e sua reprodução também na seguinte sequência discursiva de um outro PP:

- i. atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias.
- j. ter consciência das variedades lingüísticas e culturais.
- k. ser capaz de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.
- l. capacidade de articular-se no eixo pesquisa, ensino e extensão. (PP-UFPB, p. 10-11)

Essas duas passagens bem ilustram que é no discurso do documento oficial que se baseiam os discursos dos PP. Na verdade, chega-se a reproduzir na íntegra, assim como ocorre no PP-UFS, os itens do texto das DCCL, demonstrando que estes, interdiscursivamente, agem como um intertexto na constituição desses discursos.

No discurso do PP-UFS, há uma linha ideológica de pensamento de que os discentes de Letras devem estar atualizados com os discursos das “propostas teóricas inovadoras” das ciências da linguagem, portanto, eles devem aceitar as verdades da Linguística e, conseqüentemente, os seus saberes. Esses discursos agem como interdiscursos sobre o qual os discursos dos PP vão se constituindo.

Pelo direcionamento discursivo dos textos de todos os PP, o foco do estudo deixa de ser a língua pela língua, ou a corroboração de que estudar a língua não é ater-se aos estudos gramaticais tão somente. Agora, motivados pelos estudos das várias correntes linguísticas, principalmente a funcionalista, o foco de estudo passa a ser principalmente a língua(gem) em uso, em funcionamento. Esse interdiscurso está presente nas seguintes sequências discursivas:

- b) domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como nos vários níveis e registros de linguagem;
- c) capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e de linguagem que possam ser aplicadas a problemas de ensino e de aprendizagem de língua materna/estrangeira. (PP-UFPB, p. 10)

O discurso nos enunciados acima vai na trilha de uma formação linguística que torne o sujeito-aluno um ser capaz de refletir cientificamente sobre questões de gramática,

língua e linguagem. Ao propor que o sujeito-aluno deve ter o “domínio de diferentes noções de gramática”, admite-se nesse discurso que existem outras noções de gramática além daquela de que normalmente se tem conhecimento: a gramática normativa. Cabe aqui, então, retomar as três concepções de gramática mais correntes na literatura linguística, conforme apontado, dentre outros, por Possenti (2008a):

- 1) como um conjunto de regras a serem seguidas;
- 2) como um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas;
- 3) como conjunto de regras linguísticas que um falante conhece e que constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico⁴⁷.

Ou seja, além da noção de gramática normativa, há pelo menos mais duas de que se deve ter conhecimento, pelo menos, para que o sujeito tenha uma visão mais ampla do que é gramática e como fazer uso desse conhecimento, revertendo-o em prol do ensino de LP de forma eficiente.

Considerando ainda o perfil do egresso do curso de Letras, o PP-UFMG diz que ele deve ter

- o domínio do uso da língua portuguesa em sua variedade padrão, bem como compreensão crítica das variedades lingüísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica;
- a compreensão crítica das condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação, da capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico. (PP-UFMG, p. 7)

É possível percebermos também nessas sequências discursivas as habilidades que o egresso do curso de Letras deve dominar, além do atravessamento do discurso de língua como variação e em uso numa perspectiva discursiva. Aqui, também, defende-se que o sujeito-aluno deve ter e dominar uma compreensão de língua que está muito além do simples domínio de regras da gramática normativa, mas que esta não pode ser preterida, pelo contrário, deve-se ter pleno domínio da “variedade padrão”, porém deve-se ter também a “[...] compreensão crítica das variedades lingüísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica”. Isso significa que o egresso deve ter um conhecimento em consonância com o discurso da ciência Linguística, pois aqui ressoa uma

⁴⁷ Conforme exposto no capítulo 2.

concepção de língua heterogênea e viva ao se enfatizar o “uso” e não a “estrutura”, ou seja, a língua como interação.

É preciso anotar que o discurso normativo-gramatical não é negado, pois “o domínio do uso da língua portuguesa em sua variedade padrão” é uma prerrogativa que não pode ser descartada. Há um discurso nesse texto que dialoga em relação polêmica de confronto com o discurso que afirma que a Linguística, ao valorizar as variedades linguísticas e defender um ensino de LP de forma ampla e irrestrita dessas variedades sem preconceito, estaria promovendo a negação do ensino da variedade padrão e, conseqüentemente, o caos no ensino da língua padrão. Fica anotado também que o uso da língua/linguagem não se dá de qualquer forma, sem uma regularização, pois existem “condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação” que devem ser observadas. A regularização do uso da variedade padrão cabe justamente à gramática normativa, mas as variedades linguísticas não padrão são tão legítimas quanto a padrão, por isso elas devem ser compreendidas criticamente, pois linguisticamente, cientificamente, elas têm o mesmo valor.

Isso remete a uma concepção de língua como uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas (“[...] a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico”). Por isso, o foco está sobre o uso, sobre a linguagem; portanto, a língua em uso em suas modalidades oral e escrita. É perceptível em tais enunciados um diálogo com interdiscursos provenientes da Sociolinguística (“compreensão crítica das variedades linguísticas”, “condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação”: “A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (CEZARIO; VOTRE, 2009, p.141)), da Semiótica (“a linguagem como um fenômeno semiológico”), da Psicolinguística (a língua/linguagem tratada e abordada em seu aspecto “psicológico”, cognitivo), da Análise do Discurso (a língua/linguagem vista e compreendida em sua dimensão “social, político e histórico”, portanto, discursiva: “atividades discursivas”) e da Linguística Histórica (“nas perspectivas sincrônica e diacrônica”: “A Linguística Histórica estuda os processos de mudança das línguas no tempo” (GABAS Jr., 2004, p. 77)). Essa abordagem do fenômeno linguístico numa perspectiva de uso, em funcionamento estaria no campo discursivo da corrente funcionalista da Linguística.

Semelhante ao discurso sobre o perfil do egresso em Letras até agora apresentado, o PP-UFAL apresenta o perfil pretendido para o egresso de seu curso de Letras com a seguinte redação:

Considerando as habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a formação do professor de Língua e suas literaturas, em conformidade com as contingências sociais e acadêmico-científicas da área, espera-se desse profissional o seguinte perfil:

- formação humanística, teórica e prática;
- capacidade de operar, sem preconceitos, com a pluralidade de expressão lingüística e literária;
- atitude investigativa indispensável ao processo contínuo de construção do conhecimento na área;
- postura ética, autonomia intelectual, responsabilidade social, espírito crítico e consciência do seu papel de formador;
- domínio dos diferentes usos da língua e sua gramática;
- [...]
- capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua em estudo;
- capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam a investigação sobre língua e literatura;
- [...]
- assimilação crítica de novas tecnologias e conceitos científicos. (PP-UFAL, p. 12)

Podemos constatar pelo texto que, como nos PP da UFS, da UFPB e da UFMG, abordados anteriormente, o PP-UFAL também segue à risca as orientações constantes nas DCCL para definir o perfil pretendido para os seus egressos. Os princípios de uma formação “humanística, teórica e prática” também estão presentes em todos os PP, o que caracterizaria o discurso recorrente, o interdiscurso norteador do princípio ideológico-filosófico das DCCL: uma formação humanística ampla, que alie teoria e prática de forma efetiva, a formação contínua do professor autônomo, crítico, reflexivo, analítico e pesquisador.

Há, contudo, algumas instituições que apresentam uma formulação um pouco diferenciada:

O egresso do Curso de Letras ILEEL/UFU, além da formação lingüística constitutiva do arcabouço teórico do professor de línguas, deverá ser um profissional que se pretende agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo/sociedade permeado pela constituição do indivíduo na e pela linguagem. Esse terá o perfil de um profissional que procurará sempre uma interrelação entre o conhecimento e sua cotidianidade social e política, entendendo sua função pedagógica não apenas como uma demonstração de competência técnica, mas sobretudo como uma ação político cultural integrada ao grupo social em que vive. (PP-UFU, p. 34-35)

Notemos que, diferentemente dos PP da UFS, da UFPB, da UFMG e da UFAL, o perfil do egresso pretendido pelo PP-UFU não segue à risca o modelo apresentado pelas DCCL, enumerando ou elencando os itens. A formulação linguística se dá em texto corrido o que lhe confere um caráter mais generalizante, menos detalhado, embora se mantenha no mesmo espaço discursivo. Contudo, traz o discurso do campo pedagógico como um diferenciador ao se referir, com certa ênfase, à “função pedagógica” e o papel “político cultural” que o egresso deve assumir junto ao seu grupo social, sem, no entanto, aludir ao profissional o domínio do conhecimento técnico específico que o curso lhe proporcionou, como o domínio de técnicas, metodologias ou teorias sobre língua, linguagem, gramática, literatura e ensino. Pelo contrário, se faz uma ressalva de que a “competência técnica” não é o bastante, o suficiente para o exercício da profissão. Isso implica supor que a “formação linguística”, constitutiva de um curso de Letras, já esteja pressuposta como o requisito básico dessa formação (“além da formação linguística constitutiva do arcabouço teórico do professor de línguas”). O que se pretende formar, pelo discurso do PP-UFU, é um sujeito-professor de LP “agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo/sociedade permeado pela constituição do indivíduo na e pela linguagem.”

O perfil descrito no PP-UFU se assemelha, do ponto de vista da materialidade linguística, ao texto do perfil descrito no PP-UNIFESP, porém se guardam as suas diferenças no conteúdo.

Os seus egressos estão habilitados a atuar como professores, pesquisadores e consultores de instituições educacionais que atendam os referidos níveis de escolarização. Contudo, os licenciados estarão igualmente preparados para o mercado mais amplo que se oferece aos profissionais do campo das Letras, podendo vir a ser críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, etc. O licenciado poderá ainda desenvolver **pesquisas** em instituições de diversas naturezas (escolas, bibliotecas, centros e instituições de pesquisa, Ongs, etc.), assim como no âmbito da academia, neste caso, através do ingresso em programas de Pós-Graduação. (PP-UNIFESP, p. 13)

Se o PP-UFU enfatiza o aspecto pedagógico e o político do sujeito-professor egresso do curso, o PP-UNIFESP enfatiza apenas o aspecto profissional, destacando as funções que o egresso em Letras pode exercer. Nesse ponto, o discurso das DCCL é retomado nos discursos dos PP, na forma de um intertexto, na parte em que consta uma exposição das áreas onde o licenciado pode atuar (“[...] como professores, pesquisadores, críticos literários,

tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades [...]” (p. 31)).

Um outro item obrigatório que deve constar no PP, definido nas DCCL e corroborado pela Resolução Nº 18/2002 CNE/CES, é o que diz respeito às *habilidades* e *competências* pretendidas para os egressos dos cursos de Letras, ou seja, o que os egressos devem dominar ao concluir o curso para entrar no mercado de trabalho.

Os termos *competências* e *habilidades*⁴⁸ são daqueles que caíram no gosto das ciências da Educação a ponto de entrarem, com muito vigor, nos documentos oficiais do governo que ditam os rumos sobre a Educação Brasileira. Perrenoud (2000) define competência como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Já habilidade, refere-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorre, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades, segundo Macedo (2009).

Diz ainda Macedo (2009) que a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. É a qualidade relacional de coordenar a multiplicidade (concorrência) à unicidade (competição). Para isso, supõe habilidade de tratar – ao mesmo tempo – diferentes fatores em níveis diferentes. O que não quer dizer que competência seja apenas um conjunto de habilidades: é mais do que isso, pois supõe algo que não se reduz à soma das partes.

Essas capacidades, dentro do processo de aprendizagem e domínio da língua, de acordo com a proposta da teoria dos gêneros textuais, são as *capacidades de linguagem*. Assim, o ensino de língua deve ter como objetivo primordial desenvolvê-las nos alunos para a ação de linguagem que precisam empreender no ato comunicativo e no exercício de sua cidadania. Segundo Marcuschi (2008, p. 149), “O estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade”, isso porque “Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2008, p. 161). Para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares,

⁴⁸ As definições desses dois termos se encontram, principalmente, em Philippe Perrenoud. Recomendamos a leitura das seguintes obras do referido autor suíço, sociólogo da educação, que cunhou os termos para a educação: *Construir as competências desde a escola* (1999); *10 novas competências para ensinar* (2000a); *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação* (2000b); *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* (2001). Como observou Paulo César Gagli (s.d.), ao fazer um estudo desses dois termos na obra de Perrenoud, o termo *competências* adquire sentidos diferentes de uma obra para outra, porém mantém o mesmo significado atribuído. Aqui tomamos o conceito que julgamos mais pertinente ao nosso propósito neste trabalho.

especialmente no ensino da leitura e da produção de textos orais e escritos, pois “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se, nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

Assim, podemos verificar que, demonstrando estar em consonância com os novos paradigmas da Educação, o projeto pedagógico propõe o desenvolvimento de *competências* e *habilidades* para os alunos, como propõem alguns estudiosos da Educação que seguem a linha de Philippe Perrenoud.

Especificamente sobre competência, Perrenoud afirma que “[...] é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão ‘constituídos’, são ‘constitutíveis’ a partir dos recursos do sujeito” (2000, p. 69). Já a habilidade, segundo Geglio (s. d., p. 2), é “entendida como uma capacidade que diz respeito a um fazer circunscrito a uma ação menor, não menos importante nem, talvez, de complexidade secundária, mas de aspecto limitado.”

No texto do documento oficial, consta a seguinte redação:

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas [...] o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (DCCL, 2001, p. 31)

O PP-UFS traz no Art. 4º o item *competências* e *habilidades* a serem adquiridas pelo sujeito-aluno no decorrer do processo, com uma divisão em três partes: a primeira trata da “formação pessoal”; a segunda, do “campo linguístico”; e a terceira, do “ensino”. Iniciemos retomando a formulação relacionada ao item “formação pessoal”:

Art. 4º As competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso são, dentre outras:

I. Com relação à formação pessoal:

- a) possuir conhecimento sólido e abrangente em sua área de atuação;
- b) ser capaz de analisar, de maneira crítica, seus próprios conhecimentos bem como estar aberto à assimilação de novos saberes;
- c) refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, sócio-econômico e político;
- d) identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional geral e da área em particular;
- e) perceber o processo de ensino-aprendizagem como um processo humano em construção, e,
- f) ter formação humanística. (PP-UFS, p. 2)

Vemos que há uma preocupação com a “formação pessoal” tendo em vista a aquisição e o domínio de conhecimento, focando o aspecto humano como um ponto central dessa formação atrelado à formação de um sujeito que reflita sobre a ética do seu próprio fazer dentro de uma dimensão que abranja o “contexto cultural, sócio-econômico e político”. Essa questão passa pela formação do professor enquanto profissional da educação que não se restringe apenas à formação em Letras e do professor de LP. Esse discurso advém de uma formação discursiva da Educação, ou seja, do campo discursivo da Educação que entra como um interdiscurso no discurso da formação do licenciado, em nosso caso, do licenciado em Letras. Para Nóvoa (1992, p. 12), “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.”

Essa preocupação, digamos oficial, com a “formação pessoal” do futuro professor certamente passa por uma proposta de revisão quanto à formação do professor como um profissional docente. Isso porque, segundo Nóvoa (1992, p. 12),

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes.

Ao se colocar em pauta a “formação pessoal”, pretende-se pôr em discussão a formação daquele que é um futuro formador. O que Nóvoa coloca em questão é o fato de que

até então não se pensava nessa formação como um “formar-se”, ou seja, o sujeito em formação é que deveria pensar em sua própria formação, no cuidado de si (conforme Foucault), como um ato reflexivo. Essa mudança de foco, certamente, mudaria a postura do sujeito em formação à medida que ele passasse a perceber-se em um processo que envolve o desenvolvimento, a “formação pessoal”. Como vimos em Foucault (2006; 2007), a governamentalidade, como governo de si, compreende um dispositivo que disciplina e se encarrega do controle de mentes, aspirações e desejos ao mesmo tempo em que os cria e os molda. Sendo assim, a ideia aqui é que o professor ao pensar em cuidar de sua formação, no sentido de melhorar a sua atuação profissional na prática docente, ou seja, cuidando de si como profissional (como sujeito de ensino) estará cuidando dos outros enquanto alunos (sujeitos de aprendizagem).

Seguindo as orientações intrínsecas ao PP-UFS, as propostas de disciplinas como *Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna* (“aplicação dos conceitos e métodos da Linguística ao ensino de língua materna”) e Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais (“Produção de material para o ensino de gêneros orais e escritos em sala de aula”), por exemplo, estão coerentes com os objetivos e com o perfil traçados no texto do PP-UFS para os sujeitos-alunos de Letras, cujas habilidades e competências devem levar ao domínio pleno de compreensão, interpretação, avaliação, produção, investigação, descrição e tenha conhecimento dos vários aspectos que envolvem o estudo, a análise, a pesquisa e a explicação com bases científicas no trato do objeto de estudo linguístico: a língua/linguagem.

Como é possível perceber no texto a seguir,

II. Com relação ao campo lingüístico:

- a) compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado, nas respectivas línguas de sua formação;
- b) produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzir desde umas para outras;
- c) descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, do espanhol, do francês e do inglês, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades da norma padrão;
- [...]
- g) interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar essa interpretação;
- h) investigar e articular informações lingüísticas, literárias e culturais, e,
- i) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em Lingüística. (PP-UFS, p. 2)

há uma proposta de abordagem de estudo da língua e da linguagem por uma via discursiva, e não apenas estrutural, vai se revelar nas escolhas das disciplinas que compõem o currículo, como, por exemplo, *Introdução às Teorias do Discurso*. Para essa disciplina, que não constava no currículo anterior, a ementa propõe: “*Estudo de questões teóricas relacionadas ao discurso como prática social, focalizando noções de sujeito do discurso, ideologia, formação e práticas discursivas.*” Essa abordagem voltada para o estudo do discurso, visto como uma *prática social*, coloca em cena uma perspectiva de estudo da linguagem em uso que leva em conta o sujeito, a história, as condições de produção do discurso para se estabelecer um sentido para o texto. O discurso é o efeito de sentidos entre interlocutores concretizado em um determinado gênero textual.

Para se trabalhar nessa perspectiva discursiva, é preciso assumir uma concepção de linguagem como um trabalho simbólico, ou seja, como um processo de interação que se realiza nas práticas sociais existentes entre sujeitos em grupos sociais por meio de gêneros textuais.

De acordo com o texto do PP-UFS, o egresso do curso de Letras da UFS deve ser um sujeito-professor de LP “consciente” de que existem diferenças entre a gramática da Língua Portuguesa no Brasil e a gramática de outros países cuja língua oficial é a Língua Portuguesa. O item “c” traz um discurso que aponta para a especificidade de uma gramática do português brasileiro ao enfatizar que deve ser do conhecimento do sujeito-professor de LP “[...] as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro”. Isso implica o reconhecimento de que *existe* um “português brasileiro” que apresenta uma gramática própria que não segue um modelo de gramática do português europeu. A própria distinção entre *português brasileiro* e *português europeu* já traz um discurso inovador no campo discursivo da política linguística.⁴⁹

A defesa da existência de um *português brasileiro* como uma língua (ou seria um dialeto?) distinta do *português europeu* (este, aliás, sempre tomado como o modelo a ser seguido) vem sendo debatido no âmbito acadêmico já há algum tempo, mas, até então, não foi assumido oficialmente a existência de um “português brasileiro”. O fato de constar numa proposta de Projeto Pedagógico de um curso de Letras de uma IES pública, contudo, já é um

⁴⁹ Essa distinção entre *português brasileiro* e *português europeu* já vem sendo discutida há algum tempo, em obras como *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa* (2001), *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro* (2009) e, mais recentemente, *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2011), todas de autoria de Marcos Bagno; *Gramática do português brasileiro* (2010), de Mário Perini; *Nova gramática do português brasileiro* (2010), de Ataliba de Castilho.

indício de que esse debate se amplie e envolva de forma mais efetiva a comunidade acadêmica como um todo, tanto professores quanto alunos de Letras.

O PP-UFAL e o PP-UFS, na essência, compartilham as mesmas finalidades por estarem num mesmo espaço discursivo, numa mesma formação discursiva. A diferença é que a proposta daquela instituição está elencada em uma série de habilidades, divididas em gerais e específicas:

a) Gerais

- _ raciocínio lógico, análise e síntese;
- _ leitura e escrita, numa perspectiva da produção de sentido e compreensão de mundo,
- _ leitura e escrita proficientes de diferentes gêneros textuais, em Língua Portuguesa;
- _ utilização de metodologias de investigação científica;
- _ assimilação, articulação e sistematização de conhecimentos teóricos e metodológicos para a prática do ensino;
- _ utilização de recursos de informática necessários ao exercício da profissão.

b) Específicas

- _ descrição e explicação de características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua em estudo;
- _ compreensão, à luz de diferentes referenciais teóricos, de fatos lingüísticos e literários, tendo em vista a condução de investigações sobre a linguagem e sobre os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de língua;
- [...]
- _ compreensão e aplicação de diferentes teorias e métodos de ensino que permitem a transposição didática do trabalho com a língua e suas literaturas, para a educação básica. (PP-UFAL, p. 15-16)

Vemos também que o discurso subjacente aponta para uma formação linguística cuja concepção de língua e linguagem é revista. Nesse passo, semelhante ao PP-UFS, percebemos um discurso advindo do espaço discursivo das áreas de estudo da Sociolinguística, da Teoria dos Gêneros Textuais/Discursivos, da Linguística Aplicada e da Didática de Línguas, além do interdiscurso recorrente das DCCL: uma formação que abranja a pesquisa linguística, o que revela uma preocupação em formar o professor-pesquisador de língua.

Ainda no item das habilidades e competências, o PP-UFS também elenca o que se espera dos sujeitos-alunos com relação a questões ligadas ao campo da metodologia de ensino e aos recursos didáticos:

III. Com relação ao ensino:

- a) elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas nas novas concepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem;
- b) elaborar recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática, bem como avaliar a qualidade do material disponível no mercado;
- c) refletir de forma crítica sobre a prática docente, identificando e resolvendo problemas de ensino-aprendizagem;
- d) compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, políticos e éticos relacionados ao ensino-aprendizagem das línguas, materna e estrangeiras, no contexto nacional e local;
- e) conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino aprendizagem bem como os princípios de planejamento educacional;
- f) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em didática de línguas; [...] (PP-UFS, p. 2-3)

Vemos que há uma preocupação com a formação humanística abrangente, do ponto de vista pessoal, assim como com o domínio de conteúdo e com relação ao ensino. Dentre essas competências e habilidades que se espera que o graduando adquira no decorrer do curso, encontram-se aquelas cujo efeito de sentido aponta para uma formação de atualização e mudança no comportamento do sujeito de ensino na abordagem do processo ensino-aprendizagem da língua como consequência da adoção de uma nova postura político-ideológica sobre esse ensino provocada pelas mudanças efetivadas no currículo.

Ao analisarmos sequência discursiva do item “a”, “elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas **nas novas concepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem**” (PP-UFS, p. 2), é possível perceber que, por apagamento ou silenciamento, nega-se a concepção de língua como equivalente de gramática normativa e afirma-se que há não apenas uma concepção de língua. Nesse mesmo passo, infere-se que, se há “novas”, é porque, por oposição, há velhas concepções que não se alinham mais com a nova proposta de ensino de língua, portanto, elas não mais atenderiam aos anseios do momento histórico-ideológico que concebe língua como “[...] uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado” (MARCUSCHI, 2008, p. 65). A língua não deixa de ter o seu caráter estrutural e sua finalidade comunicativa, mas passa a ser vista como algo mais: ela é um produto histórico-social de domínio de sujeitos-falantes.

Essa preocupação em formar “novos” sujeitos de ensino que vejam a língua além do estudo estrutural e imanentista também está presente no PP-UFPB (p. 9):

[...] rever os princípios teóricos que concebem o estudo da língua como algo puramente intrínseco e imanente à sua estrutura, incorporando uma nova

mentalidade, em que a relação homem-linguagem-sociedade seja respeitada, permitindo, assim, uma concepção de texto e leitura num sentido pleno.

Por fim, o PP-UFS discorre sobre a estrutura curricular do curso e a sua organização, no Art. 7º, apresentando a seguinte redação:

Art. 7º A estrutura curricular dos Cursos de Letras, Habilitação Português Licenciatura está organizada nos seguintes núcleos:

I. Núcleo de Conteúdos Específicos – compõem este núcleo, as disciplinas de fundamentação teórica relativas a conteúdos ou prática resguardando o caráter específico, conforme definido no Anexo I.

II. Núcleo de Conteúdos Profissionais – compõem este núcleo, as disciplinas que tratarão de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem e estágio supervisionado, conforme definido no Anexo I.

III. Núcleo de Conteúdos Complementares – compõem este núcleo, as disciplinas obrigatórias, optativas ou eletivas que asseguram a formação humanística de caráter interdisciplinar, conforme definido no Anexo I. (PP-UFS, p. 3)

Pelo visto, há uma preocupação com uma formação que não se restrinja tão somente ao preparo técnico, com as disciplinas do Núcleo de Conteúdos Específicos, mas também com a formação didático-pedagógica, com as disciplinas do Núcleo de Conteúdos Profissionais, e a formação humanística, com as disciplinas do Núcleo de Conteúdos Complementares.

No Anexo I do PP, sob o título “Estrutura Curricular dos Cursos de Graduação em Letras Habilitação Português Licenciatura em Núcleos”, encontra-se o seguinte texto introdutório:

A composição curricular do Curso de Letras, Habilitação Português Licenciatura - Cursos: 440 (diurno) e 442 (noturno) estão constituídas dos seguintes núcleos: Núcleo de Conteúdos Específicos; Núcleo de Conteúdos Profissionais; e Núcleo de Conteúdos Complementares. A inter-relação entre os núcleos deverá possibilitar uma sólida formação básica, trabalhar e aprofundar os conteúdos desenvolvidos. (PP-UFS, p. 6)

Podemos perceber que houve uma opção por parte dos sujeitos elaboradores do PP de estruturá-lo por “núcleos” que se inter-relacionem para “[...] possibilitar uma sólida formação básica, trabalhar e aprofundar os conteúdos desenvolvidos”, ou seja, o fato de ser dividido por núcleos não implica uma tácita divisão de conteúdos, pelo contrário, os

conteúdos das diversas disciplinas distribuídas nos núcleos devem se complementar. A proposta que se apresenta, pelos menos é o que nos aponta o discurso, em princípio, é que as disciplinas do “Núcleo de Conteúdos Específicos” devem subsidiar teoricamente as disciplinas do “Núcleo de Conteúdos Profissionais”, assim, estaria estabelecida a pretendida “inter-relação” entre os núcleos.

Ao especificar disciplinas de um “Núcleo de Conteúdos Profissionais”, demonstra-se uma preocupação em subsidiar o futuro professor de LP para o campo de trabalho com “[...] as disciplinas que tratarão de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem e estágio supervisionado [...]” (PP-UFS, p. 3).

A maneira como está estruturado o curso, na teoria, se mostra um curso em consonância com as orientações teórico-pedagógicas atuais em discussão no âmbito acadêmico. Cobre todos os pontos que seriam necessários para uma formação docente “ideal”: o domínio técnico da área de conhecimento; o conhecimento didático-pedagógico para o ensino; e o professor-pesquisador para implementar pesquisas.

A bem da verdade, o currículo atual, proposto na Resolução nº 56/2007, abrange vários desses aspectos técnicos, contudo, cremos que ainda falta uma melhor articulação e integralização com os aspectos didático-pedagógicos. Ressaltamos, no entanto, que das 25 disciplinas do “núcleo de conteúdos específicos”, apenas *Semântica e Pragmática* e *Introdução às Teorias do Discurso* são o diferencial em relação à estrutura curricular anterior. Dentre as 14 disciplinas que compõem o “núcleo de conteúdos profissionais”, pelo menos a Linguística Aplicada, os Fundamentos, os Laboratórios e a Metodologia do Ensino-Aprendizagem atendem, em princípio, à formação didático-pedagógica; e os TCC atendem à iniciação à pesquisa.

É nesse segundo núcleo que consta a maior parte das inovações. Os enunciados-terminologia das disciplinas refletem um desejo de estar em consonância com as inovações/novidades de estudos e pesquisas linguísticas: gêneros textuais, discursos, semântica, pragmática, linguística aplicada e termos como laboratórios e fundamentos apontam para a atualização que se pretende para o curso de Letras e, conseqüentemente, se vislumbra na formação do sujeito-aluno que ele incorpore esse cabedal teórico-linguístico.

Nesse sentido, o PP-UFS estaria em *consonância* com o discurso da Linguística e também em consonância com o discurso que sustenta as bases teóricas constantes nos PCN, no sentido de formar sujeitos-professores preparados para o pleno domínio no “manuseio” das “propostas teóricas inovadoras”, tanto das teorias linguísticas quanto das educacionais. Esse

discurso aponta para uma formação ideológica dominada pelo discurso acadêmico-científico em consonância com a formação discursiva das diretrizes das ciências da linguagem, como a Linguística. O quadro (encontra-se nos anexos) das disciplinas profissionais revela um discurso preocupado ideologicamente em atender a uma proposta de mercado e de atualidade com o momento histórico marcado.

Esse momento é marcado pela forte presença e influência das correntes teóricas da Linguística, das ciências da linguagem e da Educação por meio de estudos e pesquisas que propõem/propuseram redirecionar o ensino de língua, a formação e a prática docentes. O momento também é propiciado pela ação institucional do MEC como um ato biopolítico: por meio das DCCL, dos PCN, das DCN proporciona aos professores do EB terem conhecimento, ou pelo menos contato, com as “inovações teóricas” das áreas da Linguística e da Educação, o que antes eram conhecimentos restritos a acadêmicos em discussões no espaço da academia ou em literatura especializada.

Assim, essa proposta curricular vem ao encontro de expectativas que se criaram em torno do ensino de LP, vem atender aos anseios em formar profissionais de LP que não estejam voltados apenas para o ensino mecanizado de gramática normativa, e isto se coaduna com o discurso dos PCNEM na medida em que se amplia a noção de língua, linguagem, gramática e ensino de LP. Pelo menos isso é o pretendido. Parece-nos, num primeiro momento, que a proposta do PP-UFS, em seu discurso de formação, pretende formar futuros sujeitos-professores que subvertam as práticas tradicionais de ensino de LP, tendo em vista que o ensino de LP no atual momento histórico-ideológico requer um sujeito-professor preparado para conceber a linguagem como um processo dialógico e em interação, conforme defendem Marcuschi (2008), Antunes (2007, 2009), dentre outros.

Além de apresentar essas relações, tendo como pano de fundo as verdades do discurso da Linguística, enquanto discurso da ciência, portanto um saber científico institucionalizado, há um discurso no sentido de formar sujeitos de ensino de LP que sejam autônomos e pesquisadores, ao tempo que devem buscar sempre a formação continuada, o que aponta para uma educação reflexiva. Segundo Prata (2008), a verdadeira educação reflexiva parte da presunção de que o ato de “Educar [...] *é mais do que reproduzir conhecimentos*. É incentivar o desejo de *desenvolvimento contínuo*, preparar pessoas para transformar algo” (p. 309 [grifos nossos]).

No texto do PP do curso Letras-português Licenciatura da UFS, há um discurso em sua fundamentação filosófico-ideológica que aponta para a formação do egresso do curso com plenas condições de rever o processo de ensino-aprendizagem de LP à luz das ciências da

linguagem contrapondo-se ao ensino tradicional de regras da gramática normativa, isto é, da gramática pela gramática, porém sem excluí-lo de todo. Ou seja, pretende-se formar um sujeito-professor “consciente” de que o ensino de LP vai além do ensino de regras da gramática normativa e, por isso, ele precisa “cuidar” de sua formação mesmo após egresso do curso; precisa estar atualizado com os estudos linguísticos e com as várias linguagens que permeiam a sociedade na qual está inserido. Esses apontamentos para as diretrizes pretendidas aos egressos do curso são no sentido de “conscientizar” o futuro sujeito-professor de LP de que ele seja um professor-pesquisador, e nesse sentido reflexivo, com autonomia para pensar em sua formação continuada.

Em outras palavras, o que se pretende é formar novos sujeitos de ensino de LP que dominem as novas concepções de *língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa* para atender aos anseios de uma formação que consiga “traduzir” e aplicar os postulados dos PCN na prática docente. Em síntese, formar um sujeito-professor que conheça e domine os discursos e interdiscursos das inovações teóricas da ciência Linguística, da Educação e das tecnologias e suas múltiplas linguagens.

Foi nesse sentido que aqui discutimos a fundamentação filosófico-ideológica do PP: a imputação aos discentes de que eles devem estar atualizados com os discursos das ciências da linguagem, portanto, aceitando as verdades da Linguística e, conseqüentemente, os seus saberes. O discurso do PP vai na trilha dos *jogos de verdade* do campo discursivo da Linguística como contraponto, ou um contradiscurso, aos discursos do campo discursivo da gramática normativa/tradicional. Aquela se colocando na posição de um saber científico emanado da academia, portanto, institucionalizado e legítimo, como o defende Foucault. Dentro do contexto do referido PP, pretende-se disciplinar o corpo discente no sentido de aceitar as verdades da Linguística.

Assim, nosso próximo passo é analisarmos algumas ementas para vermos o direcionamento do fazer da prática docente no decorrer do curso de Letras-português e como eles atendem (“traduzem”) os dispositivos do PP.

3.2 EMENTAS: DIRECIONANDO O FAZER DOCENTE

Nesta seção, vamos analisar os discursos constitutivos dos enunciados das ementas das disciplinas previamente selecionadas, segundo os critérios explicitados na

introdução deste trabalho. Essas disciplinas foram divididas em dois blocos, aqui também seguindo alguns critérios.

No primeiro bloco, selecionamos as disciplinas que trabalham o conteúdo gramatical específico – Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Língua Portuguesa III – como a morfologia, a sintaxe⁵⁰; e as disciplinas intituladas Linguística e Sociolinguística que permaneceram em relação ao currículo anterior. No segundo bloco, as disciplinas que consideramos como as “inovações” da nova estrutura curricular. O que nós aqui chamamos de “inovações”, em princípio, são as disciplinas que apontam para um “desejo de inovar” o curso de Letras-português, a começar pelas nomenclaturas dessas disciplinas e pelas terminologias usadas em suas ementas. É pelo cunho de uma nova nomenclatura/terminologia, acreditamos, que a vontade de mudanças já se prenuncia, apontando para o “novo”, para as “inovações” em consonância com as novas propostas teóricas da área de conhecimento na qual está inserido o curso porque a terminologia que nomeia cada uma dessas disciplinas se constitui como enunciado, portanto, já é significativa porque é constituída de efeitos de sentido: os seus nomes denunciam o que elas são dentro do contexto do currículo e do curso de Letras. Afinal, essa terminologia foi uma escolha ideológica de determinados sujeitos de discurso inseridos num determinado contexto sócio-político-histórico e institucionalmente delimitado.

A) Primeiro Bloco

- **Linguística** (1P₁ – Ling)⁵¹ - **Ementa:** *Estudo do objeto e conceitos básicos da linguística, tendo em vista a história das ideias linguísticas, tendências atuais, métodos e procedimentos de análise.*

Na estrutura curricular anterior, é pertinente ressaltar, havia três disciplinas intituladas de Linguística, sendo uma pré-requisito para a outra respectivamente: Introdução aos Estudos Linguísticos, no primeiro período; Linguística I, no segundo período; Linguística II, no terceiro período. Com a reformulação, ficou apenas uma disciplina (Linguística) que condensou os conteúdos que eram distribuídos nessas três disciplinas.

Na sequência discursiva desse ementário, é possível perceber que se pretende dar uma visão panorâmica do ponto de vista conceitual, histórico e metodológico, tentando fazer

⁵⁰ Fonética e fonologia serão tratadas na disciplina Fonologia da Língua Portuguesa, que está no bloco 2 por razões que explicitaremos no momento oportuno.

⁵¹ O primeiro número indica o bloco a que pertence, 1 ou 2; a letra “P” indica o período; o número subscrito indica o período do curso em que a disciplina é oferecida na proposta da estrutura curricular. No primeiro bloco, constam 5 disciplinas; no segundo bloco, também constam 5 disciplinas. As abreviaturas nos servirão de código para nos referirmos às respectivas disciplinas.

um percurso histórico das ideias que fundamentaram a disciplina como ciência até as tendências teóricas atuais. O uso da expressão “*estudo do objeto*” já remete a uma concepção de que a Linguística é uma ciência, pois só é ciência se tiver um objeto de estudo, da mesma forma que a sequência discursiva “*conceitos básicos da linguística*” corrobora essa prerrogativa na medida em que é próprio da ciência desenvolver conceitos em relação ao seu objeto de estudo, assim como o desenvolvimento de uma teoria e de um vocabulário próprio para dar conta de tais conceitos. No entanto, é pertinente salientar o efeito de sentido provocado pelo uso do qualificador “básicos” determinando “conceitos” no sintagma nominal. Não é pretensão da disciplina, portanto, esgotar o cabedal de conceitos que são pertinentes à disciplina, mas apenas munir o iniciante das letras de alguns conceitos necessários para a sua caminhada que ora se inicia.

O discurso que aqui se revela nos diz que desde o primeiro momento do curso, no primeiro período, o aluno precisa estar em contato com o discurso da ciência, neste caso específico, com a ciência da linguagem e se “apossar” do seu “objeto de estudo” e de seus “conceitos básicos”, bem como também precisa estar a par de que ela se constituiu, no decorrer da história, pelas ideias que se sustentaram e se constituíram em verdades, pois a ciência se constrói sobre verdades, e com a Linguística não seria diferente. Afinal, como defende Foucault (2005), é a “verdade” advinda do saber da ciência que é institucionalmente aceita como o “verdadeiro” na sociedade de discurso.

A sequência discursiva também remete à necessidade de o aluno estar atualizado com as “*tendências atuais*”. Vemos aqui que não basta apenas conhecer o objeto de estudo, os conceitos, as ideias que a fundamentaram como ciência, é preciso saber que, com a “evolução” das ideias, outros jogos de verdade foram se constituindo historicamente e outras verdades foram se estabelecendo porque outros saberes as estabeleceram favorecidas pelo momento histórico-ideológico. Justamente por ser ciência, e como toda ciência, a Linguística possui um método ou “*métodos e procedimentos de análise*”. Assim, aqui já há um embrião que se quer fomentar no aluno: é preciso fazer ciência na academia, pois o saber acadêmico se constrói a partir do saber da ciência, do domínio do objeto, dos conceitos e métodos e procedimentos próprios da área de conhecimento na qual o sujeito-aluno está inserido.

- **Língua Portuguesa I**⁵² (1P₂ – LP1) - **Ementa:** *Morfossintaxe: estudo do período com foco no sujeito. Classes de palavras envolvidas, termos nominais, pronominais e oracionais.*

⁵² A estrutura curricular anterior era composta de seis (6) disciplinas intituladas de Língua Portuguesa. LP I era ofertada no segundo período do curso e era pré-requisito para LP II, e assim sucessivamente até o sexto período.

Essa disciplina é um dos casos em que se conservou a nomenclatura, mas se efetivou uma mudança de conteúdo de ensino e de terminologia no texto do ementário. O conteúdo de ensino dessa disciplina na estrutura curricular “antiga” era Fonética e Fonologia⁵³.

O “novo” no enunciado da ementa é a presença da palavra “morfossintaxe” e o efeito de sentido que isso provoca. Essa terminologia, que funde “morfologia” com “sintaxe”, aponta para uma vontade de verdade sobre o ensino do conteúdo gramatical de LP que atende à realidade do momento histórico-ideológico: o efeito de sentido é que o ensino de morfologia e de sintaxe não mais podem ser estanques, em separados, mas, sim, trabalhados em conjunto. Esse discurso se contrapõe – como o novo, como um contradiscurso – a outro discurso: o discurso da tradição normativo-gramatical e o seu modo de ensinar por divisão das áreas que compõem a gramática (Fonética/Fonologia, Morfologia e Sintaxe) e das suas categorias gramaticais numa ordem gradativa: da Fonética/Fonologia para a Sintaxe; do fonema para as classes de palavras e dessa para a frase.

Nesse discurso, percebemos que há um atravessamento de outro discurso que diz que a língua é um todo e que o ensino de língua, como tradicionalmente se faz (ainda!) é equivocado: ensinar as partes da gramática de forma isolada uma da outra. Tradicionalmente se começa pela fonética e fonologia, passa-se à morfologia e, por fim, estuda-se a sintaxe. É assim que a Gramática da Língua Portuguesa está distribuída, como atesta a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, obra referência entre os compêndios de gramática e referência na academia, nos cursos de Letras. Apesar de a obra trazer alguns pontos diferenciados, ela segue a divisão tradicional. No entanto, o autor faz a seguinte observação: “A parte central da gramática pura é a morfossintaxe, também com menos rigor estudada como dois domínios relativamente autônomos: a *morfologia* (estudo das palavras e suas “formas”) e a *sintaxe* (estudo das combinações materiais ou funções sintáticas)” (BECHARA, 2009, p. 54).

Da mesma forma, a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Celso Cunha, também é referência entre compêndios e na academia, mas ela apresenta um diferencial. A sua divisão não segue o modelo tradicional à risca, pois no capítulo intitulado “Morfo-sintaxe” ele não só traz a relação das classes gramaticais mas também as funções sintáticas que elas podem exercer no contexto, no uso, o que caracterizaria de fato e justificaria o uso do termo

⁵³ Na estrutura curricular “nova”, o referido conteúdo passou a ser ministrado na disciplina “Fonologia da Língua Portuguesa”.

“morfossintaxe”. Dando certo respaldo a essa proposta terminológica e justificando a adoção dessa terminologia, Bechara faz a seguinte asserção:

Ocorre que, a rigor, tudo na língua se refere sempre a combinações de “formas”, ainda que seja combinação com zero ou ausência de “forma”; assim, toda essa pura gramática é na realidade sintaxe, já que a própria oração não deixa de ser uma “forma” (na lição tradicional, ela não pertence à morfologia). (BECHARA, 2009, p. 54)

Esse discurso de Bechara já pode ser encontrado em gramáticas pedagógicas destinadas ao EB. Para corroborar nossas palavras, vejamos o que se diz em uma gramática pedagógica⁵⁴ onde já ressoa o discurso dessa “nova” concepção de ensino de gramática e se coaduna com o discurso empregado na obra de Cunha, ou seja, segue o modelo empregado por esse sujeito-autor-gramático⁵⁵:

Foi considerando essa profunda interpenetração entre os fatos morfológicos e sintáticos que se pensou em acrescentar a cada capítulo de Morfologia um apêndice em que se estuda a morfossintaxe da classe em questão. Dessa forma os fenômenos morfológicos ficam mais bem explicados, além de serem claramente expostas as relações entre as diversas classes vocabulares. (NICOLA; INFANTE, 1999, p. 68)

No trecho acima, os autores fazem uma crítica ao modo tradicional de se estudar/ensinar a gramática normativa, ou seja, eles se mostram em consonância com um discurso que critica a forma como tradicionalmente se estuda/ensina a gramática normativa. Esse discurso que ressoa interdiscursivamente é o que preceitua o discurso linguístico no tangente a uma proposta de ensino de língua/linguagem menos estanque e mais dinâmica com a ênfase no uso da língua/linguagem em contexto. Além disso, o estudo a partir de um foco na morfossintaxe atenderia à vontade de verdade do saber dos sujeitos-linguistas que defendem

⁵⁴ Em França (2009) constatamos que nas gramáticas pedagógicas, a começar pelos seus títulos, os autores-gramáticos procuram estar em consonância com a formação discursiva do discurso que denominamos de “científico-linguístico”, trazendo para suas obras o respaldo da ciência para tutelar o seu dizer. A “Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa”, de José de Nicola e Ulisses Infante, foi uma das obras por nós analisada. A nossa argumentação se deu sobre a palavra “contemporânea” presente no título cujo efeito de sentido nos diz que se trata de uma gramática atualizada, que trata da língua hodierna e atende a um ensino de LP moderno. Esse estudo da gramática a partir de uma perspectiva da “morfossintaxe” atenderia aos anseios dos linguistas críticos do ensino tradicional de LP.

⁵⁵ A terminologia “sujeito-gramático”, “sujeito-linguista”, “sujeito-autor-gramático” e “sujeito-autor-linguista” foi cunhada em França (2009).

que o estudo da língua, ou o ensino da gramática, não tem necessariamente que seguir a ordem inexorável estabelecida pela tradição gramatical.

No discurso dos sujeitos-gramáticos, há uma clara demonstração de aquiescência ao saber-poder dos sujeitos-linguistas quando aceita a vontade de verdade destes e adota tal orientação em sua obra. Para estar em consonância com os jogos de verdade do discurso científico-linguístico, é preciso negar a verdade do discurso normativo-gramatical da tradição a que se opõe.

Em síntese, vemos que na reformulação da ementa de LP1, adotou-se a vontade de verdade do discurso científico-linguístico de que se deve seguir uma perspectiva morfossintática de ensino/estudo da língua e esta deve ser a base de formação dos alunos do curso Letras-português que forem formados dentro do novo currículo. Dentro da perspectiva de ensino apontada pela ementa da disciplina, a morfologia não deve estar dissociada da sintaxe, pelo contrário, é a partir da sintaxe que se deve dar o foco de estudo e, conseqüentemente, de ensino das classes gramaticais, como salientaram os autores-gramáticos referidos, e como é corroborado nos enunciados “*estudo do período com foco no sujeito*” e “*Classes de palavras envolvidas, termos nominais, pronominais e oracionais*”. A ênfase aqui é no “sujeito” e nas “classes gramaticais” que podem ocupar a posição de função do sujeito da oração dentro do período, ou seja, ao enfatizar que o estudo do período deve ter como foco o “sujeito”, o efeito de sentido desse enunciado restringe o estudo em LP1 ao primeiro termo do período e desconsidera o segundo, o predicado.

Um outro ponto que nos chama a atenção, é o emprego da terminologia. O termo empegado foi “período” e não “oração” quando, tradicionalmente, a gramática normativa, com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), usa o último termo para designar o constituinte imediato formado por “sujeito” e “predicado”. O uso do primeiro nos aponta um discurso de mudança, de inovação na abordagem da matéria: o sujeito e o predicado são constituintes imediatos do período.

- **Língua Portuguesa II**⁵⁶ (1P₃ – LP2) - **Ementa:** *Estrutura morfossintática da palavra léxica. Estudo do período com foco no predicado: classes de palavras envolvidas, termos nominais, pronominais e oracionais.*

Parte do que foi observado para LP1 serve para LP2. A ideia aqui segue na mesma esteira de raciocínio, contudo, é possível observar que “*Estrutura morfossintática da palavra*

⁵⁶ O conteúdo de LP II era morfologia, começando, como de praxe, pela estrutura e pelos processos de formação de palavras e as classes gramáticas: substantivo, adjetivo, pronome e artigo.

léxica” já provoca um efeito de sentido que nos remete a uma subversão. Aquilo que antes era estudado em LP1 como “estrutura e processos de formação das palavras” passa a ter uma nova terminologia e sob uma nova perspectiva: numa abordagem “*morfossintática*”. A questão aqui posta é que o professor que irá trabalhar com essa disciplina deve ter domínio teórico e referências bibliográficas suficientes para atender ao que se pretende nesse discurso. Mas como um simulacro, há um discurso que ressoa: para quem foi formado dentro dos jogos de verdade do discurso normativo-gramatical de um curso de Letras tradicionalmente “histórico-filológico”, como apontou Ilari (1997), precisa fazer uma revisão de conceitos para se atualizar com as “propostas teóricas inovadoras” da Linguística.

Uma outra vontade de verdade que se cria desse discurso, que propõe uma fuga ao estudo tradicional da “estrutura da palavra”, é que não há uma subordinação tácita na ordem de abordagem dos conteúdos como um requisito necessário para entender determinado conteúdo gramatical. O estudo tradicional do conteúdo, “estrutura da palavra”, normalmente, é abordado antes que se inicie o estudo das classes de palavras, como um pré-requisito estabelecido, cujo discurso inferido é: “para entender o próximo assunto é preciso entender este primeiro, sem ele não é possível plena compreensão do que virá adiante.” Traduzindo: “para entender as classes de palavras, é preciso primeiro entender a estrutura e os processos de formação de palavras”.

A nossa inferência pode ser corroborada pelo texto da Resolução 09/93 CONEP⁵⁷ no item Organização e Estrutura Curricular. Nesse item se diz que “Na estrutura e organização do currículo as disciplinas são classificadas segundo a sua natureza [...]”, em obrigatórias, optativas e eletivas. Em relação às disciplinas obrigatórias, são “comuns a todos os alunos do curso, *devendo as mesmas serem cursadas na sequência estabelecida no currículo padrão*”, isso porque o currículo padrão corresponde “[...] ao conjunto de disciplinas obrigatórias do curso, distribuídas por períodos letivos, *obedecendo a uma sequência lógica de conteúdos*.” (UFS, 1993, p. 10-11[grifos nossos])

Em LP2 o foco é o estudo do predicado e das classes de palavras que podem ocupar esse espaço no período, desconsiderando o sujeito, já estudado em LP1.

- **Língua Portuguesa III**⁵⁸ (1P₄ – LP3) - **Ementa:** *Processos sintáticos complexos: coordenação e subordinação. Mecanismos sintático-semânticos no período complexo.*

⁵⁷ Essa Resolução é anterior à 56/2007.

⁵⁸ O conteúdo de LP III também era morfologia e abrangia o estudo das demais classes de palavras. O conteúdo de sintaxe ficava por conta de LP IV. Em LP V o foco era no português do Brasil e o conteúdo de LP VI era semântica.

A terminologia aqui também, em princípio, se mostra “inovadora”. O que antes eram chamados de “períodos compostos por coordenação” e “por subordinação” no ementário da disciplina Língua Portuguesa IV, seguindo a NGB, e, portanto, o que consta nas gramáticas normativas (GN), agora passa a se chamar “*Processos sintáticos complexos: coordenação e subordinação*”. Essa mudança de terminologia implica uma mudança na forma de tratar e abordar o referido assunto, há uma outra vontade de verdade que se sobrepôs à verdade então vigente, a da NGB e das GN: a terminologia até então empregada já não atende mais aos anseios ou corresponde à realidade dos novos estudos linguísticos sobre a gramática na sua relação com o texto: “período composto” já não diz com a mesma propriedade o que diz “processos sintáticos complexos”⁵⁹. O emprego dessa terminologia ainda não se encontra de forma ampla nas GN, assim, provavelmente ela pode soar pouco familiar, num primeiro momento, aos sujeitos-alunos de Letras e aos sujeitos-professores de LP que já atuam no EB. Essa terminologia pode soar estranha para quem só viu e ouviu até então termos como “período composto por coordenação e por subordinação”.

Essa sequência discursiva nos aponta que a terminologia da GN não é o bastante para dar a dimensão do que de fato é o período. Não se trata simplesmente de um “período composto”, mas de um “período complexo” e esse termo provoca o seguinte efeito de sentido: em um período podem existir muito mais do que duas orações coordenadas ou subordinadas, porque remetendo ao significado da palavra complexo (“Que abrange ou encerra muitos elementos ou partes”), vemos que ao se adotar a concepção de língua e linguagem a partir da proposta funcionalista, como interação, portanto, no processo interativo entre dois sujeitos as práticas de linguagem se dão por meio de textos com construções sintáticas complexas. Ou seja, a análise das relações sintáticas deve se dar, como defendemos, no contexto do texto empírico e não por meio de construções frasais fictícias ou de fragmentos isolados retirados de obras literárias para figurar como exemplos perfeitos daquilo que se afirma nas definições da GN.

A sequência discursiva seguinte “*Mecanismos sintático-semânticos no período complexo*” nos remete a um efeito de sentido norteado por uma verdade que advém da Linguística Textual (LT). Aquilo que é tratado na GN como meras conjunções coordenativas e subordinativas, que identificam se se trata de orações coordenadas ou subordinadas e as classificam de acordo com a conjunção empregada, para a LT se trata de mecanismos de coesão e coerência dos textos. Mas a relevância está na forma como eles amarram, conectam

⁵⁹ O uso dessa terminologia encontramos apenas nas obras de Bechara (2009) e Perini (2004). Este último, na sua *Gramática Descritiva do Português*, faz uso das expressões “oração complexa” e “predicado complexo”.

(por isso são chamados conectivos) as partes que compõem um texto e na relação de sentidos que esses mecanismos podem estabelecer no(s) texto(s).

A vontade de verdade que aqui se põe a partir dos enunciados dessa ementa é que o estudo/ensino da sintaxe do período deve levar em conta: primeiro, que ele é mais “complexo” do que uma simples classificação em “composto”, entendido como uma sequência linear de orações que se sucedem; segundo, que ele deve ser trabalhado sob uma abordagem que valorize não só os aspectos sintáticos mas também o semântico. Em outras palavras, a estrutura é tão relevante quanto o sentido e essa verdade é defendida nos jogos de verdade do espaço discursivo linguístico, mas especificamente no espaço discursivo da Linguística Textual.

Na análise linguística (AL), como vimos no capítulo 2, é que entra o estudo da gramática na sua relação com o texto, o que implica uma abordagem que não se restringe apenas à gramática normativa. No entanto, quando se fala em “modismo” e “má compreensão” da proposta da Linguística, é porque os professores passaram a usar textos apenas como pretexto para ensinar a gramática normativa, deixando em segundo plano a leitura e a escrita e a análise linguística confundida com as regras do bem falar e escrever, tornando o texto um pano de fundo, sem qualquer exploração do seu sentido e da sua tessitura.

O sujeito de ensino que se quer para ministrar essa disciplina, norteado pelo discurso de sua ementa, é um sujeito-professor que se desvencilhe das vontades de verdade do campo discursivo da gramática normativa e aceite as vontades de verdade da Linguística. Da mesma forma, implica dizer que o sujeito de aprendizagem, o sujeito-aluno, também deve estar aberto a aceitar essas “novas” verdades. O que pode se efetivar ou não.

- **Sociolinguística (1P₄ – SL) - Ementa:** *Estudo de questões teóricas e metodológicas vinculadas à relação língua e sociedade.*

Em consulta ao “plano de ensino”⁶⁰ da disciplina, consta na proposta de conteúdo programático: *A questão das variedades linguísticas; Variação linguística: dimensão externa e interna; Pressupostos metodológicos da sociolinguística; Variação linguística e ensino do português.* Pelo menos, em tese, o sujeito-aluno teve contato com os principais temas de estudos e pesquisas além de “*pressupostos metodológicos*” da Sociolinguística. Pelo conteúdo

⁶⁰ Os planos de ensino das disciplinas em análise, inicialmente, também faziam parte do corpus, por isso tivemos acesso a eles, cedidos voluntariamente pelos respectivos professores das disciplinas.

programático, o sujeito-aluno também teve oportunidade de estudar e refletir sobre a variação linguística e o ensino de LP.

O texto denso da ementa aponta para questões de caráter geral e abrangente de temas abordados pela disciplina. Mas esse enunciado nos remete ao estudo do que seria a finalidade última da disciplina: o estudo da “*relação língua e sociedade*”, que seria o sentido do termo “sociolinguística”, em sua etimologia. O efeito de sentido provocado por essa sequência discursiva nos remete a uma relação entre a língua e a sociedade a que pertence essa língua, ou seja, que há uma relação direta entre essas duas entidades e, conseqüentemente, com os sujeitos-falantes dessa sociedade. Essa verdade, ora exposta, pode causar um estranhamento ao sujeito-aluno que, até então, estava habituado à abordagem da língua apenas pela via da gramática normativa sem qualquer relação com o falante dessa língua ou tampouco com a sociedade em que vive. Nesse sentido, os jogos de verdade que aqui se mostram são outros: a língua é um produto sócio-cultural de um povo.

A sequência discursiva nos informa ainda que há “*questões teóricas e metodológicas*” relacionadas ao espaço discursivo da disciplina e essa é uma verdade que certamente provocará também um estranhamento no sujeito-aluno. Isso porque nos jogos de verdade que envolvem os estudos sociolinguísticos, há “questões” de ordem teórica e de ordem metodológica que são pertinentes ao seu campo de estudo para compreender os fenômenos existentes nessa relação entre a língua e a sociedade, ou seja, há teorias sociolinguísticas e metodologias de estudo sobre a língua dos quais os alunos devem ficar a par, conhecer para um melhor desempenho profissional. Entenda-se: um melhor desempenho profissional, como se espera tanto nas DCCL e no PP-UFS, é tratar de um ponto de vista científico das questões de variação/variedades linguísticas como um fenômeno natural próprio de uma língua natural.

Como “A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (CEZARIO; VOTRE, 2009, p.141), a concepção de língua implicada no discurso da Sociolinguística é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimos, isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua. Ou ainda: os sociolinguistas “[...] entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana” (TARALLO, 1997, p. 7).

Como se trata de uma disciplina do quarto período, e o sujeito-aluno já estudou Linguística no primeiro período, na qual foram abordadas as “tendências atuais” (pelo menos

é o que reza a ementa da disciplina conforme visto nesta seção), e Linguística Aplicada (LA)⁶¹ no segundo período, espera-se que ele já esteja familiarizado com o que sejam teorias e métodos de estudos aplicados à língua.

B) Segundo Bloco

- **Fonologia da Língua Portuguesa**⁶² (2P₁ – FLP) - **Ementa:** *Estudo do sistema fonológico do Português, de sua realização fonética e sua relação com o sistema ortográfico. Variedade culta do sistema fonológico brasileiro.*

Esta disciplina apresenta de “novo” a sua nomenclatura por invocar a parte da gramática que estuda os sons e especificar, com um determinante, a língua a que se refere essa fonologia, ou seja, restringe o espaço discursivo da disciplina. Em se tratando do curso em questão, não poderia ser diferente, contudo, o que nos chama a atenção é o fato de que não houve essa especificidade em relação às disciplinas que tratam das outras partes da gramática, como a morfologia e a sintaxe: por que não nomeou, então, “Morfologia da Língua Portuguesa” e “Sintaxe da Língua Portuguesa”?

Apesar de a disciplina especificar o seu objeto de estudo/ensino, a Fonologia, ela não está dissociada da Fonética, ou seja, mesmo elas tendo métodos próprios de estudo e análise, uma não pode prescindir da outra porque “A fonética e a fonologia estudam o aspecto físico-fisiológico, isto é, o aspecto fônico” (BECHARA, 2009, p. 53). No entanto, “A Fonética estuda os sons da fala independentemente da função que eles possam desempenhar numa língua determinada” (MORI, 2004, p. 149); e para Bechara (2009, p. 53): “A fonética se ocupa do aspecto acústico e fisiológico dos sons reais e concretos dos atos linguísticos: sua produção, articulação e variedades.” Já em relação à Fonologia:

A Fonologia estuda as diferenças fônicas correlacionadas com as diferenças de significado [...], ou seja, estuda os fones segundo a função que eles cumprem numa língua específica, os fones relacionados às diferenças de significado e a sua inter-relação significativa para formar sílabas, morfemas e palavras. (MORI, 2004, p. 149)

O discurso presente no enunciado da ementa remete a uma concepção de língua como um sistema tanto estrutural quanto passível de variação, pois remete a um discurso de

⁶¹ LA – Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, que analisaremos no segundo bloco de disciplinas.

⁶² Apesar de tratar de conteúdo gramatical, está no bloco 2 porque a sua terminologia se caracteriza como uma “inovação”.

reconhecimento de que existe uma “*variedade culta do sistema fonológico brasileiro*”, e que, portanto, o sujeito-aluno precisa ter conhecimento de que ele existe como um fato linguístico do sistema fonológico da Língua Portuguesa brasileira, o qual diverge, com certeza, do Português europeu, por exemplo. Esse discurso nos revela que houve uma preocupação por parte do(s) sujeito(s) elaborador(es) da ementa em enfatizar justamente esse aspecto diferenciador entre o “sistema fonológico brasileiro” e o sistema fonológico de outros países que falam também português, mais marcadamente (como uma marca ideológica) do português europeu para distinguir e marcar historicamente que se trata de uma outra gramática do ponto de vista fonológico, pelo menos.

- **Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna (2P₂ – LA) - Ementa:** *A Linguística Aplicada: origem, propostas. Aplicação dos conceitos e métodos da Linguística ao ensino de língua materna.*

A Linguística Aplicada (LA) é definida, de acordo com Moita Lopes (1996), como uma ciência social de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar que focaliza questões de uso de linguagem em diferentes contextos e com diferentes propósitos comunicativos e interacionais, isto é,

Em resumo, a LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista. (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23)

Basicamente, cabe à LA aplicar as teorias linguísticas ao ensino de LP (mas não só)⁶³, como aponta a sequência discursiva da ementa: “*Aplicação dos conceitos e métodos da Linguística ao ensino de língua materna.*” Nesse sentido, levados pelo efeito de sentido provocado por essa sequência discursiva, caberá à essa disciplina subsidiar o aluno de “conceitos e métodos da Linguística” para serem aplicados ao ensino de LP. A vontade de verdade que permeia a proposta no discurso da ementa vai de encontro ao que defendem os linguistas aplicados: a LA não se restringe à aplicação de teorias linguísticas tão somente, nem ao ensino de língua materna, exclusivamente. O efeito de sentido provocado pela

⁶³ Embora o título da disciplina e o ementário amarrem a esse ponto específico, o ensino de língua materna, a LA, como uma proposta de ciência interdisciplinar e mediadora, de acordo com a definição de Moita Lopes na citação acima, “[...] tem como uma das tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação, linguística etc.) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar.” (MOITA LOPES, 1996, p. 20-21)

terminologia da disciplina remete a, de fato, inferir, num primeiro momento, que a disciplina nada mais é do que uma proposta de aplicação das teorias linguísticas que o aluno vira até então, no primeiro período, com a disciplina Linguística, já que LA vem na sequência, no segundo período.

A vontade de verdade que se faz presente nessa sequência discursiva da ementa vai, de certa forma, de encontro à perspectiva apresentada por Moita Lopes. Se o referido autor propõe que LA é “uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem”, o que propõe a ementa da disciplina, como norteadora do fazer do sujeito-professor, no processo de ensino de LA, é que ele se restrinja apenas à “*Aplicação dos conceitos e métodos da Linguística ao ensino de língua materna.*” A questão é que a LA lança mão da aplicação de teorias diversas, campos de conhecimento diversos que lidam com a linguagem, inclusive de teorias linguísticas, assim, seguir a proposta da ementa é restringir o campo de abrangência da LA, proporcionando ao sujeito-aluno uma aprendizagem limitada e equivocada sobre o real propósito da LA e o seu alcance: ser aplicada a problemas de uso da linguagem. O estudo da linguagem, no entanto, não é um privilégio da Linguística, assim como LA não se restringe a “investigar” apenas a língua materna.

Claramente se trata de uma disciplina norteadora pelo discurso científico-linguístico que se propõe aplicar conceitos e métodos da ciência na solução de problemas relacionados ao ensino de LP. Lembrando que, segundo Foucault, somente o discurso científico é que circula a “verdade”, portanto, é desse discurso que o sujeito-aluno deve “beber” para adquirir um saber verdadeiro para que ele se constitua como sujeito de ciência capaz de tratar, abordar questões da LP sob os auspícios do discurso científico-linguístico.

- **Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Línguas (2P₄ – MEA) - Ementa:** *Conceitos de educação, linguagem e ensino. Objetivo da educação. Métodos de ensino. A relação professor-aluno. Currículo, planejamento didático, metodologia, avaliação. Processos de aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa. Os parâmetros curriculares.*

A terminologia da disciplina não deixa dúvidas de que ela se propõe a ensinar métodos de ensino-aprendizagem voltados para as línguas. Dada a posição que ela ocupa na estrutura curricular, uma disciplina de quarto período, percebemos que já há uma preocupação, desde o quarto período, com a formação didático-pedagógica própria de um curso de licenciatura, preparando o sujeito-aluno para o ensino, subsidiando-o com os métodos de ensino de línguas. Chama-nos a atenção, porém, o fato de que MEA não se

restringe ao ensino-aprendizagem de LP, já que o efeito de sentido do termo “línguas” remete a toda e qualquer língua.

No que prescreve a ementa, a abordagem é mais de caráter didático-pedagógico, em geral, do que uma abordagem direta sobre ensino-aprendizagem de línguas, necessariamente. Os efeitos de sentido provocados pelos enunciados da ementa remetem a uma generalização e não a uma especificidade com o objeto de ensino apontado na nomenclatura de MEA: “*ensino-aprendizagem de línguas*”. A ementa aponta para os discursos do campo discursivo da Educação, o que demonstra o foco na formação didático-pedagógica do sujeito-aluno, como um todo, revelados pelas sequências discursivas: “*Objetivo da educação. Métodos de ensino. A relação professor-aluno. Currículo, planejamento didático, metodologia, avaliação*”. O que nos parece é que essa disciplina assumiu o papel da disciplina Didática, simplesmente, apenas com uma nova nomenclatura. Se assim o é, um nome mais adequado seria “Didática do Ensino-Aprendizagem de Línguas” ao invés de Metodologia.

O sema “*linguagem*” e a sequência discursiva “*Processos de aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa*” são os únicos elementos da ementa que amarram, indicam alguma relação com o curso de Letras, pois os demais estão no campo discursivo da Educação, da Pedagogia e da Didática: “*conceitos de educação*”, “*ensino*”, “*métodos de ensino*”, “*currículo*”, “*planejamento didático*”, “*metodologia*”, “*avaliação*” embora façam parte do processo, eles não se aplicam apenas ao “ensino-aprendizagem de línguas”. Em conclusão, a nomenclatura da disciplina, que aponta para um *tema específico*, e a sua ementa, que aponta para temas menos específicos, a nosso ver, estão em disjunção apesar de estarem no mesmo espaço discursivo. O discurso da ementa não está em acordo com o discurso subjacente à nomenclatura da disciplina.

É pertinente ressaltar, no entanto, que a ementa de MEA trate da “*competência comunicativa*”, tema caro ao campo discursivo da Sociolinguística. Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 72):

Todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou. Essas sentenças podem seguir as regras da chamada língua-padrão ou as regras das variedades rurais ou urbanas. Em um ou outro caso, serão bem formadas.

Seguindo esse princípio de que qualquer falante nativo sabe produzir sentenças bem formadas, independentemente da variedade linguística que utilize, “Não se pode confundir, pois, o conceito de sentenças bem formadas, que provém da noção de competência, com a noção de “erro” que as nossas gramáticas normativas defendem” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 72). Nesse sentido, chegamos à noção de *competência comunicativa*: é a competência que permite a um falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias, fazendo uso de normas de adequação definidas em sua cultura, independentemente da variedade linguística utilizada.

Mesmo reconhecendo a inovação dessa abordagem e a sua pertinência para o processo ensino-aprendizagem de línguas, ou mais especificamente de LP, fazemos uma ressalva. Julgamos inadequado tratar do tema da *competência comunicativa* no escopo dessa disciplina, já que ela trata de metodologias de ensino e, como vimos, pouco converge para o ensino específico de LP. A nosso ver, esse tema estaria mais adequado para a disciplina “Laboratório para o Ensino de Língua Portuguesa (LELP)” pelo que propõe a sua ementa.

- **Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais (2P₅ – LEGT) - Ementa:**
Produção de material para o ensino de gêneros orais e escritos em sala de aula.

Essa disciplina é uma inovação na terminologia e na sua proposta. O que vem a ser um laboratório? O que são gêneros textuais? A ementa enuncia a “*Produção de material*” (provavelmente didático) [destinado] “*para o ensino*” (especificamente, posto que está delimitado) “*de gêneros orais e escritos*” (e não de Língua Portuguesa, como seria de se esperar) “*em sala de aula*”.

Voltando à terminologia de LEGT, “laboratório”, em uma das acepções dadas pelo dicionário, e aquela que mais se aproxima da ideia que se quer atribuir à proposta da disciplina, é “lugar de trabalho e investigação científica.” O efeito de sentido provocado pela terminologia e pelo significado da palavra “laboratório” nos remete a uma ação do fazer. Assim, o que seria um “laboratório de ensino de gêneros textuais”? Levados pelos efeitos de sentido, podemos inferir que a disciplina se predispõe a fazer investigação de caráter científico para encontrar a melhor metodologia de ensino dos gêneros textuais em práticas de sala de aula. Essa inferência é corroborada pela ementa com o emprego da expressão “produção de material”.

A terminologia da disciplina contém a expressão “gêneros textuais” que remete à Teoria dos Gêneros Textuais. Gêneros textuais “São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” e “Surgem emparelhados a

necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...]” (MARCUSCHI, 2003, p. 19). Dentro dos jogos de verdade acadêmicos, em torno do ensino de língua, nesse momento histórico, se assevera que o ensino de LP (mas não só) só será eficiente se for realizado por meio do uso efetivo e didatizado de gêneros textuais.

A vontade de verdade que norteia o fazer dessa disciplina aponta para uma corrente teórica que defende a transposição dos vários gêneros textuais que circulam nos espaços sociais para a sala de aula de forma didatizada, isto é, torná-los ensináveis para que o aluno lide com os gêneros reais que circulam na sociedade e, assim, pôr em prática o que se aprendeu na escola. Essa proposta advém do discurso da Didática de Línguas cuja discussão tem início com o grupo de pesquisa dessa disciplina da Universidade de Genebra: Bronckart, Schneuwly, Dolz e outros. Ela chegou com muita força e aceitação nos meios acadêmicos a ponto de influenciar na confecção dos PCN de LP (1998). Contudo, é preciso ressaltar que a discussão sobre os gêneros textuais tem origem em Bakhtin⁶⁴ com a discussão sobre os gêneros discursivos. Foi da passagem a seguir que se extraiu o conceito de gênero discursivo/textual:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-2 [grifos do original])

O conceito de gênero discursivo (ou gênero textual)⁶⁵ adotado na literatura e propagado pelos divulgadores é: “tipos relativamente estáveis de enunciados”, extraído da passagem acima. Foi a partir desse texto de Bakhtin e dessa definição que se construiu toda

⁶⁴ Trata-se do ensaio intitulado *Os Gêneros do Discurso* que consta na obra *Estética da Criação Verbal* (2003), publicado no Brasil pela editora Martins Fontes.

⁶⁵ Segundo Rojo (2005), há uma distinção entre os dois termos, pois há diferença de método e de concepção, embora seja corrente o uso indistinto. Para a autora, os que usam o termo gênero(s) discursivo(s) priorizam a significação dos enunciados, a acentuação valorativa ao tema, perceptíveis por meio das marcas linguísticas, pelo estilo do texto. Para os que adotam gênero(s) textual(is), a significação é preferida e abordada apenas em relação ao conteúdo temático e a forma composicional.

uma proposta teórica que culminou com a Teoria dos Gêneros Textuais e que foi adotada, como uma das bases teóricas, na elaboração dos PCN de LP.

- **Laboratório para o Ensino de Língua Portuguesa (2P₆ – LELP) - Ementa:** *Elaboração de material para o ensino de língua portuguesa falada e escrita, tendo por base os princípios da gramática internalizada.*

Essa disciplina também se propõe como um laboratório à semelhança de LEGT. Assim como LEGT, é uma disciplina do fazer: “*elaboração de material*” destinado ao “*ensino de língua portuguesa*” que deve abranger tanto a língua “*falada*” quanto a “*escrita*”, subsidiando-se teoricamente nos “*princípios da gramática internalizada*”.

Chama-nos a atenção a abordagem dada à língua falada dentro do ensino de LP, tema que até então não tinha um espaço entre os conteúdos abordados nas disciplinas do curso, com um foco específico, como o dado na disciplina LEGT. Mesmo na academia, o foco de abordagem dos cursos de Letras visava a uma formação mais “histórico-filológica” dos professores de LP, segundo aponta Ilari (1997), seguindo certa tradição das belas-letas até o advento da entrada da Linguística nos currículos de Letras no início da década de 60, por isso, como uma consequência, sempre foi a língua escrita. Isso porque, por definição, a filologia é o estudo da língua em fontes históricas escritas, principalmente em textos literários e registros escritos.

Contudo, o aspecto mais relevante nessa sequência discursiva é a referência à “gramática internalizada”, demonstrando uma vontade de verdade do campo discursivo da Linguística. A gramática internalizada⁶⁶ é o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua. Segundo Travaglia (2003, p. 29):

Nessa concepção de gramática não há o erro lingüístico, mas a **inadequação** da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s).

Nessa concepção de gramática que se pretende explorar em LELP, o foco não está na abordagem do certo ou errado, mas naquilo que é “adequado” ou “inadequado” linguisticamente utilizado “[...] em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua [...]”. Ou seja, não se concebe um erro

⁶⁶ A concepção de gramática internalizada já foi vista no item 1.2.

linguístico, mas uma inadequação de uso linguístico, o que implica dizer que “[...] não há o erro linguístico, mas a **inadequação** da variedade lingüística utilizada [...]”. Ora, com isso pretende-se propor uma outra vontade de verdade ao futuro sujeito-professor de LP, como um simulacro: para a ciência da linguagem não há erro de língua, apenas uma inadequação de uso da variedade a depender do contexto social de uso. Esse discurso remete ao discurso da *competência comunicativa*, já abordado em MEA, o qual inclui “[...] não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 73). Nesse sentido, esses dois discursos se imbricam num mesmo espaço discursivo quando trazem a noção de “adequação” do uso linguístico. Em vista disso, é que julgamos que o tema da “competência comunicativa” estaria mais adequado se tratado, abordado no escopo de LELP⁶⁷.

Para fechar essa seção, vamos fazer um apanhado do que até aqui foi apresentado e discutido. Como vimos, a começar pela terminologia das disciplinas, salvo Ling, LP1, LP2, LP3 e SL, as disciplinas do bloco das “inovações” apontam para o discurso advindo do campo discursivo da Linguística. Os discursos que norteiam o fazer docente a partir das respectivas ementas sempre apontam para vontades de verdade de um saber-científico, como a dizer que é preciso dominar o conhecimento científico para exercer o poder-saber como sujeito-professor de LP nas práticas pedagógicas de ensino.

Todo o discurso subjacente à terminologia das disciplinas e às ementas sempre remete para um saber-fazer com base nos jogos de verdade das tendências “teóricas inovadoras” advindas do saber-científico da ciência da linguagem, a Linguística. Percebemos que os discursos do campo da Linguística produzem uma verdade sobre a necessidade de se ter o domínio de métodos, metodologia, conceitos, teorias diversas dos vários ramos da ciência que estejam voltados para o ensino e a pesquisa da LP. Ou seja, o sujeito-aluno, no decorrer do processo de formação do curso em Letras, deve ser preparado para absorver o discurso da ciência, neste caso em específico, o científico-linguístico ao passo que o normativo-gramatical ocupa menos espaço no discurso norteador contido nas terminologias e nas ementas.

Quais são, então, as concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* intrínsecas no PP, na terminologia das disciplinas e nas ementas que norteiam o fazer dos sujeitos-professores no processo de ensino e que ideologicamente deve

⁶⁷ Conforme observamos na página 135.

fomentar a formação dos sujeitos-alunos? Em que corrente linguística se inserem essas concepções? A corrente estruturalista ou funcionalista?

É preciso dizer que o discurso maior que ressoa por traz de tais escolhas advém dos (inter)discursos da corrente linguística denominada Funcionalismo. É perceptível a predisposição do currículo de Letras da UFS, a começar pela terminologia empregada nas denominações de disciplinas, em absorver teorias e métodos que se enquadrem na corrente funcionalista, aquela que, retomando aqui o que expomos no item 1.2, se opondo à corrente formalista/estruturalista, concebe a língua como um instrumento de interação social, cujo correlato psicológico é a competência comunicativa. Ora, pelo que pudemos analisar até aqui, há um enfoque nas pesquisas e teorias linguísticas que incluem determinadas categorias, como o sujeito, o discurso, o uso, as variedades linguísticas e suas relações com o contexto sócio-histórico-cultural, isso porque há uma mudança de foco sobre o objeto de ensino/estudo e pesquisa: a linguagem e não mais a língua pela língua, numa perspectiva imanentista.

É perceptível que há uma maior preocupação com os aspectos didático-pedagógicos quanto ao ensino de LP, revelada pela terminologia de disciplinas como: *Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna*, *Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Línguas*, *Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais*, *Laboratório para o Ensino de Língua Portuguesa*. Essas disciplinas, que designamos aqui como do fazer docente, não estão alicerçadas somente no discurso do saber linguístico mas estão também atravessadas pelo discurso do saber didático-pedagógico. Isso denuncia uma maior preocupação com a prática docente, ou seja, que o sujeito-professor seja capaz de aliar com competência o domínio de conteúdo da matéria com o domínio de métodos e técnicas voltados ao ensino de LP.

É pertinente salientar que no currículo anterior o número de disciplinas voltadas para a formação docente de caráter didático-pedagógico se limitava a: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Didática⁶⁸.

Em vista do que se apresenta até aqui, há uma avalanche de teorias que se pretende que o sujeito-aluno aprenda, apreenda, absorva, no entanto, muitas dessas teorias se opõem ou até mesmo são mal interpretadas e, por isso, correm o risco de serem mal

⁶⁸ Todas essas disciplinas eram ofertadas pelos Departamentos de Educação e de Psicologia. O conteúdo da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, na estrutura atual, passou a ser ministrado pela disciplina Legislação e Ensino, ofertada pelo próprio Departamento de Letras Vernáculas (DLEV). As disciplinas Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II passaram a ser chamadas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, respectivamente; na estrutura nova consta apenas a disciplina Introdução à Psicologia da Aprendizagem. A disciplina Didática foi retirada. Houve uma preocupação, portanto, em concentrar a oferta das disciplinas no DLEV, mesmo aquelas que requerem um domínio maior por parte do docente de um saber pedagógico.

compreendidas. Entre as teorias que se mostram, podemos elencar: a teoria dos gêneros textuais, do letramento, dos discursos, da semântica, da pragmática, além da sociolinguística.

Também é pertinente ressaltar que, certamente, foi com essas mesmas teorias linguísticas que os sujeitos que elaboraram tanto os documentos oficiais (PCN, DCN, DCCL etc.) quanto o PP da UFS (abrangendo o currículo e o ementário) – seja por afirmação, seja por negação, seja por imbricamento, seja por sobreposição, seja por confronto ou contraponto – dialogaram durante o processo de feitura dos referidos textos. Esses estão filiados, de uma forma ou de outra, por afirmação ou por negação, a essas correntes teóricas (sejam teorias linguísticas do formalismo sejam do funcionalismo), o que implica dizer que os discursos nesses textos trazem marcas de tais filiações teóricas.

À guisa de conclusão deste capítulo, podemos dizer que o texto do PP-UFS, em princípio, assim como os demais PP analisados, procura seguir à risca as orientações pré-definidas pelos documentos oficiais (Parecer Nº 492/2001 CNE/CES e Resolução Nº 18 CNE/CES/2002). Essa subordinação ao texto oficial (das DCCL) se revelam, como interdiscursos, por meio dos *intertextos* presentes nos textos dos PPs (com retomadas *ipsis litteris*, em alguns casos), assim como pela composição e estrutura do texto. E o PP-UFS não foge à regra.

Um outro aspecto revelado nas análises dos documentos, tanto do texto do PP-UFS quanto das ementas das disciplinas, é que a proposta filosófico-ideológica do PP-UFS (e também dos demais PP aqui abordados) foi construída sobre as bases do que aqui denominamos de “propostas teóricas inovadoras”, ou seja, procura seguir uma linha de atualização com as novas tendências teóricas das ciências da linguagem e das ciências da educação. Isso implica dizer que o discurso do PP-UFS (e dos demais) supõe um sujeito-professor formador que domine tais teorias e que preparem/formem sujeitos-professores que dominem um saber sobre língua, linguagem e ensino de LP (mas não só) que vá além do “lugar-comum” do ensino tradicional. Em outros termos, a imagem de professor suscitada pelos discursos do PP-UFS e das ementas é a do professor inovador, atualizado com as novas tendências e “propostas teóricas inovadoras” da Linguística e da Educação, tanto para o sujeito-professor formador quanto para o sujeito-aluno egresso do curso.

Em nossas análises discursivas dos textos resultantes das respostas dadas ao questionário aplicado aos sujeitos-alunos, esperamos poder fazer a ponte entre os discursos que estão na base teórica dos documentos abordados e analisados e os discursos que formam a base teórico-linguístico-pedagógica que os sujeitos-alunos estão levando na “bagagem” ao concluírem o curso de Letras-português Licenciatura.

4 OS DISCURSOS DE SUJEITOS-ALUNOS CONCLUDENTES

Este capítulo é norteado pelas seguintes questões: Como os (inter)discursos dos novos paradigmas teóricos das ciências da linguagem e da Educação se revelam nos discursos constitutivos dos sujeitos-alunos concludentes? Que concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* os sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-português Licenciatura da UFS demonstram conhecer? Qual a contribuição da Linguística para a formação dos sujeitos-alunos e a prática de futuros professores de LP?

Nesse passo, temos como propósito: analisar, nas respostas dadas pelos sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-português Licenciatura da UFS, os (inter)discursos que constituem a sua formação docente; desvelar nos discursos dos sujeitos-alunos concludentes que concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* eles dominam ao concluírem o curso; sondar a articulação entre o que propõe o PP e o que revelam os discursos dos sujeitos-alunos, ou seja, que (inter)discursos se imbricam no campo discursivo do ensino de LP; analisar qual o papel e a influência da Linguística na formação desses futuros professores. Em outros termos, nossas análises procuraram revelar/desvelar quais concepções dos termos em questão “ficaram” na “bagagem acadêmico-cultural” dos sujeitos-alunos no decorrer do processo de formação e a influência da Linguística nessa formação (espalhada nas diversas disciplinas que compõem a estrutura curricular); bem como, se os seus discursos estão alinhados aos (inter)discursos da proposta do PP e das ementas anteriormente analisados.

O questionário foi formado por dez questões, divididas em dois blocos, com questões fechadas, no primeiro, e com questões abertas, no segundo. O seguinte questionário foi aplicado aos alunos:

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNOS

BLOCO 1

- 1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:
☐ pública ☐ privada ☐ ambas
- 2- Você cursou o Ensino Básico:
☐ regular ☐ EJA
- 3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?
☐ sim ☐ não

- 4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de Língua Portuguesa?
 () gramática () leitura () produção de textos () todas as opções
- 5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do curso de Letras?
 () sim () não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

- 6- O que você entende por língua?
- 7- O que você entende por linguagem?
- 8- O que você entende por gramática?
- 9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?
- 10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante(s) para sua formação?

Com as informações obtidas a partir das respostas dadas às questões no “bloco 1” do supracitado questionário, nós pudemos traçar uma breve caracterização da vida escolar dos sujeitos-alunos (doravante SA)⁶⁹ concludentes do curso Letras-português Licenciatura da UFS; com as respostas dadas às questões no “bloco 2”, pudemos analisar em seus discursos que concepções e teorias linguísticas eles dominam ao concluírem o curso, portanto, o que eles estão levando como “bagagem teórica” para a prática docente.

4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE DOS SUJEITOS-ALUNOS

Inicialmente, vamos fazer uma breve caracterização da escolaridade dos sujeitos-alunos que estão na iminência de concluírem o curso de Letras-português, na modalidade Licenciatura. Como já informamos na introdução deste trabalho, os questionários foram aplicados a 20 alunos concludentes do curso Letras-português Licenciatura da UFS dos períodos 2011.1/2. O resultado obtido para as cinco primeiras questões está distribuído no quadro a seguir.

QUESTÃO	OPÇÕES	RESPOSTAS	ANÁLISE
1) Você cursou o Ensino Básico	• pública • privada	• 7 estudaram somente em	Esses dados nos informam que não só alunos provenientes da escola pública

⁶⁹ Junto à abreviatura, haverá um número de ordem que indica e diferencia o sujeito-aluno informante.

(E.B.) em escola:	• <i>ambas</i>	escola pública; • 4 estudaram em escola privada; • 9 estudaram em ambas.	procuram os cursos de licenciatura, dado o senso comum de que só os menos preparados no EB (teoricamente os que estudam na rede pública) cursam licenciatura no Ensino Superior (ES) por falta de opção ou de chances em cursos considerados elitizados, como medicina ou direito, por exemplo.
2) Você cursou o Ensino Básico:	• <i>regular</i> • <i>EJA</i>	Todos os SA assinalaram ter cursado o ensino regular.	Fizeram série a série, o que implica dizer que não sofreram, digamos, um atropelamento ou condensação de conteúdos e, portanto, concluíram o EB sem defasagem na relação idade/série e no conteúdo programático (pelo menos em tese).
3) Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?	• <i>sim</i> • <i>não</i>	• 9 afirmaram que <i>sim</i>; • 11 afirmaram que <i>não</i>.	Esse dado nos informa que a maioria dos SA que está se formando em Letras não entrou no curso que, de fato, gostaria ⁷⁰ . Podem ter ingressado no curso não por afinidade a ele, mas fazer o curso de Letras foi a segunda opção, ou foi por falta de opção ingressar em um curso de licenciatura e em Letras, mas o discurso que aí se apresenta de forma contundente é que mais da metade dos SA não vislumbrava cursar Letras ou tampouco vislumbrava ser professor de Língua Portuguesa como carreira profissional.
4) Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de Língua Portuguesa?	• <i>gramática</i> • <i>leitura</i> • <i>produção de textos</i> • <i>todas as opções</i>	• Nenhum assinalou ser a gramática; • 4 assinalaram ser a leitura; • 3 assinalaram ser a produção de textos; • 13 assinalaram ser todas as opções.	Esses dados demonstram que a maioria absoluta dos SA aprenderam o que <i>deve ser</i> o ensino de Língua Portuguesa (LP), isto é, em quais pilares deve se sustentar um bom ensino de LP, como uma ressonância do discurso contido em Geraldi (2008b). Esse dizer dos SA os coloca em uma posição de negação de um ensino de LP pautado na tradição normativo-gramatical (ou seja, nega que o ensino de LP deva se restringir ao ensino da metalinguagem da gramática normativa) e procura estar em consonância com os discursos dos estudos linguísticos, principalmente naquilo que Geraldi (2008b) denomina de análise linguística (AL) ⁷¹ , ou seja, um ensino de LP alicerçado no tripé indissociável: gramática, leitura e escrita. Os SA demonstram, portanto, que apreenderam que uma prática de ensino de LP não pode prescindir do

⁷⁰ Alguns desses alunos nos informaram em conversa informal que tinham pretensões de outros cursos, como Direito, Psicologia, e, ainda, um outro disse estar cursando, mas não pretendia exercer a profissão, pois queria apenas obter o curso superior para prestar concursos públicos que não fossem na área de Educação.

⁷¹ Conforme foi discutido no capítulo 2, item 2.3.

			entrelaçamento desses três “estágios” da língua.
5) <i>Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras? Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?</i>	• <i>sim</i> • <i>não</i>	• 3 afirmaram ter conhecimento da proposta do PP; • 17 afirmaram não ter conhecimento da proposta do PP.	É preciso que se saliente um dado pertinente. Se somente três SA tinham conhecimento do conteúdo do PP é sinal de que ele pode não ter sido amplamente divulgado ou tampouco foi discutido com o corpo discente; ou caso o foi, esse dado denunciaria, então, uma falta de perspectiva política por parte dos discentes ao não se inteirar de algo que diz respeito diretamente ao seu futuro profissional; ou, então, só um pequeno contingente de alunos busca se inteirar do PP do curso. Isso explicaria, portanto, o porquê de apenas três, dentre os vinte SA, se posicionarem diante do conteúdo do PP e da estrutura curricular do curso por ele implantada.

Em relação à questão 3, os dados podem denunciar um sujeito-aluno pouco motivado a aprender os conteúdos efetivamente e, assim, concluir o curso sem estar preparado tecnicamente para o exercício da profissão. Porém, há os que fizeram a opção em primeira instância (um número significativo no total dos sujeitos-informantes), o que pode implicar uma escolha “consciente” pelo curso de Letras para ser, ou não, professor de Português. Isso pode fazer toda uma diferença em relação ao fator motivação: o aluno pode apreender e assimilar melhor os conteúdos no decorrer do curso. Contudo, é bom que se ressalte, isso pode não ser uma regra tácita, inexorável.

Em relação à questão 4, há uma minoria que não comunga da mesma proposta, apontando a “leitura” ou “produção de texto” como o principal foco do ensino de LP. Isso demonstra que esses sujeitos “aceitaram” os discursos das “teorias linguísticas inovadoras” apenas em parte. Algo ficou perdido ou não foi devidamente compreendido no decorrer do processo ou simplesmente o sujeito tem um outro ponto de vista. Quando dizemos “em parte”, estamos querendo dizer que o fato de eles não apontarem para o ensino de gramática normativa como o único objeto de ensino de LP, já é um indício revelador de que eles podem não estar mais presos ao discurso normativo-gramatical ou, pelos menos, vislumbram que a “leitura” e a “produção de texto” também devem ser objetos de ensino de LP.

Em relação à questão 5, é pertinente que façamos uma análise do que dizem os três sujeitos-alunos que assumem ter conhecimento do conteúdo do PP.

Vejamos o que diz o SA9:

SA9: *Formar profissionais capazes de desenvolver pesquisas, elaborar métodos de ensino, buscar informações. Em suma forma um profissional autônomo, consciente que o seu estudo não está concluído com a graduação, que ele pode e deve buscar sempre mais e mais afim de oferecer um ensino de qualidade, esses seriam os pontos positivo. O negativo, é que apesar de um objetivo importante, os professores mantêm-se presos a simples exercícios de memorização.*

Vemos que, no discurso do SA9, o foco está na qualificação profissional (*“Formar profissionais capazes de desenvolver pesquisas, elaborar métodos de ensino, buscar informações.”*), na formação continuada (*“Em suma forma um profissional autônomo, consciente que o seu estudo não está concluído com a graduação[...]”*) e está presente também a vontade de verdade de uma formação continuada do profissional em exercício docente (*“que ele pode e deve buscar sempre mais e mais afim de oferecer um ensino de qualidade [...]”*). O SA aceita o jogo e corrobora o discurso da formação continuada que norteia o *fazer* e o *ser* profissional das Letras (ou ser professor de Língua Portuguesa) contido no discurso do PP. No discurso do SA9, há uma retomada do interdiscurso do texto do PP, mais precisamente na seção que trata do perfil pretendido para o licenciado em Letras: “b) compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente”, isto é, SA9 está em acordo (em conjunção) com o discurso do PP que é retomado como um interdiscurso em concorrência com o discurso do SA9.

Para esse SA, ser um bom professor de português, é manter uma formação em contínuo processo, pois, como ele afirma, cabe ao profissional ter consciência desse compromisso consigo mesmo e com os sujeitos de aprendizagem: buscar sempre mais para oferecer o melhor de si possível. Já em relação aos pontos negativos, o SA9 aponta apenas um: “[...] *os professores mantêm-se presos a simples exercícios de memorização*”. No entanto, ele deixa de maneira vaga, imprecisa, a que professores está se referindo: se aos professores do curso de Letras ou se aos professores do EB. Porém, dado o contexto em que se deu essa resposta, presumimos que esteja fazendo referência aos professores do curso de Letras da UFS.

Nesse discurso, o SA9 retoma um interdiscurso das propostas inovadoras da atualidade que se contrapõe a um outro discurso do ensino tradicional, embora sejam do mesmo campo discursivo: a de que os exercícios de memorização não são úteis para a aprendizagem. Essa vontade de verdade expressa pelo SA vem dos interdiscursos da pedagogia reflexiva, crítica que visa preparar o sujeito-aluno para um exercício reflexivo e crítico diante dos fatos linguísticos, como defende, por exemplo, a proposta apresentada por Geraldi (2008b) baseada no tripé: leitura, produção de texto e análise linguística.

Mais uma vez o discurso educacional permeia o discurso do fazer docente, nesse caso, ressoando como um interdiscurso, a *pedagogia reflexiva*. Ela defende a formação do profissional reflexivo, na perspectiva de Schön (2000). Com a implementação dos termos “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”, o autor suscita a discussão de que é no ato de fazer-refletir que se aprende. Segundo o autor,

[...] o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação na ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2000, p. 34)

Ou seja, o profissional reflexivo é aquele que se volta para o seu próprio fazer de forma reflexiva no decorrer do processo, da ação, e isso o leva a conhecer na própria ação que faz. É esse o tipo de profissional que o PP do curso de Letras-licenciatura da UFS vislumbra formar, como podemos perceber nos seguintes objetivos pretendidos para o perfil do egresso do curso: “a) ser capaz de *refletir* teoricamente sobre a linguagem; [...] c) ter capacidade de *reflexão* crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários; d) ter conhecimento histórico e teórico necessários para a *reflexão* sobre as condições nas quais a escrita se torna literatura [...]” (PP-UFS, p. 2). Vemos que a palavra-chave/sema é “refletir/reflexão”. O curso visa formar esse profissional reflexivo, capaz de refletir teórica e criticamente sobre o seu objeto de ensino: a linguagem e os conhecimentos lingüísticos e a literatura.

Já o SA10, diferentemente do SA9, foi sucinto em apontar os pontos positivos e os pontos negativos que ele julga pertinentes no PP:

SA10: *Pontos positivos – boa abordagem das teorias lingüísticas.*
Pontos negativos – pouco incentivo à pesquisa e pouco enfoque na produção textual.

Em sua avaliação, sem maiores comentários, o SA10 restringiu-se a apontar como pontos positivos do PP a “*boa abordagem das teorias lingüísticas*” sem mencionar que teorias seriam essas e como elas estariam presentes no PP ou como seria possível percebê-las no texto do projeto. Ou seja, SA10 faz uma avaliação superficial, sem dar maiores detalhes do conteúdo do texto do PP-UFS que evidenciem a referida abordagem, no entanto, faz uma avaliação positiva da “*abordagem das teorias lingüísticas*” marcada pelo uso topicalizado da

expressão “*Pontos positivos*” e reforçada pelo qualificador “boa”. Para ele, o fato de o PP trazer essa “*boa abordagem das teorias linguísticas*” é o bastante para que o considere um bom projeto pedagógico, ainda que um curso de Letras não se constitua apenas de teorias linguísticas.

Em relação aos pontos negativos, também se restringiu a apontar o “*pouco incentivo à pesquisa e pouco enfoque na produção textual*”. O aluno silencia que o referido projeto contém a exigência de apresentar um trabalho de conclusão de curso (TCC) – no gênero monografia – como um pré-requisito para a conclusão do curso. Certamente a produção de uma monografia requer uma “pesquisa”, nem que seja bibliográfica. Assim como também silencia o que diz o PP em seus objetivos específicos no item c: “*fomentar o desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando a produção e democratização de conhecimentos na área [grifo nosso].*”

O SA10 ainda aponta o “*pouco enfoque na produção textual*”, o que demonstra uma possível insatisfação com o enfoque dado às disciplinas de produção de texto, o que implica dizer que para ele o PP deixa a desejar nesse aspecto. Esse comentário denuncia que o SA10 faz uma avaliação negativa das aulas práticas que houve no decorrer do processo de sua formação acadêmica no curso de Letras-português. O simulacro desse discurso é que o PP-UFS deveria ter dado um maior enfoque à produção de texto, e essa carência pode ter feito uma grande diferença, negativamente, na formação desse sujeito-aluno, por isso, é justamente o ponto que ele menciona como negativo.

No entanto, a falta de uma maior enumeração de pontos negativos e comentários sobre tais pontos implicam dizer que no geral, para o SA10, o PP é, no mínimo, satisfatório⁷². Mas esse dizer do SA10, apesar de estar no mesmo campo discursivo, entra em relação de polêmica com o discurso do SA14:

SA14: *Destaco como pontos positivos a busca por uma redefinição do campo literário, as reflexões diante das concepções de língua e o incentivo à pesquisa. Como pontos negativos é preciso mencionar a desarmonia que há entre as teorias voltadas para a educação que são constantemente discutidas nos bancos acadêmicos e o que é de fato posto em prática no dia a dia do ensino básico.*

Observemos que a resposta do SA14 é, em certo ponto, um contraponto à do SA10, no que diz respeito ao incentivo à pesquisa. O SA14, ao elencar os pontos positivos do PP, expressa justamente o contrário de SA10: “*Destaco como pontos positivos a busca por*

⁷² Na atual estrutura curricular, constam as disciplinas Produção e Recepção de Texto I e II; já no currículo anterior, havia três disciplinas intituladas Produção de Texto: I, II e III.

uma redefinição do campo literário, as reflexões diante das concepções de língua e o incentivo à pesquisa”. Embora seja o mesmo documento, o mesmo texto, os dois sujeitos, a partir de leituras distintas, extraíram efeitos de sentido diferentes sobre o mesmo ponto do texto. Como isso é possível? Isso é possível porque mesmo dentro de uma mesma formação discursiva, podem ocorrer discursos que se opõem no mesmo espaço discursivo.

Já em relação aos pontos negativos, assim se expressa o SA14: “*Como pontos negativos é preciso mencionar a desarmonia que há entre as teorias voltadas para a educação que são constantemente discutidas nos bancos acadêmicos e o que é de fato posto em prática no dia a dia do ensino básico*”, percebemos um discurso de crítica à “desarmonia” entre a teoria “*nos bancos acadêmicos*” e a prática que se aplica “*no dia a dia do ensino básico*” e aí há um discurso que denuncia que ainda falta, dentro do PP, uma “ponte” que melhor relacione teoria/prática.

Há de se observar, com a devida atenção, que o SA faz referência a “*teorias voltadas para a educação*” e não especificamente a teorias linguísticas, o que demonstra uma preocupação com a carência didático-pedagógica que está presente no PP e, conseqüentemente, na estrutura curricular do curso, ou seja, demonstra uma preocupação com o despreparo didático-pedagógico para o exercício da profissão e menos com “teorias” específicas de sua área de conhecimento, como as teorias linguísticas, literárias, do texto etc. que lhe dessem uma formação, um preparo técnico-científico consistente (isto é, um domínio de conhecimento específico do curso com bases científicas). O SA14 sente necessidade de uma formação que o prepare para o exercício em sala de aula no aspecto didático-pedagógico também e não somente do ponto de vista técnico.

Enfim, podemos apurar os seguintes dados que caracterizam a escolaridade (no EB) dos SA concludentes do curso Letras-português Licenciatura da UFS: são provenientes de escolas públicas e privadas (com um número significativo de sujeitos-alunos que estudaram em ambas); todos cursaram o Ensino Básico regular; para a maioria, fazer o curso de Letras não foi a primeira opção; para a maioria, o ensino de Língua Portuguesa deve focar: gramática, leitura e produção de textos; a maioria absoluta não tem conhecimento do PP.

Essa breve caracterização da escolaridade aqui apresentada, sobre os alunos que ingressaram no curso de Letras-português Licenciatura da UFS em 2008, foi no sentido de situar no escopo dessa pesquisa quem são os sujeitos-alunos de Letras que já estavam saindo para o exercício da profissão docente, portanto, já estavam “com um pé fora do curso” e na condição de “praticamente” já serem professores de Português. Para os propósitos da nossa pesquisa, achamos pertinente fazer esse apanhado de como eles chegaram ao curso e em quais

condições eles cursaram o EB, assim nos dariam uma ideia da “bagagem” que eles trouxeram do EB.

Pelo seu caráter, natureza e propósito, e pela temática na qual está inserido, este trabalho dialoga, faz ponte com outros trabalhos de pesquisa que se situam no mesmo campo discursivo. Como esta pesquisa tem como temática a formação de professores em Letras e como propósito analisar documentos oficiais relacionados à Educação e ao curso de Letras e o PP do curso Letras-português de uma IES pública, assim como investigar o domínio de determinadas concepções de algumas categorias linguísticas pertinentes à prática docente no EB por parte de sujeitos-alunos concludentes do curso, ela se imbrica com outras pesquisas.

Pelo trabalho de análise dos documentos oficiais que orientam a Educação e o Ensino Superior, mais especificamente o curso de Letras, ele se aproxima do trabalho de Cavalcanti (2010), que faz uma reflexão sobre a relação *teoria x prática* e o ensino reflexivo apontados como necessários para uma boa formação docente em Letras. Já pelo trabalho de investigação de domínio conceitual por parte de sujeitos-alunos concludentes do curso Letras, ele dialoga com as pesquisas de Oliveira (2006), Sales (2009) e Damaceno (2010).

Embora tenhamos objetos de análises distintos, eles se assemelham não só na temática mas também por estarem no mesmo espaço discursivo e pelos sujeitos de pesquisa/sujeitos informantes envolvidos na pesquisa: alunos do curso de Letras. Oliveira (2006) se propõe investigar as noções de linguagem, gramática, língua falada e escrita entre alunos iniciantes e alunos concludentes do curso e chega à conclusão, baseada nos resultados, de que as mudanças provocadas nas concepções dos alunos iniciantes foram pouco significativas em relação aos alunos concludentes. O trabalho de Sales (2009) propõe investigar o discurso sobre leitura de alunos também concludentes do curso e conclui que o perfil do leitor que sai do curso está longe do perfil desejado pelas DCN. Em Damaceno (2010), propõe-se investigar junto a alunos iniciantes, intermediários e avançados (de acordo com o contato ou não com as teorias linguísticas) qual a concepção de ensino de língua materna no EB e qual a ideia que eles têm sobre a aplicação das novas teorias linguísticas a esse ensino e obteve como resultado a *polêmica* do “discurso da mudança” (representado pelas novas teorias linguísticas) em contraponto com o “discurso tradicional” (representado pela gramática normativa/tradicional).

Pela temática da formação em Letras e pela análise do currículo do curso, nosso trabalho dialoga com o de Alvarenga (2012). No referido trabalho, o autor analisou a formação de professores no curso de Letras de uma universidade pública, com o objetivo de compreender quais saberes são pertinentes a esta formação e como se dá a articulação da

teoria e da prática no currículo. Para isso, ele analisou o currículo, embasado nas categorias *saberes e relação teoria-prática*, tendo como suporte as DCN (2002) do curso de Letras. O autor conclui que se destaca uma formação técnica e uma didática descontextualizadas ao exercício concreto da profissão, mas situa-se um currículo embasado nas Diretrizes, de acordo com as características e o olhar para o mercado de trabalho.

4.2 SUJEITOS-ALUNOS CONCLUDENTES: DISCURSOS E “BAGAGEM”

Nesta seção, vamos analisar os discursos dos sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-português Licenciatura da UFS, a partir das respostas apresentadas no questionário aplicado a esses sujeitos, em que se perguntou sobre as suas concepções de *língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa*. Nosso objetivo aqui é buscar evidenciar que concepções desses termos os sujeitos-alunos concludentes revelam ter (dominar) ao saírem do curso para o campo de trabalho como sujeito-professor de LP – e a partir de que teorias linguísticas eles conceituam esses termos. Isso nos proporcionará identificar que teorias e conceitos linguísticos foram apreendidos por esses sujeitos no decorrer do processo que lhes servirão no exercício do ensino de LP. Além disso, analisaremos a importância, influência e contribuição das disciplinas da Linguística na formação desses futuros professores de Língua Portuguesa, a partir de seus próprios depoimentos. Vamos analisar, portanto, que (inter)discursos atravessam os discursos dos SA concludentes, objetivando pôr em evidência com quais concepções eles estão concluindo o curso e levando como “bagagem” teórica para sua prática docente, em princípio, no EB, e a que teorias linguísticas eles se filiam.

4.2.1 O Que é Língua?

Ao indagar aos SA o que eles entendiam por língua, buscamos suscitar deles a(s) concepção(ões) teórica(s) que estão levando na “bagagem” como egresso de um curso de Letras-português para serem professores de Língua Portuguesa no EB.

Retomando as concepções de *língua* apresentadas no capítulo 2, vamos confrontá-las com as aqui apresentadas pelos SA em suas respostas frente à pergunta: O que você entende por *língua*? Sendo assim, com base em Possenti (2008b), como parâmetro para nossas análises, nos orientaremos pelas três concepções de *língua* apresentadas:

- Primeira concepção: “[...] o termo *língua* recobre apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas” (POSSENTI, 2008b, p. 49).
- Segunda concepção: língua “[...] equivale a um construto teórico, necessariamente abstrato” (POSSENTI, 2008b, p. 49).
- Terceira concepção: língua “é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimos. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua” (POSSENTI, 2008b, p. 50).

Essa última concepção se aproxima da concepção de língua defendida pelos sociolinguistas que “[...] entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana” (TARALLO, 1997, p. 7). Já em Perini (2006, p. 67), encontramos a seguinte definição: “Uma língua é um sistema de relacionamentos entre formas e significados”, que traz uma concepção dentro dos moldes da linguística descritiva.

Para facilitar nossas análises, por uma questão metodológica, reunimos os textos das respostas em blocos, usando como critério o *léxico/vocabulário: sema(s)* em comum, tomado como a palavra ou palavras-chave que remete(m) a uma das concepções que relacionamos. Porém, é preciso observar que alguns dos textos fazem remissão a dois ou até aos três interdiscursos.

Para a nossa pergunta, obtivemos as seguintes respostas que passaremos a analisar.

A) Semas: “inata”; “heterogênea”

Neste bloco, consta apenas um texto porque ele foi único em sua definição, ou seja, foi o único texto a conceber língua em torno dos semas “inata”; “heterogênea”.

SA1: *Inata ao indivíduo, heterogênea*⁷³.

⁷³ Os textos das respostas foram transcritos fielmente dos formulários respondidos impressos ou simplesmente copiados e colados dos enviados eletronicamente. Não faremos nenhum tipo de comentário ou observação em relação a erros ou desvios gramaticais que possam aparecer.

O uso dos semas “*inata*” e “*heterogênea*” na definição do SA1 pode remeter a um emaranhado de teorias linguísticas. “*Inata*” suscita traços da “teoria inatista” da língua a que remetem aos interdiscursos de uma abordagem da teoria chomskyana de gramática internalizada ou “*inata*” (a Gramática Gerativa); já “*heterogênea*”, remete não só a uma abordagem da teoria laboviana, de que a língua é por natureza “*heterogênea*” (o que caracteriza o princípio da Sociolinguística Variacionista), como também a teorias que se encaixam em correntes enunciativas e discursivas. O vocábulo “*heterogênea*” pode remeter, ainda, à diversidade de línguas existentes no mundo. O uso desse último vocábulo provoca uma vaguidão enunciativa no seu dizer.

Considerando as línguas naturais o reflexo de princípios inatos e autônomos em relação a outras formas de conhecimento, os gerativistas privilegiaram em suas análises a busca de aspectos linguísticos universais. Sendo assim, as teses do inatismo e da modularidade, adotadas para o estudo da estrutura dos corpos, podem ser estendidas ao estudo dos órgãos mentais e da linguagem. A noção de gramática universal dá aos gerativistas uma ferramenta teórica que o estruturalismo não possuía, fornecendo aos linguistas a possibilidade de observar o que há de universal nas línguas.

O SA1 teve contato e tem uma vaga noção das teorias a que alude em seu dizer. Porém, o seu discurso nos diz que há uma vontade de saber que se quer expressar, mostrar que está na ordem do discurso sobre as abordagens teóricas advindas do espaço discursivo linguístico, ou seja, dos jogos de verdade e do saber das ciências da linguagem. A falta de uma definição ou conceito dentro do espaço discursivo das concepções de língua correntes do que ele entende por língua, no entanto, nos diz que ele ainda não domina com certa “precisão” uma concepção de língua, pois apresenta lacunas enunciativas. A resposta do SA1 não é, necessariamente, uma definição ou concepção de língua, mas uma caracterização sem que se chegue, de fato, a um conceito de língua.

B) Sema: “fato social”

Neste bloco, reunimos os textos em que predomina o uso do sema “fato social” na definição de língua.

*SA2: A língua é um **fato social**, a qual contribui para a identidade de uma nação. Assim, é um elo comum entre os indivíduos, dando-lhes consciência de que pertencem a uma **comunidade**. Destaca-se por ser variável ao tempo e aos falantes.*

SA7: Um **fato social** carregado de **valores** políticos, econômicos e ideológicos, que mais do que servir como um **meio de comunicação**, também é um **instrumento de expressão**.

SA19: Língua é vista como um **fator social**, pertencente a uma determinada **comunidade de fala**.

No texto do SA2, demonstra-se dominar uma concepção de língua que insere seu discurso no campo discursivo da Linguística a partir da conceituação estabelecida por Saussure em seu *Curso de Linguística Geral* (CLG), conforme apresentado e discutido no capítulo 2 deste trabalho. Apesar de haver uma evidente referência ao conceito de língua elaborado por Saussure no CLG, percebemos que no discurso do SA2 há um emaranhado de concepções. Na primeira sequência discursiva (*A língua é um fato social, a qual contribui para a identidade de uma nação.*) nota-se que não só a reprodução da concepção saussureana de língua, ou seja, uma noção de língua advinda do Estruturalismo inaugurado por Saussure ao estabelecer uma teoria linguística da língua como o objeto de estudos da ciência Linguística (*A língua é um fato social*) como também uma noção que se mistura a uma relação entre língua e identidade (*a qual contribui para a identidade de uma nação*) que remete, por sua vez, a uma relação com a cultura, que alias é reforçada na sequência discursiva seguinte ao afirmar que a língua “*é um elo comum entre os indivíduos*”, provavelmente, de uma mesma comunidade e que ela é que dá a “consciência” de pertencimento a essa comunidade.

O SA2 traz, ainda, nessa tentativa de conceituar língua, concepções, assim como o SA1, da Sociolinguística, remetendo às noções de *variante*, *variação* e *variável* linguísticas: “*Destaca-se por ser variável ao tempo e aos falantes*”, termos próprios dessa área da Linguística. Tarallo (1997, p. 08) afirma que: “[...] variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de *variável linguística*”. Segundo Tarallo (1997), as formas em *variação* recebem o nome de “variantes linguísticas”. Dessa forma, para os sociolinguistas, nas comunidades de fala, frequentemente, existirão formas linguísticas em *variação*, isto é, *formas que estão em co-ocorrência* (quando duas formas são usadas ao mesmo tempo) e em *concorrência* (quando duas formas concorrem). Em vista disso, a Sociolinguística Variacionista também é denominada de *Teoria da Variação*.

Em síntese, o SA2 não apresenta uma concepção de língua sistemática, mas sua definição se aproxima da concepção de língua como o “conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade” quando faz uso do sema “comunidade” para expressar que “os

indivíduos [...] pertencem a uma comunidade.” Apesar de ele trazer noções gerais quanto à corrente linguística a que se filia, para dizer o que diz, seu discurso remete a dizeres vindos de lugares teóricos diferentes, mas que estão no mesmo campo discursivo: o da Linguística.

A concepção de língua como “um fato social” é recorrente também no discurso do SA7. A concepção de língua expressa no texto do SA7 é a advinda do espaço discursivo da teoria estruturalista de Saussure, como definida no *CLG*. O uso dos termos “**fato social**” e “**valores**” denunciam a filiação teórica a que alude o SA, pois afirma o referido linguista que a língua é um fato social que agrega valores ao signo linguístico. No entanto, o SA7 traz novos elementos acrescidos, ao se referir a valores de ordem “política”, “econômica” e “ideológica” à língua, além de apontar para sua função *comunicativa* e *expressiva* (*um meio de comunicação, também é um instrumento de expressão*), e isso o aproxima, como já visto, da concepção de língua defendida pela Teoria da Comunicação. Ou seja, o discurso do SA7 tem ressonância no interdiscurso da Teoria da Comunicação. Assim como no texto do SA7, podemos ler também na sequência discursiva seguinte uma concepção de língua filiada ao interdiscurso da “língua como um fato social” originado na teoria do linguista suíço.

Embora no texto do SA19 ocorra uma impropriedade no uso da palavra “fator” em lugar de “fato”, é possível inferir que a ideia ali é a mesma presente nos textos do SA2 e do SA7, ou seja, nos três discursos há uma vontade de demonstrar que conhece e domina a concepção de língua advinda da teoria linguística de Saussure e isso aponta para uma vontade de estar em consonância com o discurso da ciência da linguagem, a Linguística. No discurso do SA7 ocorre, de forma mais acintosa do que no do SA2, a aproximação da concepção de língua como o “conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade”, com a ocorrência do sema “comunidade de fala” no trecho: “*Língua é vista como[...]pertencente a uma determinada comunidade de fala.*”

C) Sema: “comunicação”

Neste bloco, reunimos os textos em torno do sema “comunicação”.

SA7: *Um fato social carregado de valores políticos, econômicos e ideológicos, que mais do que servir como um meio de comunicação, também é um instrumento de expressão.*

No texto do SA7, é apontada a função comunicativa (*servir como um meio de comunicação*) e expressiva (*também é um instrumento de expressão*) da língua como sendo partes inerentes dela. Essa mesma visão de língua está presente em outros textos, como:

SA4: *Tenho como língua toda a representação da **comunicação** do ser humano, **estrutura comunicativa** (palavras e expressões) social, cada um com sua peculiaridade, ela determina muito um povo e sua cultura.*

O SA4 conceitua língua como um equivalente de “*representação da comunicação do ser humano*” e como “*estrutura comunicativa*”. O SA4 procura dar um conceito abrangente de língua que mais se aproxima da concepção de “*linguagem como instrumento de comunicação*”. Já no texto do SA9, a língua antes é definida como “*um sistema de signos*” cuja finalidade última é a “*comunicação*”:

SA9: *É um **sistema de signos**, que combinados entre si permite a **comunicação**.*

Essa concepção de *língua* como “**sistema de signos**” assim como sua finalidade comunicativa vem do interdiscurso estruturalista, como percebemos nos textos até aqui analisados. Até o momento, os discursos sempre remeteram aos interdiscursos de concepção de língua que a identifica como *forma* ou como *estrutura* – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista); ou como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação).

SA12: *A língua não corresponde apenas ao conjunto de palavras e expressões, faladas ou escritas de um povo. Ela é particular, pois carrega consigo traços históricos, sociais e discursivos de cada sujeito e é ao mesmo tempo universal pois possibilita **comunicação e interação** entre as pessoas.*

É pertinente anotar como o discurso do SA12 dialoga com o discurso do SA10, pois parece que lhe dar uma “resposta” ou lhe complementa o sentido, pois além de ratificar o discurso do SA10, faz um acréscimo a essa definição: faz uma referência à língua falada e à escrita, o que as distingue ao fazer o uso do disjuntor “ou”, evidenciando que se trata de duas instâncias diferentes da mesma língua.

Mas também dialoga com os discursos do SA4 e do SA9 quanto à relação entre língua e comunicação. Ao afirmar que a língua “*possibilita comunicação e interação entre as pessoas*”, o discurso do SA12 remete a duas concepções de língua, dois pontos de vista que *a priori* não se coadunariam por seguirem princípios teóricos de orientações divergentes entre si. A concepção de língua como “*instrumento de comunicação e transmissor de informações*” segue uma orientação mais estruturalista, a verdade de que a língua tem como princípio básico a comunicação e isso a aproxima da Teoria da Comunicação, com os seus elementos da comunicação que se estenderam ao ensino da língua a partir do momento que Jakobson

relacionou-os às funções da linguagem: emissor (função expressiva ou emotiva), receptor (função apelativa ou conativa), mensagem (função poética), referente (função referencial ou denotativa), canal (função fática), código (função metalinguística).

Jakobson (2005) no artigo intitulado *Linguística e Teoria da Comunicação*⁷⁴ faz considerações sobre a proximidade e interesses mútuos entre a Linguística e a teoria da comunicação. O autor afirma que as coincidências e convergências são notáveis entre as etapas mais recentes da análise linguística e a abordagem da linguagem na teoria matemática da comunicação. Para Jakobson (2005), os interlocutores pertencentes à mesma comunidade linguística podem ser definidos como usuários efetivos de um único e mesmo código linguístico, que compreende os mesmos *legissignos* (um signo convencional estabelecido pelo homem), por isso, um código comum é o seu instrumento de comunicação, que fundamenta e possibilita efetivamente a troca de mensagens. Por conta disso, afirma o linguista russo, como a linguagem não é “monolítica”, o código apresenta um conjunto de subcódigos que exigem, no processo de decodificação da mensagem, uma descrição sistemática e conjunta da Linguística e da Teoria da Comunicação.

Jakobson (2005) chama a atenção para a relevância de se considerar a importância do locutor e do receptor na construção de um modelo de linguagem, assim como o sentido que foi tratado como “ruído semântico” pela Teoria da Comunicação. Por isso, tanto esta quanto a Linguística, voltada apenas para a estrutura, “[...] foram tentadas a tratar toda consideração relativa ao sentido como uma espécie de ruído semântico e a excluir a semântica do estudo das mensagens verbais” (JAKOBSON, 2005, p. 82). Diante disso, o autor faz a seguinte asserção: “As tentativas de construir um modelo da linguagem sem relação alguma com quem fale ou ouça, e de hipostasiar assim um código desligado da comunicação efetiva, ameaçam reduzir a linguagem a uma ficção escolástica” (JAKOBSON, 2005, p. 82).

A influência dessa teoria se fez muito marcante no Brasil, a ponto de provocar uma mudança significativa no ensino de LP, nos anos 70, quando a disciplina que tratava do ensino de LP passou a se chamar “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”. É a

⁷⁴ Capítulo do livro *Linguística e Comunicação*, publicado pela editora Cultrix. Ver referências.

esse interdiscurso que o discurso do sujeito-aluno remete, retoma em sua memória discursiva, para com ele dialogar, mesmo que seja inconscientemente.

No entanto, o SA12 insere um novo aspecto relacionado à língua: a “interação”. Aqui ele remete à concepção de língua como “atividade sociointerativa situada e relacionada a aspectos históricos e discursivos”, ou seja, a língua apontada como interação entre interlocutores. A corrente interacionista dos estudos linguísticos, mais precisamente do campo discursivo dos estudos das áreas ligadas ao discurso, como a Pragmática, propõe que num ato dialógico os interlocutores, locutor e locutário, agem interativamente como propõem o Interacionismo Social, influenciado por Bakhtin, e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart e seus seguidores. O SA12 demonstra ter um conhecimento da teoria bakhtiniana e da Teoria dos Gêneros Textuais que tem como base o ISD.

D) Sema: “expressão”

A ideia de língua como algo formado por “palavras e expressões”, como enuncia SA4, também é enunciado nos textos do SA7 e do SA10:

SA4: *Tenho como língua toda a representação da **comunicação** do ser humano, **estrutura comunicativa (palavras e expressões)** social, cada um com sua peculiaridade, ela determina muito um povo e sua cultura.*

SA7: *Um **fato social** carregado de **valores** políticos, econômicos e ideológicos, que mais do que servir como um **meio de comunicação**, também é um **instrumento de expressão**.*

SA10: *Conjunto de **palavras e expressões** usadas por um povo.*

A definição dada pelo SA10 de forma direta e objetiva se aproxima de uma concepção de léxico de uma língua: como o conjunto de palavras pertencentes a determinada língua. Esse SA demonstra ter uma concepção de língua que não se enquadra entre as concepções de língua que elencamos neste trabalho ou que tenhamos encontrado na literatura por nós consultada. A concepção que ele apresenta, como observamos acima, entra no campo discursivo da lexicologia, pois léxico, segundo o dicionário, significa: “conjunto virtual das unidades lexicais de uma língua” ou ainda: “compilação de palavras de uma língua”, neste caso, equivale a “vocabulário”. Sendo assim, com qual concepção de língua ele irá trabalhar em sua prática docente?

As concepções de língua apresentadas pelos SA pouco ou nada se aproximam das definições formalizadas por Possenti (conforme apresentadas no início do tópico), no entanto, elas estão mais próximas da definição de Tarallo (1997, p. 7): “[...] língua [é] um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana”, embora o contexto nos aponte que essa aproximação não se dá de forma “consciente” por parte dos SA.

Como língua e linguagem estão intrinsecamente ligadas, vejamos no próximo subitem que concepções de linguagem os SA “levam na bagagem” para a prática docente.

4.2.2 O Que é Linguagem?

A segunda categoria que abordamos em nosso questionário foi *linguagem*. Ao indagar ao SA o que ele entende por *linguagem*, buscamos suscitar dele a(s) concepção(ões) teórica(s) que está levando na “bagagem” como egresso de um curso de Letras-português para ser professor de LP no EB. Assim como procedemos em relação à concepção de *língua*, vejamos as concepções de *linguagem* extraídas de Travaglia (2003), para termos um parâmetro, e, assim, confrontá-las com as concepções apresentadas pelos SA em suas respostas frente a nossa pergunta.

Segundo o autor, há pelo menos três concepções distintas de *linguagem* e isso, certamente, influenciará na concepção de gramática e de ensino de língua. A primeira concepção de *linguagem*, segundo Travaglia (2003, p. 21), é aquela tomada “[...] como expressão do pensamento”; na segunda concepção, é tomada “[...] como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação” (p. 22); e na terceira, é tomada “[...] como forma ou processo de interação” (p. 23). Em síntese, a *linguagem* pode ser tomada como: *expressão do pensamento*; *instrumento de comunicação*; e *uma forma de interação*. Três concepções de linguagem distintas, mas pertencentes ao mesmo campo discursivo.

Para suscitar nos SA os possíveis discursos e interdiscursos em torno das concepções da categoria em questão, fizemos, então, a seguinte pergunta: O que você entende por *linguagem*?, e obtivemos as respostas que passaremos a analisar a seguir.

Assim como procedemos para o termo *língua*, reunimos em blocos os discursos que se aproximam pela filiação a determinada concepção do termo, ou seja, para uma melhor

“didatização” de nossas análises e por critério metodológico, reunimos os discursos que “dizem” o “mesmo” por se filiarem à mesma concepção de *linguagem* (a uma das três concepções aqui expostas) identificada pelo uso de um dos *semas-chave* de cada concepção (ou seus termos similares ou correlatos) em seus discursos, a saber: *expressão do pensamento*, *instrumento de comunicação*, *forma de interação*.

A) Semas: “comunicação”; “signos/sinais”; “verbal/não verbal/gestos/imagens”; “expressão”

Neste bloco, reunimos os textos que trazem como sema-chave o termo “comunicação” em associação com outros termos ou expressões que aludem a características da linguagem. Nesses textos, em seu dizer, os discursos apontam para a mesma orientação teórica – a linguagem como *instrumento de comunicação* – e para as modalidades da *linguagem*. Assim, vejamos:

SA1: **Processo** → **Sistema de signos** pelo qual o indivíduo se **comunica**, através de sons (*fala*) ou por meio de **imagens, gestos** etc.

SA2: Classificada como **verbal** e **não-verbal**, é a capacidade de estabelecer a **comunicação** entre as pessoas.

SA3: Linguagem é um **sistema de sinais (verbal ou não verbal)** convencional que possibilita a **comunicação** entre aqueles considerados pares, ou não.

SA9: É o meio pelo qual **a expressão e a comunicação** se concretiza, a linguagem não é exclusivamente **verbal**, ela pode ser **gestual, visual** etc

SA10: **Conjunto de signos** que para além de servir para a **comunicação** serve para **armazenar conteúdos culturais**.

SA11: A linguagem é uma forma de **comunicação** que usamos cotidianamente. Ela pode ser **verbal** ou **não verbal**. Basicamente, esta acontece por meio de **gestos e imagens**, e aquela, através de palavras orais ou escritas. Além disto, podemos dizer que a linguagem pode ser **formal** ou **informal**.

SA12: A linguagem é um meio de estabelecer **comunicação** tanto **entre os seres humanos como entre os animais**. Ela possui várias **características, formas e finalidades**. Podendo ainda ser **verbal** ou **não verbal**.

SA15: É o **conjunto de palavras e expressões** próprias de cada indivíduo de determinado grupo social, ou seja, é o uso particularizado que cada ser social carrega em sua **comunicação** falada/escrita.

Para os SA – SA1, SA3 e SA10 – a *linguagem* consiste em um “sistema de signos” que serve ao indivíduo para se comunicar. Nesses discursos, vemos que a definição dada por esses SA mais se aproximam da concepção de língua definida por Saussure no CGL,

o que denuncia que eles procuram atualizar seus discursos e alinhá-los com o discurso do campo discursivo da Linguística. Mas, ao fazer referência à finalidade comunicativa, os SA situam seus discursos no interdiscurso que corresponde à segunda das concepções anteriormente elencadas: a *linguagem* tomada como *instrumento de comunicação*, assim como também é vista no discurso de todos os outros SA desse bloco.

Nos textos dos SA – SA1, SA2, SA3, SA9, SA11 e SA12 – aparecem os tipos de linguagem “verbal/não verbal” ou exemplos de linguagem não verbal (“gestual”, “gestos”, “visual”, “imagens”) e os níveis de linguagem como “formal” e “informal”. Os discursos desses sujeitos remetem ao interdiscurso do que se estuda no EB, isto é, os SA trazem involuntariamente da memória discursiva um interdiscurso de conhecimento que é abordado nas aulas de LP, como um conhecimento básico que diferencia numa abordagem didática a linguagem e suas modalidades ou tipos. A linguagem é tomada como algo mais abrangente que a língua, que, aliás, chega a incluir esta entre os tipos de linguagem.

Nos textos dos SA – SA9 e SA15 – aparece o sema “expressão” (“**a expressão e comunicação**” e “**conjunto de palavras e expressões**” respectivamente) associada ao sema “comunicação”, fazendo uma relação entre comunicação e expressão, ou seja, a linguagem ao tempo que é comunicação também é um meio ou forma de expressão. No entanto, no texto do SA15 a expressão e o que se segue a ela (“*é o uso particularizado que cada ser social carrega em sua **comunicação** falada/escrita*”) retoma na verdade como um interdiscurso a definição de linguagem encontrada no CLG (“A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, [1916] 2005, p. 16)).

Já no texto do SA10, a expressão “**armazenar conteúdos culturais**” adentra no interdiscurso da linguística cultural, também conhecida como Linguística Antropológica ou Etnolinguística, ou seja, estuda a relação entre língua e cultura. Essa linguística que estuda a relação entre língua e cultura, geralmente, é vista no curso introdutório da disciplina Linguística e, ao tratar dessa matéria, a Hipótese Sapir-Whorf é apresentada como uma das teorias que sustentam a base da ciência linguística. Segundo essa Hipótese, as pessoas vivem segundo suas culturas em universos mentais muito distintos que estão expressos (e talvez determinados) pelas diferentes línguas que falam. Deste modo, também o estudo das estruturas de uma língua pode levar à elucidação de uma concepção de um mundo que a acompanhe. Segundo Sapir (1980, p. 165): “Toda língua tem uma sede. [...] a língua não existe isolada de uma cultura, isto é, de um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas.” É com esse interdiscurso que o discurso do SA10 dialoga.

Embora ainda esteja preso ao sema “**comunicação**”, no mesmo espaço discursivo, a definição dada pelo SA11 traz um aspecto da linguagem que até então não havia sido anotado nos textos anteriores. O texto do SA11 traz, além das referências às modalidades da linguagem, o “novo” desse discurso: ele faz uma referência a exemplos e às modalidades da linguagem verbal (“*esta acontece por meio de **gestos e imagens**, e aquela, através de palavras orais ou escritas*”) e também aos níveis de linguagem (“*a linguagem pode ser **formal ou informal***”).

Até aqui vimos que houve uma predominância entre os discursos dos SA de uma concepção de *linguagem* como “instrumento de comunicação”. No entanto, apareceram textos com outras concepções de *linguagem*, como veremos.

B) Semas: “comunicação”; “interação”

Neste bloco, reunimos os textos entorno do *sema-chave* “interação”. A presença do sema-chave “interação” remete ao interdiscurso da concepção de linguagem como uma “forma de interação”. Porém, no mesmo enunciado que denuncia a filiação à concepção da linguagem como “interação”, também está presente o termo “comunicação”, ou o uso do verbo “comunicar”, denunciando a filiação à concepção de linguagem como “instrumento de comunicação”, o que nos obrigou a uma análise à parte porque, nesse caso, os SA fazem referência a dois espaços discursivos que entrariam em *polêmica*, segundo Maingueneau (2007): são duas concepções de linguagem concorrentes no campo da Linguística, portanto, a *interincompreensão* desses dois discursos só poderia ser em forma de *polêmica*.

SA6: *Um meio para por em prática o **uso da língua**, que tem como um os principais objetivos a **comunicação**.*

SA7: *Capacidade de se **comunicar** com outros indivíduos, a qual requer certa **habilidade linguística e social**.*

SA14: *Entendo a linguagem como a realização do processo **sociocomunicativo** de sujeitos/falantes situados historicamente. A linguagem para existir precisa estar “vinculada” a um **contexto social** e não desprendida dele, como se ela (a linguagem) fosse capaz de se realizar sozinha.*

SA19: *É toda e qualquer forma de **comunicação** capaz de fazer com que seus **interlocutores interajam**. A linguagem vai além da fronteira do lingüístico.*

Apesar de não constar o termo “interação” nos textos dos SA – SA6, SA7, SA14 e SA19 –, tomamos a expressão “uso da língua”, “habilidade linguística e social”, “sociocomunicativo/contexto social” e o verbo “interajam” como sinônimas daquela, haja vista que o efeito de sentido das expressões remete a ideia de língua em uso à linguagem em interação, em oposição à ideia de língua estática, estrutural e imanente, portanto, como uma habilidade linguística em uso social.

A polêmica se dá porque a concepção de linguagem como “comunicação” e linguagem como “interação”, apesar de estarem na mesma formação discursiva, ocupam espaços discursivos distintos: a primeira, se aloja na corrente estruturalista; a segunda, na corrente funcionalista. Sendo assim, as duas concepções seriam incompatíveis e concorrentes no mesmo campo discursivo: a Linguística, contudo, os SA revelam desconhecer essa distinção. Eles demonstram conhecer as teorias, as concepções, mas não conseguem sistematizá-las a ponto de distingui-las como teorias de espaços discursivos diferentes.

C) Semas: “representação do pensamento”; “interação”

Neste bloco, reunimos os textos entorno dos semas “pensamento” e “interação”. Assim como ocorreu nos textos do bloco anterior, aqui se deu também o imbricamento de concepções de linguagem: linguagem como “pensamento” e linguagem como “interação”. Embora tenha ocorrido uma predominância do sema “comunicação” nos textos analisados até aqui, houve aqueles que manifestaram uma concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, mas também houve a concepção de linguagem como uma forma de interação, o que podemos perceber nos discursos a seguir:

SA13: *É uma **competência** mais ampla, na qual o ser humano **representa seus pensamentos**, a realidade física e social.*

SA17: *a **representação do pensamento** que nos permite **interagir** com outras pessoas.*

No texto do SA13, o sema “competência” é bastante significativo, pois ele remete tanto ao interdiscurso da “competência linguística”, pertencente ao espaço discursivo do gerativismo; como também remete ao interdiscurso da “competência comunicativa”, pertencente ao espaço discursivo da Sociolinguística. Para a gramática gerativa, “[...] a *competência* consiste no conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas que

são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 71). Para a Sociolinguística, um falante sabe o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias, isso é a competência comunicativa. “Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 73).

Pelo contexto como foi empregado o sema “competência”, é possível inferir a filiação teórica do termo a partir do uso da expressão “*representa seus pensamentos*”. A teoria gerativista faz a relação competência/cognitivismo ao afirmar que a competência é inata ao indivíduo. E essa relação pode ter sido suscitada pelo SA13 para constituir o seu discurso.

O uso da expressão “*representa seus pensamentos*” não deixa dúvidas quanto à filiação teórica da concepção de linguagem. Esse aspecto da filiação também se estende ao discurso do SA17 com o uso da expressão “*representação do pensamento*”, mas ele também se filia à concepção de linguagem como “uma forma de interação” pela marca do uso do verbo “interagir”.

D) Semas: “comunicação”; “expressão/representação do pensamento”; “interação”

Neste bloco, reunimos os textos que apresentaram os semas “comunicação”, “pensamento”, “interação”, portanto, eles remetem aos interdiscursos das três concepções de linguagem: como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação; e como uma forma de interação.

SA16: *É a expressão do pensamento que permite a interação e comunicação entre as pessoas.*

SA20: *Posso dizer que entendo o sentido de linguagem por ser uma representação do pensamento transmitido através de sinais, os quais permitem a comunicação e interação entre as pessoas.*

Nos textos dos SA – SA16 e SA20 –, podemos afirmar que há uma equivalência semântica entre os dois, pois eles se imbricam dialogicamente, ao fazerem o uso dos mesmos semas e do mesmo verbo (“permitir”): “*permite a interação e comunicação entre as pessoas*”, em SA16, e “*permitem a comunicação e interação entre as pessoas*”, em SA20. As expressões “expressão do pensamento” e “representação do pensamento” são equivalentes semanticamente e indicam a filiação à concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, aliás, esta citada textualmente pelo SA16. A presença dos semas “interação” e

“comunicação” em ambos indica a filiação, respectivamente, às concepções de linguagem como “uma forma de interação” e como “instrumento de comunicação”.

O texto do SA8, classificamos como um caso à parte. Em princípio, pela presença dos semas “comunicação”, e fazer referência à linguagem não verbal (“gestos”, “desenhos”, “dança”) e a “conjunto de sinais” ele se encaixaria no bloco “A”,

*SA8: A concepção de linguagem agrega a de língua (**prática social**), pois além de compreender os sistemas gramaticais, sua aquisição e utilização, ela se constitui a partir de todo **conjunto de sinais** (gramaticalizados ou não), que fazem parte da **comunicação** humana: **gestos**, **fala**, **desenhos**, **música**, **dança** etc. Portanto, devemos considerar a língua(gem) a partir de suas características **linguístico-cognitivas**, **biofísicas** e **sócio-históricas**.*

mas a definição do SA8 é mais elaborada e complexa textualmente e adentra em outros interdiscursos que não se restringem às funções de comunicação, como até então predominou nos discursos do bloco “A” e do bloco “B” analisados. O discurso do SA8 também remete ao interdiscurso da linguagem como “instrumento de comunicação” e ao interdiscurso da linguagem como “forma ou processo de interação”, pela presença do sema “prática social”, como ocorreu em outros discursos. Entretanto, há um outro discurso, que até então não havia sido cogitado, marcado no enunciado “*Portanto, devemos considerar a língua(gem) a partir de suas características **linguístico-cognitivas**, **biofísicas** e **sócio-históricas***” pelo uso dos semas “linguístico-cognitivas”, “biofísicas” e “sócio-históricas”. Esses semas remetem o dizer do SA8 a um interdiscurso que o aproxima da concepção de língua “como atividade sociointerativa situada” (MARCUSCHI, 2008). Nessa perspectiva de língua, ela é tomada como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa, ou seja, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas a observa em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Esses semas também remetem a interdiscursos das áreas das linguísticas enunciativa, discursiva e cognitivista, como a AD e a Psicolinguística, por exemplo.

Para fechar este subitem, fazemos as seguintes ponderações. Ora, os PCN defendem, dentro de sua proposta filosófico-ideológica, que os professores atuantes no EB devem estar atualizados com as “novas” teorias interacionistas sobre os usos da língua(gem) e o seu ensino. Para adotar tal prática, no entanto, só é viável se adotar a concepção de *linguagem* como forma de interação, e, nesses discursos, alguns dos SA parecem estar “conscientes” disso e fazem o jogo do discurso oficial, mas a grande maioria, já com “um pé

fora” da Universidade, do curso de Letras, ainda não incorporou a concepção de língua/linguagem desejada pelo discurso oficial. Nesse discurso oficial, o professor ao compreender, dominar e adotar as concepções interacionistas de língua/linguagem e o seu ensino teria a solução para os problemas do ensino de LP no EB. E os futuros professores sujeitos desta pesquisa ainda não incorporaram isso.

Assim como língua e linguagem estão diretamente ligadas, estas por sua vez determinam a concepção de gramática, por isso, vejamos no próximo subitem quais as concepções de gramática que os sujeitos-alunos levam consigo na “bagagem” ao concluírem o curso de Letras-português Licenciatura.

4.2.3 O Que é Gramática?

Para sabermos qual a concepção ou as concepções de gramática que o SA concludente de um curso de Letras-português domina ao concluí-lo, fizemos a seguinte pergunta: O que você entende por *gramática*? Como vimos no capítulo 2, segundo Travaglia (2003), há três concepções de gramática, que retomamos aqui: a) *gramática* é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente; b) *gramática* como um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método; c) *gramática* como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.

Diante da pergunta, obtivemos as seguintes respostas, que passaremos a analisar. Entretanto, como procedemos no subitem anterior, vamos agrupar em blocos segundo o critério da presença dos mesmos semas nos enunciados.

A) Semas: “conjunto de regras/normas”

Neste bloco, reunimos todos os textos em que apareceram os semas “conjunto de regras” e “conjunto de normas” ou alguma palavra ou expressão que sejam correlatas e remetam a estes sentidos, de “regras” ou “normas”. Vejamos, então, os seguintes textos:

SA1: “*Conjunto*” de normas e regras.

SA3: *É um **conjunto de regras** que estrutura uma determinada língua. Ela é o principal suporte da Norma Padrão.*

SA5: ***Conjunto de regras** que **regem o modo de falar e escrever** de cada indivíduo.*

SA6: *Se for a **Normativa**, entendo como um **conjunto de regras** que tem como objetivo **padronizar** a língua portuguesa. Mas temos outros tipos de gramática também, como a **internalizada** que cada falante possui, a **descritiva** que apenas descreve os usos, e assim por diante.*

SA7: ***Regimento de uma língua**, necessário ao **bom andamento** daquilo para o qual a língua foi criada.*

SA9: ***Conjunto de normas (regras)** que tem como finalidade orientar o usuário da língua. Em suma, é um **manual** da língua que prioriza a **linguagem culta**.*

SA10: ***Conjunto de normas** que regem o **padrão escrito** de uma língua.*

SA11: *Podemos dizer que a gramática é um **meio de normatizar e/ou formalizar as regras** de uma determinada língua, estabelecendo uma regulamentação de uso de **escrita** e de **fala** para a sociedade. **Porém, o padrão defendido pela gramática não deve ser seguido como verdade absoluta, pois o que for de encontro às regras gramaticais, não quer dizer que está errado.***

SA12: *A gramática é o **conjunto de regras** criadas para estabelecer um **padrão** a ser seguido pelos falantes de uma determinada língua.*

SA13: *É um **conjunto de regras** que deve ser seguida de acordo a **norma padrão**.*

Na maioria absoluta dos textos, ocorreu a definição de gramática como “um conjunto de regras” ou como “um conjunto de normas” ou os dois juntos. Em geral, para todos os sujeitos-alunos desses discursos, a *gramática* é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente, ou seja, uma concepção de gramática restrita à normativo-prescritiva. Essa concepção também se encontra nos textos a seguir:

SA15: *Entende-se por **gramática** o **conjunto de regras, formas e usos** que caracterizam o emprego **adequado/correto** de se expressar na **língua culta: escrita e falada**, de um grupo social.*

SA16: *O **conjunto de regras e normas** que cada país utiliza para o **uso padrão** de Língua.*

SA17: ***Normas** que nos auxiliam a interagir **orientando e regulando** o uso da **língua** e da **fala** de forma **padrão**.*

SA18: *A gramática serve para **regular e orientar** o uso da língua, ou seja, padronizar a escrita.*

SA19: *Gramática como um **conjunto de regras** que o indivíduo **não necessita dominar** para se comunicar.*

SA20: *Entendo por Gramática sendo ela um **conjunto de normas e regras** que se estende para determinado **uso da língua**, possuindo o objetivo de estudar a forma e composição das palavras, bem como demais questões relacionadas à língua.*

Em seus discursos, os SA demonstram ter assimilado no decorrer do processo de sua formação acadêmica que a concepção de gramática se restringe a “um conjunto de normas e regras”. Seguindo a tese de que a concepção de língua determina a concepção de gramática, se infere dos discursos desses SA que eles ficaram restritos à concepção de língua como um conjunto de “bons usos”, por isso aludem, em seus dizeres, à gramática correspondente dessa concepção: a *prescritiva* (mais conhecida por gramática *normativa* ou *tradicional*). Não se fez nenhuma referência, em nenhum dos textos, ao interdiscurso da gramática *descritiva*, aquela que corresponde a uma concepção de língua como um conjunto de produtos estruturados; ou ao interdiscurso da gramática *histórica*, aquela que corresponde a uma concepção de língua como “um conjunto de processos e de produtos que mudam ao longo do tempo”, por exemplo.

B) Semas: “descritiva”; “normativa”; “internalizada”; “gerativa”; “histórica”; “comparativa”

Neste bloco, reunimos os três textos que trazem semas que não se restringem à concepção de gramática normativa/prescritiva somente. A presença dos semas “descritiva”, “internalizada”, “gerativa”, “histórica” e “comparativa” denuncia outros tipos de gramática que nos textos anteriores não foram mencionados. Os SA revelam que tiveram acesso a e tem conhecimento da existência de outras concepções (ou tipos) de gramática e não somente a normativa/prescritiva. Eles demonstram estar, assim, em conjunção com o discurso da academia, com o campo discursivo da ciência da linguagem, as novas teorias linguísticas e as concepções de gramática.

SA2: *Um conjunto de regras que demonstram “a estrutura” de uma língua. Podendo ser classificada em: **normativa, descritiva, comparativa**.*

SA4: *Um **estudo minucioso da língua** seja ela social (**normativa**), **natural** (intrínseca ao ser humano), **historia** (**descritiva**) e etc.*

SA8: Há várias concepções e determinações sobre a gramática: *internalizada, normativa, descritiva, gerativa, da língua falada* etc. Porém, o que é comum entre elas é que há um modo peculiar de estruturação da língua para cada uma delas. A partir dessas categorizações, percebe-se que gramática pode ser entendida como: *um conhecimento linguístico internalizado a partir da interação entre sujeitos de uma dada comunidade; um conjunto de regras convencionado e institucionalizado socialmente de modo a normatizar o uso de determinada língua em certas instâncias da atividade humana, para que não haja desvios; modo de sistematização linguística que possibilita a geração de infinitos enunciados; uma descrição das diversas modalidades de utilização linguística em vários setores da sociedade.*

O texto do SA2 foi o único que, além de trazer o interdiscurso da gramática normativa como “*Um conjunto de regras*”, faz uma referência aos interdiscursos da gramática estrutural, como aquela que demonstra a “*estrutura de uma língua*”, e da gramática “*comparativa*” ou “*histórico-comparativa*”. A gramática estrutural pode ser definida “[...] como uma tendência de descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações internas” (MARTELOTTA, 2009, p. 55). A gramática comparativa ou comparada é aquela que “[...] estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns” (TRAVAGLIA, 2003, p. 37). A gramática histórico-comparativa surgiu com muita força na primeira metade do século XIX, na Alemanha, “[...] como uma proposta de comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum a fim de detectar a estrutura da língua original da qual elas se desenvolveram” (MARTELOTTA, 2009, p. 47).

Nos textos dos SA – SA4 e SA8 – aparecem os semas “*descritiva*”, “*normativa*”, “*internalizada*” e “*gerativa*”. No entanto, diferentemente do discurso do SA8, os semas “*internalizada*” e “*gerativa*”, no discurso do SA4, estão marcados pelo uso da palavra “*natural*” e pela explicação entre parênteses, “*intrínseca ao ser humano*”, que tanto podem remeter, nesse contexto, ao espaço discursivo da gramática internalizada como ao da gramática gerativa. A gramática internalizada é aquela que corresponde a uma concepção de língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado. Ela constitui a competência comunicativa dos falantes nativos de uma determinada língua. E a gramática gerativa, de acordo com a teoria de Chomsky, é um mecanismo finito que permite gerar um conjunto infinito de frases gramaticais bem formadas de uma língua. Ela constitui o saber linguístico dos indivíduos que falam uma determinada língua, isto é, a sua competência linguística. Em síntese, os interdiscursos da *competência comunicativa* (gramática

internalizada) e da *competência linguística* (gramática gerativa) constituem o discurso do SA8 de forma bem marcada pelo uso dos semas no texto.

O sema “histórica”, que está apenas no discurso do SA4, é marcado pelo vocábulo “historia”, que tomamos como sinônima de “histórica”, contudo, o uso do recurso dos parênteses após a palavra “historia” pode nos levar a interpretar que o SA está tomando os termos como equivalentes: histórica = descritiva. E isso seria uma compreensão equivocada das concepções de gramática histórica (aquela que corresponde a uma concepção de língua como um conjunto de processos e de produtos que mudam ao longo do tempo) e de gramática descritiva (aquela que corresponde a uma concepção de língua como um conjunto de produtos estruturados). São duas concepções distintas de gramática, portanto, dois discursos de espaços discursivos distintos que estão em disjunção no discurso do SA4.

No texto do SA8, entretanto, chama-nos a atenção a definição elaborada após o texto explicativo que situa o leitor nos vários tipos de gramática para só então expor a sua concepção na qual faz um apanhado de todos os tipos de gramática anteriormente citados. A sua definição adentra vários campos discursivos de teorias linguísticas abrigadas na corrente funcionalista, principalmente às ligadas ao discurso e à enunciação, para estabelecer a sua concepção de gramática. O SA8 elabora uma definição de gramática que tenta abranger os tipos que ele cita: “*gramática: **internalizada, normativa, descritiva, gerativa, da língua falada etc***”, ou seja, ao reconhecer que existem vários tipos, ele as define num só enunciado.

Como vimos até aqui, as categorias *língua, linguagem e gramática* estão intrinsecamente interligadas, pois a concepção de uma pode determinar a concepção da outra. A forma como são recebidas, compreendidas e aceitas tais concepções pelos SA e sujeitos-professores vão, certamente, influenciar no ensino de LP.

Partindo desse pressuposto, vamos analisar no próximo subitem, nos textos dos sujeitos-alunos, que concepção de ensino de Língua Portuguesa (ou seja, o que é ensinar LP no EB) eles estão levando na bagagem ao concluírem o curso. Ter conhecimento da concepção de ensino de LP que esses sujeitos estão levando para a prática docente, pode nos dar uma ideia de como serão como sujeitos-professores de LP no EB.

4.2.4 O Que é Ensino de Língua Portuguesa?

Como discutimos no capítulo 2, item 2.3, a concepção de ensino de LP passa por um processo de revisão, ou pelo menos de reflexão, sobre *o que, por que, como, para quem e para que* ensinar os conteúdos nas aulas de LP. Sendo assim, Antunes (2009, p. 218), afirma que: “[...] ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização.” A autora afirma ainda que: “Dessas concepções vai derivar, naturalmente, o próprio objeto do ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas” (2009, p. 218). Objetivos e conteúdos, atividades e práticas, tudo vai ser apenas consequência das linhas teóricas às quais emprestamos credibilidade e saliência.

Interessa-nos, neste ponto, saber qual a concepção de *ensino de Língua Portuguesa* com que o sujeito-aluno concludente está “egressando” do curso de formação de professores de LP. Para alcançar nosso objetivo, no questionário aplicado continha a seguinte pergunta: O que é *ensino de Língua Portuguesa* para você? Esta pergunta está alinhada com a questão 4 do questionário: “Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa? () gramática () leitura () produção de textos () todas as opções.” Na apuração das repostas, a maioria assinalou “todas as opções”. Assim, queremos verificar se há nas respostas aqui analisadas o reflexo dessa “conscientização”, se os discursos revelam se os sujeitos-alunos têm de fato essa percepção de que o ensino de LP deve abranger os três aspectos fundamentais desse ensino.

Diferente de como procedemos nos subitens anteriores, agrupando os textos em blocos pelo critério dos *semas-chave*, aqui vamos agrupá-los seguindo o critério dos *temas* presentes nesses textos. Como não há uma concepção ou concepções pré-definida(s) de “ensino de LP”, como ocorreu para as outras categorias, não tivemos o parâmetro para estabelecer e agrupar os textos pela presença de *semas-chave*. Diante disso, preferimos analisar a partir dos *temas* sobre os quais os respectivos discursos dos SA se constituíram, ou seja, o fio temático que conduz o dizer do sujeito, que marcamos nos textos em negrito. Embora tenhamos agrupado os textos a partir do *tema* comum entre eles, possa ocorrer a possibilidade de um mesmo texto se enquadrar em mais de um *tema*.

Vejamos, então, o que nos dizem os SA sobre o que eles concebem como ensino de LP e a partir de quais referências teóricas.

A) Tema: “negação parcial do ensino de gramática”

Neste bloco, vamos procurar reunir os textos que se aproximam, em seus respectivos discursos, pelo tema que conduz os discursos: a “negação parcial do ensino de gramática”. O que compreendemos como a “negação parcial do ensino de gramática”, é quando o sujeito não cita a gramática (suas normas e regras) como conteúdo de ensino, mas nega textualmente esse ensino. Nesses casos, os SA apontam como prioridade de ensino outros conteúdos, porém, de alguma forma, o léxico faz referência à GN, por meio dos semas “regras” ou “normas”. Vejamos, então, quais textos se enquadram nesse critério.

SA2: *Orientar os alunos para o uso adequado da língua nas diversas situações cotidianas, **utilizado diferentes gêneros textuais. Buscando o aprimoramento da leitura, da escrita e da “oralidade”**.*

SA3: *O ensino de língua portuguesa consiste no trabalho das competências linguísticas, utilizando-se da leitura, da escrita e da oralidade. Ele será o facilitador de um processo em que o aluno, por meio desse, consiga produzir bem um texto, ler criticamente vários tipos de textos e para que ele consiga se expressar com clareza.*

SA4: *Alem do ensino do nosso idioma, um processo de sensibilização dos indivíduos, onde através dos textos lidos e criados cada aluno possa avaliar seu meio e se posicionar, **o ensino deve se desprender das regras**, abrindo outros caminhos.*

SA6: *É ensinar aos alunos que a língua materna é muito mais do que a Gramática Normativa, trabalhar também a **compreensão e a produção de textos** a partir da **diversidade dos gêneros** que circulam nosso cotidiano, e também com textos literários.*

SA13: *É uma contribuição **para formação de habilidades e competências do leitor**.*

SA14: *É uma prática capaz de **promover a ampliação dos conhecimentos linguísticos já adquiridos por nos falantes de língua materna** de forma que sejamos capazes de nos “locomover” verbalmente por qualquer esfera comunicativa.*

SA17: *Ensinar português é fazer o aluno **desenvolver raciocínio lógico e ser capaz de compreender e discutir sobre determinado assunto de forma coerente**, onde haja uma compreensão de regras e normas tanto de sua parte como do ouvinte. Também **como ser capaz de produzir textos** seguindo esse mesmo raciocínio.*

SA20: *Um conjunto, ou seja, normas e regras de como ter um conhecimento aprofundado do uso da língua, mas que **não se restrinja somente a regras e normas** e sim ter um conhecimento de mundo, englobando assim a tríade **leitura, escrita e fala**.*

Como podemos perceber, a maioria absoluta dos textos se enquadraram no tema deste bloco. Os discursos dos SA se constituíram negando parcialmente o ensino da gramática como parte efetiva do ensino de LP. Nesse ponto, eles já entram em contradição, tendo em vista que em sua maioria também responderam na questão quatro do questionário que o foco do ensino de LP deveria abranger a leitura, a produção de textos e a gramática.

Ora, o que nos parece é que no afã de se mostrarem em consonância com um certo discurso acadêmico de negação, de crítica ao ensino tradicional de gramática normativa, os SA se lançam com discursos que, no geral, não encontram ecos ou bases no campo discursivo da Linguística, como no discurso do SA17: *“desenvolver raciocínio lógico”*. Com certeza, essa não é uma prerrogativa do ensino de LP como um de seus princípios básicos. O desenvolvimento do raciocínio lógico é matéria da Lógica ou da Lógica Matemática, embora possa ser desenvolvido no decorrer do processo ensino-aprendizagem de LP também.

Nessa linha de raciocínio, de negar em parte a gramática como conteúdo de ensino legítimo no ensino de LP, para se mostrar em consonância com um discurso de “inovação do ensino de LP”, seguem discursos como os do SA2: *“Buscando o aprimoramento da leitura, da escrita e da “oralidade””*; SA3: *“O ensino de língua portuguesa consiste no trabalho das competências linguísticas, utilizando-se da leitura, da escrita e da oralidade”*; SA4: *“o ensino deve se desprender das regras”*; SA6: *“É ensinar aos alunos que a língua materna é muito mais do que a Gramática Normativa”*.

No entanto, concordamos com o discurso do SA14: *“promover a ampliação dos conhecimentos linguísticos já adquiridos por nos falantes de língua materna”*. De fato, é esse o papel fundamental do ensino de LP: ampliar o universo de domínio linguístico do usuário na variedade culta da língua. Embora o sujeito aceite a produção de textos (*“produzir textos”*), ele nega ou não reconhece como necessários o ensino da gramática e da leitura para “ampliação dos conhecimentos linguísticos”. Como se daria, então, a “ampliação dos conhecimentos linguísticos”?

Afinal, a proposta da Linguística de ensino de LP não nega o ensino de gramática normativa. Como vimos, por exemplo, na proposta de Geraldi (2008b), a AL trabalha conjuntamente a tríade: leitura, produção de textos e análise linguística (a abordagem da gramática). Nas reflexões de Antunes (2009), a proposta é de se fazer um ensino de LP reflexivo, funcional e interativo, e isso não quer dizer negar o ensino de gramática, pelo contrário, deve-se ensinar essa gramática de forma reflexiva e mostrando a sua funcionalidade dentro do texto e de um contexto.

B) Tema: “não negação do ensino de gramática”

Neste bloco, procuramos agrupar os textos cujos discursos não se constituem pela negação do ensino de gramática. Pelo contrário, o ensino de gramática deve constituir o ensino de LP juntamente com o ensino da leitura e da produção de textos.

SA1: *O Ensino de Língua Portuguesa é a **ênfase na leitura** e a partir delas desenvolvem-se as outras etapas do Ensino, como “**a gramática**”. Inclusive mostrar aos alunos o poder da **adequação linguística** e enfatizar a **heterogeneidade da língua** “banindo” o **preconceito linguístico**.*

SA5: *Para mim é formar, acima de tudo, seres humanos capazes de **compreender o mundo através da leitura**, interpretando-a, formulando opiniões e desenvolvendo o raciocínio crítico a respeito de qualquer tipo de assunto, resultando também no **aperfeiçoamento da escrita, através de produções textuais** e no **conhecimento/aprendizado das regras gramaticais**.*

SA8: *Ensino de Língua Portuguesa, além de envolver o **padrão culto de língua** exigido pela sociedade, é um constructo didático-metodológico que **depende da visão de Língua, Linguagem e Gramática do professor e do aluno**. Para mim, o ensino de Língua Portuguesa, deve **priorizar a língua(gem) enquanto prática social**, o que **não abandona o ensino de gramática normativa**. Enquanto uma forma de conscientização de sua transformação e importância, **a língua portuguesa deve ser vista, primeiramente, em sua heterogeneidade nacional**, e em seguida, em sua posição no cenário internacional. Todo esse trabalho deve ser realização a partir da **leitura e produção de textos em várias modalidades** e para determinadas situações de utilização da língua(gem).*

SA15: *É o processo de apreensão e compreensão da realidade linguística e social a qual os indivíduos estão inseridos, apresentando-lhes a língua materna e as diversas formas de atuação da linguagem dentro do panorama da Língua Portuguesa. Assim, a perspectiva de ensino-aprendizagem de LP deve-se centrar em um trabalho que **valorize a leitura, escuta, fala e escrita** dos educandos, disseminando o **ensino de leitura, compreensão, produção de texto e apreensão/assimilação de regras gramaticais** que privilegiam o **uso culto da língua materna**.*

SA16: *É **dar a conhecer** aos discentes **os conhecimentos tanto de Gramática como de Linguística**, de modo a facilitar a habilidade daquele para o uso adequado ou competente da Língua.*

SA18: *O ensino de Língua Portuguesa é um desafio, pois o brasileiro, em linhas gerais, tem pouco hábito de leitura, isso dificulta a produção escrita e diminui o vocabulário. Então o tripé utilizado para termos bons resultados é incentivar a **leitura e escrita**, a partir daí, ensinar as **normas gramaticais**.*

SA19: *A **mescla de tudo** que vai da **gramática, interpretação de texto, literatura, leitura e produção de textos**.*

*Obs.: A utilização dos **vários gêneros textuais** é de suma importância.*

Como é possível perceber pelos enunciados destacados, nesses discursos não se nega o ensino de gramática, mas ele deve ser um dos pontos de ensino juntamente com a leitura e a escrita. No entanto, é possível encontrar algumas distorções nas ideias defendidas nesses discursos, como a do SA16: *“É dar a conhecer aos discentes os conhecimentos tanto de Gramática como de Linguística”*. Ao defender que o ensino de LP *“É dar a conhecer aos discentes”* ele vai além da gramática e suscita que os conhecimentos de Linguística também sejam objeto de ensino de LP no EB. A leitura e a produção de textos são apagadas do seu discurso. Esse discurso não está em consonância com o campo discursivo da Linguística.

No discurso do SA1, em primeiro plano, é a leitura que deve ser o foco de ensino (*“a ênfase na leitura”*) e o ensino de gramática deve partir dela, mas a produção de textos não é referenciada em seu dizer, isto é, a produção de textos é negada nesse discurso. Mas ele traz um discurso da atualidade, muito recorrente no discurso da academia, no espaço discursivo da Sociolinguística: os temas da *“adequação linguística”*, da *“heterogeneidade da língua”* e do *“preconceito linguístico”* que devem ser objeto de reflexão no ensino de LP. Os dois primeiros temas também estão no discurso do SA8: *“a língua portuguesa deve ser vista, primeiramente, em sua heterogeneidade nacional”*; *“determinadas situações de utilização da língua(gem).”* Esses sujeitos, ao constituir os seus discursos, demonstram estar em consonância com o discurso da ciência da linguagem e atualizado com o que o momento histórico-ideológico *“pede”*.

Da mesma forma, os discursos dos SA – SA5, SA8, SA15, SA18 e SA19 – também se mostram alinhados com esse discurso de atualização do que deve ser o ensino de LP com o respaldo do discurso da ciência da linguagem. Eles retomam em seus discursos, como um interdiscurso, a proposta de Geraldi (2008b), como vimos no capítulo 2, da AL (leitura, produção de textos, análise linguística): *“compreender o mundo através da leitura”/“aperfeiçoamento da escrita, através de produções textuais”/“conhecimento/aprendizado das regras gramaticais”* (SA5); *“não abandona o ensino de gramática normativa”/“a partir da leitura e produção de textos”* (SA8); *“ensino de leitura, compreensão, produção de texto e apreensão/assimilação de regras gramaticais”* (SA15); *“A mescla de tudo que vai da gramática, interpretação de texto, literatura, leitura e produção de textos”* (SA19). Assim como o interdiscurso do ISD, com a teoria dos gêneros, é trazido pelos discursos tanto do SA8 (*“várias modalidades”*)⁷⁵ como do SA19 (*“gêneros textuais”*).

⁷⁵ Tomamos aqui a expressão como equivalente de gêneros textuais motivado pelo uso no contexto.

C) Tema: “o ensino está além da gramática”

Neste bloco, reunimos os textos que reconhecem o ensino de gramática, mas o ensino de LP está além dela. Em geral, os sujeitos-alunos não apontam o que deve ser ensinado, antes fazem considerações a respeito do que o ensino de LP deve proporcionar ao aluno, o que, necessariamente, é uma prerrogativa desse ensino. Os discursos dos SA – SA7, SA9, SA10, SA11 e SA12 – se encaixam nesse perfil.

SA7: *Mais do que mostrar aos aprendizes as regras da boa conduta linguística, o ensino de português é para mim uma demonstração de respeito por um patrimônio nosso, uma oportunidade de aprendermos mais sobre nós mesmos e também uma maneira de aprender a assumir posições perante a sociedade e a vida.*

SA9: *Mais do que ensinar gramática, é ensinar o aluno a ser crítico, a ter autonomia em diversas situações.*

SA10: *Ensinar Língua Portuguesa é para além de ensinar suas regras gramaticais, é ensinar ao aluno que existem várias formas linguísticas e que aprender essa língua padrão o insere em um determinado contexto social. Sendo assim é ensinar ao aluno que existem variadas formas de se comunicar nos mais diversos contextos.*

SA11: *Para mim o ensino de Língua Portuguesa abrange bem mais que as normas da gramática padrão, indicado como se deve escrever ou falar bem. Ele ajuda a tornar o estudante um sujeito crítico através de suas diversificadas disciplinas.*

SA12: *O ensino de língua de Língua Portuguesa vai muito além do ensino de das normas gramaticais. Ensinar língua Portuguesa é fazer com que o aluno se torne um leitor e um escritor crítico, conhecedor das normas de sua língua e um sujeito livre para criar e descobrir novos sentidos.*

Nesses discursos, os SA não negam o ensino de gramática como parte efetiva do ensino de LP, mas reconhecem e defendem que esse ensino não pode ficar restrito ao ensino de GN. Essa perspectiva de ensino de LP é revelada pelo uso da expressão “além de” e expressões correlatas semanticamente que remetem ao tema do ensino de LP além do ensino de GN (tomada como conjunto de regras/normas “da gramática padrão”): “**Mais do que** mostrar aos aprendizes as regras da boa conduta linguística” (SA7); “**Mais do que** ensinar gramática” (SA9); “Ensinar Língua Portuguesa é **para além de** ensinar suas regras gramaticais” (SA10); “Para mim o ensino de Língua Portuguesa abrange **bem mais que** as normas da gramática padrão” (SA11); “O ensino de língua de Língua Portuguesa vai muito **além do** ensino de das normas gramaticais” (SA12).

Os SA, portanto, se mostram coerentes com as repostas dadas no item quatro do questionário. O SA7 assinalou que o principal foco no ensino de LP é a leitura, mas os demais SA assinalaram que deve ser a tríade: leitura, produção de textos e gramática. Eles fazem referência aos outros aspectos que devem ser parte desse ensino, como: “*ensinar o aluno a ser crítico*” (SA9); “*ensinar ao aluno que existem várias formas linguísticas*”, “*ensinar ao aluno que existem variadas formas de se comunicar nos mais diversos contextos*” (SA10); “*indicado como se deve escrever ou falar bem*” (SA11); “*fazer com que o aluno se torne um leitor e um escritor crítico, conhecedor das normas de sua língua*”(SA12). De alguma forma, seus discursos remetem aos interdiscursos da “educação linguística” que mais condizem com o momento histórico-ideológico: são os discursos que têm o respaldo da academia e dos documentos oficiais.

Num ensino de LP que preze por uma “educação linguística” menos prescritivista, não pode prescindir, por exemplo, de uma abordagem das variedades linguísticas, como aparece no discurso do SA10 (“*formas linguísticas*” e “*variadas formas*” tomadas como equivalentes de variedades linguísticas): ele aceita e reproduz o discurso da Linguística, mais precisamente do espaço discursivo da Sociolinguística, contra o preconceito linguístico que o ensino de LP de base normativista-prescritivista propaga. O SA10 retoma um discurso que defende um ensino de LP que aborde as variedades linguísticas como “diferenças linguísticas” próprias de uma língua natural, devido a uma série de fatores e de várias ordens, e não como “erros” a serem corrigidos. Essa forma de tratar as variedades linguísticas descaracterizaria o preconceito linguístico, porque a língua padrão seria vista como uma variedade que convive com outras variedades não padrão tão legítimas, do ponto de vista linguístico-científico, quanto ela. Já o discurso do SA12 retoma o interdiscurso da formação do leitor crítico e proficiente em leitura e escrita (“*o aluno se torne um leitor e um escritor crítico*”) como um dos princípios fundamentais do ensino de LP, que numa perspectiva normativista-prescritivista não seria possível alcançar. Enfim, os SA reivindicam uma “educação linguística” que esteja além do ensino de “normas” e “regras” da GN.

Como síntese deste tópico, podemos perceber que os discursos que tratam do ensino de LP também se desdobram em outros *temas*, em vários pontos dos textos coletados, entre eles: as propostas temáticas acerca do ensino; condições pedagógicas; relações sociais; conduta docente; formação crítica do sujeito; posição social dos indivíduos; uso da norma culta; variação linguística; condição política do ensino.

Para concluir este capítulo, vamos sintetizar o que foi aqui revelado nos discursos dos sujeitos-alunos concludentes. Concluimos que, em sua maioria, eles não têm um domínio

sistemático das concepções de *língua, linguagem, gramática, ensino de Língua Portuguesa*, assim como não conseguem se desvencilhar do discurso normativo-gramatical, o que nos leva acreditar que as “propostas teóricas inovadoras” da Linguística não são apreendidas de forma sistemática e efetiva. Esse emaranhado de “teorias linguísticas inovadoras” é revelado nos discursos e interdiscursos que compõem o seu repertório discursivo sobre as concepções de *língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa*, na medida em que eles não conseguem fazer distinção de espaços ou campos discursivos.

Como o intertexto ancora-se no eixo da memória discursiva, aceitando alguns discursos e recusando outros, seja pela intertextualidade interna (memória discursiva acerca do ensino de LP), seja pela intertextualidade externa (textos de outros campos discursivos que se ligam ao discurso do sujeito-aluno de Letras acerca do ensino de LP), as regras de restrições semânticas acabam definindo que a intertextualidade do discurso sobre o ensino tradicional de LP não é a mesma que a intertextualidade do discurso das “propostas teóricas inovadoras” advindas das ciências da linguagem, principalmente da Linguística. Os intertextos, os semas, os temas e a polêmica que se revelaram nos discursos, apontaram para interdiscursos que povoam o “repertório” teórico-acadêmico-científico filiado ao universo discursivo das ciências da linguagem, mas apontaram também para o discurso do ensino tradicional.

Vamos retomar a fala de Antunes (2009) sobre o que deveria ser o ensino de LP. Para ela, deveria ser a partir de uma concepção de língua/linguagem reflexiva, interativa e funcional, como o desejado pelos PCN e proposto para a formação docente em Letras nas DCCL. Segundo a autora, para uma mudança de paradigmas no ensino de Língua Portuguesa, seria preciso tomá-la como uma atividade funcional e interativa, pois se continuar a abordá-la simplesmente como uma estrutura que existe por si mesma e fora de um contexto, a forma “imutável” de ensinar a língua como um equivalente de gramática normativa não vai mudar. Conceber a língua, portanto, como uma atividade funcional e interativa, possibilita as práticas de ensino e de avaliação dentro de um determinado contexto, ao contrário do ensino de língua apenas sob o aspecto normativo, que o torna improdutivo porque não possibilita o ensino por meio de uma abordagem *reflexiva, funcional e interativa*, que permita ao sujeito-aluno perceber a funcionalidade da língua e que é por meio dela que se dá a interação com o outro, com a sociedade, no ato comunicativo.

Dentro dessa perspectiva – de uma língua reflexiva, funcional e interativa –, o foco de ensino de Língua Portuguesa deveria ser: tudo o que envolve a dialogicidade da língua, a construção e a expressão de sentidos e de intenções, em textos orais e escritos, formais e

informais, de gêneros diferentes, com propósitos comunicativos diversos, conforme as práticas sociais de que fazem parte é que passa a ser o núcleo do ensino e da avaliação (ANTUNES, 2009). Esses pontos citados por Antunes vão ao encontro dos mesmos anseios que norteiam os textos e constitui o discurso dos PCN de LP e constitui o discurso do PP de Letras-português Licenciatura: uma concepção de língua reflexiva, funcional e interativa.

Enfim, em nossas análises, chegamos à conclusão de que os SA procuram apresentar um discurso de atualização com base nas “inovações teóricas” da Linguística, mas ainda mantêm uma concepção de ensino de Língua Portuguesa (LP) que oscila entre o discurso normativo-gramatical da tradição e o discurso da “inovação teórica” das ciências da linguagem. Nessa tentativa de se mostrar em consonância com o discurso da “inovação”, os discursos dos SA revelam uma contradição entre a negação do ensino de língua restrito ao ensino de regras da gramática normativa e uma tentativa de conciliação com a “inovação teórica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos propomos, neste trabalho fizemos análises de (inter)discursos que cercam o universo discursivo da formação docente no curso de Letras-português Licenciatura da UFS, partindo da hipótese de que esses (inter)discursos, conseqüentemente, povoam os discursos daqueles que estão concluindo o curso e se lançando no campo de trabalho. Para assim procedermos, fizemos a seleção de um *corpus* para análises, como o texto do PP do curso e algumas ementas de disciplinas selecionadas segundo alguns critérios (conforme elencados na introdução) e os textos provenientes das respostas dadas ao questionário que aplicamos aos sujeitos-alunos concludentes do curso.

A pergunta norteadora deste trabalho foi: quais os (inter)discursos que norteiam a formação docente pretendida para os sujeitos-alunos do curso Letras-português Licenciatura da UFS? A essa pergunta somamos outra de igual relevância aos propósitos desta tese: que sujeito-professor de Língua Portuguesa se pretende formar no curso de Letras-português Licenciatura da UFS? Cremos que agora, após as análises do *corpus*, possamos responder, também, à seguinte pergunta: que professor de Língua Portuguesa se está formando no curso de Letras-português Licenciatura da UFS?

Após as análises do material selecionado, chegamos a alguns resultados. A análise do texto do PP nos levou a constatar que a reformulação do currículo buscou estar em consonância com as propostas teórico-linguísticas que o momento histórico-ideológico propaga no meio acadêmico e estão presentes nos documentos oficiais. Essa atualização se revela nos conceitos de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* que são reivindicados, no discurso do documento, em suas “novas acepções” de acordo com as novas teorias linguísticas, assim como demonstra inovar, ou estar atualizado, com o uso da terminologia e nomenclatura das disciplinas “novas” que foram acrescentadas ao currículo, as quais apontam para essa atualização conceitual. Essa busca pela atualização veio por força de Lei, as DCCL (2001), que por sua vez procurou atender à legislação que rege o EB.

Essa subordinação levou à preocupação de que os cursos de Letras formassem sujeitos-professores que estivessem atualizados com concepções de língua e linguagem e teorias linguísticas que as concebem como um processo de interação dentro do que preceitua as teorias interacionistas, advindas do Sociointeracionismo e do Interacionismo Sociodiscursivo. Dentro dessas concepções é que foram produzidos os PCN, mas os

professores que já estavam em exercício em sala de aula e mesmo os que estavam saindo dos cursos de Letras, mesmo depois da publicação dos PCN (1998), não tinham conhecimento do conteúdo desse documento oficial. As bases teóricas nas quais eles foram fundamentados eram de conhecimento restrito à academia e a alguns “doutos” acadêmicos o que, em vista disso, se manteve alheio ao conhecimento da maioria do professorado.

Diante desse quadro, as DCCL (2001) procuraram fundamentar as bases teóricas e estruturais às quais os Projetos Pedagógicos e os currículos dos cursos de Letras deveriam seguir. A orientação que se observa na Lei é que os cursos de Letras devem prezar pelas concepções inovadoras de língua/linguagem e de ensino de língua, trazendo conceitos advindos dos vários ramos das ciências da linguagem, em especial a Linguística. Nesse mosaico de teorias, entram a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso, a Linguística Textual e as teorias advindas do Interacionismo, com a Teoria dos Gêneros Textuais/Discursivos como uma proposta inovadora para o ensino de língua fortemente marcada pelo Sociointeracionismo e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) da mesma forma que marca o texto dos PCN. Assim, os PCN, as DCCL e o PP-UFS se encontram num mesmo espaço discursivo, na medida em que buscam estar num só alinhamento discursivo do ponto de vista da orientação teórico-ideológica.

Em relação ao currículo do curso Letras-português Licenciatura da UFS a busca pela inovação começa com a inclusão de novas disciplinas em relação ao currículo anterior. Essa inovação também se manifesta com a terminologia empregada para designar essas novas disciplinas que refletem o desejo de estarem em consonância com os jogos de verdade do seu tempo, ou melhor, com a vontade de verdade desse tempo histórico-ideológico: o professor de língua tem que estar atualizado com as novas teorias linguísticas, portanto, ele não pode deixar de dominar alguns conceitos, como os de variação/variedade linguística, a relação entre língua e cultura, teorias sobre o texto e sua composição e teorias de leitura etc. Em outros termos: o sujeito-professor de LP neste momento histórico-ideológico não pode prescindir do saber da Linguística em favor do ensino de língua.

Na verdade, a construção desse “discurso da inovação” se faz no contraponto com a negação de um ensino de LP tradicional que tem por meio e fim a gramática normativa presa tão somente à norma padrão e ignorando a existência das variedades linguísticas próprias da língua. A inclusão no currículo de novas disciplinas, como por exemplo a disciplina *Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna*, é um reflexo dessa proposta de inovação que remete a uma didática de ensino de língua. A Linguística Aplicada está voltada para o ensino de língua a partir de um cabedal teórico que reflete e repensa o ensino a partir

de teorias linguísticas, mas não só, posto que ela se propõe multidisciplinar fazendo pontes com outras áreas do conhecimento, como a Educação, a Pedagogia, a Psicologia etc.

Ou de forma mais contundente, a terminologia da disciplina *Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais* não nos deixa dúvidas de que os sujeitos elaboradores do currículo procuraram marcar o quanto estavam atualizados e em consonância com as inovações teóricas do campo discursivo da Linguística, nesse caso com a Teoria dos Gêneros Textuais e a sua aplicabilidade ao ensino de língua. Portanto, o emprego de uma nomenclatura inovadora já aponta para a busca de inovação que se quer empregar ao novo currículo de Letras e o que se vislumbra para o egresso do curso: que ele conclua o curso dominando determinadas teorias linguísticas voltadas para o ensino de língua, assim como elas devem lhe servir como meio de reflexão sobre o seu fazer pedagógico enquanto sujeito-professor de língua.

Nas análises dos textos resultantes das repostas dos sujeitos-alunos, procuramos ver o quanto eles estavam alinhados com a proposta do PP, isto é, com o perfil ali vislumbrado para o egresso do curso, e com quais concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa*, assim como, qual o papel da Linguística na sua formação, ou seja, qual a contribuição da Linguística no seu processo de formação. Na verdade, tínhamos em mente averiguar se as concepções expressas, reveladas nos seus discursos, daquelas categorias teriam ou não a influência das teorias linguísticas em voga, que discursos seriam denunciados. Em outros termos: ao sair do curso de Letras-português Licenciatura da UFS, que concepções dessas categorias essenciais ao ensino de língua eles dominavam. Nossas análises mostraram que em sua maioria os sujeitos-alunos não detêm concepções claras, de forma sistemática dessas categorias em questão, assim como poucos apontaram a relevância da Linguística para a sua formação dentro do curso e para o exercício da profissão.

Do lado dos sujeitos-alunos, se evidenciou nas análises que eles procuram demonstrar que estão em consonância com os discursos das ciências da linguagem, procurando recorrer à memória em busca dos conceitos estudados no decorrer do curso, no entanto, seus discursos revelam um emaranhado de teorias que em alguns pontos se contradizem, o que demonstra que eles tiveram contato com essas teorias, conceitos, mas talvez não tiveram o tempo devido para sedimentá-las e amadurecê-las. Em vista disso, assim como se apresenta no texto do PP, o “discurso da inovação” no campo das Letras e do ensino de Língua Portuguesa passa pelo discurso da adoção das novas teorias advindas do universo discursivo das ciências da linguagem, como a Teoria dos Gêneros Textuais/Discursivos, e do

universo discursivo da Educação, como a do campo discursivo da Pedagogia Reflexiva e a valorização dos saberes culturais e experiências docentes, por exemplo.

No geral, a concepção de *língua* que os sujeitos-alunos demonstraram dominar foi a de língua como “sistema/estrutura”, como “fato social” e relacionada à comunicação. Como vimos, essa concepção de língua é o que se considera o mais usual entre os membros de uma comunidade linguística, assim, nessa concepção, o termo *língua* recobre apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas. Nesse sentido, a concepção de língua restringe-se à “língua padrão” ou “norma culta”, isto é, língua é equivalente de língua padrão tão somente, o que equivaleria a dizer que as variedades linguísticas não são consideradas como parte da língua, antes, são erros que devem ser corrigidos, excluídos da língua. Contudo, é preciso salientar que encontramos também discursos que denunciaram a heterogeneidade linguística como parte integrante da língua, o que o filia à concepção de língua como o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como formas heterônimas de uma mesma língua, isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua. Em suma, nessa concepção de língua, ela é tomada como um conjunto de variedades.

A concepção de língua como um construto teórico, necessariamente abstrato, no entanto, não foi citada pelos sujeitos-alunos.

Em relação à concepção de *linguagem*, nossas análises revelaram que os sujeitos-alunos predominantemente se mantiveram presos à concepção de linguagem tomada como expressão do pensamento ou à linguagem tomada como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Já a linguagem tomada como forma ou processo de interação não teve uma boa produtividade entre os discursos dos SA, já que somente alguns deles (SA8, SA16, SA17, AS19, SA20) fazem referência a ela, mas em conjunção com a concepção de “expressão do pensamento” ou com a concepção de “instrumento de comunicação” não fazendo, portanto, uma distinção entre uma concepção e outra de linguagem.

Isso nos revela que esses sujeitos-alunos pré-egressos do curso Letras-português Licenciatura da UFS não atendem, em princípio, ao perfil vislumbrado para eles ao final do curso pelo PP. Como vimos, a concepção de linguagem que predomina no fio condutor da base teórico-ideológica do PP é a de linguagem como “interação social”. Se há um predomínio das concepções de linguagem como “expressão do pensamento” ou como “instrumento de comunicação” nos discursos dos sujeitos-alunos egressos, é revelador de que a concepção de linguagem como “processo de interação” não foi assimilada por eles, portanto,

não se atingiu a proposta pretendida nos documentos oficiais (PCN, DCCL, PP-UFS), já que o foco nesses documentos é na concepção de linguagem como interação, uma aposta das/nas teorias interacionistas.

Já a ideia de *gramática* revelada entre os sujeitos-alunos não ultrapassou uma concepção próxima a de gramática normativa. O termo gramática para a maioria absoluta desses sujeitos designa um “conjunto de regras e normas” que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente” a língua materna (entenda-se aqui: LP), isto é, gramática é um conjunto de regras a serem seguidas pelos falantes para não cometerem erros. A gramática é um conjunto de regras que regulamenta o uso da norma padrão.

Mas a concepção de gramática como um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método, não foi produtiva nos discursos analisados. Apenas um dos SA, SA8, concebeu por gramática um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas pelos falantes independente do nível de escolaridade ou social.

Da mesma forma, a concepção de gramática como o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar, isto é, o conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico (é o que se denomina de gramática internalizada), também não foi produtivo nos discursos dos SA. Como foi visto, essa concepção de gramática é citada apenas pelo SA8, que inclusive menciona e define outros tipos de gramática além da normativa, demonstrando em seu discurso um certo domínio de conhecimento sobre o tema em foco.

No que diz respeito ao que se concebe como *ensino de Língua Portuguesa*, nossas análises revelaram que os SA se mostraram com um discurso “moderno” do que seja o ensino de LP, negando o ensino de gramática normativa ou até mesmo negando o ensino da norma padrão. Como define o SA13: *É uma contribuição para formação de habilidades e competências do leitor*. Para esse SA, que respondeu à pergunta, no bloco 1 do questionário, “Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?”, que deveria ser gramática, leitura e produção de textos, aqui ele só enfatiza a “leitura” à medida que define o ensino de LP como uma “contribuição” para formar bons leitores.

De modo geral, os discursos dos SA sobre sua concepção do que deve ser o ensino de LP giraram em torno do discurso do não preconceito linguístico e do não ensino de gramática normativa ou da língua padrão. Essas nuances dos discursos sobre o ensino de LP entram em contradição com a concepção de língua, de linguagem e de gramática que em sua

maioria eles apresentaram apesar de estarem no mesmo espaço discursivo. As contradições que aqui se revelaram são explicadas porque os sujeitos procuraram demonstrar que estão alinhados com os discursos da academia sobre as inovações teórico-metodológicas e sobre o ensino de LP e as vontades de verdade que foram geradas no universo discursivo do âmbito acadêmico. No afã de se mostrarem atualizados com as verdades da Linguística, da ciência, com o discurso da inovação do ensino, caem em equívoco ao conceber o ensino de LP sem levar em conta os três pontos fundamentais que alicerçam esse ensino: leitura, produção de texto e análise linguística (análise esta que pressupõe a abordagem da gramática no texto).

Na verdade, o que pudemos constatar em nossas análises do *corpus* é que está ocorrendo uma confusão ocasionada por uma profusão de teorias que estão invadindo a academia⁷⁶ sem que se dê tempo de “digerir” todo o cabedal teórico que, em alguns casos, se contrapõem. São teorias concorrentes no mesmo campo discursivo e às vezes no mesmo espaço discursivo. Em geral, provindas do campo discursivo da Linguística, essas teorias são de ataque à gramática normativa e ao seu ensino calcado na pedagogia tradicional: o ensino da norma padrão a partir das regras da gramática normativa sem uma devida contextualização. Mas o ensino de gramática normativa e da norma padrão não é negado pela Linguística, como pôde parecer nos textos de alguns SA. Pelo contrário

Os textos dos PCN de LP e do PP de Letras-português Licenciatura da UFS são norteados por um discurso sob uma perspectiva de “língua funcional e interativa”. Se o sujeito-professor, no atual estágio do contexto histórico-ideológico, mantém ainda uma forma “imutável” de ensinar a gramática sem uma abordagem reflexiva, e não procura se “familiarizar” com essa perspectiva, talvez seja motivado pela formação recebida no decorrer do curso de Letras ou por que não domine teorias e práticas que permitam trabalhar de tal forma ou porque resiste ao “novo”. A orientação teórica recebida no processo de formação, acreditamos, é determinante para uma tomada de postura.

A questão que postamos em tela é se os docentes mesmo qualificados em termos de titulação estão com essas teorias suficientemente amadurecidas para trabalhar em sala de aula, isto é, se tiveram tempo de amadurecê-las para repassá-las com a segurança e o domínio devidos aos SA, afinal, elas foram, de certa forma, impostas por força da Lei. Na dúvida, parece ser mais seguro ficar naquilo que já se conhece e domina do que adotar certo modismo teórico.

⁷⁶ A prova disso são as constantes propostas de reformulação dos currículos dos cursos de Letras, como o que analisamos neste trabalho, com o objetivo de se atualizar com os novos paradigmas e teorias linguísticas.

Assim, à guisa de conclusão parcial desta pesquisa, salientamos que não adianta implantar uma nova proposta pedagógica com “teorias inovadoras” e mudar (reformular) uma estrutura curricular com disciplinas cujas ementas apontem para essas “teorias”, se o corpo docente, que for ministrar tais disciplinas, não mudar suas atitudes e não estiver preparado técnica, didática e pedagogicamente para, ideologicamente, aceitá-las, apreendê-las e praticá-las de forma plena no ensino de conteúdos. Em outros termos, se a proposta de mudança filosófico-ideológica subjacente não for devidamente “assumida” pelos sujeitos-professores atuantes do curso; se o professorado se mantiver inexorável diante da proposta pedagógica; se a sua forma de avaliar também não sofrer uma mudança de paradigmas no sentido de valorizar a pesquisa aliada ao ensino; se o corpo docente ficar limitado a valores que remetem, em se tratando de língua, a uma nostálgica tradição de ensino de uma pura e intocável língua padrão, sem incorporar as pesquisas da Linguística em prol do ensino de LP, nada, ou muito pouco, de fato, poderá mudar em termos de formação de um professor crítico-reflexivo-atuante-pesquisador como é pretendido pelos PP (de um modo geral, e, especificamente, pelo PP-UFS) e pelos documentos oficiais. Portanto, é preciso primeiro preparar a “mão-de-obra” para promover a mudança estrutural juntamente com a político-ideológica, pois essa mudança irá refletir na prática do sujeito-professor em sala de aula, desde que ele se predisponha a isso.

Como este trabalho não tem a pretensão de se fechar em si mesmo, deixemos algumas questões – que foram suscitadas por nossa pesquisa, mas não foram respondidas – para reflexão e como sugestão para futuras pesquisas: que discursos estão sendo veiculados no curso de Letras-português sobre o que deve ser objeto de ensino no EB? Que teorias estão sendo trabalhadas nas diversas disciplinas e como elas estão sendo relacionadas à prática docente? Como está se dando a relação teoria vs. prática no decorrer do curso? Estaria o corpo docente preparado e “consciente” dessas mudanças paradigmáticas implementadas ideologicamente no bojo da nova grade curricular? O que nos parece até o momento é que o fato de mudar uma grade curricular necessariamente não se muda automaticamente as mentalidades se elas não estiverem sintonizadas com essas mudanças.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção de sentido. In: ACHARD, P. et. al. **Papel da memória**. trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-17

ALVARENGA, F. M. **A formação de professores no curso de letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática**. Um estudo de caso do curso de letras da UFSJ. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, 2012.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Aula de português: encontros e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARAÚJO, I. L. A constituição do sujeito. In: **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p. 87-122

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

_____. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). trad. Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas (19), jul-dez, 1990. p. 25-42. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/viewFile/3012/249>. Acessado em: 28/09/2014

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 261-306

BALTAR, M. et. al. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. In: **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 8/1, p. 159-172, jun. 2005.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. **Ensino de gramática**. Opressão? Liberdade?. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador. In: **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 41-48

_____. Competência comunicativa. In: **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 71-78

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Diretrizes curriculares para os cursos de letras. Parecer N.º: CNE/CES 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acessado em: 22/10/2011

BRASIL. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acessado em: 22/10/2011

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

BRUNELLI, A. F. Notas sobre a abordagem interdiscursiva de Maingueneau. In: POSSENTI, S.; BARONAS, R. L. (orgs.). **Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso do Brasil**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 13-26

CARBONI, F. **Introdução à lingüística**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CASTILHO, A. T. O que se entende por língua e por gramática. In: **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 41-107

CAVALCANTI, M. O. C. **Universidade e escola: dos discursos sobre a teoria e a prática no contexto do curso de letras**. 2010. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolingüística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-155

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. coord. trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CLARE, N. A. V. **Atividades lingüísticas e epilingüísticas no ensino criativo**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/35/03.htm>. Acessado em: 06/08/2014

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 113-126

CUNHA, D. A. C. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significado, gênero e texto. In: SOUSA, M. E. V. de.; VILAR, S. F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004. p. 27-47

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30

CUNHA, C. F. **Gramática da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

DAMACENO, T. M. S. S. **(Inter)discurso acerca do ensino de língua materna: polêmica e restrições semânticas na formação docente**. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

DANTAS, A. M. **Sobressaltos do discurso: algumas aproximações da análise do discurso**. Campina Grande: EDUFCG, 2007.

ESPÍNDOLA, L. C. PCNs do ensino médio: gramática e ensino. In: SOUSA, M. E. V. de.; VILAR, S. F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004. p. 91-110

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FIGUEIRA, B. S. **A semântica global e a constituição do posicionamento de contracultura na obra de Raul Seixas**. Disponível em: www.revistaalebr.ufscar.br/index.php/.../article/.../5. Acessado em: 21/05/2015

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREEYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____. Verdade e poder. In: **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b. p. 1-14

_____. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. Nascimento da biopolítica. In: **Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a. p. 87-98

_____. Segurança, território e população. In: **Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b. p. 79-86

_____. **Vigiar e punir**. 33. ed. trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA, J. M. de. **Nas tramas dos discursos normativo-gramatical e linguístico: sujeitos, verdades e saberes.** 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FURLANETTO, M. M. **Onde está o analista de discurso?** Disponível em: http://br.geocities.com/agatha_7031/onde.html. Acessado em: 14/08/2007.

GABAS JR., N. Linguística histórica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** v. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-104

GEGLIO, P. C. **As competências como significado norteador da ação docente: uma nova epistemologia.** s. d. (mimeo.)

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008a. p. 39-46

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008b. p. 59-79

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias lingüísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da lingüística: linguagem, teorias e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78

_____. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. R. V; BARONAS, R. L. (orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido.** São Carlos: Claraluz, 2001a. p. 60-80

_____. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R.; CRUVINEL, M. F.; KHALIL, M. G. (orgs.). **Análise do discurso: entornos do sentido.** Araraquara: UNESP/FCL/Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001b. p. 9-34

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva.** 2. ed. rev. ampl. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 13-32

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** trad. Bethania Mariani [et. al.]. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 13-38

ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa.** 4. ed. São Paulo: Marins Fontes, 1997.

JAKOBSON, R. Lingüística e teoria da comunicação. In: **Lingüística e comunicação**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2005. p. 73-86

KAMEL, V. M. E. **A língua que aprendemos a ensinar**: discursos sobre o ensino de português. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

LARA, G. M. P. Aplicando alguns conceitos de gênese dos discursos. In: POSSENTI, S.; BARONAS, R. L. (orgs.). **Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso do Brasil**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 111-133

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-140

MACEDO, L. de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: **Textos teóricos metodológicos**: ENEM 2009. Brasília: INEP, 2009. p. 49-69

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Processos de produção textual. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008. p. 50-143

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36

_____. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. Disponível em: http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf. Acessado em: 02/02/2015

MARQUES, M. H. D. **Iniciação à semântica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 43-70

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MORI, A. C. Fonologia. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. vol. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.147-180

NAVARRO-BARBOSA, P. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na História. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (orgs.). **M. Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **A gramática:** história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Gramática na escola.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

NICOLA, J.; INFANTE, U. **Gramática contemporânea da língua portuguesa.** 15. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. Disponível em: <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acessado em: 03/10/2014

OLIVEIRA, M. A. Linguagem de *defloramentos*: hidra imortal. In: **Na imortalidade da fábula:** o mesmo e o outro como “jogos de verdade”. 2005. 177 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005. p. 5-59

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística.** 2ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-242

OLIVEIRA, V. M. K. **Discurso sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa:** um estudo a partir de textos produzidos por acadêmicos do curso de letras. 2006. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

ORLANDI, E. P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. **Discurso e leitura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005a.

_____. **Discurso e texto:** formação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005b.

_____. (et. al.). **Sujeito e discurso.** São Paulo: Editora da PUC-SP, 1988. (Série Cadernos PUC, nº 31)

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 4. ed. trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória.** trad. introd. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. trad. Bethania Mariani [et. al.]. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et. al.]. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b.

PERINI, M. A. Introdução: gramática e lingüística. In: **Princípios de lingüística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Sofrendo a gramática: a matéria que ninguém aprende. In: **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2005. p. 47-56

PERRENOUD, Ph. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, S. Observações sobre interdiscurso. In: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 153-168

_____. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. 3ª. impr. São Paulo: Ática, 2008a. p. 47-56

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. 3ª. impr. São Paulo: Ática, 2008b. p. 32-38

_____. **Os limites do discurso**. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

PRATA, G. C. F. B. Formação docente: (re)construindo-se professor reflexivo. In: MORAES, S. E. (org.). **Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 307-316

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROBIN, R. **História e lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SALES, L. S. **Da(s) história(s) de leitura às práticas de leitores: o discurso de alunos concluintes do curso de letras**. 2009. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SAPIR, E. Língua, raça e cultura. In: **A linguagem: introdução ao estudo da fala**. trad. e apen. J. Mattoso Camara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980. p. 165-174

SARGENTINI, V. A descontinuidade da História: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (orgs.). **M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. G. Competência discursiva e polêmica na constituição do discurso religioso. In: POSSENTI, S.; BARONAS, R. L. (orgs.). **Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso do Brasil**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 27-48

SOUSA, M. E. V.; VILAR, S. F. P. **Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

SOUSA, M. E. V. O fazer pedagógico nos PCNs do ensino médio. In: SOUSA, M. E. V.; VILAR, S. F. P. **Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Princípios)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

UFAL. Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em letras/português. Disponível em: www.fale.ufal.br/files/ppc/ppc-letras-portugues.pdf. Acessado em: 05/09/2014

UFMG. Projeto pedagógico de curso. Disponível em: <http://grad.letras.ufmg.br/o-curso-de-letras/projeto-pedagogico-arquivos-parciais/1-Fundamentos%20Conceituais.pdf>. Acessado em: 05/09/2014

UFPB. Projeto pedagógico de curso. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/ccl/images/PPC_LETRAS_2006.pdf. Acessado em: 05/09/2014

UFS. Resolução 056/2007/CONEPE/UFS (mimeo.).

UFU. Projeto político-pedagógico do curso de letras. Disponível em: www.ileel2.ufu.br/wp-content/uploads/2013/12/Projeto_Politico_Pedagogico_Letras.pdf. Acessado em: 05/09/2014

UNICAMP. Projeto pedagógico. Disponível em: www.iel.unicamp.br/graduacao/arquivos/ProjetoPedagogicoCursoLetras.pdf. Acessado em: 05/09/2014

UNIFESP. Projeto pedagógico do curso de graduação letras licenciatura. Disponível em: http://humanas.unifesp.br/rep/cursos/pp_letras_licenciatura.pdf. Acessado em: 05/09/2014

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública () privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

() regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

() sim () não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos () todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim () não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

7- O que você entende por linguagem?

8- O que você entende por gramática?

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

São Cristóvão, abril de 2012

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa, intitulada **Entre Discursos Normativo-Gramaticais e Linguísticos: Que Discurso Constitui a Formação do Sujeito Aluno de Letras da UFS?**, é sobre o discurso constitutivo na formação de professores de língua materna e a proposta filosófico-ideológica que subjaz o Projeto Pedagógico do Curso de Letras vernáculas. O referido estudo está sendo desenvolvido por **José Marcos de França**, aluno do Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da **Prof^a. Dr^a. Maria Ester Vieira de Sousa**. A finalidade deste trabalho é contribuir para a área de formação de professores de língua materna.

Os objetivos do estudo são: traçar o perfil do corpo discente e do corpo docente do Curso de Letras da UFS; conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna; analisar o discurso constitutivo na formação de professores de língua materna e a proposta filosófico-ideológica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras vernáculas.

Solicitamos a sua colaboração para utilização e análise do questionário individual e de sua entrevista (*caso seja necessário*), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Letras e Linguística (Aplicada) e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Caso necessário, no decorrer da pesquisa, sua identificação será dada por meio de pseudônimo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que possa vir a receber na/da Instituição.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador Responsável:

José Marcos de França

Endereço (trabalho): E.M.E.F. Jorn. Orlando Dantas. R. Evangelino da Paixão, 326. Veneza I – Aracaju – SE. Tel: (79)31793242 / 99837653(pessoal)

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, por favor, ligar para a professora-orientadora:

Prof^a. Dr^a. **Maria Ester Vieira de Sousa**, por meio do telefone (83) 3216-7745 – Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UFPB

Ou

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Centro de Ciências da Saúde - Comitê de Ética e Pesquisa - CEP

Campus Universitário João Pessoa

Bairro: Castelo Branco s/n – João Pessoa – PB

CEP: 58051-900

e-mails: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

Atenciosamente,

José Marcos de França – PROLING/UFPB/CAPES
Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

ANEXO A – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO Nº 56/2007/CONEPE

**Aprova o Projeto Pedagógico da
habilitação Português Licenciatura
(diurno e noturno) do Curso de
Graduação em Letras, e dá outras
providências.**

O **CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO** da **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**, no uso de suas atribuições legais;

CONSIDERANDO O Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE 11 de 18 de fevereiro de 2002 que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que estabelecem a carga horária dos cursos de licenciatura;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CES 492/2001, de 13 de março de 2002, e a Resolução CNE/CES 18, de 03 de abril de 2001, que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras;

CONSIDERANDO o currículo, como um processo de construção visando a propiciar experiências que possibilitem a compreensão das mudanças sociais e dos problemas delas decorrentes;

CONSIDERANDO a proposta apresentada pelo Colegiado do Curso de Letras;

CONSIDERANDO o Parecer do Relator **Consº OLÍMPIO DE OLIVEIRA PASSOS** ao analisar o Processo nº 6871/06-33;

CONSIDERANDO ainda, a decisão unânime deste conselho em sua Reunião Ordinária hoje realizada,

R E S O L V E

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico da habilitação Português Licenciatura do Curso de Graduação em Letras, que terá os códigos: 440 e 442, funcionarão nos turnos diurno e noturno, respectivamente, e dos quais resultarão o grau de Licenciado em Português.

Art. 2º A habilitação Português Licenciatura do Curso de Letras, tem como objetivos:

I. Geral: formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade, e das relações com o outro.

II. Específicos:

- a) fornecer o conhecimento teórico-prático do idioma português, das literaturas de expressão portuguesa e suas respectivas literaturas, indispensável à formação do licenciado em Letras para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa;
- b) habilitar professores de língua portuguesa para os níveis fundamental e médio, conscientes de seus deveres e responsabilidades sociopolíticas e culturais;
- c) fomentar o desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando a produção e democratização de conhecimentos na área;
- d) assegurar aos profissionais que vão atuar no campo das relações sociais a formação de espírito crítico capaz de nortear a prática docente no âmbito da vida nacional e local;

- e) preservar a especificidade da habilitação, possibilitando a interdisciplinaridade no currículo, graças à presença de disciplinas de outros cursos da área das ciências humanas e sociais e à oferta de disciplinas de Letras nos currículos de outros cursos desta Universidade, e,
- f) estimular a capacidade de desempenhar o papel de fomentadores e divulgadores do desenvolvimento cultural, através das línguas.

Art. 3º Como perfil, o Licenciado em Letras, Habilitação Português deve:

- a) ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem;
- b) compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;
- c) ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários;
- d) ter conhecimento histórico e teórico necessários para a reflexão sobre as condições nas quais a escrita se torna literatura;
- e) fazer uso de novas tecnologias, e,
- f) atuar como professor, pesquisador, consultor nas diferentes manifestações lingüísticas e usuário, como profissional, da norma padrão.

Art. 4º As competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso são, dentre outras:

I. Com relação à formação pessoal:

- a) possuir conhecimento sólido e abrangente em sua área de atuação;
- b) ser capaz de analisar, de maneira crítica, seus próprios conhecimentos bem como estar aberto a assimilação de novos saberes;
- c) refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, sócio-econômico e político;
- d) identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional geral e da área em particular;
- e) perceber o processo de ensino-aprendizagem como um processo humano em construção, e,
- f) ter formação humanística.

II. Com relação ao campo lingüístico:

- a) compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado, nas respectivas línguas de sua formação;
- b) produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzir desde umas para outras;
- c) descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, do espanhol, do francês e do inglês, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades da norma padrão;
- d) apreender criticamente as obras literárias, não apenas através de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também da mediação de obras críticas e da teoria literária;
- e) estabelecer e discutir as relações entre textos literários e outros tipos de discurso inseridos nos contextos onde se produzem;
- f) relacionar o texto literário aos problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito, bem como aos problemas e concepções contemporâneos;
- g) interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar essa interpretação;
- h) investigar e articular informações lingüísticas, literárias e culturais, e,
- i) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em Lingüística.

III. Com relação ao ensino:

- a) elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas nas novas concepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem;
- b) elaborar recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática, bem como avaliar a qualidade do material disponível no mercado;
- c) refletir de forma crítica sobre a prática docente, identificando e resolvendo problemas de ensino-aprendizagem;
- d) compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, políticos e éticos relacionados ao ensino-aprendizagem das línguas, materna e estrangeiras, no contexto nacional e local;

- e) conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino aprendizagem bem como os princípios de planejamento educacional;
- f) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em didática de línguas;
- g) ter consciência da importância social do papel do professor de línguas, tanto materna quanto estrangeira, e,
- h) atuar no magistério de acordo com a legislação específica vigente.

Art. 5º Os Cursos de Letras, Habilitação Português Licenciatura, terão ingresso único no primeiro semestre letivo sendo ofertadas 50 (cinquenta) vagas para o período diurno (Curso 440) e 50 (cinquenta) vagas para o período noturno (Curso 442) através do Processo Seletivo.

Parágrafo Único: São os seguintes os pesos definidos para as provas do Processo Seletivo:

Português – 05 (cinco), Matemática – 01 (hum), Geografia – 03 (três), Química – 01 (hum), Biologia – (três), Língua Estrangeira – 04 (quatro), Física – 01 (hum), História – 01 (um).

Art. 6º Os Cursos de Letras Habilitação Português Licenciatura (curso 440 - diurno e curso 442 - noturno) serão ministrados com a carga horária de 2.925 (duas mil, novecentas e vinte e cinco) horas que equivalem a 195 (cento e noventa e cinco) créditos, dos quais 171 (cento e setenta e um) são obrigatórios, 08 (oito) são optativos e 16 (dezesesseis) correspondem às atividades complementares.

§ 1º Esses cursos deverão ser integralizados no mínimo, de seis e, no máximo, de doze, semestres letivos.

§ 2º O aluno do Curso de Letras, Habilitação Português Licenciatura, curso 440 - diurno poderá cursar um máximo de 33 (trinta e três), uma média de 25 (vinte e cinco) e um mínimo de 17 (dezesete) créditos por semestre letivo.

§ 3º O aluno do Curso de Letras, Habilitação Português Licenciatura, curso 442 - noturno poderá cursar um máximo de 33 (trinta e três), uma média de 20 (vinte) e um mínimo de 17 (dezesete) créditos por semestre letivo.

Art. 7º A estrutura curricular dos Cursos de Letras, Habilitação Português Licenciatura está organizada nos seguintes núcleos:

I. Núcleo de Conteúdos Específicos - compõem este núcleo, as disciplinas de fundamentação teórica relativas a conteúdos ou prática resguardando o caráter específico, conforme definido no Anexo I.

II. Núcleo de Conteúdos Profissionais - compõem este núcleo, as disciplinas que tratarão de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem e estágio supervisionado, conforme definido no Anexo I.

III. Núcleo de Conteúdos Complementares - compõem este núcleo, as disciplinas obrigatórias, optativas ou eletivas que asseguram a formação humanística de caráter interdisciplinar, conforme definido no Anexo I.

Art. 8º O currículo pleno dos Cursos de Letras, Habilitação Português Licenciatura é formado por um Currículo Padrão que inclui as disciplinas obrigatórias e o estágio curricular supervisionado obrigatório, constante do Anexo II, e por um Currículo Complementar que inclui as disciplinas optativas, constante do Anexo III.

Parágrafo Único: O Ementário dos Cursos de Letras, Habilitação Português Licenciatura consta do Anexo IV da presente Resolução e inclui, além das ementas das disciplinas do curso, as ementas do Estágio Supervisionado Geral, Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I, Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II, Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II.

Art. 9º O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, previsto na Resolução 11/2002/CNE/CES, será desenvolvido através do Estágio Supervisionado Geral, Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I, Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II e Trabalho de Conclusão de Curso II, correspondendo a um total de 27 (vinte e sete) créditos, a partir do início da segunda metade do curso regulado por normas específicas, respeitando-se a legislação vigente.

§ 1º O trabalho de conclusão de curso será regulamentado por legislação específica, definida pelo Colegiado do Curso.

§ 2º Para cada estágio, exceto para Estágio Supervisionado Geral, supervisionado, deverá ser computado na carga horária do orientador pedagógico apenas 30 (trinta) horas, destinadas à orientação.

§ 3º Quando se tratar de estágio supervisionado, a carga horária que deverá constar do conjunto sugestão será de 30 (trinta) horas, as demais corresponderão às atividades nas escolas, integralizando a carga horária total prevista no Projeto Pedagógico.

Art. 10. A prática como componente curricular, prevista na Resolução 1/2002/CNE/CES, será desenvolvido ao longo do curso com uma carga horária de 420 (quatrocentas e vinte) horas.

Art. 11. Serão aceitas como atividades complementares as atividades a seguir discriminadas e outras definidas pelo Colegiado do Curso de Letras:

I. participação em eventos científicos, profissionais e culturais;

II. participação em programas de extensão;

III. desenvolvimento de projetos de iniciação científica.

§1º O aluno poderá cumprir também, a seu critério, carga horária das atividades complementares, através de matrícula em disciplinas oferecidas pelos diversos Departamentos da UFS.

§2º A monitoria é contemplada com créditos optativos pela legislação atualmente em vigor na UFS, e regida por legislação específica do Programa de Monitoria da UFS.

Art. 12. Todos os alunos matriculados nos Cursos de Letras, Habilitação Português Licenciatura (curso 440 - diurno e curso 442 - noturno), exceto os formandos no período de implementação desta Resolução, deverão ser adaptados ao novo currículo de acordo com o que dispõe o parágrafo 1º do artigo 57 do Regimento Geral da UFS.

§1º A análise dos históricos escolares, para efeito de adaptação curricular, será feita pelo Colegiado do Curso de Letras, reservando-se ao Colegiado o direito de decidir sobre a suspensão temporária de pré-requisitos na matrícula do primeiro semestre letivo de implementação desta Resolução.

§2º Ao aluno que tiver cursado disciplinas para as quais foram alterados os pré-requisitos, serão assegurados os créditos obtidos, ainda que não tenha cursado o(s) novo(s) pré-requisito(s).

§3º No processo de adaptação curricular, o aluno terá direito às novas disciplinas equivalentes, mesmo que não disponha do(s) pré-requisito(s) exigido(s) para as mesmas.

§4º O aluno que, no processo de adaptação curricular, receber uma disciplina cujo(s) pré-requisito(s) não possua, deverá, obrigatoriamente, cursar esse(s) pré-requisito(s), caso não tenha(m) sido recebido(s) em equivalência.

§5º Os casos específicos de adaptação curricular serão decididos pelo Colegiado de Curso.

§6º Será garantido aos alunos o prazo de 120 (cento e vinte) dias, após tomarem ciência da adaptação curricular, para entrarem com recurso junto ao Colegiado do Curso de Letras.

Art. 13. A coordenação didático-pedagógica bem como a avaliação e o acompanhamento sistemático do Curso de Letras, Habilitação Português Licenciatura (diurno-curso: 440 e noturno-curso: 442) caberão ao Departamento de Letras/Colegiado do Curso de Letras.

Parágrafo Único: A avaliação do processo será realizada através do que define o Programa de Auto-Avaliação Institucional.

Art. 14. Esta Resolução entra em vigor a partir do primeiro semestre de 2008, revogam-se as disposições em contrário e em especial as Resoluções nº 09/1993/CONEP, 11/1996/CONEP, 36/1999/CONEP.

Sala das Sessões, 14 de dezembro de 2007

REITOR Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho
PRESIDENTE

ANEXO B – CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO
RESOLUÇÃO Nº 56/2007/CONEPE

ANEXO I

ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS LICENCIATURA EM NÚCLEOS

A composição curricular do Curso de Letras, Habilitação Português Licenciatura - Cursos: 440 (diurno) e 442 (noturno) estão constituídas dos seguintes núcleos: Núcleo de Conteúdos Específicos; Núcleo de Conteúdos Profissionais e Núcleo de Conteúdos Complementares. A inter-relação entre os núcleos deverá possibilitar uma sólida formação básica, trabalhar e aprofundar os conteúdos desenvolvidos.

1. NÚCLEO DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

Quadro 01 – Disciplinas Obrigatórias - Carga Horária: 1.500 horas

Disciplina Nº de Carga Horária

Créditos Teoria Prática Total

História da Língua Portuguesa 04 - 60 - 60

Fonologia da Língua Portuguesa 04 - 60 - 60

Língua Portuguesa I 04 - 60 - 60

Língua Portuguesa II 04 - 60 - 60

Língua Portuguesa III 04 - 60 - 60

Semântica e Pragmática 04 - 60 - 60

Produção e Recepção de Texto I 04 - 30 - 30 - 60

Produção e Recepção de Texto II 04 - 30 - 30 - 60

Fundamentos da Língua Latina 04 - 60 - 60

Filologia Românica 04 - 60 - 60

Linguística 04 - 60 - 60

Teoria da Literatura I 04 - 60 - 60

Teoria da Literatura II 04 - 60 - 60

Crítica Literária 04 - 60 - 60

Literatura Brasileira I 04 - 60 - 60

Literatura Brasileira II 04 - 60 - 60

Literatura Brasileira III 04 - 60 - 60

Literatura Portuguesa I 04 - 60 - 60

Literatura Portuguesa II 04 - 60 - 60

Literatura Portuguesa III 04 - 60 - 60

Literatura Infanto-Juvenil 04 - 60 - 60

Literatura Sergipana 04 - 60 - 60

Introdução às Teorias do Discurso 04 - 60 - 60

Sociolinguística 04 - 60 - 60

Estilística 04 - 60 - 60

TOTAL 100 1.440 60 1.500

2. NÚCLEO DE CONTEÚDOS PROFISSIONAIS

Quadro 02 - Disciplinas de caráter obrigatório - carga horária: 1005 horas

Disciplinas Nº de Carga Horária

Créditos Teoria Prática Atividade de Estágio Total

Linguística Aplicada ao ensino de Língua Materna 04 – 30 / 30 - 60

Fundamentos para o Ensino de Alfabetização 04 – 30 / 30 - 60

Fundamentos para o Ensino da Leitura e da Escrita 04 - 60 - 60

Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais 04 - 60 - 60

Laboratório para o Ensino de Língua Portuguesa 04 - 60 - 60

Laboratório de Crítica Literária 04 - 60 - 60

Legislação e Ensino 04 - 60 - 60

Introdução à Psicologia da Aprendizagem 04 - 60 - 60

Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Línguas 04 - 60 - 60

Estágio Supervisionado Geral 04 - 60 - 60

Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I 04 - 60 - 60

Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II 08 - 120 - 120

Trabalho de Conclusão de Curso I 04 - 60 - 60

Trabalho de Conclusão de Curso II 11 - 165 -165

TOTAL 67 240 360 405 1005

3. NÚCLEO DE CONTEÚDOS COMPLEMENTARES

Quadro 03 - Disciplina obrigatória carga horária: 60 horas

Disciplina Nº de Carga Horária

Créditos Teoria Prática Total

Introdução à Filosofia 04 - 60 - 60

TOTAL 04 60 - 60

O aluno deverá cursar 08 (oito) créditos optativos, conforme definido no currículo complementar.

O aluno poderá cumprir, a seu critério, 16 (dezesesseis) créditos de atividades complementares, conforme definido no Art. 11 da presente Resolução e/ou através de matrícula em disciplinas oferecidas pelos diversos Departamentos da UFS.

ANEXO C – EMENTAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO

RESOLUÇÃO Nº 56/2007/CONEPE

ANEXO IV

EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS
HABILITAÇÃO PORTUGUÊS LICENCIATURA - CURSOS 440 (DIURNO) E 442 (NOTURNO)
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS OFERTADAS PELO DEPARTAMENTO DE LETRAS

404701- Fonologia da Língua Portuguesa

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: -

Ementa: Estudo do sistema fonológico do Português, de sua realização fonética e sua relação com o sistema ortográfico. Variedade culta do sistema fonológico brasileiro.

404702 - História da Língua Portuguesa

Cr: 04 CH: 60 PEL: 4.00.0 Pré-requisito: -

Ementa: Estudo da origem, da expansão e dos processos de mudança da Língua Portuguesa sob o ponto de vista diacrônico (a partir do século XVI), considerando aspectos fonológicos, morfossintáticos e pragmáticos/ discursivos.

404703 - Laboratório para o Ensino de Língua Portuguesa

Cr: 04 CH: 60 PEL: 1.03.0 Pré-requisito: 404707

Ementa: Elaboração de material para o ensino de língua portuguesa falada e escrita, tendo por base os princípios da gramática internalizada.

404705 - Língua Portuguesa I

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404729

Ementa: Morfossintaxe: estudo do período com foco no sujeito. Classes de palavras envolvidas, termos nominais, pronominais e oracionais.

404706 - Língua Portuguesa II

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404705

Ementa: Estrutura morfossintática da palavra léxica. Estudo do período com foco no predicado: classes de palavras envolvidas, termos nominais, pronominais e oracionais.

404707 - Língua Portuguesa III

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404706

Ementa: Processos sintáticos complexos: coordenação e subordinação. Mecanismos sintático-semânticos no período complexo.

404712 - Produção e Recepção de Texto I

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: -

Ementa: O texto e sua caracterização. Mecanismo de textualidade. A coesão e a coerência textual. Produção e recepção textual.

404713 - Produção e Recepção de Texto II

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404712

Ementa: Gêneros textuais acadêmicos: análise e produção. Fichamento. Resumo. Resenha. Artigos científicos.

404721- Estilística

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404768

Ementa: A tradição retórica e estilística. O signo lingüístico: arbitrariedade e motivação. Estilo e heterogeneidade: desvio e norma. A estilística da palavra e a estilística da frase. Figuras de estilo e relações semânticas. Estilística da enunciação. Estilo e intertextualidade. Análise estilística.

404723 - Fundamentos para o Ensino da Leitura e da Escrita

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404727

Ementa: Estudo dos processos e mecanismos sócio-cognitivos, interacionais e lingüísticos para a formação do leitor e para o desenvolvimento da prática pedagógica da leitura.

404724 - Fundamentos para o Ensino de Alfabetização

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404734

Ementa: Estudo das concepções de letramento de alfabetização, dos métodos de alfabetização e das implicações pedagógicas desses conceitos, envolvendo a observação de aulas na escola.

404727 - Introdução às Teorias do Discurso

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404729

Ementa: Estudo de questões teóricas relacionadas ao discurso como prática social, focalizando noções de sujeito do discurso, ideologia, formação e práticas discursivas.

404728 - Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404729

Ementa: Produção de material para o ensino de gêneros orais e escritos em sala de aula.

404729 - Lingüística

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: -

Ementa: Estudo do objeto e conceitos básicos da lingüística, tendo em vista a história das idéias lingüísticas, tendências atuais, métodos e procedimentos de análise.

404731- Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404729

Ementa: A Lingüística Aplicada: origem, propostas. Aplicação dos conceitos e métodos da Lingüística ao ensino de língua materna.

404733 - Semântica e Pragmática

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404729

Ementa: Estudo das abordagens, dos modelos e das teorias explicativas dos processos de produção e recepção do significado, enfatizando as principais teorias semânticas e pragmáticas, tendências atuais, métodos e procedimentos de análise.

404734 - Sociolinguística

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404729

Ementa: Estudo de questões teóricas e metodológicas vinculadas à relação língua e sociedade.

404741 - Fundamentos da Língua Latina

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: -

Ementa: Aspectos gerais de morfologia e sintaxe. Morfologia nominal e verbal, através do estudo de texto simplificado e de expressões usuais.

404742 - Filologia Românica

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: -

Ementa: Conceitos básicos de Filologia Românica. A Romanização e a fragmentação românica. O substrato pré-romano. A românia. O núcleo central: o Latim; adstratos e superestratos. A classificação das línguas e dialetos neolatinos. As mais antigas atestações das línguas literárias.

404751 - Crítica Literária

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404768

Ementa: Conceito e natureza da crítica literária. Panorama histórico de crítica literária. A crítica filológica. A crítica formalista e a crítica textual. A crítica fenomenológica. A crítica estilística. O new criticism. A crítica estruturalista e a "nouvelle critique". A crítica psicanalítica (perspectiva genética e textual).

404755 - Laboratório de Crítica Literária

Cr: 04 CH: 60 PEL: 1.03.0 Pré-requisito: 404751

Ementa: Disciplina eminentemente prática de crítica literária. Análise de textos poéticos e narrativos a partir das correntes teóricas da crítica literária.

404756 - Literatura Brasileira I

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404768

Ementa: Introdução às estéticas romântico-realista. Diálogo intertextual com as estéticas precedentes através de núcleos temáticos. Subjetivismo romântico X objetividade. Sociedade escravocrata X discurso liberal. Patriarcalismo X autoritarismo X relações de favor. Estudos das figuras literárias mais ilustres e das obras mais representativas.

404757 - Literatura Brasileira II

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404756

Ementa: Introdução ao simbolismo e à literatura de transição. Estudo das figuras literárias das gerações de 22/30/45. Romance de 30. Núcleos temáticos: identidade X alteridade X injustiça social X diferença de classes.

404758 - Literatura Brasileira III

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404757

Ementa: Introdução à pós-modernidade. Representação do caótico e do fragmentário do mundo contemporâneo na literatura. Romance intimista. Romance de tensão crítica. Principais figuras e obras. A linguagem da realidade X a realidade da linguagem. A metalinguagem dos autores contemporâneos.

404759 - Literatura Infanto-Juvenil

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404768-

Ementa: Estudo da literatura infanto-juvenil em todas as suas manifestações, bem como suas relações com as demais artes.

404762 - Literatura Portuguesa I

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404768

Ementa: Primeira época medieval: poesia trovadoresca, prosa religiosa e doutrinária e prosa de ficção. Segunda época medieval: a historiografia, a inclita geração, a poesia palaciana, o teatro. Classicismo: lírica, épica e outras manifestações em prosa.

404763 - Literatura Portuguesa II

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: - 404762

Ementa: Simbolismo: a poesia lírica. Modernismo: poetas de Orpheu. Presencismo. A prosa neo-realista. Tendências contemporâneas: romance, conto, poesia.

404764 - Literatura Portuguesa III

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404763

Ementa: Simbolismo: a poesia lírica. Modernismo: poetas de Orpheu. Presencismo. A prosa neo-realista. Tendências contemporâneas: romance, conto, poesia.

404766 - Literatura Sergipana

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404768

Ementa: Primeiras manifestações literárias em Sergipe. Romantismo. A escola de Recife. Ecos do parnasianismo e o simbolismo. O modernismo: repercussão da Semana de Arte Moderna; poesia e prosa. Literatura Contemporânea.

404767 - Teoria da Literatura I

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: -

Ementa: Exame do texto literário como entidade discursiva resultante de um entrecruzamento de linguagens. Estudo de questões referentes às conceituações de Literatura e de Teoria da literatura.

404768 - Teoria da Literatura II

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404767

Ementa: Estudo das doutrinas formadoras do conceito de gêneros literários; reflexão sobre teorias críticas que orientam a leitura investigativa do texto de feição literária.

404771 - Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I

Cr: 04 CH: 60 PEL: 1.03.0 Pré-requisito: 404779

Ementa: Prática de ensino. Diagnóstico de turmas. Observação crítica do cotidiano escolar: escola, sala de aula, procedimento pedagógico, material didático. Observação do relacionamento interpessoal. Leitura crítica dos relatórios de observação.

404772 - Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II

Cr: 08 CH: 120 PEL: 1.07.0 Pré-requisito: 404771

Ementa: Prática de ensino. O planejamento pedagógico: plano de unidade e de aula. Participação nas atividades do cotidiano escolar: regência de sala de aula em Língua portuguesa e/ou Literatura Brasileira.

404779 - Estágio Supervisionado Geral

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404782

Ementa: A formação do professor. Função e caracterização do ensino-aprendizagem de línguas, materna e estrangeira em Sergipe. Análise crítica de documentos curriculares no ensino fundamental e médio. Observação de aulas nas escolas. Elaboração de unidades didáticas (conteúdo, procedimentos, recursos e avaliação) orientadas para o contexto educacional local.

404781 - Legislação e Ensino

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: -

Ementa: O sistema educacional brasileiro: estrutura social e mecanismo de decisão. Diretrizes e financiamento da educação. A ação do Estado Brasileiro na trajetória histórica no ensino público e privado. Política e diretrizes para o ensino de línguas materna e estrangeiras.

404782 - Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Línguas

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 404781

Ementa: Conceitos de educação, linguagem e ensino. Objetivo da educação. Métodos de ensino. A relação professor-aluno. Currículo, planejamento didático, metodologia, avaliação. Processos de aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa. Os parâmetros curriculares.

404789 - Trabalho de Conclusão de Curso I

Cr: 04 CH: 60 PEL: 2.02.0 Pré-requisito: 140 créditos

Ementa: Fundamentos metodológicos de Investigação. Como fazer uma monografia: escolha do tema e técnicas de pesquisas bibliográficas. Elaboração do plano e projeto de pesquisa dentro da área.

404791 - Trabalho de Conclusão de Curso II

Cr: 11 CH: 165 PEL: 2.09.0 Pré-requisito: 404789

Ementa: Elaboração da monografia: redação, edição e defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS OFERTADAS POR OUTROS DEPARTAMENTOS

406256 - Introdução à Psicologia da Aprendizagem

Cr: 04 CH: 60 PEL: 3.01.2 Pré-requisito: -

Ementa: Aprendizagem: conceitos básicos. Teorias da aprendizagem. Os contextos culturais da aprendizagem e a escolarização formal. A psicologia da aprendizagem e a prática pedagógica.

407031 - Introdução à Filosofia

Cr: 04 CH: 60 PEL: 4.00.2 Pré-requisito: -

Ementa: O mundo filosófico de pensar. As características que separam a filosofia do mito, da religião, da ciência e da arte. Análise de temas ou problemas filosóficos

ANEXO D – QUESTIONÁRIOS APLICADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA1)

BLOCO 1

- 1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:
() pública (X) privada () ambas
- 2- Você cursou o E. B.:
(X) regular () EJA
- 3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?
(X) sim () não
- 4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?
() gramática (X) leitura () produção de textos () todas as opções
- 5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?
() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

Inata ao indivíduo, heterogênea.

7- O que você entende por linguagem?

Processo → Sistema de signos pelo qual o indivíduo se comunica, através de sons (fala) ou por meio de imagens, gestos etc.

8- O que você entende por gramática?

“Conjunto” de normas e regras.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

O Ensino de Língua Portuguesa é a ênfase na leitura e a partir delas desenvolvem-se as outras etapas do Ensino, como “a gramática”. Inclusive mostrar aos alunos o poder da adequação linguística e enfatizar a heterogeneidade da língua “banindo” o preconceito linguístico.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

A contribuição foi a melhor possível principalmente na prática docente, pois pude entender que a Gramática não é o ponto crucial da Língua. Sociolinguística, Análise do Discurso, Semântica e Pragmática, leitura e Escrita, Linguística Aplicada e as disciplinas de produção Textual.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA2)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública () privada (X) ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

(X) sim () não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura (X) produção de textos () todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

A língua é um fato social, a qual contribui para a identidade de uma nação. Assim, é um elo comum entre os indivíduos, dando-lhes consciência de que pertencem a uma comunidade. Destaca-se por ser variável ao tempo e aos falantes.

7- O que você entende por linguagem?

Classificada como verbal e não-verbal, é a capacidade de estabelecer a comunicação entre as pessoas.

8- O que você entende por gramática?

Um conjunto de regras que demonstram “a estrutura” de uma língua. Podendo ser classificada em: normativa, descritiva, comparativa.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

Orientar os alunos para o uso adequado da língua nas diversas situações cotidianas, utilizando diferentes gêneros textuais. Buscando o aprimoramento da leitura, da escrita e da “oralidade”.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

A importância da valorização das variedades linguística, não discriminando algum aluno pelo uso não-padrão (preconceito linguístico). Disciplinas: Linguística aplicada ao ensino de língua materna e Metodologia do ensino-aprendizagem em línguas; Laboratório para o ensino de gêneros textuais; Laboratório para o ensino de língua português; Psicologia da Aprendizagem; Psicologia do desenvolvimento e as disciplinas de Estágio.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro (a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA3)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública () privada (X) ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

(X) sim () não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (X) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

A língua é um “organismos vivo”, em constante transformação. Suas recorrentes modificações se dão na fala, de forma coletiva, pelos seus usuários. Esses são os responsáveis por recriá-la. A língua é produto da evolução que ocorre diacronicamente.

7- O que você entende por linguagem?

Linguagem é um sistema de sinais (verbal ou não verbal) convencional que possibilita a comunicação entre aqueles considerados pares, ou não.

8- O que você entende por gramática?

É um conjunto de regras que estrutura uma determinada língua. Ela é o principal suporte da Norma Padrão.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

O ensino de língua portuguesa consiste no trabalho das competências linguísticas, utilizando-se da leitura, da escrita e da oralidade. Ele será o facilitador de um processo em que o aluno, por meio desse, consiga produzir bem um texto, ler criticamente vários tipos de textos e para que ele consiga se expressar com clareza.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante(s) para sua formação?

Certamente, as disciplinas de linguística marcaram uma nova era. Para mim, esse “novo”, trazido nos primeiros períodos do curso, contribuiu para uma revolucionária visão da concepção de língua e de ensino/aprendizagem de língua.

São muitas as disciplinas consideradas importantes por mim. A exemplo das disciplinas de Literatura Brasileira, e suas teorias, as de Produção de Texto e Introdução à Análise do Discurso, Filologia Românica, Estilística, Fundamentos para o Ensino da Leitura e Escrita. Entretanto, se houvesse a necessidade de se escolher apenas uma, embora não fosse uma escolha fácil, eu destacaria a Sociolinguística.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro (a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA4)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública (X) privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

() sim (X) não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (X) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

Tenho como língua toda a representação da comunicação do ser humano, estrutura comunicativa (palavras e expressões) social, cada um com sua peculiaridade, ela determina muito um povo e sua cultura.

7- O que você entende por linguagem?

A ação de utilizar a língua como idioma, podendo ser restrita a grupos sociais, entendemos também como um “fragmento” do próprio idioma, ou seja, a forma de se propagar a própria língua.

8- O que você entende por gramática?

Um estudo minucioso da língua seja ela social (normativa), natural (intrínseca ao ser humano), história (descritiva) e etc.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

Alem do ensino do nosso idioma, um processo de sensibilização dos indivíduos, onde através dos textos lidos e criados cada aluno possa avaliar seu meio e se posicionar, o ensino deve se desprender das regras, abrindo outros caminhos.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante(s) para sua formação?

A linguística deu-me uma noção que não se tinha sobre a língua, ela conseguiu banir parte do preconceito linguístico, me fez analisar como docente as possibilidades de entendimento, deu um novo olhar sobre a língua.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA5)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública () privada (X) ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

() sim (X) não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática (X) leitura () produção de textos () todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

É um sistema formado por sistemas menores, que são o fonológico, o sintático, o morfológico e o semântico.

7- O que você entende por linguagem?

É uma faculdade comum a todos os indivíduos e varia no tempo e espaço.

8- O que você entende por gramática?

Conjunto de regras que regem o modo de falar e escrever de cada indivíduo.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

Para mim é formar, acima de tudo, seres humanos capazes de compreender o mundo através da leitura, interpretando-a, formulando opiniões e desenvolvendo o raciocínio crítico a respeito de qualquer tipo de assunto, resultando também no aperfeiçoamento da escrita, através de produções textuais e no conhecimento/aprendizado das regras gramaticais.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante(s) para sua formação?

Aprendi a melhor entender as variações da língua; a conhecer as definições de língua, linguagem e fala; percebi que não devo julgar meus alunos porque eles falaram algo que gramaticalmente não teve concordância, que não seguiu à risca as regras gramaticais; passei a entender que a compreensão está acima de tudo, porém, como professora de Língua Portuguesa, não devo abandonar o ensino das regras, mas também não devo massacrar os alunos fazendo-os decorar regras, devo contextualizar o ensino, tudo tem um sentido, o ensino das regras não deve ser solto, apenas as regras por elas mesmas não enriquecem o aprendizado, devemos contextualizar o ensino às diversas situações sociais.

A Linguística Aplicada e a Sociolinguística.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro (a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA6)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública () privada (x) ambas

2- Você cursou o E. B.:

(x) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

(x) sim () não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (x) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (x) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

Eu entendo a língua como algo abstrato de se definir. Podemos entender a língua como um idioma, e também como algo peculiar de cada indivíduo, que pode variar de acordo com o grau de escolaridade, a idade, a classe social, entre outros fatores. Mesmo diante dessa complexidade, vejo a língua como uma ferramenta em constante variação.

7- O que você entende por linguagem?

Um meio para por em prática o uso da língua, que tem como um os principais objetivos a comunicação.

8- O que você entende por gramática?

Se for a Normativa, entendo como um conjunto de regras que tem como objetivo padronizar a língua portuguesa. Mas temos outros tipos de gramática também, como a internalizada que cada falante possui, a descritiva que apenas descreve os usos, e assim por diante.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

É ensinar aos alunos que a língua materna é muito mais do que a Gramática Normativa, trabalhar também a compreensão e a produção de textos a partir da diversidade dos gêneros que circulam nosso cotidiano, e também com textos literários.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante(s) para sua formação?

Foi importante para sabermos diferenciar as variações da língua, e ajudar nossos alunos a terem mais afinidade com a língua portuguesa. Eu destacaria Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro (a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPEs

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA7)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

(x) pública () privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

(x) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

(x) sim () não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática (x) leitura () produção de textos () todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica d Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (x) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

Um fato social carregado de valores políticos, econômicos e ideológicos, que mais do que servir como um meio de comunicação, também é um instrumento de expressão.

7- O que você entende por linguagem?

Capacidade de se comunicar com outros indivíduos, a qual requer certa habilidade linguística e social.

8- O que você entende por gramática?

Regimento de uma língua, necessário ao bom andamento daquilo para o qual a língua foi criada.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

Mais do que mostrar aos aprendizes as regras da boa conduta linguística, o ensino de português é para mim uma demonstração de respeito por um patrimônio nosso, uma oportunidade de aprendermos mais sobre nós mesmos e também uma maneira de aprender a assumir posições perante a sociedade e a vida.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

Com as disciplinas de linguística a gente aprende a sair do dito, de decorar o pronto, o posto e parte para aprender o caminho percorrido para se chegar a cada recurso que a língua nos dispõe. O profissional das Letras fica mais seguro para ensinar o que já aprendeu e para fazer novas descobertas. A disciplina que destaco como mais importante, sem menosprezar as demais, é Metodologia para o Ensino de Leitura e Escrita.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA8)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

(x) pública () privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

(x) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

(x) sim () não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura (x) produção de textos () todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (x) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

Minha concepção de língua está relacionada à conexão de certos elementos sociais: um sistema gramatical em constante transformação, que incorpora diferentes modalidades, formado por sinais ou signos; o modo a partir do qual um grupo de sujeitos inter(age) sobre algo e o significa, grosso modo, de maneira convencional; a potencialidade psíquica e fisiológica de um sujeito ao utilizar sua faculdade linguística em uma dada situação de interação. Logo, antes de qualquer reducionismo à parte do corpo humano, também denominada “língua”, a priori, deve-se pensar em língua enquanto produto/produtora da interação e dos próprios sujeitos em uma dada sociedade; práticas sociais.

7- O que você entende por linguagem?

A concepção de linguagem agrega a de língua (prática social), pois além de compreender os sistemas gramaticais, sua aquisição e utilização, ela se constitui a partir de todo conjunto de sinais (gramaticalizados ou não), que fazem parte da comunicação humana: gestos, fala, desenhos, música, dança etc. Portanto, devemos considerar a língua(gem) a partir de suas características linguístico-cognitivas, biofísicas e sócio-históricas.

8- O que você entende por gramática?

Há várias concepções e determinações sobre a gramática: internalizada, normativa, descritiva, gerativa, da língua falada etc. Porém, o que é comum entre elas é que há um modo peculiar de estruturação da língua para cada uma delas. A partir dessas categorizações, percebe-se que gramática pode ser entendida como: um conhecimento linguístico internalizado a partir da interação entre sujeitos de uma dada comunidade; um conjunto de regras convencionado e institucionalizado socialmente de modo a normatizar o uso de determinada língua em certas instâncias da atividade humana, para que não haja desvios; modo de sistematização linguística que possibilita a geração de infinitos enunciados; uma descrição das diversas modalidades de utilização linguística em vários setores da sociedade.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

Ensino de Língua Portuguesa, além de envolver o padrão culto de língua exigido pela sociedade, é um constructo didático-metodológico que depende da visão de Língua, Linguagem e Gramática do professor e do aluno. Para mim, o ensino de Língua Portuguesa, deve priorizar a língua(gem) enquanto prática social, o que não abandona o ensino de gramática normativa. Enquanto uma forma de conscientização de sua transformação e importância, a língua portuguesa deve ser vista, primeiramente, em sua heterogeneidade nacional, e em seguida, em sua posição no cenário internacional. Todo esse trabalho deve ser realizado a partir da leitura e produção de textos em várias modalidades e para determinadas situações de utilização da língua(gem).

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

Poderia citar várias contribuições, porém a mais significativa foi a ampliação de conceitos referentes aos elementos que envolvem a interação humana: língua, fala, linguagem, gramática, cognição, práticas discursivas etc. Esse aprofundamento conceitual, em certa

medida, corrobora uma determinada prática de ensino de línguas, que está cada vez mais adequada aos postulados teóricos contemporâneos, que inviabilizam um viés tradicional e marginalizante de ensino. Destaco como importantes para minha formação as disciplinas: Introdução aos Estudos Linguísticos, Linguística, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, Introdução às Teorias do Discurso, Sociolinguística, Semântica e Pragmática.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA9)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública (X) privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

() sim (X) não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (X) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

(X) sim () não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

Formar profissionais capazes de desenvolver pesquisas, elaborar métodos de ensino, buscar informações. Em suma forma um profissional autônomo, consciente que o seu estudo não está concluído com a graduação, que ele pode e deve buscar sempre mais e mais afim de oferecer um ensino de qualidade, esses seriam os pontos positivo. O negativo, é que apesar de um objetivo importante, os professores mantêm-se presos a simples exercícios de memorização.

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

É um sistema de signos, que combinados entre si permite a comunicação.

7- O que você entende por linguagem?

É o meio pelo qual a expressão e a comunicação se concretiza, a linguagem não é exclusivamente verbal, ela pode ser gestual, visual etc

8- O que você entende por gramática?

Conjunto de normas (regras) que tem como finalidade orientar o usuário da língua. Em suma, é um manual da língua que prioriza a linguagem culta.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

Mais do que ensinar gramática, é ensinar o aluno a ser crítico, a ter autonomia em diversas situações.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

A linguística ajudou me a perceber que devemos respeitar a gramática interna (o conhecimento de mundo que o aluno possui), e o que o dever do professor de português é mostrar que existe uma outra forma de utilizar a língua, que muitas vezes vai ser requisitada do aluno fora do âmbito escolar.

Sociolinguística e Linguística aplicada ao ensino de língua materna.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA10)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública () privada (X) ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

(X) sim () não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (X) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

(X) sim () não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

Pontos positivos – boa abordagem das teorias linguísticas.

Pontos negativos – pouco incentivo à pesquisa e pouco enfoque na produção textual.

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

Conjunto de palavras e expressões usadas por um povo.

7- O que você entende por linguagem?

Conjunto de signos que para além de servir para a comunicação serve para armazenar conteúdos culturais.

8- O que você entende por gramática?

Conjunto de normas que regem o padrão escrito de uma língua.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

Ensinar Língua Portuguesa é para além de ensinar suas regras gramaticais, é ensinar ao aluno que existem várias formas linguísticas e que aprender essa língua padrão o insere em um determinado contexto social. Sendo assim é ensinar ao aluno que existem variadas formas de se comunicar nos mais diversos contextos.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

As disciplinas de Linguística ajudaram a desmistificar a ideia de uma fala “certa” e outra “errada”, bem como ajudaram a entender e saber como lidar com os fenômenos linguísticos que interferem no ensino de Língua Portuguesa. Linguística Aplicada ao ensino de língua, Sociolinguística, Fundamentos p/ o ensino de alfabetização e metodologia do ensino de línguas.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA11)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública () privada (X) ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

() sim (X) não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (X) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

Além do sentido denotativo, órgão relacionado ao paladar, nós também podemos falar que a língua é uma forma de linguagem desenvolvidas pelas pessoas.

7- O que você entende por linguagem?

A linguagem é uma forma de comunicação que usamos cotidianamente. Ela pode ser verbal ou não verbal. Basicamente, esta acontece por meio de gestos e imagens, e aquela, através de palavras orais ou escritas. Além disto, podemos dizer que a linguagem pode ser formal ou informal.

8- O que você entende por gramática?

Podemos dizer que a gramática é um meio de normatizar e/ou formalizar as regras de uma determinada língua, estabelecendo uma regulamentação de uso de escrita e de fala para a sociedade. Porém, o padrão defendido pela gramática não deve ser seguido como verdade absoluta, pois o que for de encontro às regras gramaticais, não quer dizer que está errado.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

Para mim o ensino de Língua Portuguesa abrange bem mais que as normas da gramática padrão, indicado como se deve escrever ou falar bem. Ele ajuda a tornar o estudante um sujeito crítico através de suas diversificadas disciplinas.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

A linguística ajudou-me a perceber o outro lado da língua português, o lado que não é preciso seguir regras gramaticais para que a comunicação seja realizada. Com ela, aprendi a valorizar e prestigiar os conhecimentos prévios de cada pessoa sem precisar analisar se a fala ou a escrita está adequada a gramática padrão.

Além da linguística, outras disciplinas são de total importância para a formação crítica do profissional de Letras, como por exemplo, Produção e Recepção de texto, Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais, Laboratório de Crítica Literária, Filologia Românica, Introdução as Teorias do Discurso e Sociolinguística.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA12)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública () privada (X) ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

() sim (X) não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (X) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

A língua não corresponde apenas ao conjunto de palavras e expressões, faladas ou escritas de um povo. Ela é particular, pois carrega consigo traços históricos, sociais e discursivos de cada sujeito e é ao mesmo tempo universal pois possibilita comunicação e interação entre as pessoas.

7- O que você entende por linguagem?

A linguagem é um meio de estabelecer comunicação tanto entre os seres humanos como entre os animais. Ela possui várias características, formas e finalidades. Podendo ainda ser verbal ou não verbal.

8- O que você entende por gramática?

A gramática é o conjunto de regras criadas para estabelecer um padrão a ser seguido pelos falantes de uma determinada língua.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

O ensino de língua de Língua Portuguesa vai muito além do ensino de das normas gramaticais. Ensinar língua Portuguesa é fazer com que o aluno se torne um leitor e um escritor crítico, conhecedor das normas de sua língua e um sujeito livre para criar e descobrir novos sentidos.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

As disciplinas de Linguística contribuíram quebrando a visão gramaticista que tinha do ensino de Língua Portuguesa. Dentre as disciplinas que tiveram mais relevância estão: Linguística aplicada ao ensino de língua materna; Metodologia para o Ensino e aprendizagem de Línguas; Laboratório de gêneros textuais e Fundamentos para o ensino de leitura e escrita.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro (a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA13)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

(X) pública () privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

(X) sim () não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (X) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica d Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

É um sistema de sinais formado por diferentes componentes, os quais requerem uma dependência estrutural para que haja comunicação.

7- O que você entende por linguagem?

É uma competência mais ampla, na qual o ser humano representa seus pensamentos, a realidade física e social.

8- O que você entende por gramática?

É um conjunto de regras que deve ser seguida de acordo a norma padrão.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

É uma contribuição para formação de habilidades e competências do leitor.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

Para minha formação foi muito proveitosa, pois ampliou meu conhecimento linguístico, já na prática ainda não tive a oportunidade de desenvolver essa contribuição, mas creio que será de grande importância. Todas cada uma tem suas particularidades que são essenciais a formação do docente.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNOS (SA14)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública (X) privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

(X) sim () não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (X) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

(X) sim () não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

Destaco como pontos positivos a busca por uma redefinição do campo literário, as reflexões diante das concepções de língua e o incentivo à pesquisa. Como pontos negativos é preciso mencionar a desarmonia que há entre as teorias voltadas para a educação que são constantemente discutidas nos bancos acadêmicos e o que é de fato posto em prática no dia a dia do ensino básico.

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

A língua é um instrumento social composto por signos/sinais responsáveis pela comunicação humana.

7- O que você entende por linguagem?

Entendo a linguagem como a realização do processo sociocomunicativo de sujeitos/falantes situados historicamente. A linguagem para existir precisa estar “vinculada” a um contexto social e não desprendida dele, como se ela (a linguagem) fosse capaz de se realizar sozinha.

8- O que você entende por gramática?

É o agrupamento das realizações morfológicas, sintáticas, estilísticas e fonéticas de uma língua.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

É uma prática capaz de promover a ampliação dos conhecimentos linguísticos já adquiridos por nos falantes de língua materna de forma que sejamos capazes de nos “locomover” verbalmente por qualquer esfera comunicativa.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

Mudança na minha concepção de língua. A princípio (por conta daquilo que aprendemos nas escolas e que é amplamente divulgado pela mídia) eu concebia a língua como um instrumento imutável e rigoroso onde todo movimento pendia para a busca de uma comunicação “perfeita”: nenhum erro gramatical, nada de vestígios de sotaques. Através de disciplinas como linguística aplicada ao ensino de língua materna e sociolinguística pude entrar em contato com outras gramáticas além da normativa e entender que o papel do professor de língua não é o de policiar o falar e a escrita do alunado, mas sim o de permitir a evolução e amadurecimento comunicativo dos mesmos.

São Cristóvão, abril de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA15)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

(X) pública () privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

(X) sim () não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (X) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

É um sistema de palavras, expressões e regras gramaticais pré-estabelecidas que viabiliza a comunicação falada e/ou escrita entre os indivíduos de uma mesma comunidade linguística.

7- O que você entende por linguagem?

É o conjunto de palavras e expressões próprias de cada indivíduo de determinado grupo social, ou seja, é o uso particularizado que cada ser social carrega em sua comunicação falada/escrita.

8- O que você entende por gramática?

*Entende-se por **gramática** o conjunto de regras, formas e usos que caracterizam o emprego adequado/correto de se expressar na língua culta: escrita e falada, de um grupo social.*

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

É o processo de apreensão e compreensão da realidade linguística e social a qual os indivíduos estão inseridos, apresentando-lhes a língua materna e as diversas formas de atuação da linguagem dentro do panorama da Língua Portuguesa. Assim, a perspectiva de ensino-aprendizagem de LP deve-se centrar em um trabalho que valorize a leitura, escuta, fala e escrita dos educandos, disseminando o ensino de leitura, compreensão, produção de texto e apreensão/assimilação de regras gramaticais que privilegiam o uso culto da língua materna.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

As disciplinas do eixo linguístico do Curso de Letras vêm proporcionar o conhecimento das variadas formas de comunicação e usos linguísticos entre os indivíduos de língua materna. Além disso, enfatiza uma formação profissional que valoriza os diversos meios de expressão dos indivíduos (alunos) em seu processo de aprendizagem, mostrando que o docente deve levá-los, a partir do conhecimento prévio de cada um, ao aprimoramento do uso convencional da língua materna.

A grade curricular do curso de Letras-Português da UFS apresenta diversas disciplinas que valorizam essa nova concepção de formação docente. Ressalto que todas contribuíram para minha formação docente, entretanto, algumas disciplinas linguísticas merecem destaque, como: Linguística, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, Produção e Recepção de Texto I e II, Sociolinguística, Estilística, Laboratório para o Ensino de Gênero Textuais, Semântica e Pragmática, Fundamentos para o Ensino da Leitura e da Escrita.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA16)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

(X) pública () privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

() sim (X) não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (X) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

É um código ou o vocabulário pelo qual determinadas pessoas de um mesmo país ou de mesma origem usam para estabelecer comunicação.

7- O que você entende por linguagem?

É a expressão do pensamento que permite a interação e comunicação entre as pessoas.

8- O que você entende por gramática?

O conjunto de regras e normas que cada país utiliza para o uso padrão de Língua.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

É dar a conhecer aos discentes os conhecimentos tanto de Gramática como de Língua, de modo a facilitar a habilidade daquele para o uso adequado ou competente da Língua.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

Em primeiro lugar, os conhecimentos linguísticos me ajudaram quanto ao preconceito linguístico e as noções de CERTO e ERRADO, esclarecendo que o que há, de fato, é adequado e inadequado, sem esquecer como é enriquecedor conhecer as diversas formas pelas quais nossa Língua se realiza em seus diversos idioletos.

As disciplinas que eu destaco para minha formação são Produção e recepção de texto; Linguística; Língua portuguesa e Literatura.

São Cristóvão, março de 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA17)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

(x) pública () privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

(x) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

() sim (x) não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática (x) leitura () produção de textos () todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (x) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

O código formado por palavras para que se tenha a comunicação entre pessoas.

7- O que você entende por linguagem?

a representação do pensamento que nos permite interagir com outras pessoas.

8- O que você entende por gramática?

Normas que nos auxiliam a interagir orientando e regulando o uso da língua e da fala de forma padrão

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

Ensinar português é fazer o aluno desenvolver raciocínio lógico e ser capaz de compreender e discutir sobre determinado assunto de forma coerente, onde haja uma compreensão de regras e normas tanto de sua parte como do ouvinte. Também como ser capaz de produzir textos seguindo esse mesmo raciocínio

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

Compreender a importância da comunicação e que regras gramaticais são importantes mas que não se pode deixar de lado as variações linguísticas, já que através dela se há compreensão.

linguística

São Cristóvão, março de 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA18)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

() pública () privada (X) ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

() sim (X) não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (X) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

A língua é um conjunto de sinais que determinada comunidade usam para se comunicarem, a língua pode ser entendida como local e concreta.

7- O que você entende por linguagem?

A linguagem é universal e abstrata, ou seja, é a capacidade que todos os seres humanos têm para desenvolver e compreender a língua e outras manifestações.

8- O que você entende por gramática?

A gramática serve para regular e orientar o uso da língua, ou seja, padronizar a escrita.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

O ensino de Língua Portuguesa é um desafio, pois o brasileiro, em linhas gerais, tem pouco hábito de leitura, isso dificulta a produção escrita e diminui o vocabulário. Então o tripé utilizado para termos bons resultados é incentivar a leitura e escrita, a partir daí, ensinar as normas gramaticais.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

As disciplinas ligadas à questão linguística serviram para que pudéssemos perceber com mais clareza a diferença de fala entre as comunidades, e nos ensinou, principalmente, a não ter preconceito linguístico, pois há vários fatores que influenciaram esta ou aquela comunidade a falar de modo diferente. Deixo em destaque a disciplina Sociolinguística.

São Cristóvão, março de 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA19)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

(x) pública () privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

(x) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

(x) sim () não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura () produção de textos (x) todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (x) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

R.: *Língua é vista como um fator social, pertencente a uma determinada comunidade de fala.*

7- O que você entende por linguagem?

R.: *É toda e qualquer forma de comunicação capaz de fazer com que seus interlocutores interajam. A linguagem vai além da fronteira do lingüístico.*

8- O que você entende por gramática?

R.: *Gramática como um conjunto de regras que o individuo não necessita dominar para se comunicar.*

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

R.: *A mescla de tudo que vai da gramática, interpretação de texto, literatura, leitura e produção de textos.*

Obs.: *A utilização dos vários gêneros textuais é de suma importância.*

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

R.: *A Linguística ajuda a entender o universo do aluno e assim a lidar com as situações diversas.*

Em relação às disciplinas importantes a minha formação, acredito que todas sejam importantes, mas tenho predileção pelas Literaturas.

São Cristóvão, março de 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de doutorado do aluno José Marcos de França e tem como objetivo traçar o perfil do corpo discente do Curso de Letras da UFS e conhecer as suas concepções acerca de conceitos-chave para o ensino de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito Obrigado

José Marcos de França
PROLING/UFPB/CAPES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO (SA20)

BLOCO 1

1- Você cursou o Ensino Básico (E.B.) em escola:

(X) pública () privada () ambas

2- Você cursou o E. B.:

(X) regular () EJA

3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção?

() sim (X) não

4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?

() gramática () leitura (X) produção de textos () todas as opções

5- Você tem conhecimento da proposta político-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras?

() sim (X) não

Caso tenha conhecimento, o que você destacaria como pontos positivos e como pontos negativos?

BLOCO 2

6- O que você entende por língua?

Como afirma Saussure, língua pode ser tida como um “Sistema de signos”. No entanto, posso dizer que tenho como conhecimento de língua um tipo de código formado por palavras combinatórias por meio do qual possibilita a comunicação.

7- O que você entende por linguagem?

Posso dizer que entendo o sentido de linguagem por ser uma representação do pensamento transmitido através de sinais, os quais permitem a comunicação e interação entre as pessoas.

8- O que você entende por gramática?

Entendo por Gramática sendo ela um conjunto de normas e regras que se estende para determinado uso da língua, possuindo o objetivo de estudar a forma e composição das palavras, bem como demais questões relacionadas à língua.

9- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?

Um conjunto, ou seja, normas e regras de como ter um conhecimento aprofundado do uso da língua, mas que não se restrinja somente a regras e normas e sim ter um conhecimento de mundo, englobando assim a tríade leitura, escrita e fala.

10- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante para sua formação?

Tais disciplinas contribuíram para uma melhor percepção diante do uso da língua, bem como da linguagem. Posso citar Linguística Aplicada ao ensino da Língua Materna como sendo a que mais me instruiu para a formação da prática docente.

São Cristóvão, março de 2013