

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

IZAILDES CÂNDIDA DE OLIVEIRA GUEDES

**AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DA FORMAÇÃO DO CURSO DE
LETRAS E A RELAÇÃO COM O ENSINO DA ESCRITA**

**CÁCERES-MT
2022**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

IZAILDES CÂNDIDA DE OLIVEIRA GUEDES

**AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DA FORMAÇÃO DO CURSO DE
LETRAS E A RELAÇÃO COM O ENSINO DA ESCRITA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da professora Dr^a. Ana Maria Di Renzo.

**CÁCERES-MT
2022**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

G924a GUEDES, Izaildes Cândida de Oliveira.
As Condições de Produção do Discurso da Formação do
Curso de Letras e a Relação com o Ensino da Escrita / Izaildes
Cândida de Oliveira Guedes - Cáceres, 2022.
223 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) - Curso
de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística,
Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres,
Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.
Orientador: Ana Maria Di Renzo

1. Discurso. 2. Condições de Produção. 3. Letras. 4. Língua.
5. Escrita. I. Izaildes Cândida de Oliveira Guedes. II. As
Condições de Produção do Discurso da Formação do Curso de
Letras e a Relação com o Ensino da Escrita: .
CDU 81'4

IZAILDES CÂNDIDA DE OLIVEIRA GUEDES

**AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DA FORMAÇÃO DO CURSO DE
LETRAS E A RELAÇÃO COM O ENSINO DA ESCRITA**

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dr.^a. Ana Maria Di Renzo
Orientadora – PPGL/UNEMAT**

**Prof. Dr. Flávio Roberto Gomes Benites
Avaliador Interno – PPGL/UNEMAT**

**Prof.^a Dr.^a. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT**

**Prof.^a Dr.^a. Luciana Nogueira
Avaliadora Externa – UFSCAR**

**Prof.^a Dr.^a. Juciele Pereira Dias -
Avaliadora Externa – PPLIN-UERJ/CTUR-UFRRJ.**

APROVADA EM: 07/10/2022

*Ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo, a quem
devo toda minha vida.*

*Ao Luiz. À Ana Lúcia. Ao Luiz Paulo. À Maria
Lara. Minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é honrar. É demonstrar gratidão a quem caminha junto conosco. Assim, este espaço, tão pequeno, será o lugar de demonstrar minha sincera gratidão aos que de uma maneira ou de outra estiveram comigo durante minhas caminhadas.

Minha gratidão

À **Deus**, Todo Poderoso, pela proteção, por direcionar meus passos, orientando-me em tudo. Glória seja dada ao **Pai**, ao **Filho** e ao **Espírito Santo**.

À minha amada **mãe, Maria Cândida** (*in memória*) pelo cuidado, apoio e amor que sempre dedicou a mim. Tenho convicção que, se estivesse comigo hoje, comemoraria muito mais esta conquista. Minha eterna gratidão, mãe querida!

Ao **Luiz**, meu esposo, que sempre compreendeu e apoiou minhas decisões. Obrigada, amor. À **Ana Lúcia**, ao **Luiz Paulo**, à **Maria Lara**, meus filhos queridos. Obrigada pela compreensão.

As minhas irmãs **Iraildes** e **Irenildes** e aos irmãos **Ozires** e **Olívio** pelo apoio e orações. Obrigada pelo carinho de sempre. Aos cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas. Vocês também participam da minha trajetória. Obrigada.

Às amigas e aos amigos de **Vila Rica** e de **Cáceres**. **Rosário**, **Vânia**, muito obrigada pela torcida, pelo apoio, por estarem junto comigo nas pelepas pela licença para qualificação. **Keliene**, **Evinha**, a distância não mudou em nada nossa amizade. Muito obrigada por tudo. **Maria Teodoro** e todas do nosso grupo, obrigada pelas orações, pelos encontros que me sustentaram nos dias difíceis. Valeu à pena conhecê-las.

Às amigas **Cristiane**, **Erisvânia** e **Verônica**, uma amizade que nasceu no mestrado e que só se fortaleceu. Obrigada por me ouvirem. Sei que mais pedi ajuda do que ajudei! Serei sempre grata!

À **Neures** e à **Edineth** por estarem sempre comigo, compartilhando as dores e as delícias da profissão, dos cursos parcelados (à distância), e, também, por me ouvirem. À **Eliane Dalcico** por compartilhar momentos de leitura e boas conversas. Obrigada, amigas!

Aos amigos da **turma de doutorado**, aqui representados por **Magno de Sousa Vieira**, um amigo dado pelos laços acadêmicos, por compartilharmos, entre um cafezinho e uma rapadura, momentos de muito aprendizado.

À **Ana Di Renzo**, orientadora querida. Louvo a Deus por ter colocado essa excelente professora e pesquisadora em meu caminho. Uma mulher admirável! Obrigada por sempre me aceitar. Obrigada por todas as oportunidades. Obrigada por tudo.

À Banca examinadora: **Eni Orlandi, Luciana Nogueira, Juciele Dias e Flávio Denites**. Que prazer, que alegria ter nessa banca referências tão importantes. Muito obrigada pelas valiosas contribuições.

À **Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)** por constituir toda minha formação acadêmica. Graças ao Projeto Parceladas e ao Programa de Pós-graduação em Linguística pude construir uma carreira profissional e contribuir tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior da Região do Araguaia. Obrigada.

Ao **Governo do Estado de Mato Grosso** que, através da Política de Qualificação Profissional, contribuiu para a realização deste trabalho. Meus agradecimentos.

*Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.
(O Pregador)*

[...] as Letras têm sido consideradas, muitas vezes, in vitro, ou seja, fora do real em que a linguagem funciona e que implica os sujeitos, a sociedade, a história e nossa experiência do mundo, no mundo. É a este real que estamos atentos, no conhecimento de linguagem que propomos.

(Orlandi, 2018)

RESUMO

Esta tese inscreve-se na linha de pesquisa *Estudo de Processos Discursivos* da área de concentração *Estudo de Processos Linguísticos* do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), bem como nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Francesa desenvolvida na França por Michel Pêcheux e, no Brasil, por Eni Orlandi. Neste estudo, há uma articulação com a História das Ideias Linguísticas por se tratar de uma área teórica que se ocupa da história do ensino no espaço brasileiro. A pesquisa incide sobre as condições de produção dos Cursos de Letras, tendo como objetivo compreender sua relação com o ensino da escrita. Nessa direção, busca-se, também, compreender como as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs que são textualizadas nos currículos através dos Projetos Pedagógicos, materializados nas ementas, textualiza a questão da língua, do texto e da escrita. Para tanto, a análise incide sobre as condições de produção amplas como a constituição dos cursos de Letras e a formação do professor de língua portuguesa que se sustenta pelo discurso do Estado, como demonstraram as análises. Desse modo, analisamos os recortes dos PPCs, isto é, das ementas de disciplinas que se relacionam com a escrita, de seis cursos de Letras tanto de Universidades Estaduais quanto Federais, representando todas as regiões brasileiras. Essas condições de produção são discursos que produzem sentidos sobre língua e seu ensino, em especial, sobre o modo de conceber a escrita e seu ensino. Como parte das condições de produção para que o ensino da escrita aconteça de modo significativo, a formação em Letras inscreve o professor em uma ou outra formação discursiva, refletindo, pelo processo de identificação a maneira como este conduzirá, na escola, o trabalho com a escrita. Nesse sentido, percebemos que os cursos de Letras estão longe de oferecer uma formação que coloque o sujeito/professor na posição de quem compreende a importância de se trabalhar a língua (escrita) para além dos livros didáticos e dos manuais instituídos pelas/nas políticas públicas, não silenciando a escrita como condição para ensinar a estrutura da língua oficial, como demonstraram as análises, pois afinal, a escrita, pela relação da língua com a história, textualiza sentidos, provoca rupturas, constituindo o sujeito.

Palavras-chave: Discurso; Condições de produção; Letras; Língua; Escrita; Ensino.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line Study of Discursive Processes in the area of concentration Study of Linguistic Processes of the Stricto Sensu Graduate Program in Linguistics, of the State University of Mato Grosso (UNEMAT), as well as the theoretical assumptions of Analysis of French Discourse developed in France by Michel Pêcheux and, in Brazil, by Eni Orlandi. In this research, there is an articulation with the History of Linguistic Ideas because it is a theoretical area that deals with the history of teaching in the Brazilian space. The research focuses on the production conditions of Language Courses, with the objective of understanding their relationship with the teaching of writing. In this direction, we also seek to understand how the National Curriculum Guidelines – DCNs that are textualized in the curricula through the Pedagogical Projects, materialized in the syllabi, textualize the issue of language, text and writing. Therefore, the analysis focuses on broad production conditions such as the constitution of Literature courses and the training of Portuguese language teachers that is sustained by the State's discourse, as demonstrated by the analyses. In this way, we analyzed the excerpts from the PPCs, that is, from the syllabi of disciplines that are related to wording, from six Language courses at both State and Federal Universities, representing all Brazilian regions. These production conditions are discourses that produce meanings about language and its teaching, particularly, about the way of conceiving writing and its teaching. As part of the production conditions for the teaching of writing to happen in a meaningful way, training in Letters enrolls the teacher in one or another discursive training, reflecting, through the identification process, the way in which this will lead, at school, the work with the written. In that regard, we realize that Language courses are far from offering training that places the subject/teacher in the position of someone who understands the importance of working with (written) language beyond textbooks and manuals instituted by/in public policies, not silencing writing as a condition for teaching the structure of the official language, as the analyzes have shown, because after all, writing, through the relationship between language and history, textualizes meanings, causes ruptures, constituting the subject.

Keywords: Discourse; Conditions of production; Letters; Language; Writing; Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD - Análise de Discurso

ANFOPE - Associação Nacional pela formação de profissionais da Educação

ANPOLL - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística

BNC - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

CBO - classificação brasileira de ocupações

CNE - Conselho Nacional de Educação

COFECUB - Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

HIL - História das Ideias Linguísticas

IES - Instituições de Educação Superior

LDB - Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPC - Projetos Pedagógicos de Curso

PQI/CAPES - Programa de Qualificação Institucional

PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UERR - Universidade Estadual de Roraima

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFES - Universidade Federal de Santa Maria

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins

USAID - United States Agency for International Development

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil do egresso

Quadro 02 - Quadro 02 – Formação discursiva: Pragmática

Quadro 03 - Disciplina com vertentes da Análise de Discurso

Quadro 04 - Disciplina com vertentes da Análise de Discurso

Quadro 05 - Formação discursiva: Gêneros textuais

Quadro 06 - Formações teóricas

Quadro 07 - Formação discursiva: Mercado de trabalho

Quadro 08 - Recorte das disciplinas da Universidade Federal do Rio Grande/RS

Quadro 09 - Recorte das disciplinas da Universidade Federal de Alagoas - AL

Quadro 10 - Recorte das disciplinas Universidade Federal de Mato Grosso – MT

Quadro 11 - Recorte das disciplinas da Universidade Estadual de Mato Grosso – MT

Quadro 12 - Recorte das disciplinas da Universidade Estadual de Campinas – SP

Quadro 13 - Recorte das disciplinas da Universidade Estadual do Tocantins – TO

Quadro 14 - Recorte dos objetivos do Estágio Supervisionado

Quadro 15 - Recorte das ementas dos Estágio Supervisionados das Universidades

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
DE ONDE FALAMOS: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA	22
1.1 Análise de Discurso	22
1.2 História das Ideias Linguísticas	28
1.3 Do corpus e do recorte.....	35
CAPÍTULO II	
ANÁLISE DE DISCURSO: LÍNGUA, TEXTO E ESCRITA	39
2.1 A língua na Análise de discurso	39
2.2 Língua e política pública	45
2.3 Escolarização da língua	53
2.4 Língua e livro didático.....	57
2.5 Texto: Memória e sentido.....	59
2.6 Escrita: uma postura linguístico-histórica	67
CAPÍTULO III	
CURSO DE LETRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	77
3.1 Trilhando o caminho das Letras	77
3.2 O Discurso <i>sobre</i> a formação de professores no Brasil.....	83
3.3 Discurso <i>sobre</i> o curso de Letras no Brasil	102
3.5 Curso de Letras: sujeitos e objetivos	117
CAPÍTULO IV	
O CURSO DE LETRAS E A RELAÇÃO COM A ESCRITA	128
4.1 A escrita nos PPCs: um primeiro gesto	129
4.2 Competências e Habilidades.....	135
4.3 Análise das ementas.....	148
4.3.1 FURG - Universidade Federal do Rio Grande/RS: Licenciatura Letras/ Português	149
4.3.2 UFAL - Universidade Federal de Alagoas - AL: Licenciatura em Letras/Português ...	152
4.3.3 UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso – MT: Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa	159
4.3.4 UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso – MT: Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa	164
4.3.5 UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas – SP: Licenciatura em Letras- Português	168
4.3.6 UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins – TO: Licenciatura em Letras, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e respectivas literaturas	172

4.4 Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS	200

INTRODUÇÃO

Antes de apresentar o objeto de estudo analisado e a forma de organização desta tese, trago algumas considerações sobre a trajetória que fiz por considerar uma condição importante que me levou à escolha do tema deste trabalho. O caminho que percorri até chegar à escrita desta tese é, em parte, resultado de uma pesquisa que se inicia a partir das inquietações de uma prática docente realizada em todos os níveis.

Educação Infantil foi o princípio de minha carreira profissional. Já nessa época preocupava-me com a escrita e, propunha, dentro das condições dadas para a alfabetização, a escrita de textos. É interessante trazer à memória como os textos das crianças, mesmo recheados de elementos a serem trabalhados, encantavam-me com os sentidos produzidos a partir da imaginação de cada criança. Quantas vezes troquei as atividades elaboradas pela contação de história em que os alunos significavam suas imaginações tanto na oralidade quanto na escrita! No Ensino Fundamental não foi diferente. A questão da escrita me tomava mais fortemente. Contudo, dada à formação recebida (Magistério), meu olhar voltava-se somente para pontuação, sequência de ideias, paragrafação, ou seja, sempre questões estruturais ou apenas gramaticais. Isso me levou a delimitar no primeiro trabalho de pesquisa, a monografia, o recorte *a produção de texto nas 3ª e 4ª séries*. Ao ingressar no Ensino Médio, por ocasião da aprovação no concurso público da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC, o trabalho com a escrita tornou-se uma questão ainda mais crucial. Os alunos chegavam a nomear-me como a *professora do texto*. Escrever, em minhas aulas, era mais recorrente do que as atividades gramaticais. Não hesitava em pedir uma resenha, uma síntese, um relatório, um ensaio, uma reflexão sobre determinado tema. Por muitas vezes, uma professora rigorosa em relação à escrita! E assim, ao longo da carreira, as questões em relação à escrita apenas eram acrescidas. A experiência na Educação de Jovens e Adultos/EJA e no Ensino Superior fomentou ainda mais minhas inquietações. As condições sócio-históricas dessas turmas, a história de leitura e de escrita de cada aluno, o produto que eu recebia de cada atividade de escrita convocavam-me à busca de mais compreensão. Desse modo, engajei-me nessa busca por compreender o trabalho com a escrita.

Interpelada pela Análise de Discurso tal como formulada por M. Pêcheux e por Eni Orlandi, compreendi que era necessário refletir sobre as condições de produção, assim como compreender a relação entre língua/sujeito/história. Desse modo, iniciei as primeiras análises sobre a escrita na escola, o que me levou às condições de produção dos cursos de Letras para

compreender as condições dadas aos futuros professores sobre a escrita e seus efeitos de sentidos no seu ensino.

No ano de 2007, por meio do trabalho para conclusão do curso de Letras, fiz um percurso visando a compreensão das condições de produção da produção de texto. A pergunta era: Por que os alunos não sabem escrever textos? Em um primeiro gesto de leitura, sob orientação da professora Dr^a. Ana Maria Di Renzo, tive os primeiros contatos com a Análise de Discurso que me levariam, ao mesmo tempo, a deslocamentos e à construção de um conhecimento capaz de compreender como os professores do Ensino Fundamental trabalhavam o ensino do texto e quais as concepções de linguagem sustentavam o seu ensino.

Desde então, o texto e sua escrita passaram a configurar-se diferentemente e outros questionamentos surgiram. As questões que me inquietavam eram da ordem das condições de produção mais amplas que me levaram a analisar as políticas linguísticas para o Ensino Médio, o que resultou em outro trabalho, levando-me a intensificar as leituras, a mergulhar um pouco mais na Análise de Discurso para compreender as relações entre língua/sujeito e estado.

Assim, em Guedes (2015), passei a pensar o texto na sua relação com a língua, pois trabalhar com a escrita de texto requer, primeiramente, compreender a partir de que concepção ele é abordado. Entendo que para haver uma ação significativa sobre a atividade de escrita, esta não deve ser vista como uma sequência de sentenças, de expressões ou como um ato de comunicação, mas como lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade, conforme diz Orlandi (2001). Para a autora, o que deve entrar em cena é a relação discursiva entre sujeito/língua/história considerando a possibilidade de haver algo a mais do que somente regras, normas e classificações de categorias.

A língua é outra questão crucial. Compreendi que as políticas linguísticas determinam o que o professor deve ensinar, pois estão materializadas nas diretrizes educacionais, nos instrumentos linguísticos¹, que tomam a língua em uma concepção sistêmica, validando a estrutura formal preconizada pela sociolinguística, além de se inscreverem nas formações discursivas da Linguística textual e da Pragmática, concebendo, pois, a língua como instrumento de comunicação e interação, procurando atender à comunicabilidade.

Nessa esteira, o texto é tomado pelas políticas linguísticas como objeto de ensino separadamente do ensino da língua. Em Guedes (2015), ao analisar as práticas linguísticas escolares e a escrita do texto, vi que este não aparece na relação com o ensino da língua, pois esta é incorporada “por uma perspectiva maior, que é a linguagem”. E isto constitui a razão pela

¹ Foram analisadas as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs); Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) e um livro de didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

qual ao se trabalhar a escrita na Escola, desvinculam-se ensino, língua e texto, como se fossem elementos distintos.

A BNCC² ao tentar romper com construtos teóricos, se dispersa na forma como traduz essa ruptura e produz como efeito uma dispersão teórico-metodológica que impede ela mesma de avançar. Assim, traz a leitura, a escrita, a oralidade, a análise linguística, a semiótica, a literatura, gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, e todos esses campos sob um mesmo domínio de conhecimento cognitivo. Nos instrumentos linguísticos que constituem as políticas públicas de língua, o texto aparece como um conteúdo a mais, sendo objeto de estudo para a compreensão das características dos gêneros discursivos, em muitos casos tendo como foco apenas a estrutura textual. Outras vezes aparece como fala e discurso, tendo como função a comunicação.

Discursivamente, pensar o texto é pensar o funcionamento da língua. É pensar as relações que o tornam texto, espaço significante, espaço de relações. Em nossa perspectiva teórica da Análise de Discurso, o que está em jogo é o modo como o texto organiza sua relação com a discursividade, com a exterioridade e, como diz Indursky (2001), com o modo como o texto organiza internamente os elementos provenientes da exterioridade para que produza o efeito de texto homogêneo.

Nessa trajetória de estudo, observei que a escrita de texto³ aparece, tanto nas discursividades das políticas de linguísticas quanto no discurso do professor⁴, significada pelo gênero discursivo e pelo uso da norma padrão da língua em que escrever é “adequar” ao gênero discursivo, e não conhecer a língua em que se escreve esse gênero. E, no percurso de estudo que desenvolvia na análise de discurso, ia-me tornando cada vez mais inquieta com essa compreensão, a exemplo, cito Orlandi: “podemos praticar a política linguística não como uma vontade exclusiva do poder, mas como um trabalho que coloca em relação o político, o sujeito, a língua, as línguas e o saber sobre as línguas. Frente a isso, a autora pensa a política linguística a partir de três posições distintas: 1. As políticas linguísticas como razões do Estado, das Instituições que colocam a questão da *unidade* como valor (princípio ético). 2. As políticas linguísticas como razões que regem as relações entre povos, entre nações, entre Estados: a questão da *dominação* como valor (princípio ético); 3. As políticas linguísticas como razões relativas aos que falam as línguas: a questão da *diversidade* como valor (como princípio ético). ORLANDI (1998, p. 09-

² Base Nacional Comum Curricular - um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

³ O termo que aparece nos documentos oficiais é “produção de texto”.

⁴ Para melhor compreensão deste estudo, veja a dissertação de mestrado: GUEDES, Izaildes Cândida de Oliveira. Os 'Discursos sobre' texto nas políticas linguísticas para o ensino médio. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

10). O valor da estrutura dos gêneros sobrepõe ao dos sentidos que se produzem na articulação da língua com a história, bem como no gesto de autoria de quem escreve, pois, ao sujeito/aluno cabe adequar o texto ao gênero, à estrutura pragmática do texto, deixando de lado os sentidos que devem e podem ser produzidos na relação sujeito/língua/história.

Assim, ao analisar as condições de produção das políticas linguísticas, dos instrumentos linguísticos e o discurso do professor sobre a escrita de texto, tornou-se indispensável investigar a formação do professor de Letras, uma vez que é nesse espaço que a formação ocorre. Frente a isso, formulei algumas questões: Nessa formação, poderemos compreender as condições de produção para o trabalho com a escrita? Os cursos de Letras oferecem condições para o professor trabalhar a escrita? Passo, então, a pensar: Como as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs são textualizadas nos currículos? Quantas disciplinas e quais delas se dedicam à questão da escrita? Como se apresentam na relação com o ensino? Que teorias sobre a escrita são mobilizadas nesta formação e como elas compreendem a escrita, o texto e o seu ensino?

Não há como pensar a escrita de texto fora das condições de produção que, para nós trata-se, fundamentalmente, dos sujeitos, da situação e da memória. Dito de outro modo, as condições de produção se dão em sentido estrito, daí temos as circunstâncias de enunciação que é o contexto imediato e as condições de produção em sentido amplo que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico, conforme afirma Orlandi (2005).

Assim, esta tese, escrita sob os pressupostos teóricos da Análise de Discurso francesa articulada à História das Ideias Linguísticas, busca compreender as condições de produção dos Cursos de Letras e a relação com o ensino da escrita, observando como essa formação é textualizada nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC).

Para tanto, selecionei ementas de alguns cursos de Letras tanto de Universidades Estaduais quanto Federais representativas de todas as regiões brasileiras, compreendendo-as como discursos que produzem sentidos sobre o ensino de língua, em especial, sobre o modo de conceber a escrita e seu ensino. Assim, para dar visibilidade aos sentidos produzidos a partir da leitura que realizei dos documentos que sustentam os cursos de Letras, bem como da análise das ementas das disciplinas, organizei este trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, trago a base teórica à qual esta pesquisa se filia que são os aportes teóricos-metodológicos da AD e da HIL e, para tanto, apresento a respeito do dispositivo teórico-metodológico-analítico uma reflexão sobre o *corpus* e o conceito de recorte. Parto de uma historicidade mais ampla e ‘tradicional’ da AD para, então, abordar sobre sua consolidação e difusão no Brasil que, decorrente do trabalho da pesquisadora, autora e professora Eni Orlandi tornou-se uma referência consagrada no quadro acadêmico institucional.

No segundo capítulo, tracei como objetivo discutir os conceitos de língua, texto e escrita a partir das concepções epistemológicas da Análise de Discurso de linha francesa, considerando que a língua, na visão de Pêcheux, não é pensada de forma fechada, sistêmica, mas sempre entrelaçada à exterioridade, concebida como uma materialidade através da qual o ideológico se manifesta. Daí a razão de se afirmar que “o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua”. (PÊCHEUX, 1997b, p.62).

Juntamente com os pressupostos teóricos da AD, trago uma análise de algumas materialidades discursivas como a Base Nacional Comum Curricular⁵ do Ensino Médio por se tratar de um documento que determina a composição das disciplinas do Ensino Superior, bem como da Educação Básica, e ainda, por manter uma relação com os PCNs, documento que esteve vigente durante quase três décadas, produzindo efeitos no ensino de língua. Nessa esteira, a sequenciação para o ensino superior parece funcionar com o sentido de formação continuada, e não um outro espaço para visitar a língua de uma outra posição: a de quem vai ensinar. Como não é essa a compreensão, as diretrizes de formação de professores publicadas em 2019, impõem à formação de professores a extensão epistemológica que norteia a educação básica como sendo o par necessário para que a BNCC seja efetivada.

O funcionamento discursivo desses documentos mostra que “a língua que se ensina na Escola está sob a ideologia da comunicação: um ensino da língua portuguesa que visa o saber a língua, entendido como o seu uso empírico da perspectiva pragmática e funcionalista”, conforme visto em Silva e Pfeiffer (2019, p. 121). O que se apresenta nas discursividades desses documentos trata-se de um saber descontextualizado, em si mesmo e abstrato que não se configura como um objeto de conhecimento (histórico), ou seja, o ensino da língua é apenas um meio pelo qual pretende-se alcançar uma eficácia comunicativa.

Diante das reflexões sobre escrita, trouxe, ainda, para compor o conjunto de arquivos analisados, a Lei 13.696 de 12 de julho de 2018 que institui a política de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil como um efeito de sentido que perpassa os currículos educacionais, para observar os efeitos de sentidos dados a essa tarefa tão complexa e laboriosa que é a escrita.

No terceiro capítulo, percorro, com as lentes da AD, a história da constituição e da implementação das Licenciaturas, dos cursos de Letras e a história da formação de professores, buscando compreender a atualidade dos cursos, em sua estrutura e funcionamento.

⁵ Escolhi este material por se tratar de um documento oficial que materializa uma política de língua determinada pelo governo federal e que em muitos aspectos lembra os PCNs, documento vigente entre os anos de 1998 a 2018 que regulamentou o currículo da Educação Básica.

Para esse gesto interpretativo, isto é, o da análise propriamente dita, amparei-me em conceitos e dispositivos teórico metodológicos. Para Orlandi (1996a, p.85), “discursivamente, toda a análise supõe a relação da interpretação com a descrição. [...] diz que a posição do analista de discurso está na possibilidade de contemplar o movimento de interpretação [...] numa posição que entremeia a descrição com a interpretação e que pode tornar visíveis as relações entre diferentes sentidos. Nesse sentido, busquei leis, resoluções e pareceres que dão visibilidade à formação dos cursos de Letras na interface com a formação de professores e o ensino da língua. São eles: a Lei n. 9.294/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de dezembro de 1996, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 em que foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), o Parecer CNE/PC Nº. 22/2019 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e o parecer Nº. CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001 que aprova as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Letras.

No quarto capítulo, por meio de uma leitura discursiva dos PPCs dos cursos de Letras das Universidades públicas brasileiras, analiso como se dá a formação do professor para o ensino da escrita, observando o modo como o conjunto de disciplinas textualizam as noções de língua/texto, escrita, assim como o ensino.

Considero o modo de organização dos cursos, materializados nos PPCs, como parte das condições de produção para o ensino da escrita, por entender que a formação do professor reflete na maneira como este conduzirá, na escola, o trabalho com a escrita.

No batimento entre descrição e interpretação, vou construindo a análise dos PPCs, apresentando o perfil, as competências e habilidades neles contidas, assim como as ementas que relacionam à escrita e seu ensino. Por último, trago uma análise sobre as ementas dos estágios supervisionados por considerar um elemento bastante significativo na formação do professor de Letras e que, historicamente, passaram a fazer parte dos cursos de formação apenas em decorrência das mudanças dos cursos de bacharéis para licenciaturas, tendo o objetivo de diminuir a separação estanque entre teoria e prática. Dessa maneira, como efeito de fechamento, faço as considerações finais enfatizando as condições de produção dos cursos de Letras e os sentidos dessa formação que reverberam sobre a escrita e seu ensino, espaço de compreensão da complexa relação que motivou a realização desta pesquisa.

CAPÍTULO I

DE ONDE FALAMOS: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Este capítulo diz da teoria em que se inscreve esta tese, a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas. Contudo, não há a pretensão de apresentar toda a história em torno dessas duas áreas do conhecimento. Assim, a partir dos aportes teórico-metodológicos da AD e da HIL, busco responder a pergunta que motivou o desenvolvimento desta pesquisa: quais as condições de produção da formação para que os futuros docentes possam trabalhar com a escrita? Apresento, também, a respeito do dispositivo teórico-metodológico-analítico, uma reflexão sobre o *corpus* e o recorte tal como vistos pela AD.

Cabe considerar que um princípio importante desse dispositivo é o batimento entre descrição e interpretação. A questão dos sentidos sobre as condições de produção dos Cursos de Letras que compõem o corpus desta pesquisa é o fio que condutor para o movimento teórico quanto para o analítico.

1.1 Análise de Discurso

A Análise de Discurso de linha francesa elaborada por Michel Pêcheux, na França e por Eni Orlandi, no Brasil, é a teoria que me leva a olhar e a analisar meu objeto de estudo. Trata-se de uma teoria que, em seu quadro teórico-metodológico, se constitui como um modo de leitura que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, o que nos proporciona compreender a linguagem em sua opacidade.

Inscrita nessa teoria, importa-me dizer como a Análise de Discurso, uma disciplina que se faz no “entremeio”, se constitui, produzindo deslocamentos e transformações nas noções sobre língua, sujeito, história e ideologia.

Concebida por Pêcheux, na década de 60, a AD constitui-se a partir de três principais áreas – Linguística, Materialismo histórico e Psicanálise. Como uma busca incessante, por Michel Pêcheux (1997, p.82), o discurso enquanto “efeito de sentidos entre interlocutores”, constituiu-se objeto da disciplina. Como descreve Ferreira (2010):

é no discurso, precisamente, que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito. E é também onde se cruzam as reflexões de Pêcheux sobre a história das ciências, sobre a história dos homens, sua paixão pelas máquinas, entre outras tantas. O discurso constitui-se, assim, no verdadeiro ponto de partida de uma “aventura teórica” (FERREIRA, 2010, s/p).

Nos anos 50 e 60 do século passado, com a predominância das teorias estruturalistas, a deliberada “exclusão do sujeito” esteve sempre nas discussões, uma vez que o sujeito era visto como elemento suscetível de perturbar a análise do objeto científico que deveria corresponder a uma língua objetiva e padronizada.

A partir de um olhar político, a AD nasce sob a perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora que visava combater o excessivo formalismo linguístico vigente. Ela buscou desautomatizar a relação com a linguagem, donde advém a crítica com a linguística. Como afirma Ferreira (2010), a AD abriu um campo de questões no interior da própria linguística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época.

Tendo um caráter revolucionário, a AD abordou a linguagem de modo bem distante do aspecto formal e categorizador atribuído a ela pelos estruturalistas. Cabe destacar que a AD, como uma disciplina de entremeio e que se constitui como um modo de leitura, busca “tematizar o objeto discursivo como sendo um objeto-fronteira, que trabalha nos limites das grandes divisões disciplinares, sendo constituído de uma materialidade linguística e de uma materialidade histórica” (FERREIRA, 2010), simultaneamente. Daí ser chamada por Orlandi (1996a) de disciplina de entremeio, ou seja, a AD é articulada a outras áreas das ciências humanas, especialmente a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise.

Dessa maneira, enfatizo que os conceitos que a AD traz de outras áreas do conhecimento, ao se integrarem ao corpo teórico do discurso, deixam de ser aquelas noções com os sentidos originalmente constituídos e se ajustam à especificidade e à ordem do discurso.

Das interfaces construídas com as disciplinas que já mencionei, a interface com a Linguística foi, sem dúvida, a mais desenvolvida. Pêcheux foi um fiel tributário da linguística saussuriana e de seus postulados básicos, como o conceito de signo e de valor, a ideia de sistematicidade do sistema e a noção de funcionamento da língua. Todavia, Pêcheux foi também um leal oponente à linguística, distanciando-se dela para fazer intervir o conceito de discurso, conforme afirma (FERREIRA, 2010). Daí a necessidade de romper com o corte saussuriano de *língua/fala* e mudar a relação entre os termos do par *língua/discurso* de oposição a *contradição*.

Os deslocamentos realizados por Pêcheux apresentaram implicações nos conceitos tomados pela AD. Do *materialismo histórico* advém a história, uma noção fundadora que constitui o território discursivo, pois a história intervém na língua e no processo de constituição dos sentidos. Desse modo, a exterioridade não tem a objetividade empírica daquilo que está

fora da linguagem, uma vez que ela é “constitutiva do próprio trabalho dos sentidos atuando em determinados textos, enquanto discursos” (FERREIRA, 2010, s/p).

Quanto à concepção de língua para a AD, uma vez que não se trata mais da mesma língua da linguística, esta admite a falta, o furo, a falha. E é dessa língua que trato no segundo capítulo. Como afirma Pêcheux, (2009), a língua é *relativamente* autônoma. Nesse “relativamente” está a possibilidade teórica da re-introdução do sujeito e da situação no campo dos estudos da linguagem. Para isso, tanto o sujeito como a situação são, por sua vez, re-definidos, re-significados”. (ORLANDI, 2002b, p.22). Nesse sentido, o sujeito não é origem de si e a situação não é a situação empírica, mas linguístico-histórica que, em conjunto, nesse modo de considerá-los, permitem trazer para a análise não apenas a forma abstrata ou a forma empírica, mas a *forma material*. A noção de *forma material*, tal como concebe Orlandi (2002b), distinguindo-a da forma abstrata e da forma empírica, elabora a importância estabelecida na análise de discurso da relação entre língua e história. Assim, pela forma material, pode-se trabalhar a inscrição do histórico na língua, o investimento do sentido na sintaxe, de modo a seguir o princípio segundo o qual a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Fica, assim, estabelecida a relação entre a forma-sujeito e a forma do sentido pela noção de materialidade discursiva, linguístico-histórica.

De acordo com Orlandi (idem), pensar a forma material é abrir espaço para pensar a relação estrutura/acontecimento que, na análise de discurso, se caracteriza pelo fato de que, metodologicamente, há um batimento entre descrição e interpretação. E é nesse entremeio que se dá o gesto do analista. “Gesto que, saindo dos dualismos (saussurianos, chomskyanos e outros), é capaz de não reduzir o simbólico (sem o supervalorizar) nem é surdo ao significante (sem esquecer o real da história)”. (ORLANDI, idem, p. 24).

Na esteira do ir e vir do analista que, como qualquer sujeito, também não está centrado, e, nesse caso, nos/pelos efeitos do discurso da ciência, é que se realiza a prática da análise de discurso; discurso apreendido em sua relação com a língua em que, por sua vez, mantém relação com a história.

Ao pontuar essa questão da AD de maneira mais ampla, volto-me para a AD no Brasil. Sua consolidação e difusão devem-se à Eni Orlandi que, em seu trabalho como autora, pesquisadora, professora e orientadora, fez dessa disciplina um lugar de referência consagrado no quadro acadêmico institucional. Sua institucionalização não se deu sem resistências,

contudo, com a adesão de outros docentes pesquisadores⁶, alunos e com sua produção, ganhou alcance teórico, dando conseqüências tanto para a teoria quanto para a prática do saber linguístico.

Foi a partir do projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas⁷ e da criação do GT em Análise de Discurso na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, a ANPOLL, em novembro de 1986, que a AD ganhou visibilidade. Dentre as primeiras publicações de Eni Orlandi, destaco três obras que são referências importantes para as pesquisas em AD e por manterem uma relação significativa com a Educação. O livro, *A linguagem e seu funcionamento*, lançado em 1983, considerado um livro fundador, tem uma relação privilegiada com a educação, pois, segundo Orlandi (2006b), ao pensar as análises, ela procurou levar os docentes a compreenderem suas práticas através da linguagem. É nesse livro que a autora toma as noções do social e histórico para suas reflexões sobre a linguagem, sobre a prática do dizer, colocando “conceitos, alguns princípios teóricos e metodológicos, algumas técnicas de análise” (ORLANDI, 2006b, p.09), procurando explorar as conseqüências a que elas podem levar em cada reflexão, como a literalidade, as regras conversacionais, a tipologia do discurso, a convenção, o processo de leitura.

Entre a tensão do já-dito e o a-se-dizer, Orlandi faz uma reflexão sobre objetos como o discurso pedagógico, o discurso da história, a questão da educação indígena, a argumentação e o discurso religioso e, a partir disso, vai explicitando a concepção de linguagem e o conceito de discurso.

Em sua perspectiva, a linguagem é trabalho, no sentido “de que não tem um caráter nem arbitrário nem natural, mas necessário” (Ibidem, p. 25), uma necessidade que, de acordo com a autora, se assenta entre linguagem e trabalho, “considerando que ambos são resultados da interação⁸ entre homem e realidade natural e social, logo, mediação necessária, produção social”. (Ibidem, p. 25). Todavia, ao falar de mediação, diz não da linguagem enquanto instrumento, mas como constituição, uma ação que transforma. Daí que, “o que entra em jogo, na constituição da linguagem, são os processos histórico-sociais” (Ibidem, p. 25), pois o estudo da linguagem, em AD, não se aparta da sociedade que a produz.

⁶ Em uma entrevista, Orlandi (2006, p. 26a) afirma que: “para institucionalizar, foi preciso que alunos se interessassem para que configurasse um lugar de existência para essa disciplina, para o que eu tinha para falar disso e para quem”.

⁷ O projeto que sustentou a existência da AD desde o começo na UNICAMP denomina-se “Discurso, Significação e Brasilidade”. (Cf. ORLANDI, 2006a)

⁸ Destaco que ao considerar o estudo sobre o discurso, a autora guarda rigorosamente a distância teórica entre a pragmática (interação) e a análise de discurso. Na análise de discurso entende-se a linguagem enquanto prática social simbólica (o que é muito diferente de “interação”). Por isso, desde a década de 70/80 a autora deixou de usar a palavra interação.

É nessa medida que “o discurso pode ser visto como a instanciação do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo se explicita o modo de existência da linguagem que é social”. (Ibidem, p. 26). Considerando isso, é que Orlandi a partir de Pêcheux (1969) considera o discurso como *efeito de sentidos entre interlocutores* e não como transmissão de informação. Daí que para apreender o sentido que se produz em dada sequência verbal discursiva se observa “os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, as condições de produção”. (Ibidem, p. 26).

Em decorrência disso é que, ao analisar os documentos que circundam o objeto desta pesquisa empreendo um modo de leitura que considera as condições de produção, pois, em AD, parte-se do texto, da historicidade inscrita nele para atingir o modo de sua relação com a exterioridade. “Considera que, se a situação é constitutiva, ela está atestada no *próprio* texto, em sua materialidade (que é de natureza histórico-social)”. (ORLANDI, 2006b, p. 13, grifos da autora).

Diante disso, trago no segundo capítulo o conceito de texto, uma vez que tenho me ocupado, desde a formação inicial, em compreender o modo como se tem trabalhado com o texto e sua escrita na Educação Básica. Discursivamente, a noção de texto é um dos deslocamentos feito pela AD em relação às ciências humanas: “este se apresenta como monumento e não como documento”. (Ibidem, p.12). Assim, ao deslocar o modo de conceber o texto, há uma recusa, pela AD, da análise de conteúdo que tem o texto apenas como pretexto, atravessando-o só para demonstrar o que já está definido *a priori* pela situação, conforme assevera Orlandi (2006b).

“Discurso e leitura”, um outro divisor de água, publicado em 1988, é outra obra marcante para quem pratica a Análise de Discurso assim como para a Educação. Ao fazer a distinção entre os vários sentidos para a noção de leitura, Orlandi (1996) mostra que compreender é saber que os sentidos podem ser outro e que, tanto para escrita quanto para a oralidade pode se ter na leitura o sentido de “atribuição de sentidos”. E pensar que o sentido pode ser outro é, segundo a autora, um modo diferenciado da AD ensinar a pensar, pois ela “nos tira as certezas e o mundo fica mais amplo, menos sabido, mais desafiador”. (ORLANDI, 2006c, p.02).

Ao fazer o estudo e teorizar sobre leitura, a autora toca em questões importantes como a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão. Questões inerentes ao fazer do analista de discurso e que necessitam distinções. De acordo com Orlandi (2006c),

[...] para a inteligibilidade basta “saber” a língua que se fala. Para interpretar, o fazemos de nossa posição sujeito, determinados pela ideologia, nos reconhecemos nos sentidos que interpretamos. Mas para compreender é preciso teorizar. É preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente. (ORLANDI, 2006c, p.03).

A partir desses pontos de reflexão, a questão do texto é mais uma vez problematizada. O que torna ou o que é um texto legível? Frente a isso, remeto-me às questões que precederam e que me levaram a formular a questão desta tese. Eram perguntas que sempre me perturbavam: o que é um texto bem escrito? O que torna o texto mal escrito? Como produzir um texto com ‘legibilidade’? Por que é tão traumática a relação com o texto na escola?

Mas, era/foi/é preciso esforço para conhecer e reconhecer o caráter histórico-social da linguagem; para compreender que a escrita (leitura) não é uma questão de tudo ou nada, “é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. (ORLANDI, 1996, p. 09).

A questão da linguagem como não transparente, como constitutiva do sujeito e compreendida como trabalho, como produção e marcada pelo social e histórico aparece nesta obra mais uma vez como eixo condutor. Ela é considerada como mediação, mas não uma mediação pensada como instrumento ou suporte do pensamento. Trata-se de “uma relação constitutiva como ação que transforma”. (ORLANDI, 1996, p. 17). Daí que os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são os processos históricos-sociais que mantem relação com o objeto da AD: o discurso. Ou seja, “o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é a linguística”. (Ibidem, p. 17).

Como afirma Orlandi (1996), tomar a palavra, na perspectiva da AD, constitui-se um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidades e, diante disso, há deslocamentos de percurso “que não passa só pelo psíquico, ou social”, como concebem algumas áreas do conhecimento e vemos materializado nas políticas linguísticas, mas também pelo domínio da ideologia.

Essa questão é fundamental para este trabalho de tese na medida que, ao refletir sobre os Cursos de Letras e a relação com a formação para o trabalho com a escrita, toco em pontos importantes como a concepção de língua materializada nos instrumentos linguísticos, assim como, por meio da língua(gem), busco explicitar as condições de produção que perpassam meu objeto de estudo.

“Discurso e Texto, um livro posterior ao “Discurso e Leitura, Orlandi (2001) dá um passo a mais sobre a linguagem. A autora afirma que o que “não há senão versões”. “O plural,

o que varia, não é o que tem defeito, o que não é correto. É o cerne mesmo da nossa capacidade de linguagem. Estamos sempre às voltas com versões”. (ORLANDI, 2006c, p.03).

Diante disso, Orlandi (2001) explicita a questão do dispositivo teórico e analítico de interpretação importante para mediar a relação do sujeito analista com os sentidos e fundamental para expor o olhar deste à opacidade do texto afim de que, ao analisar, haja compreensão e não repetição do que já está posto. Assim, a AD trabalha a opacidade do texto, vendo nisso a presença do político, do simbólico, do ideológico e do funcionamento da linguagem. Como afirma (Orlandi, 2001, p. 22), “na realidade, não há um sentido (conteúdo), só há funcionamento da linguagem”. Nessa medida, o objetivo da AD é descrever o funcionamento do texto, em outras palavras, é explicitar como um texto produz sentido. Desse modo, os gestos de interpretação “são carregados de uma relação da língua com/sobre a língua – interpretar é dizer o dito – que, entretanto, aparece como o grau zero do dizer, ilusão de uma relação direta das palavras com as coisas”. (Ibidem, p. 27).

O que é proposto pela AD, segundo a autora, não é uma análise estrutural do texto, mas “mostrar a relação da posição do analista com os gestos de interpretação do sujeito, descrevendo montagens discursivas, não apenas descrevendo, mas, compreendendo que é a finalidade posta para a análise de discurso” (Ibidem, p.27). Nessa direção, ao trabalhar com o dispositivo teórico da AD, tem-se a vantagem de levar em conta a linguagem enquanto estrutura e acontecimento e, em consequência disso, poder trabalhar os “aspectos que tocam a ordem, a regra, mas também o acaso, o equívoco, a forma histórica da significação na compreensão de cada gesto de interpretação”. (Ibidem, p. 29). Com efeito, trabalha-se o discurso, evitando a pretensão de chegar à verdade do sentido, mas estando sempre atentos as suas diferenças e a seus movimentos. (Cf. ORLANDI, 2001).

No próximo tópico, trago uma reflexão sobre a História das Ideias Linguísticas – doravante HIL, por se tratar de uma área que dialoga com a Análise de Discurso e que, diante do objeto que me toma, bem como do corpus constituído, a articulação entre a AD e a HIL se faz necessária, visto que a HIL também se ocupa da história do ensino no espaço brasileiro.

1.2. História das Ideias Linguísticas

Teço neste trabalho uma relação entre AD e HIL por se tratar de um campo teórico em que me inscrevo. É no entremeio dessas duas áreas que insiro minha tese, considerando o que Nunes (2008, p. 111) afirmou: que “há uma produtividade específica quando a AD se posiciona

no entremeio com a HIL”. E, segundo Orlandi (1996a), a AD é um marco na história das ideias linguísticas em uma mudança que toca a distinção entre história e historicidade.

Todavia, como argumenta Nunes (2008), a AD e a HIL possuem métodos específicos. Contudo, a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro, há ressonâncias tanto em uma quanto em outra direção.

Segundo Orlandi (2002c, p. 41), digo que a posição do pesquisador da História das Ideias Linguísticas não se confunde com aquele que faz historiografia linguística (que é de um historiador da ciência sem formação específica da área, necessariamente), pois o pesquisador que se posiciona na HIL recusa a ilusória objetividade do olhar do historiador⁹ e responsabiliza-se pela escuta como alguém que, de dentro da linguística, e a partir de uma posição teórica definida, cria condições teórico-metodológicas para compreender as condições em que as diferentes teorias trabalham a linguagem como objeto em diferentes momentos. A questão da objetividade para o campo teórico que adotamos é lugar da ilusão se não compreende os acontecimentos históricos como resultantes de gestos de interpretação sócio historicamente constituídos, isto é, como já dado.

Daí que, nesta pesquisa, importa compreender a relação constitutiva entre a linguagem e a exterioridade, uma vez que, para Nunes (2008), a AD, por se constituir como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que leva em consideração a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, contribui consideravelmente para o estudo das ideias linguísticas, pois as leituras realizadas remetem o discurso às suas condições de produção.

A partir do campo da HIL, é possível trabalhar de modo mais específico, por meio de uma abordagem discursiva, temas que nos instigam à investigação e à compreensão de conceitos, instituições, instrumentos linguísticos, programas e ensino. E isso se apresenta com importância singular para esta tese. Como assevera Orlandi (2001, p. 07), a HIL “se inscreve nas chamadas novas práticas de leitura, propostas pela Análise de Discurso francesa e que trabalham, de maneira característica, a construção de arquivos, ou seja, a leitura da história, sua interpretação”.

Há um enorme ganho teórico metodológico quando a AD se posiciona no entremeio com a HIL, por ser ela um modo de leitura que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, produzindo condição para olharmos o objeto de pesquisa não de maneira positiva,

⁹ É importante definir as diferenças. Segundo Aurox (1989), escrever uma história consiste sempre em homogeneizar o diverso, qualquer que seja a diversidade da historização. O historiador deve projetar fatos num hiper-espaço que comporta essencialmente três tipos de dimensão: uma cronologia, uma geografia e um conjunto de temas. O pesquisador da história das ideias linguísticas não pensa em momentos cronológicos, mas circunstanciais a certas condições (científicas, políticas, sociais, históricas etc.). (Cf. ORLANDI, 2002c).

como em uma leitura superficial, mas como uma discursividade inscrita na história, ou seja, com historicidade que permite uma pluralidade de gestos de leitura e de interpretação produzidos no tratamento do objeto de análise.

De tal sorte que, na leitura discursiva, ao tomar os cursos de Letras pertencentes a uma instituição, observando os documentos que participam de sua construção e recortando para a questão da formação em escrita, é que se dá um tratamento específico que considera a história, não no sentido cronológico, mas constitutivo da produção de sentidos. É produzindo um gesto de leitura que se remete o discurso sobre este objeto às suas condições de produção. Não se trata apenas de descrever os fatos ou de apresentar as diretrizes, leis e ementas que formam o conjunto de documentos que compõe os cursos, mas de observar, descrever e compreender seu funcionamento discursivo.

Da perspectiva da HIL, com este tipo de trabalho, estamos construindo elementos de arquivo com uma memória que produz significação sobre a formação do docente que trabalhará com a língua(gem), além de dar visibilidade aos sentidos para o ensino da escrita (língua) sustentado pela instituição (Universidade, Curso de Letras). De acordo com Orlandi (1996a), há gestos de leitura que constroem o arquivo, dão acesso aos documentos e que dão o modo de apreendê-los nas práticas silenciosas da leitura “espontânea”. E, tais leituras são organizadas de modo que dispõem a relação do literal e do interpretativo. Em outras palavras, a HIL na relação com a AD, vai trazendo o como vão se configurando instrumentos linguísticos, como se textualizam o que se produz sobre o ensino.

Para Orlandi (2001), o que se pratica são novos gestos de leitura, percorrendo os caminhos dos sentidos. E, no caso da HIL, tratam dos sentidos “que sustentam a produção de um conhecimento linguístico que se foi produzindo junto à constituição de nossa língua”. (Ibidem, p.08). É, também, pela história de constituição da língua e do conhecimento a respeito dela que se pode observar a história do país, segundo afirma a autora.

Em busca de compreender a história como produção de sentidos, sem fixar um sentido para ela, Eni Orlandi propõe o projeto “história das ideias linguísticas”, que teve início em 1987 na parceria com a equipe francesa que desenvolvia o projeto história das ideias (ou teorias) linguísticas liderado por S. Aurox. Ao buscar seu próprio modo de fazer pesquisa, o programa aliou a história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional.

Quando Orlandi propôs o projeto, a autora observava que o estudo da língua nacional, no Brasil, dava-se

a partir de estudos esparsos, seja gramaticais, seja com finalidades pedagógicas, seja, ainda com fins apenas descritivos. Estudos históricos, que levassem em conta o social e o político, quando se faziam, também eram fragmentários e não seguiam um plano de pesquisa, integrado em um objetivo mais geral, pensando a língua, os que a falam, a sociedade que constituem e o próprio funcionamento do Estado com suas jurisdições e sua relação com a ciência. (ORLANDI, 2002a, p.10).

Desde então, o projeto ganhou corpo desenvolvendo diversas pesquisas entre dissertações e teses que levaram para fora do país¹⁰ os estudos referentes à história da língua e a história do conhecimento linguístico.

Na trajetória da HIL, destaco três projetos precursores de muitos outros que nasceriam mais tarde para fortalecer a instituição desse campo do conhecimento, sendo o primeiro projeto Capes/Cofecub em 1992, que estabelece a relação entre a “construção de um saber metalinguístico e a constituição da língua nacional” e dá visibilidade à história da língua falada no Brasil. Um segundo projeto “Discurso, Significação, Brasilidade”, instituído em 1981, coordenado por Eni Orlandi que incluía, como uma de suas linhas de trabalho, a questão da língua e da brasilidade na qual se desenvolveram estudos sobre a história da língua portuguesa no Brasil na sua relação com as línguas indígenas assim como estudos sobre línguas de imigração. O terceiro projeto “Ética e política das línguas”, desenvolvido entre 1996 e 2003 que deu origem a “diversos trabalhos que foram produzidos pensando a política linguística e as políticas das línguas da perspectiva de que o político é constitutivo das práticas discursivas”. (FERREIRA, 2018, p. 24). Como especialização desse campo teórico, destaco, dentre vários outros o projeto coordenado pela Amanda Scherer da UFSM-Universidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul e o projeto de Criação e instituição do Centro de Pesquisas em Linguística-CEPEL da UNEMAT, Universidade do Estado de Mato Grosso, que deu origem a criação de Programa de Mestrado e Doutorado em Linguística, em parceria com a Análise de Discurso e Semântica da Enunciação do IEL-UNICAMP. Todos esses projetos produziram diversas pesquisas fecundadas na relação entre esses campos teóricos.

Nessa fase, havia uma preocupação maior de como se institucionalizaram os estudos da linguagem tanto em relação à HIL quanto com várias outras disciplinas. Com o projeto “Ética e Política das línguas”, a HIL seguiu trabalhando com as normatividades do ensino da língua, sendo “de um lado, como é que o conhecimento sobre a língua vai se institucionalizando, e de

¹⁰ Os resultados das pesquisas foram publicados na revista *Langages* (130, Larousse, 1998), na França, segundo Orlandi (2001).

outro lado, como é que a língua vai sendo institucionalizada ou não”. (ORLANDI, 2006a, p. 41).

Para dar conta da construção desse conhecimento, partia-se da leitura e análise de manuais, regimentos, programas de ensino e outros materiais, buscando compreender a maneira como os colégios se constituíram e como é que foram se formando políticas de língua, pois como diz Orlandi (2006a, p.42), “política da língua não é o planejamento sobre isso, mas como que, pela maneira mesmo que nós vamos tratando as questões da língua, vamos produzindo uma política sobre as línguas”.

Toda essa questão dialoga com a problemática que investigo nesta tese. O discurso sobre a formação de docentes (Leis, Pareceres), a constituição dos cursos de Letras (Diretrizes Curriculares, PPCs, matrizes) materializam uma maneira de tratar a língua e seu ensino, criando uma política linguística que atravessa todas as práticas de ensino, especialmente, com a escrita. O que fica para o ensino da escrita é da ordem de uma memória que significa em consonância com as relações estabelecidas entre essa política e as demandas da sociedade. Os cursos de Letras significam diferentemente para a formação do docente de língua portuguesa, para a formação em escrita em cada momento histórico.

É importante destacar que, por meio do estabelecimento desses e de outros projetos, a HIL foi introduzida nas universidades brasileiras o que levou a produção de um vasto conhecimento e um fazer teórico-analítico específico que permite a compreensão de objetos como o desta pesquisa, observando sempre a relação constitutiva entre linguagem e exterioridade, na articulação entre os saberes constitutivos da AD e da HIL.

Na esteira do avanço da HIL no Brasil, tem-se o convênio que culminou no projeto “História das Ideias Linguísticas e Literárias no Sul” desenvolvido através do Edital PROCAD/CAPES (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica) pela UFSM com Unicamp (2001 – 2005)¹¹, dando origem ao Doutorado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e o Programa de Qualificação Institucional – PQI/CAPES realizado nos anos 2000 na Universidade do Estado do Mato Grosso que contribuíram para a expansão das pesquisas em HIL, (FERREIRA, 2018), além de muitos outros importantes projetos.

Os estudos em HIL levaram a produção de um vasto conhecimento sobre a relação entre a língua e as línguas, observando tensões e contradições (Ibidem, p. 22), sobre os diferentes tipos de gramatização e a história da gramatização brasileira, sobre a disciplinarização da

¹¹ Sob a coordenação da Prof^ª Dr^ª Amanda Scherer, desde 2001, um grupo de orientandos têm se dedicado a pesquisas voltadas para a história da disciplinarização dos estudos sobre a língua e as ciências da linguagem. (Cf. Dias, 2009).

Linguística, assim como sobre a história do ensino no espaço brasileiro. E a respeito do ensino, tema que se relaciona a esta pesquisa, destaco as pesquisas realizadas no âmbito do projeto desenvolvido na UNEMAT que, da perspectiva discursiva, colocam importantes reflexões sobre as políticas linguísticas e o papel do Estado frente a isso, como é o caso da tese de doutorado da Prof.^a Ana Maria Di Renzo intitulada “a constituição do Estado brasileiro e a imposição do Português como Língua Nacional” (2005) e que, dados os desdobramentos de sua pesquisa, outros trabalhos de dissertações¹² e teses¹³ foram desenvolvidos de forma direta ou indireta, buscando compreender temas importantes no âmbito da HIL, especialmente, sobre disciplinarização, ensino de línguas e políticas linguísticas.

Ao estudar a formação do Estado brasileiro, conjugada com a instituição da língua nacional e o surgimento da escola, Di Renzo (2005) dá visibilidade ao saber produzido sobre a língua e a constituição do sujeito nacional, a partir das condições próprias da história brasileira e, a partir disso, trata do ensino e das normatividades enquanto Políticas Públicas. Por meio da análise de materiais didáticos, de políticas e programas de ensino, a autora vai compreendendo os sentidos que foram construídos para a língua e seu ensino. E, nessa direção, diz que “*ensinar a ler e escrever* significa trabalhar uma contradição específica que emerge da história da constituição do saber metalinguístico e da história da construção da língua nacional”. (DI

¹² SANTOS, Cristiane Pereira dos. **Políticas públicas de inclusão digital: um olhar discursivo sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO e seus efeitos nas práticas linguísticas.** Dissertação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015. 102f.

OLIVO, Gislaíne Camargo Mira. **O Discurso sobre interdisciplinaridade nas políticas públicas de língua portuguesa.** Dissertação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015. 129f.

GUEDES, Izaildes Cândida de Oliveira. **Os 'Discursos sobre' texto nas políticas linguísticas para o Ensino Médio.** Dissertação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015. 126f.

BARBOSA, Renilce Miranda Cebalho. **O Discurso do ENEM de democratização do acesso ao ensino superior: repetição ou deslocamentos?** Dissertação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013. 108 f.

BRESSANIN, Alexandra. **O Currículo no movimento das políticas de ensino de língua portuguesa: a língua que falha, falta.** Dissertação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013. 89 f.

SILVA, Fernando Jesus da. **Língua, escola e fronteira: entre aprender e aprender sobre língua nacional. / Fernando Jesus da Silva.** Dissertação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 79f.

DURIGON, Francieli Carolina Santos. **Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos.** Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 109f.

¹³ BARBOSA, Renilce Miranda Cebalho. **Ciência da Linguagem e Políticas Públicas: um estudo da língua e de seu ensino.** Tese de doutorado. Cáceres/UNEMAT, 2020.

DALCICO, Eliane Cristina. **O Discurso das Políticas Públicas de Leitura e Sua Curricularização nos Cursos de Letras.** Tese de doutorado. Cáceres, 2021.

SANTOS, Cristiane Pereira Dos. **Discurso Sobre a Autoria em Fanfictions. Constituição, Formulação e Circulação de 'Saberes Sobre' a Língua no Digital.** Tese de doutorado. Cáceres, 2022.

ALBUQUERQUE, Verônica Silva de. **Os efeitos de sentidos das políticas públicas de língua no sistema de avaliação da Educação Superior.** Tese de doutorado. Cáceres, 2022.

RENZO, 2012, p.15). E, ainda, que “currículos e programas constituem um certo tipo de políticas públicas que (en)forma o cidadão nacional”. (p.211).

Pensar o ensino de línguas, o modo como programas e currículos (PPCs) concebem a relação com a escrita são temas fundamentais para este trabalho de tese, pois estão diretamente ligados à problemática desta pesquisa e ao lugar teórico da HIL como já mencionei. Ao fazer História das Ideias Linguísticas nos colocamos em um espaço de gestos de leitura de arquivo que instados a interpretar somos levados a compreender os sentidos que se constroem a partir das materialidades linguístico-discursivas. Para Orlandi (2002a, p, 11), “O arquivo em análise de discurso é o discurso documental, memória institucionalizada. Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência de linguagem”.

Nas palavras de Ferreira (2018),

a partir da intervenção da análise de discurso na História das Ideias linguísticas, é possível compreender a noção de instrumento linguístico de uma maneira particular: como objeto histórico, como discurso. Essa noção, ao ser pensada em relação às conjunturas brasileiras de produção de saber linguístico, envolve, além da gramática e do dicionário, outros objetos históricos, tais como relatos de viajantes e de missionários, **manuais**, cartilhas, glossários, enciclopédias, **programas**, **parâmetros curriculares**, museus, nomenclaturas, manifestos, etc. (Ibidem, p. 25).

Todo esse horizonte de objetos, por muitas vezes, é negligenciado por epistemologias que sustentam a chamada Linguística moderna (Nunes, 2008) e, quando tomam tais objetos para estudo, os concebem como normativos, não descritivos, e, portanto, não científicos. Daí que, na perspectiva da HIL os instrumentos linguísticos, os manuais, normas, programas, diretrizes e ementas (em nosso caso), são objetos discursivos e, como afirma Orlandi (2001), vê-los como parte da relação com a sociedade e com a história “transforma esses instrumentos em objetos vivos, partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana”. (Ibidem, p. 8). É nessa direção que esta pesquisa, ao olhar para as condições de produção dos cursos de Letras, busca compreender os sentidos sobre a relação com a escrita que se ‘ensinam’ nas ementas dos cursos de Letras, em que tomo o corpus constituído como um objeto discursivo constitutivo da formação docente que, fundamentalmente, reverbera no ensino da escrita na Educação Básica.

1.3. Do corpus e do recorte

A Análise de Discurso “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. (ORLANDI, 2005, p.26). Assim, é preciso “explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido”. (Ibidem, p. 27). Para isto, há um dispositivo teórico (no alcance da AD) e um analítico (construído pelo analista) que entra em movimento face ao objeto de estudo.

O dispositivo teórico encampa o dispositivo analítico. Em outras palavras, “quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já ‘individualizado’ pelo analista em uma análise específica” (Ibidem, p. 27), dada a questão formulada pelo analista, e pelo material que compõe o *corpus* selecionado.

Uma questão bem específica da AD, nessa relação entre dispositivo teórico e analítico, é que como a pergunta é de responsabilidade do pesquisador, “é essa responsabilidade que organiza sua relação com o discurso, levando-o à construção de ‘seu’ dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou aqueles conceitos, esse ou aquele procedimento”. (Ibidem, p.27). Todavia, “enquanto forma de conhecimento com seus conceitos e método”, o dispositivo teórico que media descrição e interpretação mantém-se inalterado, sendo sempre determinado pelos princípios gerais da AD.

Nessa medida, ao pensar as condições de produção dos Cursos de Letras na relação com a escrita, produzo, pela linguagem, um gesto de interpretação, ancorado nos conceitos da AD como: Condições de Produção, Formação Discursiva, Formação imaginária, Interdiscurso e Intradiscurso¹⁴. E nesse processo de escritura, trago no capítulo II um arcabouço teórico sobre língua, texto e escrita, considerando os deslocamentos feitos pela AD para essas categorias tão caras a essa teoria. No capítulo III, teço uma discussão buscando no campo disciplinar da Educação sentidos *sobre* a formação dos Cursos de Letras e a formação do docente para o trabalho com a escrita na Educação Básica. Logo, empreendo uma discussão teórica sobre dois eixos condutores que constituem as condições de produção do objeto desta pesquisa: Bacharel *versus* Licenciatura e Teoria *versus* Prática. E, no capítulo IV, tal como nos anteriores, trabalho no entremeio da descrição com a interpretação, buscando, pela ruptura com a opacidade da linguagem, do equívoco, da falha da língua, e pelo trabalho da ideologia desvencilhando-me da ideia de ocultação para o trabalho do assujeitamento e do apagamento de sentidos, compreender os efeitos de sentidos produzidos pelo corpus que analiso e seus efeitos sobre a política de língua escrita praticada na Educação Básica.

¹⁴ Os conceitos, tal como vistos pela AD, aparecem no corpo do texto.

Nas palavras de Orlandi (2005, p. 62), “um dos primeiros pontos a considerar, se pensamos a análise, é a constituição do corpus” que não segue critérios empíricos, mas teóricos. Daí que, considerando a linguagem em sua incompletude, a AD distingue o corpus experimental e o de arquivo. E diante disso, toma os textos como fato discursivo, analisando-os na relação com outros textos, outros discursos, pois, “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta par outro”. (Ibidem, p.62). De acordo com a autora, não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo em que se pode recortar e analisar estados diferentes. Assim que, ao analisar os textos selecionados a respeito da temática, como o corpus desta pesquisa, não o trato como “dados”, mas como “fatos” “da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva”. (Ibidem, p. 63).

A construção do corpus e a análise, em AD, se misturam, pois, “decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas”. (Ibidem, p. 63). A análise torna um processo que inicia pela delimitação do corpus e que se organiza “face à natureza do material e à pergunta que o organiza”. (p.64), posto que o corpus se estabelece pelo arquivo que, pela AD, configura-se como um objeto linguístico e histórico, situado entre a materialidade da língua e da história, segundo afirmou Pêcheux, ([1982] 1997). Segundo o autor, trata-se de um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Ibidem, p. 57) e, expandindo essa noção, Orlandi (1996a), diz que “se pensamos que todo dizer se liga a uma memória [...] de certo modo, todo sujeito ‘recorre’ a um ‘arquivo’, aos discursos disponíveis.

A questão do corpus corresponde a uma concepção dinâmica de corpus tal como considera (ZOPPI-FONTANA, 2005). Ele está em constante construção conforme o desenvolvimento da análise e possibilita descrever os regimes de enunciabilidade na sua dispersão e nas regularidades de funcionamento quanto nas rupturas provocadas pelo acontecimento. Por isso, a análise dá-se em sucessivos movimentos como em “espiral que entretecem processos de descrição e de interpretação que levam, por sua vez, a incorporar novos elementos ao corpus inicialmente constituído e a reorganizar e recortar repetidamente o conjunto de materiais reunidos para estudo”. (Ibidem, p. 94).

Dessa maneira, o corpus vai se organizando de modo a responder às questões que direcionam os objetivos da pesquisa. Na mesma dinâmica, os recortes dos materiais refletem sempre o estado atual das análises na pesquisa não podendo, portanto, ser previamente definido. Com isso, “o fechamento do *corpus* é necessariamente provisório e se dá juntamente com a finalização das análises”. (ZOPPIFONTANA, 2005, p. 95-96).

Desse modo, a análise teve como foco os processos discursivos que deram visibilidade às condições de produção dos cursos de Letras na relação com a escrita. Considerei, para tal, os

textos sobre a história da constituição e da implementação das Licenciaturas dos cursos de Letras e a história da formação de docentes, o modo como as políticas de língua materializam em leis e nos Projetos de cursos (PPCs) os sentidos para a língua, texto, a escrita e seu ensino. Na constituição do corpus, entrou em funcionamento a questão do recorte e que, de acordo com Orlandi (2006, p. 139), trata-se de “uma unidade discursiva, um fragmento correlacionado de linguagem e situação”. Daí que ao conceber desse lugar teórico o corpus, tomo-os como textos, entendidos não como “linearidade informativa”, mas como unidades de análise que acolhe o processo de constituição dos sentidos na e pela língua(gem) inscrita na história.

Na perspectiva teórica que me inscrevo, há a necessidade de deslocar o que se compreende sintaticamente como segmentação para o lugar de compreensão do processo discursivo que se opera na linguagem. O que significa, nas palavras de Orlandi (1984, p. 14), “a passagem da segmentação para o recorte”. Isso implica, no gesto de interpretação de um discurso, uma mudança de perspectiva que desloca o interesse formal do segmento da frase para algo maior que ela, o texto. Por isso, a autora afirma que “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva” (*Ibidem*, p.14) ligado às condições de produção que são marcadas ideologicamente. De forma que o recorte remete à noção de polissemia e não de informação (Orlandi, 2006). Com isso, a busca por compreender a relação dos cursos de Letras com a escrita diz não do que está posto na superfície linguística, mas sobre os sentidos que se produzem dado o processo discursivo.

Ao tomar o recorte como espaço de análise, dei destaque às discursividades constitutivas das disciplinas recortadas dos PPCs dos cursos. Esses recortes, além dos demais que compõem o dispositivo teórico-analítico ajudam-me a chegar a algumas compreensões para a questão de pesquisa, assim como para compreender o objeto de estudo. Como condição de produção, as ementas das disciplinas estão ligadas à constituição de uma memória que interpela o sujeito-docente. Isso significa, ideologicamente, o modo da relação desse sujeito com o trabalho efetivo com a escrita.

De maneira que a questão da língua, do texto e da escrita, abordada no próximo capítulo, considerou que essa teoria produz deslocamentos importantes para essas categorias que são fulcrais tanto para o dispositivo teórico-analítico de pesquisas em AD. E a partir desse lugar teórico metodológico, pude me debruçar sobre a constituição dos ementários destinados à formação do docente de Letras para o trabalho efetivo com a escrita na escola. Analiso, também, a materialidade discursiva da Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC, uma

política pública educacional que perpassa a organização dos cursos de Letras, e da Lei 13.696 de 12 de julho de 2018 que institui a política de Leitura e Escrita, no Brasil.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DE DISCURSO: LÍNGUA, TEXTO E ESCRITA

Neste capítulo, discutirei os conceitos de língua, texto e escrita a partir das concepções epistemológicas da Análise de Discurso de linha francesa.

A partir das materialidades discursivas da BNCC e da Lei 13.696 de 12 de julho de 2018 que instituem a política de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil, analisarei os sentidos textualizados sobre a língua e a escrita de texto.

2.1 A língua na Análise de discurso

A concepção de língua tem se mostrado diferentemente nas diversas correntes teóricas que compõem o campo da Linguagem. Daí a importância de refletir sobre o lugar da língua na Análise de Discurso, uma vez que se trata de um lugar central para as práticas de análises.

Michel Pêcheux, fundador do campo da Análise de Discurso, sempre atribuiu à língua um lugar fundamental na AD. Para ele, a língua é condição de base do discurso, por isso, a toma sob duas maneiras diferentes: primeiramente, a língua é considerada sistema regido por leis fonológicas, morfológicas e sintáticas, isto é, por leis abordáveis no campo da Linguística. A esse sistema atribui-se uma autonomia relativa, pois para além desse funcionamento autônomo (fonológico, morfológico, sintático), há um funcionamento não linguístico, e que se refere às determinações do discurso.

Em *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux (1997a) afirma que, até o Curso de Linguística Geral, o estudo de uma língua correspondia ao estudo de textos. As questões postas a respeito de um texto eram questões acerca do que ele discutia, acerca das ideias nele expressas, ou ainda questões sobre a adequação do texto às normas da língua. Na discussão realizada por Pêcheux, o autor destaca que, com a fundação da Linguística científica por Ferdinand de Saussure, a língua começa a ser abordada como sistema, deixando de ser discutida como se tivesse a função de exprimir sentido. Ou seja, a língua “torna um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento” (PÊCHEUX, 1997a, p. 62).

Com o deslocamento feito por Saussure “que consiste em separar a homogeneidade, cúmplice entre prática e teoria da linguagem” (idem, p.62), o texto não poderia mais ser o objeto de estudo da Linguística, porque é a língua (e não o texto) que possui um funcionamento. Assim, para Pêcheux, o deslocamento saussuriano coloca em destaque a ideia de que “o que

funciona é a *língua*, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao texto” (PÊCHEUX, 1997a, p.62, grifo do autor). Pêcheux mostra que a constituição da Linguística como ciência deixou descoberto o estudo do texto, e a questão abandonada pela Linguística continuou a se fazer ouvir: “O que quer dizer este texto?, Que significação contém este texto? , "Em que o sentido deste texto difere daquele de tal outro texto?" (PÊCHEUX, 1997a, p.63).

Com efeito, para Pêcheux, a questão do sentido exigia um novo deslocamento teórico, demandando “uma mudança de terreno” que fizesse intervir conceitos exteriores à região da linguística atual” (PÊCHEUX, 1997a, p.73). Essa “mudança de terreno” promove um deslocamento de conceito nos estudos sobre a língua, tornando a Análise de Discurso um campo que aborda cientificamente a questão do sentido.

Diante disso, Pêcheux faz uma importante intervenção na oposição saussuriana entre a língua e a fala. Para o autor, é indispensável questionar a identidade implicitamente estabelecida entre a língua e o *extra-individual*, ou seja, questionar a ideia de que, no que se refere à linguagem, o *extra-individual* corresponde apenas à língua como sistema. Pêcheux coloca em destaque um nível intermediário entre a singularidade individual [a fala] e a universalidade [a língua], a saber, “o nível da *particularidade* que define “contratos” linguísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos”. (PÊCHEUX, 1997a, p.74, grifo do autor). Há, portanto, segundo o autor, um nível intermediário entre a língua e a fala – o discurso enquanto nível da particularidade –, que seria possível abordar a partir de uma mudança de terreno que faria incidir na Linguística conceitos exteriores a ela.

Assim, a língua, na visão de Pêcheux, não é pensada de forma fechada, sistêmica, mas sempre entrelaçada à exterioridade, concebida como uma materialidade através da qual o ideológico se manifesta. Daí a razão de se afirmar que “o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua”. (PÊCHEUX, 1997a, p.62).

Sobre a dicotomia apresentada por Saussure no *Curso de Linguística Geral*, Pêcheux tece algumas críticas. Nas palavras do autor, “a fala, enquanto uso da língua, aparece como um *caminho da liberdade humana*” (PÊCHEUX, 1997a, p.71, grifo do autor), apontando que, no Curso, o falante comparece como uma espécie de unidade de intenções conscientes. Contudo, Pêcheux afirma que o discurso, longe de se configurar como lugar da liberdade humana, “é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas” (PÊCHEUX, 1997a, p.77, grifo

do autor), ou seja, condições específicas de produção que foram denominadas pelo autor como processos de produção do discurso.

O estudo dos processos de produção supõe “o estudo das variações específicas (semânticas, retóricas e pragmáticas) ligadas aos processos de produção particulares considerados sobre o “fundo invariante” da língua (essencialmente: a sintaxe como fonte de coerções universais)”. (PÊCHEUX, 1997a, p.74-75). É importante destacar a distinção feita pelo autor entre a “variação” referente aos processos de produção do discurso, constitutivos do sentido, e a “invariância” da língua, isto é, uma distinção entre a multiplicidade de processos discursivos e a unidade invariante da língua.

O fundo invariante da língua diz respeito à sintaxe como fonte de coerções universais. Nesse sentido, a perspectiva de um fundo invariante mobiliza a língua em seu funcionamento sintático. Desse modo, para analisar e compreender os processos de produção do discurso, chegando ao nível da particularidade do discurso, da constituição dos sentidos, é imprescindível tomar como base a língua. Dito de outro modo, a língua na condição de fundo invariante torna-se um elemento fundamental na abordagem dos processos de produção do discurso. Assim, se por um lado a mudança de terreno sugerida por Pêcheux faz intervir conceitos exteriores à Linguística, essa mesma “mudança” encontra-se fundamentada numa “permanência” no terreno da Linguística, onde a língua é abordada enquanto ordem própria em seu funcionamento fonológico, morfológico, sintático, como já dito mais acima.

Na Análise de Discurso, de acordo com Orlandi (1996a), a língua pode ser tomada em duas concepções; a da organização e a da ordem. Sendo que a organização diz respeito às relações internas, enquanto a ordem relaciona a língua à sua exterioridade constitutiva. E é com a língua enquanto ordem que a AD trabalha.

Há uma diferença necessária entre essas duas concepções. Uma diferença que separa uma tomada logicista ou sociologista da linguagem, dito de outro modo, empirista ou idealista, de uma perspectiva discursiva, ou seja, a perspectiva da AD que reconhece a materialidade da língua e a da história. Assim, “a ordem para nós não é o ordenamento imposto, nem a organização enquanto tal, mas a forma material” (ORLANDI, 1996a, p. 45).

Em meu caso, especialmente, quando toco na formação para a escrita, na escola, faz-se necessário observar e pensar sobre a concepção de língua pressuposta tanto nos instrumentos¹⁵ linguísticos, nas políticas linguísticas quanto nos Projetos Pedagógicos de Curso, uma vez que

¹⁵ Tomo os instrumentos linguísticos, tal como concebe S. AUROUX (2009).

estes determinam as práticas do professor. Para nós, estas são condições específicas, determinantes do/para o trabalho com a escrita.

Em Guedes (2015), observei que tanto os documentos oficiais quanto os instrumentais linguísticos materializam o discurso que concebe **a língua como instrumento de comunicação** e que, para tanto, todo o ensino deve pautar-se no uso da língua em situações comunicativas. A língua enquanto funcionamento, que produz sentido é, desse modo, apagada, deixando de ser “o lugar onde se realizam os efeitos de sentido” (PÊCHEUX, 1997a, p. 172).

Assim, na medida em que me preocupo em compreender, nos PPCs, questões sobre a língua e a escrita, noto que tal como vi nos instrumentos linguísticos, nas políticas de língua, há a predominância da língua enquanto organização, pensada sob o modo da oposição ou da regra. É o formalismo que fortemente se coloca, tal como se materializa nos manuais escolares e no ensino-aprendizagem da língua como mostram as pesquisadoras Silva (2017) e Petri e Cervo (2019).

Silva (2017), em uma análise sobre manuais escolares e saberes linguísticos, mostra que em um contexto social e político mais amplo, o Estruturalismo, via Funcionalismo e Formalismo, e sob a dominância da Pragmática, faz sua entrada nas políticas públicas de educação e de escolarização do português, dando sustentação **à teoria da Comunicação** e, posteriormente, à de Interação.

Nessa mesma direção de sentido, Petri e Cervo (2019) mostram, a partir de uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil, em especial, na prática recorrente de oposição ou de desarticulação da língua à gramática, que o ensino de língua tem sido tomado em correlação a textos tendo como base a teoria dos gêneros textuais e em uma concepção de linguagem fundamentada no uso da língua em diferentes **situações comunicativas**, orais ou escritas e divergentes entre si por indicadores de formalidade.

É plausível considerar que, historicamente, esse modo de conceber a língua, como **instrumento de comunicação**, em situações de interação, como expressão do pensamento, deriva de uma divisão de sentidos formulada a partir da dupla controvérsia que recobre os estudos da linguagem.¹⁶ Pêcheux (2012b), ao referir-se às tradições racionalista e empirista que sempre retornam na história da linguística, o autor aponta para a sua forma moderna articulada na semântica geral e na teoria da comunicação. Enquanto a primeira supõe um funcionamento

¹⁶ Em *A língua inatingível*, Pêcheux e Gadet designam de dupla controvérsia a divisão que domina os que teorizam sobre a língua. A trama histórica dessa dupla controvérsia teve diferentes momentos, como a discordância entre naturalistas/estoicos e convencionalistas/aristotélicos e a discordância entre analogistas e anomalistas. Uma forma contemporânea comparece no logicismo e no sociologismo (GADET, PÊCHEUX, 2004, p. 29,30).

lógico, natural e universal que rege os sentidos, a segunda exprime “o projeto empirista (behaviorista em certos casos) de uma teoria de comportamento verbal complexo, supondo a interação entre emissores e receptores como espaço de produção de sentido do enunciado”. (PÊCHEUX, 2012b, p. 154).

Pêcheux (2012b) diz que a Linguística nunca chega a cumprir seu destino que seria, segundo Saussure, o de reconhecer e explorar o seu domínio específico que é o próprio da língua, o seu real. Mas, na contramão, a Linguística se denega alternando entre errâncias e reunificações enganadoras. Ou seja, afetada por uma contradição constitutiva, (de seu campo e de seu objeto) há alianças que se mostram permanentes, oscilando entre o logicismo e o sociologismo, buscando afirmar compromissos que pretendem resolver as insuficiências de uma tendência pela outra. Diante disso, como forma (de compromisso) intermediária – que poderia ser tomada como uma terceira via que solucionasse a contradição – tem-se teorias como a de Bloomfield, a teoria da comunicação, o funcionalismo, o distribucionalismo de Harris, a gramática de caso, a semântica gerativa, a teoria da enunciação, a sociolinguística de Labov, dentre outras existentes, que hoje atravessa as políticas públicas, os instrumentos linguísticos e os PPCs dos cursos de Letras.

Todavia, para Pêcheux, não é na junção dos contrários que se trabalha a contradição, é concebendo o sujeito e a língua de outra maneira, ou seja, é mudando de terreno. As tradições racionalista e empirista, ou tal como as designam Pêcheux, em sua forma contemporânea como logicista e sociologista, não tomam o real da história na constituição do sentido e também na constituição do sujeito: “O pressuposto filosófico comum a estas duas perspectivas me parece ser a de uma antropologia a-histórica da subjetividade, fundada *ab initio* na noção de sujeito” (PÊCHEUX, 2012b, p. 154, grifos do autor).

A questão do sujeito é crucial para Pêcheux. Ao conceber a língua em outro terreno, o materialista, fora do psicologista, biologista, logicista e sociologista, Pêcheux concebe, simultaneamente, o sujeito fora de um estatuto biossocial e idealista. Quanto ao logicismo e ao sociologismo, isso implica interrogar a relação entre sujeito, língua e história, questionando a compreensão da produção de sentido como resultante de uma operação universalizante ou de uma interação a-histórica.

Pêcheux (2009) define o formalismo-logicismo como uma *fachada* que silencia a contradição constitutiva entre língua e sua exterioridade constitutiva. Nas palavras do autor:

[...] compreender como aquilo que hoje é *tendencialmente* “a mesma língua”, no sentido linguístico desse termo, autoriza funcionamentos de “vocabulário –

sintaxe” e de “raciocínios” antagonistas; em suma, trata-se de pôr em movimento a contradição que atravessa a tendência formalista-logicista sob a evidência que constitui sua fachada. (PÊCHEUX, 2009, p. 24).

É fundamental dizer que é sob a contradição que a AD opera, refutando a proposição de uma semântica geral, pois, embora os níveis da teoria linguística se apliquem a quaisquer línguas, não há como conceber uma semântica desse tipo “como se a correspondência entre teoria geral e o estudo particular de uma dada língua desaparecesse no nível da semântica”. (PÊCHEUX, 2012a, p. 124).

O historicismo-sociologismo produz um efeito de interação sobre a produção de sentidos. Uma interação dada entre emissores e receptores que reduz a língua a uma perspectiva instrumentalizadora, apagando o funcionamento histórico constitutivo dos objetos. Nessa perspectiva, as particularidades históricas são tomadas no âmbito na variação, numa correspondência entre o linguístico e o social, conforme demonstra Barbosa Filho (2014).

Conforme Orlandi (1999), o sociologismo toma o indivíduo em situação como concreto linguístico, produzindo, como consequência, um trabalho interdisciplinar. Daí ter a sociolinguística, “de natureza interdisciplinar, apoiando-se na etnologia, na psicologia social, estabelecendo através da correlação uma análise continuísta do comportamento linguístico do indivíduo em sociedade”. (ORLANDI, 1999, p.55).

Michel Pêcheux observa que para essas posições teóricas, os componentes sociais aparecem nos três níveis, morfológico, sintático e semântico, mas, são tomados como elementos laterais, secundários, enquanto “o laço que liga as ‘significações’ de um texto a suas condições sócio-históricas não é, de forma alguma, secundário, mas constitutivo das próprias significações”. (PÊCHEUX, 2012a, p. 124-125).

É a partir desse cenário posto, em sentidos divididos, que Pêcheux propõe a mudança de terreno fundamental, do qual já mencionado, onde se juntam a questão da língua e da história numa luta contra o historicismo (que nega a luta de classes) e o bio-psicologismo que nega o político (...e o inconsciente). Daí, sempre se afirmar que os sentidos nunca são já dados, mas são historicamente produzidos.

Ao dizer da língua enquanto ordem, tal como a AD a concebe em sua forma material, o que interessa não é a classificação, mas o funcionamento. É a língua enquanto sistema significante material em que a história, enquanto materialidade simbólica, intervém. Reconhecemos a relação entre duas ordens: “a da língua, tal como enunciemos, e a do mundo para o homem, sob o modo da ordem institucional (social) tomada pela história”. (ORLANDI, 1996a, p. 45). Daí o princípio de que há um real da língua e um real da história.

O que interessa na perspectiva discursiva não é a relação entre os termos da sintaxe, como por exemplo, sujeito e predicado, “mas o que essa organização sintática pode nos fazer compreender dos mecanismos de produção de sentidos (linguísticos-históricos) que aí estão funcionando em termos da ordem significante” (ORLANDI, 1996a, p.46). Com efeito, é pensar a língua em sua relação com os processos discursivos constitutivos do sentido que, por sua vez, é sempre produzido no quadro da formação discursiva, sendo resultado de um processo histórico-ideológico. As formações discursivas, segundo Pêcheux (2009, p. 147, grifos do autor) é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

O sentido não se dá nas ideias, no pensamento. Ele é material, sujeito a múltiplas determinações. O sentido não pode ser tomado literalmente. A palavra vale no jogo das relações determinadas. Uma frase, um enunciado, se apresentam como unidade, mas na verdade são resultados de um processo, ou seja, são um conjunto de múltiplos processos linguístico-históricos. Isso é fundamental para pensar a língua, porque para que ela faça sentido é preciso que a história intervenha, por conseguinte, o equívoco, a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante.

Dito isso, é importante observar, analisando como os sentidos sobre a língua são concebidos nos discursos que circulam em documentos oficiais que afetam direta ou indiretamente a formação curricular dos cursos de Letras. Para tanto, estabeleci um recorte em materialidades discursivas como a BNCC¹⁷ do Ensino Médio, juntamente com os desdobramentos de material produzido para sua implementação, por se tratar de um documento que determina a composição das disciplinas do Ensino Superior, bem como da Educação Básica, e ainda, por manter uma relação com os PCNs, documento que esteve vigente durante quase três décadas, produzindo efeitos no ensino de língua.

2.2 Língua e política pública

Considero importante trazer algumas discursividades já apresentadas em minha dissertação, as quais mostram como as políticas linguísticas¹⁸, implementadas pelas políticas

¹⁷ Escolhi este material por se tratar de um documento oficial que materializa uma política de língua determinada pelo governo federal e que em muitos aspectos lembra os PCNs, documento vigente entre os anos de 1998 a 2018 que regulamentou o currículo da Educação Básica.

¹⁸ Orlandi (2007, p. 8) diz que: “não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e

educacionais, tem concebido a língua e como, historicamente, tal concepção tem permeado o ensino de língua tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Em meu trabalho (GUEDES, 2015), analiso os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, documento oficial da década de 90, que, em análise, compreendo que a língua desta política se inscrevia em uma formação discursiva que toma a língua como instrumento de comunicação, interação em que a produção de sentidos depende da intenção do interlocutor, como se pode observar nos recortes, abaixo:

	[...] O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações. (BRASIL, 2000, p. 17).
	Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas (Idem).
	A língua dispõe dos recursos, mas a organização deles encontra no social sua matéria-prima. Mesmas estruturas linguísticas assumem significados diferentes, dependendo das intenções dos interlocutores. [...] Quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo. [...] A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato (BRASIL, 2000, p.21).

O documento coloca em evidência um funcionamento em que se trabalha a utilidade da língua. O que se quer é o uso da língua para situações específicas de comunicação. O efeito de sentido disso é que em toda situação a linguagem serve para comunicar, demonstrando uma finalidade puramente de informação.

A ‘comunicabilidade como base’ apaga a constituição do sujeito e da língua como um processo sócio-histórico. Discursivamente, a língua(gem) “serve para comunicar e para não comunicar” (PÊCHEUX, 1975), desse modo, ela não deve ser compreendida como instrumento de comunicação. Contudo, o que observei ao longo de meus estudos é que as teorias linguísticas que concebem a língua como instrumento, como interação atravessam as políticas linguísticas

histórica. Assim, quando pensamos em política de língua já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos”.

que, por sua vez, interpelam o professor de língua portuguesa no que se refere ao ensino da escrita.

Essa interpelação faz com que se tome a língua como transparente, objetiva, clara, unívoca, “com raciocínio encadeado como forma de permitir a comunicação/compreensão mútua”. (MARIANI, 2016, p. 46). Quando se fala (ou se comunica), colocam-se em comum (no coletivo) diferentes sentidos, distintas interpretações a partir de uma língua que nos constitui, nos precede e sobre a qual não se tem domínio absoluto, como afirma Mariani (2016). Por isto, Pêcheux diz que a língua tem sua autonomia relativa.

Com efeito, interessa-nos compreender como as políticas linguísticas que sucederam aos PCNs concebem a língua, uma vez que, como já dito, trata-se de documentos que determinam as práticas de ensino tanto no Ensino Básico quanto no Superior. Construir esse percurso analítico, dá-me condições para pensar os efeitos discursivos que dão sustentação à formação para a escrita nas disciplinas e ementas do curso de Letras e seu efeito na prática docente.

Quanto à BNCC¹⁹, uma política pública educacional criada em complementação aos PCNs, é interessante notar uma direção de sentido que estabelece uma relação direta do documento com a formação dos cursos superiores. Para tanto, vejamos o recorte.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A Ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, p.21)

Em análise, compreende-se que o alinhamento dos cursos superiores à BNCC é uma ação obrigatória e de importância singular, pois trata-se de uma “responsabilidade direta da União”. Outro sentido que se produz é a interpelação que os professores sofrem com essa política pública. A ação de revisão dos cursos superiores é condição para “a implementação eficaz da BNCC”, uma vez que os professores apresentam relevância para o sucesso do ensino.

¹⁹ A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC 2017, p. 7). É prevista pela Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e pelo Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014. Destaco que a BNCC apresentada neste trabalho é referente ao Ensino Médio.

Ou seja, se os professores não receberem uma formação alinhada à BNCC, esta não terá eficiência na Educação Básica, por conseguinte, o aluno não obterá sucesso, e o professor é quem assume a responsabilidade da eficácia dessa política educacional. Daí a ação de reformulação, em consonância com a BNCC tanto dos níveis Fundamental e Médio quanto com a BNCC de formação de professores, dos cursos superiores e das formações continuadas serem fundamentais.

O que se compreende diante desses efeitos de sentidos é a importância dada à relação professor/ensino/aluno. Vai se construindo, para nós, um quadro teórico que coloca fortemente o professor na constituição das condições de produção do ensino da escrita, como causa do sucesso ou fracasso, como nota-se pelo recorte: a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para **o sucesso dos alunos**, [...] é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Na medida em que o sujeito é interpelado ideologicamente, ele se significa, produz e reproduz sob determinada ideologia. Há uma memória constitutiva que toma o professor quando este conduz determinado ensino. Daí a importância em compreender as concepções teóricas que participam dessa memória, as formações discursivas, ideológicas em que os cursos de Letras se inscrevem para sustentar a formação para a Educação Básica, e no caso em estudo, o ensino da escrita.

A palavra ‘regulação’ dá visibilidade, pela opacidade da língua, à relação entre Estado e Ensino Superior. Em nossa perspectiva teórica, os sentidos não estão presos às palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições de produção e não se fecham às intenções dos sujeitos. Assim, conforme afirma Pêcheux (2009, p. 146), “o sentido de uma palavra, [...] não existe “em si mesmo”, mas, ao contrário, é determinado pelas posições que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) ”.

É regulando o Ensino Superior, por meio das leis como as diretrizes curriculares e a BNCC que o Estado determina a formação do professor. Ao “receberem” a formação proposta, o sujeito/professor é assujeitado e, com isso, individuado pelo Estado. Compreendo que, discursivamente, os indivíduos são interpelados em sujeito pela ideologia, conforme afirma Pêcheux (2009). É aí que reside a constituição do sujeito. Para Orlandi (2014b), o indivíduo é afetado pela língua, e interpelado pela ideologia, constituindo a forma sujeito histórica. “E a isso chamamos assujeitamento: para ser sujeito “de”, o indivíduo é sujeito “a” (língua e ideologia). Assim, pelo simbólico, e determinada historicamente, se constitui a forma sujeito histórica, a do capitalismo, sustentada no jurídico” (p.155).

Ainda segundo Orlandi (2015), é nesse processo de constituição do sujeito que se tem um indivíduo psico-biológico que, pelo simbólico, é interpelado em sujeito pela ideologia constituindo, assim, a forma sujeito histórica capitalista. Constituída a forma histórica, de direito e deveres e sua livre circulação social, o sujeito sofre o processo de individuação que é o modo como o Estado administra o sujeito; e é pelo processo de individuação do sujeito que ocorre a identificação do sujeito com uma ou outra formação discursiva. “Os diferentes modos de individuação do sujeito pelo Estado, *através das instituições e discursos*, resultam, como sabemos, em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, *com direitos e deveres, e livre circulação social*. (ORLANDI, 2015, p. 190, grifos da autora)

Nesse processo de individuação, é preciso considerar o Estado que falha através das instituições e discursos. E é quando a língua falha, na falha da ideologia, que o Estado falha estruturalmente em sua articulação do simbólico com o político. Dessa maneira, pode se pensar a formação do docente, regulada pela BNCC e outros documentos oficiais, como um lugar onde o Estado falha, como também o lugar onde a resistência pode encontrar uma brecha para a transformação. (Ibidem, 2015). E não é, justamente, a transformação que de certa forma está sempre sendo evitada no modo que se escreve a BNCC? É preciso dizer que o lugar da resistência é onde pode haver o diferente. Onde as coisas podem se transformar, uma vez que pensar a resistência é trazer para a reflexão o simbólico, o ideológico e o histórico (ORLANDI, 2014). E, diante disso tem-se a ideologia, um ritual com falhas, em que se “abre em ruptura, onde o sujeito pode irromper com seus outros sentidos e com eles ecoar na história, fazendo sentido do sem sentido”. (ORLANDI, 2014b, p. 166).

Como meu foco é a língua na relação com a escrita, vejamos como os sentidos sobre a língua e a escrita são produzidos nas discursividades do documento em análise.

A BNCC define competências e habilidades específicas para a área de Linguagem e para a disciplina de Língua Portuguesa que deverão ser desenvolvidas nos/pelos estudantes. Assim, analiso o próximo recorte formulado a partir da competência quatro²⁰ do documento.

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, **bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza**. (Competência específica 4)

Essa competência indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes **compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como**

²⁰ O documento define sete (7) competências para a área de Linguagem e suas Tecnologias.

fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos. (Competência específica 4) (BNCC, 2018, p. 486).

Ao delimitar os domínios de saber dessa competência e das habilidades correspondentes, colocando a língua como fenômeno (geo)político, histórico, social, produz-se o efeito de que há diversas teorias linguísticas e, não apenas uma, sustentando a concepção de língua da Base. Contudo, ao formular no fio da sintaxe os termos - variável, heterogêneo, sensível aos contextos de uso, variedades linguísticas, variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações, dá-se visibilidade ao funcionamento de uma língua concebida pela sociolinguística, uma teoria dominante nas políticas linguísticas desde o século XX, conforme mostra Silva (2018) que, relacionada ao pragmatismo e ao funcionalismo, centra-se nos usos da língua e inscreve-se em uma formação ideológica da comunicação.

Essa tendência - da teoria da comunicação – é fortemente presente nas políticas de línguas, herdada de um movimento tecnicista presente já na LDB 5.692 de 1971 que levou para a escola conceitos industriais administrativos, conforme mostram Pfeiffer, Silva e Petri (2019). Assim, no caso de política de língua(s), de um princípio pedagógico “tecnicista implica em trazer para a escola uma versão simplificada da teoria da comunicação como regulação funcional controlada da informação, de sentidos, do sujeito, não colocando em discussão seus pressupostos teóricos”. (Ibidem, 2019, p. 130).

É importante observar a presença marcante do sociologismo que estabiliza alguns sentidos sobre a língua e que se diferenciam da concepção materialista que compreende o funcionamento da língua discursivamente.

Pelo sentido da descrição (sociologismo), a Base toma a língua pelo multiculturalismo, deixando a relação sócio-histórica e ideológica. Conforme Pêcheux (2012c), o sociologismo (e sua forma ligada, o historicismo) se constitui de dois fenômenos: o desenvolvimento do Terceiro Mundo e, atrelado a isso, está a questão política de um desvio científico-técnico na qual se colocam as questões sociolinguísticas do multiculturalismo e da política linguística.

O segundo fenômeno concerne o desenvolvimento das contradições nos sistemas escolares dos países capitalistas desenvolvidos, com as diferentes formas de escolarização das massas abrindo para a questão dita do “fracasso escolar” que atinge os “des-herdados” por causa do que se chama pudicamente sua origem sócio-econômica. (PÊCHEUX, 2012c, p. 305)

Dessa maneira, essa via propõe soluções para resolver os desvios e as desigualdades, a partir de uma perspectiva humanista e que, segundo Orlandi (2003), refere-se a um discurso retórico politicamente engajado que trata de questões sociais e políticas, porém, ao mesmo tempo, apaga os conflitos e contradições existentes. Interessa-lhe o múltiplo, o diverso e o variado.

Pfeiffer, Silva, Petri (2019) mostram também como a Língua Portuguesa é configurada na área de Linguagem e suas tecnologias, na textualização da BNCC do Ensino Médio. Segundo elas, o foco para essa modalidade de ensino está na “construção autoral do aluno e também em uma posição crítica frente às produções com que ele entra em contato, mantendo-se, no entanto, uma tomada funcionalista e pragmática da linguagem”. (PFEIFFER, SILVA, PETRI, 2019, p.142). Isto confirma o que Silva (2014, 2017, 2018) tem apresentado em seus trabalhos.

Na mesma direção, as autoras mostram como a BNCC relaciona-se aos PCNs por meio das concepções teóricas que lhes conferem sustentação. Há na formulação dessas duas políticas similaridades que engendram um movimento de sentidos que “rechaça uma compreensão mecânica da Língua enquanto um código, um conjunto fechado de palavras que pode ser enriquecido” [...] mantendo “a formação ideológica da comunicação e uma tomada da língua e da linguagem funcionalista e pragmática”. (PFEIFFER, SILVA, PETRI, 2019, p.145).

Outro efeito de sentido produzido na materialidade da BNCC é o de coincidência entre língua portuguesa, língua nacional, língua oficial e língua materna. No desdobramento da competência quatro, a língua que se apresenta é denominada materna, entendida, pela opacidade, como aquela que o aluno vai à escola para aprender, como pode se ler no recorte, abaixo:

ela também diz respeito à utilização das línguas (materna e estrangeira) de maneira pertinente à situação de produção dos discursos, adequando seus textos à variedade e ao registro em uso na situação, levando em conta campos de atuação social, contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização e de seleção e organização dos recursos linguísticos. (Competência específica 4) (BNCC, 2018, p. 486).

O efeito de coincidência sobre língua materna está presente, também, nos PCNs conforme analisei em Guedes (2015). Notei que esse efeito de coincidência é predominante nas políticas públicas educacionais. Na ordem do imaginário, espaço de organização dos sentidos, o sujeito brasileiro vai à escola para aprender a língua materna e não a língua portuguesa, língua oficial do Estado, que também é a língua nacional brasileira.

Para Pfeiffer e Silva (2014), a noção de língua materna é sustentada pelo trabalho de algumas teorias, de alguns campos da Linguística, que criam condições para produzir esse efeito de coincidência, construindo pelo efeito ideológico que concilia o que é da ordem do universal e individual, do universal e social, “apagando a contradição existente entre o objeto real e o objeto de conhecimento, entre a unidade e a diversidade”. (PFEIFFER; SILVA, 2014, p.92).

Esse apagamento produz o efeito de homogeneidade da língua, o que não corresponde à posição teórica histórica discursiva, uma vez que se compreende que a língua não é transparente, mas dotada de contradição e equívocos. Há, na forma material língua materna, conforme analisa Pfeiffer e Silva (2014), o funcionamento de um acontecimento discursivo que atualiza, constantemente, uma memória disjuntiva, contraditória, equívoca, que apaga todas as relações políticas, históricas e ideológicas que constituem a relação do brasileiro com as línguas, que ocupam um espaço de dizer inaugurado no gesto da colonização portuguesa.

Dizer sobre variação linguística e língua materna é falar do lugar de uma política de Estado que estabiliza sentidos, apagando as desigualdades e as diferenças presentes na relação língua-sujeito-história.

Pela análise discursiva da BNCC é possível dar visibilidade à forte presença do Estado nesse documento que materializa uma política linguística e que vai constituindo, pelo normativo, as relações do Estado com os sujeitos. Uma relação em que “se quer é (en)formar sujeitos iguais, compatíveis com um certo modelo de Estado”. (Di Renzo, 2012, p.66). A Base Nacional Comum Curricular, se afirma como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.07). Dessa maneira, a BNCC é a responsável por manter a eficiência do processo de ensino-aprendizagem no país. Para Araújo e Lopes (2018. p. 188),

É possível analisar que as “aprendizagens essenciais” são ajustadas e reguladas por meio da Base e que caberia a ela a regulação, a normatização do ensino, já que ela “define o conjunto de saberes necessários”. Outro efeito que se pode compreender é o de completude, pois caberia a ela a definição d“o conjunto” de questões a serem abordadas durante o processo de aprendizagem escolar, qual seja, ao definir “o conjunto” se diz sobre a impossibilidade de coisas outras, se diz sobre a possibilidade de que a Base responda por tudo aquilo que seria necessário aprender, ou melhor, ensinar aos alunos em idade escolar.

A BNCC pela via das habilidades e competências concebe a língua como um elemento para a garantia de direitos ao falar da “participação social e o exercício da cidadania [seriam

garantidos pela língua], posto que para o documento é por meio da língua que “o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 63).

Ao dizer que a língua permite o exercício da cidadania, remeto-me às palavras de Silva (2001) sobre o fato de que, cada vez mais, nos deparamos com programas de disciplina, práticas e políticas que buscam promover a condição de um aluno que seja cidadão a partir de suas relações com políticas, programas, projetos, tecnologias, metodologias - práticas científicas e políticas - em que se busca uma adaptação ou readaptação das relações sociais à prática social global, configurando-se uma subjetividade específica, a de um sujeito-letrado, de um sujeito-trabalhador: o cidadão brasileiro.

Dessa forma, segundo Araújo e Lopes (2018, p. 190),

é inevitável tocar a questão da subjetividade. Transforma-se um estudante em um sujeito que age e que, por ser tomado como falante de sua língua, deve intervir no meio em que vive. Vemos, pois, que a língua não é vista apenas como instrumento de comunicação, mas sim como própria possibilidade de constituição do sujeito e sua inscrição em práticas sócio-histórico-ideológicas. Há uma relação entre os saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, que são, tal qual expresso por Silva (2001), vistos como centro da questão ética da vida pública, civil, de cada brasileiro, que acabam por articular uma falta individual, da ordem do saber ler e escrever, a uma falta coletiva, no que tange ao exercer ou não competentemente a cidadania.

É importante observar como a língua vai sendo concebida em políticas como a BNCC, assim como nos demais documentos que atravessam o ensino. Vale destacar que esse modo de textualização da língua, do ensino funciona como instrumento linguístico que configuram o controle, a formatação sobre a língua, sobre o texto, a escrita e seu ensino. Não é só a gramática e o dicionário que são instrumentos linguísticos, mas toda a textualização que se produz, no sentido de controlar, politicamente o *que* e o *como* se deve ensinar. E como um discurso do Estado, a BNCC assim como as ementas analisadas, no último capítulo, constituem o sujeito que, pela língua, é assujeitado, interpelado pela articulação simbólica política.

Dito isto, passemos a observar, mais detidamente, como essa língua é significada na relação com a escola, visto que é no ensino/Escola que eles se textualizam.

2.3. Escolarização da língua

Ao pensar na língua enquanto objeto de ensino, não se escapa pensar na Escola enquanto uma instituição determinada pelo Estado. Ou seja, a Escola constitui-se um aparelho ideológico

de Estado que pelo seu funcionamento ideológico “educa” por meio de sanções, exclusões, seleções, dividindo, desse modo, o que deve ou não ser ensinado. Por isto, é instalado no interior desta as contradições, os equívocos, uma vez que se tem em jogo uma relação de força implementada pelos que a constituem. A Escola se mostra como sendo democrática, para e do povo, contudo, há massivamente uma ideologia dominante que controla suas práticas.

Althusser (1985) considera a Escola como o aparato ideológico fundamental mais poderoso, ao lado da família, na modernidade. Para ele, “(...) um aparelho ideológico de Estado desempenha, em todos os seus aspectos, a função dominante, embora não se preste muita atenção à sua música de tão silenciosa que é: trata-se da Escola”. (ALTUSSER, 1985, p.64). Para o autor, o trabalho ideológico da Escola não está no que ensina, mas na forma como se organiza e faz o ensino. Assim, é pelo modo que se ensina a língua que se impõe que língua o aluno deve aprender.

Para Di Renzo (2012), quando a Escola decide o que será seu objeto de ensino, ela afirma, também, o que não será. Ou seja, ao delimitar seu currículo, os conteúdos a serem trabalhados, a instituição determina “um certo saber como aquele – e somente aquele – que deve ser aprendido. O que importa, na verdade, é o que a instituição ‘sabe’ e considera importante, o que ela quer que o indivíduo faça, pense e seja”. (DI RENZO, 2012, p. 152). Desse modo, a língua que se ensina/aprende na Escola é, especificamente, da Escola. Em outras palavras, é uma língua do Estado.

A Escola enquanto unidade dividida trabalha uma língua que silencia a diversidade individual e coletiva. Esse silenciamento dá-se quando a Escola dilui a língua, conteudisticamente, em meio a outras linguagens e quando toma a norma padrão em detrimento de outras línguas, de outros modos de apropriação da língua.

No imaginário escolar, o sujeito brasileiro vai à escola para aprender sua língua materna, também configurada como língua nacional pelas políticas públicas educacionais. Esse efeito de coincidência entre língua materna, língua portuguesa e língua nacional naturaliza sentidos que colocam a língua como unívoca e transparente, sendo, desse modo, ensinada na escola.

Para Pfeiffer, Silva e Petri (2019), a língua que a escola ensina, uma língua escolar, pressupõe a “presença-ausência de múltiplas línguas e significações, distintos modos de subjetivação e identificação dos sujeitos escolares, professores, alunos, pais de alunos, gestores e outros, na relação entre as línguas sob um funcionamento equívoco e contraditório”. (SILVA; PFEIFFER, 2019, p. 119). Esse funcionamento, segundo as autoras, se dá por diferentes textualidades como políticas linguísticas, políticas de ensino, livros didáticos, cartilhas,

gramáticas escolares, dicionários, bem como em outros instrumentos que circulam nas instituições de ensino.

O apagamento de múltiplas línguas e de significações deriva do processo de gramatização (AUROUX, 2009) da Língua Portuguesa no Brasil que, pela evidência, mostra-se como uma língua homogênea. Todavia, compreende-se que há na língua uma heterogeneidade e uma historicidade que “produzem diferentes relações de subjetivação e de identificação que os sujeitos estabelecem com as línguas na coincidência e na não coincidência de seus sentidos, produzindo uma dispersão em uma imaginária unidade”. (PFEIFFER; SILVA; PETRI, 2019, p. 120).

A língua escolar, tal como se encontra, é estruturada por uma memória que vem da estrutura gramatical, uma vez que “a escola é o lugar da aplicação de um certo conhecimento gramatical. [...], a escola é o lugar de falar e escrever a boa língua, lugar do bem dizer”. (DI RENZO, 2012, p. 251). Isto decorre de um processo civilizatório em que se precisava ensinar uma língua única em todo o país, Brasil, conferindo à língua o status de homogeneidade, apagando a diversidade de línguas falada por negros e índios.

Desse processo de civilização, por meio da colonização, resulta a gramatização²¹ da Língua Portuguesa que produz o efeito de homogeneização. Para Orlandi (2002a),

a gramatização em um país colonizado trabalha segundo um duplo eixo: o da universalização e o do deslocamento. Pela sua gramatização, o português do Brasil elabora, instala mesmo, seu direito à universalização, garantindo a unidade (imaginária) constitutiva de qualquer identidade. Paralelamente, tem seus usos variados. Uma vez conquistado seu direito à unidade, imediatamente recomeça a reconhecer suas variedades: relação com línguas indígenas, africanas, etc., que lhe dão identidade para dentro e para fora. (ORLANDI, 2002a, p. 30).

A unidade e a diversidade são noções inseparáveis, constitutivas de qualquer língua e, por isso, para Orlandi (2002a), devem ser tratadas em uma relação necessária e dinâmica. São as políticas linguísticas “o lugar material de realização dessa relação historicamente necessária”. (ORLANDI, 2002a, p. 97).

²¹Sobre a gramatização da Língua Portuguesa, no Brasil, ver: GUIMARÃES, E. (1994). “Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: a Gramatização Brasileira”. Língua e Cidadania. Campinas, Pontes. 1996. Luiz Francisco Dias (UFMG/CNPQ LÍNGUA E NACIONALIDADE NO BRASIL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX, In: Polifonia, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 11-31, janeiro-junho, 2015.

As políticas linguísticas cumprem a função de impor um ensino de língua que apaga a historicidade, as interdições existentes sobre a diversidade da(s) língua(s). Historicamente, a relação entre unidade e diversidade, língua e línguas tem sido uma questão do “Estado com suas políticas de invasão, de absorção das diferenças e de sua anulação que supõe, antes de tudo, que essas diferenças sejam reconhecidas”, conforme afirmam Gadet e Pêcheux (2004). Segundo Orlandi (2002a, p. 96), “trata-se da relação tensa, mas necessária entre a forma logicista de um sistema jurídico concentrado em um centro único e a forma sociologista de uma absorção negociada da diversidade”.

O modo de a Escola impor uma língua privilegiada, de impor um ensino que seleciona o que deve ser ensinado e quem pode aprender é efeito desse jogo contraditório. Daí a importância da gramatização, da construção de instrumentos linguísticos como a gramática e o dicionário na questão da unidade e da diversidade.

No processo de constituição do Estado brasileiro, a cientificidade tornou-se um argumento para a afirmação de sua identidade. Nas palavras de Orlandi (2002a), houve um deslizamento da posição política referida diretamente à questão da identidade nacional perante o Estado português e intelectual (a nossa formação em território brasileiro), para uma posição científica sobre a língua. Nisto, o “tratamento da língua se coloca no âmbito da ciência e a relação com a Escola é da aplicação do conhecimento gramatical no ensino/aprendizagem da língua (materna)”. (ORLANDI, 2002a, p. 161).

Diante disso, a língua que se aprende na Escola constitui um sujeito individualizado, previsto pela/na gramática, bem como nas políticas linguísticas. Como explica Orlandi (2002a), mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, a gramatização do português brasileiro apresenta como consequência algo mais fundamental e definidor: “a constituição de um jeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país, seu saber, seu jeito político e social”. (ORLANDI, 2002a, p. 158).

A língua escolar que se ensina faz ressoar os efeitos da entrada da linguística na escola que dá sustentação às políticas públicas de Estado, aos programas, aos PPCs dos cursos de Letras que sustentam o ensino nas esferas nacional, estadual e municipal. Essa entrada da linguística, após a redemocratização nos finais dos anos de 1980, além de provocar uma transformação na prática do professor e do aluno, como mostra Silva (2019), produziu um modo de conceber a língua sob o imaginário de um monolinguismo brasileiro, em que a escola é responsável por ensinar a língua materna dos brasileiros, ou seja, a Língua Portuguesa.

Contudo, Pffeifer, Silva e Petri (2019) afirmam que tudo isso é falacioso, “uma vez que não há uma unidade interna unívoca, pois falamos português, mas não o mesmo português e temos a considerar, ainda, o sujeito-cidadão-brasileiro falante de línguas indígenas, africanas e estrangeiras”. (p.120).

Em outros estudos (2017, 2014, 2019), as autoras têm mostrado que a língua que se ensina na Escola está “sob a ideologia da comunicação: um ensino da língua portuguesa que visa o saber a língua, entendido como o seu uso empírico da perspectiva pragmática e funcionalista”. (PFEIFFER, SILVA, PETRI 2019, p. 121). Trata-se de um saber descontextualizado, em si mesmo e abstrato que não se configura como um objeto de conhecimento (histórico), ou seja, o ensino da língua é apenas um meio pelo qual pretende-se alcançar uma eficácia comunicativa. Esse modo de lidar com a língua está presente tanto nos PCNs quanto na BNCC, conforme apresentei.

Ao conceber uma teoria que ancora no materialismo histórico e que vai numa direção que se afasta do logicismo e do sociologismo, impõe-se, imediatamente, que se reflita sobre o modo como a língua é tomada nos instrumentos linguísticos presentes no trabalho do professor de Letras. É sabido que, apesar das discussões que sobressaltam no ensino de língua quanto ao uso do livro didático, ele permanece como o principal instrumento nas aulas de língua portuguesa em que se trabalha a escrita. É ele um dos instrumentos linguísticos que materializa a língua escolar, razão pela qual apresentarei, no próximo subtítulo, os sentidos de língua, no livro didático.

2.4. Língua e livro didático

Encontra-se em diversos estudos do discurso o sentido de que a concepção de língua nos livros didáticos é ora de uma língua como instrumento de comunicação, ora como expressão do pensamento, tomada sob a égide da interação.

Silva (2017, 2018, 2019) dá visibilidade ao modo como políticas linguísticas e manuais escolares, como o livro didático, concebem a língua. A autora mostra que, desde a entrada da Linguística na Escola, duas concepções de língua têm sido dominantes nas práticas de ensino de língua: de um lado, uma concepção mecanicista e instrumentalista, a “língua” aparece como um sistema anterior às práticas linguísticas individuais e sociais às quais ele forneceria um meio de expressão. Assim, a língua é tomada como expressão do pensamento. De outro lado, segundo a autora, em uma concepção sociológica e culturalista, a “língua” aparece como estando sempre já aí na realização de um pensamento, de uma cultura, de uma concepção do mundo, de uma

ideologia tomada como conteúdo. “O que fica excluído, em ambos os casos, é a análise dos efeitos que produzem na forma das práticas linguísticas e pedagógicas o acaso, o equívoco, a ambiguidade, a incompletude e a exterioridade”. (SILVA, 2018, p. 108)

Ao analisar coleções de manuais de língua portuguesa do ensino fundamental, das décadas de 1960/70/80/90, destinado ao professor, Silva (2018, 2019) mostra que a língua é significada num movimento que a dilui entre diversas linguagens e o apagamento da relação entre o simbólico e o político, como divisão do sujeito, da sociedade. Para a autora,

[...] o trabalho com a língua foi se apagando, diluído conteudicamente em meio a outras linguagens, pedagogizando a língua em termos de x ou y, de forma que equívocos, lapsos, ambiguidades, incompletude, conflitos e contradições próprias de práticas sociais sempre divididas, fiquem significadas no interior de consensos, sem lugar para a diferença, para o outro, contribuindo para polarizações que movem a nossa sociedade no século XXI. (SILVA, 2019, p. 242).

Todavia, “língua” e “linguagem”, como bem coloca Silva, citando Saussure (1974), não são noções intercambiáveis, pois a primeira é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos de linguagem. A língua não é algo inscrito no real dos fenômenos, dos fatos da linguagem, mas o princípio organizador de uma disciplina, uma manifestação da linguagem.

O que a autora observa, ainda, nos manuais é um predomínio forte do “caráter utilitarista da língua via um descritivismo sustentado pela pragmática e pelo funcionalismo, [...] o que possibilita a difusão de um discurso da eficiência, [...] e de controle no desempenho do aluno, na proliferação de avaliações”. (SILVA, 2018, p. 108). Há um deslizamento contínuo entre essas duas noções em um quadro teórico-político mais amplo do empirismo renovado pelo formalismo, desenvolvendo, a partir daí um conjunto de práticas, e abrindo espaço para a retórica do sociologismo.

Nessa mesma visada, ao analisar os PPCs percebo a presença da concepção de comunicação, marcada pela dominância da cognição, da pragmática e do funcionalismo. Os objetivos, em alguns PPCs, se inscrevem no campo da variação e mudança, assim como dos gêneros textuais, como se pode observar nos recortes, abaixo:

Com esse quadro e, em consonância com as normativas da UFMT, a formação profissional oferecida pelo curso busca a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a interdisciplinaridade que se manifesta **na compreensão de língua como dialógica** e dos saberes literários como múltiplos. (PPC/UFMT)

A prática de leitura e produção de texto tem como objetivo desenvolver no aluno, enquanto habilidade de estudo, capacidade de leitura escrita, **de diversos gêneros**, com ênfase nos gêneros acadêmicos.

O primeiro núcleo de formação, articulado organicamente ao conhecimento adquirido pelo aluno durante o núcleo básico, tem como objetivo **descrever e explicar a estrutura, os usos e as variações da língua**. (PPC/UFAL)

Espera-se deste profissional uma reflexão aprimorada sobre a linguagem, em termos de estrutura e funcionamento, **levando em conta também as variedades históricas, sociais e culturais das línguas**. (PPC/UNICAMP)

Concordo com Silva (2019) que esse deslizamento entre língua e linguagem em um momento em que se dissemina uma ideologia da cultura como um conjunto de sistemas simbólicos, englobando a linguagem, favorece a disseminação das linguagens na escola como procedimento metodológico de tratamento do texto para enfrentar o fracasso escolar na leitura e na produção textual.

Na mesma direção de sentido em que Silva reflete, em Guedes (2015), ao analisar uma coleção de livro didático de língua portuguesa,²² observei uma regularidade de sentidos que se filiam à teoria interacionista que toma a língua apenas como objeto de uso comunicacional, apagando a relação constitutiva entre língua e sujeito. A análise deu visibilidade a uma preocupação do instrumento com o desenvolvimento da “proficiência da norma-padrão” da língua, produzindo o sentido de instrumentalização e não do conhecimento. Frente a isso, retomo a discussão sobre qualificação e formação. Em uma sociedade moderna, capitalista, o foco do ensino está em instrumentalizar (capacitar) e não em formar (conhecimento). “Resulta daí a capacitação de um usuário dos saberes e não a formação de um sujeito do conhecimento”. (ORLANDI, 2016, p. 78).

2.5. Texto: Memória e sentido

A questão do texto é fulcral. De um lado, por ser um objeto que está no centro de meus estudos. De outro, por constituir-se a *unidade fundamental da linguagem*²³. Desse modo, impõe-se compreender como o texto se configura discursivamente.

Para tanto, não traçarei um caminho no túnel do tempo mostrando as diversas concepções de texto apresentadas pelas diferentes teorias linguísticas²⁴ até chegar na concepção

²² A coleção de livro didático analisada foi: *linguagem e interação* (ensino médio, 1ª edição, 2010), de Carlos Emílio Faraco, em coautoria com Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, adotado para o Ensino Médio.

²³ Orlandi (2001) propõe o texto como unidade fundamental da linguagem quando se pensa seu funcionamento, o fato de que ela faz sentido.

²⁴ Em Guedes (2015) apresento o texto na concepção teórica da Linguística textual e da Pragmática.

de texto tomada pela AD, mas enfocarei o texto como unidade de análise, como um objeto histórico, “como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história” (ORLANDI, 2001, p. 78), tal como concebido pela Análise de Discurso.

Dessa forma, é importante dizer que o texto por muito tempo esteve fora do escopo da Linguística. E para tanto, início por pensar nessa categoria a partir da instituição da Linguística como ciência, mais precisamente quando Saussure, em 1916²⁵ produz o tão conhecido corte saussuriano, que cindiu a Linguagem em Língua e Fala. Com este gesto, o linguista coloca de um lado o que entendia como social e passível de descrição, a língua, e de outro, o que era individual, idiossincrático, considerado acidental e acessório, a fala, que, por sua vez, não poderia ser descrita e sistematizada. Instituída a língua como objeto da Linguística, o estudo do texto torna-se umas das consequências desse corte saussuriano, uma vez que o centro do interesse de Saussure estava em compreender o que faz de uma língua uma língua. Nesse sentido, o mestre genebrino formula um conjunto de conceitos como *sincronia/diacronia*, *sintagma/paradigma*, *signo linguístico* e *valor linguístico*, mostrando como era possível estudar o objeto língua que deveria ser concebida como um todo sistêmico, homogêneo, “um 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”. (SAUSSURE, 2006, p. 23).

Dessa maneira, tomando a língua como um sistema de signos, Saussure cria os conceitos de sintagma e eixo sintagmático que mais tarde servem de ponto de partida para aqueles de se identificaram com esta concepção de língua sistêmica ampliarem os estudos passando do *signo* à *frase*. Nesse momento, entram os linguistas estruturalistas, de modo geral e, logo em seguida, Chomsky juntamente com todos os linguistas que aderiram ao seu modelo.

Indursky (2010a) faz três observações importantes a respeito dessa visão sistêmica da língua, a qual por muito tempo deixa o texto de fora dos estudos linguísticos. Uma é que, se na visão de Saussure, a língua deve ser vista como um sistema de signos, em que um elemento é o que o outro não é, pode-se verificar que os elementos constituintes da língua têm como contexto o próprio sistema, nunca podendo dele se afastar. E com a passagem do *signo* para a *frase*, este preceito é fortemente observado: a frase. Para os estruturalistas e os gerativistas, toma como contexto os elementos do entorno frasal, ou seja, a frase institui como seu contexto não mais necessariamente todo o sistema linguístico, como é o caso dos signos ou dos fonemas, mas os elementos que estão presentes na frase, elementos estes que precedem ou que seguem um

²⁵ Data da publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral*, organizado por seus discípulos Ch. Bally e A. Sechehaye.

determinado constituinte frasal. Daí é importante enfatizar que o contexto da frase é estritamente linguístico, constituído de relações internas ao sistema e/ou à frase.

A outra observação mostra que Saussure e, posteriormente, os estruturalistas e os gerativistas tomam a língua em diferentes níveis. Para descrevê-la, e esta era a tarefa dos estruturalistas, e/ou interpretá-la, e esta é a tarefa dos gerativistas, os linguistas vão trabalhar nos níveis fonológico, morfológico e sintático da língua, mostrando o limite do objeto da linguística. Ele não pode expandir-se para além da frase, seu observatório natural.

Por último, a autora observa, especificamente, o corte saussuriano que dentre as várias consequências, surge uma que fortemente toca a questão do texto: *a exclusão do falante e de sua atividade linguageira*. Esta, segundo Indursky (2010a), é uma das causas de o *texto*, enquanto categoria teórica, não ter sido mobilizado, pois o texto remete para a atividade de um sujeito.

Com a exclusão do falante e de sua atividade linguageira, a tendência dos linguistas é fixar-se no sistema linguístico. Como bem afirma Indursky (2010a), os linguistas

não ignoram que há falantes que usam a língua, mas necessitam abstrair o uso, vale dizer a fala, segundo Saussure e o desempenho, conforme Chomsky, para fixar-se apenas na língua sistêmica, como um todo, sem considerar nada que lhe seja exterior, e o falante é um dos elementos exteriores ao sistema, bem como os usos que da língua ele faz para produzir suas práticas, entre elas, a produção textual. (INDURSKY, 2010a, p. 40).

Ao transcorrer todo o percurso construído pelos linguistas desde sua instituição por Saussure, do objeto da linguística, ver-se-á um conjunto de questionamentos que colocam, de um lado, um grupo que toma a frase como objeto da linguística, como Chomsky e Jakobson e, de outro lado, aqueles que buscam respostas, no interior da linguística para diversas perguntas e inquietações que vão delineando novos objetos até chegar ao texto como categoria de estudo. A preocupação de linguistas como Hjelmslev²⁶ estavam em torno de como *pensar teoricamente o que está para além da frase*. E uma pergunta perpassava todos os estudos linguísticos: *O texto é uma simples soma de frases?*

²⁶ Hjelmslev propõe uma teoria que trata não apenas a língua, mas a linguagem. Com isso, diferentes vertentes teóricas, sobre o texto atribuem ao pensamento de Hjelmslev como o momento teórico fundador de um novo objeto. Apesar de sua reflexão situar os estudos textuais como uma extensão da teoria da língua, o autor concebe o “texto como uma categoria teórica que deve ser descrita. E esta descrição deve ser tão fina que seja capaz de dar conta de todos os textos, os existentes e os que ainda não existem, mas podem vir a existir. (INDURSKY, 2010, p. 40).

É a partir de inquietações como esta que o texto surge enquanto objeto. Havia um entendimento de que deveria existir uma organização na sequência das frases que seria proveniente de um conjunto de regras que não se reduzem às coerções sintáticas frasais. Ou seja, havia a compreensão de que era necessário ir além dos limites impostos pela linguística frasal. Neste caminho de hipóteses e consensos, havia divergências que levaram à formulação de questões que mais uma vez colocavam de um lado linguistas que pensavam a sintaxe do texto, e de outro lado os que formulavam questões da ordem da significação, do contexto situacional, do sujeito falante, apontando para um novo objeto, o discurso.

Dos pontos de vista que vão constituindo os objetos, *texto e discurso* derivam então, das perspectivas teóricas tais como a linguística textual, a teoria da enunciação, a semiótica e a análise do discurso. Cada uma delas apresentam um aparato teórico que vai delimitando o conceito de texto, conferindo valor ao que Saussure dizia: “é o ponto de vista que cria o objeto”. (SAUSSURE, 2006, p. 15).

Como já dito, é sob o olhar da Análise de Discurso que o texto nos interessa. Nessa perspectiva, é possível investigar e compreendê-lo a partir das condições de produção e não o limitando a elementos puramente linguísticos e/ou internos ao texto. A AD, tal como outras perspectivas, produziu perguntas que se referiam ao sentido, à significação, ao contexto e ao sujeito. Para tanto, deslocou das questões iniciais da linguística produzindo uma reflexão que, dentre outras noções, abarca as noções de sujeito, autor, leitor, condições de produção, ideologia, sentido e historicidade. Noções estas que se apresentam como elementos importantes para a compreensão do texto.

Ao iniciar sua reflexão sobre a análise de Discurso, Pêcheux (1969) toma *Discourse Analysis* de Harris como um texto fundador devido à relação estabelecida, por Harris, da língua com o contexto sociocultural. Nesse texto, Harris (1969) propõe que a linguística trabalhe para além dos limites da frase, servindo-se da metodologia distribucional, até então, usada para descrever frases. O autor, ainda, sugere que tais estudos sejam feitos considerando as “relações entre a cultura e a língua”. (HARRIS, 1969, p. 9). Harris concebia a língua de modo bem diferente da língua sistêmica. Ou seja, para ele “a língua não se constitui de palavras ou de frases independentes, mas em discurso contínuo, seja ele um enunciado constituído de apenas uma palavra, ou uma obra de dez volumes, um monólogo ou uma discussão política”. (HARRIS, 1969, p. 10-11).

Desse modo, a proposta de Harris apresenta-se diferentemente da linguística textual²⁷. Em sua abordagem distribucional, a questão do texto vai além da gramática transfrástica, uma vez que o autor não separa o texto de seu contexto, ao vincular a língua à cultura. Para o autor, “a gramática expõe a estrutura das frases; o locutor constrói cada frase particular de acordo com esta estrutura e produz sua própria sequência de frases”. (HARRIS, 1969, p. 9). Em síntese, nessa concepção, a língua se mostra diferente da língua sistêmica, pois não está enclausurada no interior do sistema; ela está vinculada ao contexto cultural e isto se dá pelo viés do locutor que produz as sequências de frases.

Nesse sentido, o texto, na concepção de Harris, possui características presentes na teoria do discurso. Daí um ponto importante visto por Michel Pêcheux quando inicia sua reflexão sobre a Análise de Discurso.

Segundo Pêcheux (2019, p. 35),

[...] os fenômenos linguísticos de uma dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos ‘condições de produção’ do discurso.

Ainda para o autor, “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”.

A partir do que Pêcheux diz, nota-se enunciada a relação com a variação, com a história e com a exterioridade (interdiscurso). E é sob tais afirmações que Orlandi (2001) mostra como a noção de texto, pensada na relação do sujeito com o sentido pode adquirir uma função analítica central na Análise de Discurso, uma vez que “em um texto tem-se a presença-ausente de um conjunto de discursos possíveis numa relação regrada com as condições em que ele produz”. (ORLANDI, 2001, p. 85).

Orlandi (2001) afirma que o texto é um objeto linguístico-histórico. É linguístico porque a língua apresenta-se como base dos processos discursivos, ou seja, o linguístico intervém como pressuposto. É, pois, na materialidade da língua que se dá visibilidade aos sentidos e, é histórico porque é na relação com a história, esta entendida não como ordem cronológica dos fatos, mas

²⁷ A linguística tradicional toma como objeto de análise a frase. E a linguística textual, percebe que um texto não é uma soma de frases. Para tanto, ela propõe uma linguística transfrástica que contemple os fenômenos linguísticos para além da frase, tomando o texto como uma frase estendida. (INDUSKY, 2010).

como memória do dizer, que a língua materializa o discurso, “efeitos de sentidos entre interlocutores”. Desse modo, o texto para análise de discurso constitui a unidade de análise que se abre enquanto “objeto simbólico para as diferentes possibilidades de leituras que mostram o processo de textualização do discurso que sempre se faz com “falhas”, com “defeitos” (ORLANDI, 2001, p. 64). É pela falha e pelo de-feito que se compreende a relação da língua com a história. Uma relação marcada pelo equívoco, pois não se dá perfeitamente articulada.

É interessante pensar o texto como “peça” de linguagem, tal como define Orlandi (1996a). Ela utiliza o termo no sentido que aponta para “peça de teatro”. E isso me faz pensar em todos os elementos que compõem uma peça teatral: as condições de sua realização, os sujeitos envolvidos (atores e expectadores), a produção dos sentidos por meio da seleção do enredo e da língua(gem) utilizada. O texto é, assim, uma “peça” de linguagem constituída por diversos elementos. Em outras palavras, “o texto representa um conjunto de relações significativas individualizadas em sua unidade”. (ORLANDI, 2001, p. 88).

Tomar o texto como um objeto linguístico-histórico traz implicações que o coloca como uma unidade de análise, não fechada em si mesma e inseparável das suas condições de produção (sujeito, situação), e o compõe de elementos importantes para a produção de sentido, tais como heterogeneidade e formação discursiva. Sendo assim, o que importa para a AD é o texto enquanto unidade de análise que lhe permite ter acesso ao discurso.

Nas palavras de Orlandi (1996a), do ponto de vista de sua apresentação empírica, um texto é um objeto com começo, meio e fim, mas que se o considerarmos como discurso, tem-se sua incompletude. Daí que, discursivamente, o texto não é uma unidade fechada, “embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado como unidade inteira, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção”, (ORLANDI, 1996a, p.54).

Essa exterioridade constitutiva, que se inscreve no próprio texto e não fora dele, mas refletido nele, convoca a historicidade do texto. Faz com que a matéria textual produza sentido. “É, pois, a possibilidade das formulações, o acontecimento (significante) do discurso em texto, o trabalho dos sentidos nele que chamamos sua historicidade”. (ORLANDI, 2001, p. 88).

Sendo assim, um texto é atravessado por várias formações discursivas²⁸. Ou seja, da dispersão para a unidade, há uma relação entre discurso/texto, autor/sujeito. Há, segundo Orlandi, diferentes processos de significação que acontecem no texto, processos que são função

²⁸ Há um princípio importante. Um texto não corresponde a uma só formação discursiva (FD), dada a heterogeneidade que o constitui. Lembrando que uma FD é heterogênea em relação a si mesma, segundo Courtine, (1982).

da historicidade, ou seja, da história do(s) sujeito(s) e do(s) sentido(s) do texto enquanto discurso.

Quando se diz que o texto não é uma unidade fechada em si mesma, diz-se dos sítios de significação, das famílias parafrásticas, indicando tantas outras formulações. Para Orlandi (2001), cada texto tem os vestígios da forma como a política do dizer inscreveu a memória na sua formulação. “Um texto é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis, movimento do dizer face ao silêncio tomado aqui como horizonte discursivo, o “a dizer” e não o vazio”. (ORLANDI, 2001, p. 90).

Em minha perspectiva teórica, não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. Há uma forma sujeito histórica que corresponde à nossa forma social. Essa forma é a de um sujeito dividido, assujeitado, ou seja, sujeito a e sujeito de. Ele é ao mesmo tempo livre e responsável, mas interpelado pela exterioridade (algo fala antes, em outro lugar, e independentemente). Nesse sentido, seria inconcebível considerar o texto sem seu autor. É, pois, como pertencente às condições de produção que constituem o texto, que o autor, ou seja, a função-autor²⁹, realiza o imaginário da unidade do texto.

O som, as letras, as imagens, as sequências, a extensão dada com o imaginário de começo, meio e fim, a formulação - o intradiscurso - é o que torna o texto uma unidade de análise, de significação como tenho mostrado. Esse conjunto de elementos está sob a reponsabilidade da função-autor, uma vez que, desde que haja um sujeito na origem do dizer, há a função-autor produzindo o efeito de unidade, bem como de coerência, não contradição, progressão e fim, conforme afirma Orlandi (2001).

É fato que em um mundo semanticamente normal, estabilizado, o sujeito de linguagem precisa de um enunciado que acaba, de um texto com início, meio e fim. Não é incomum que este imaginário de texto esteja contido nos instrumentos linguísticos e nas políticas de língua, conforme pode-se ver em Guedes (2015). É, ainda, sustentada nessa necessidade que se vê nas práticas escolares, no meio acadêmico, seja qual for o nível, a preocupação com a extensão do texto (Quantas páginas preciso escrever?). Contudo, da perspectiva discursiva, não há um fim como não há um começo absoluto. Cabe ao autor, enquanto função-sujeito, a representação imaginária de que ele começa e termina seu texto. Esse imaginário se justifica pela não transparência da linguagem, pela incompletude do discurso, dos sujeitos e dos sentidos.

Nas palavras de Orlandi (2001), o que se tem é, de um lado, dispersão do sujeito e do discurso, de outro, unidade do texto e do autor, em que a linguagem adquire, em seu imaginário,

²⁹ Orlandi (2001) retoma a função-autor na inspiração foucaultiana, mas deslocada. Para ela, a função-autor é uma função do sujeito concebido na linguagem e na história, e não o autor (escritor/obra).

dimensões precisas, com recortes, segmentos, tamanhos. “Se a discursividade é incomensurável em seu real, o texto representa imaginariamente o dizer como uma extensão com limites, pausas, beiradas (bordas) possíveis”. (ORLANDI, 2001, p. 93).

O texto é multidimensional, enquanto espaço simbólico. É heterogêneo do ponto de vista de sua constituição discursiva, pois é atravessado por “diferentes formações discursivas, é afetado por diferentes posições sujeito, numa relação desigual e contraditória com os sentidos, com o político, com a ideologia”. (ORLANDI, 2001, p. 94). Daí a necessidade de tomar o texto em sua ordem significativa e não em sua organização. De entendê-lo na relação com a exterioridade, uma vez que

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é reproduzidas). (PÊCHEUX, 2009, p.146).

As noções de interdiscurso e intradiscurso são fulcrais na compreensão do texto. É o interdiscurso, a memória do dizer, que determina o intradiscurso, a atualidade da formulação. Um sujeito não produz um texto fora do saber discursivo que determina as formulações. É na relação do sujeito com a memória que materializa a relação sujeito/autor, discurso/texto. É importante lembrar que o texto é sempre produzido por alguém e para alguém. Isso aparece representado, imaginariamente, no texto. Diante disso, novamente indago-me sobre a escrita. Em quais condições de produção os alunos produzem os textos? Como está estruturado o saber deste aluno para que aconteça a escrita de texto? Que condições de produção o professor proporciona ao aluno para que este consiga escrever um texto? Todavia, para nossa pesquisa, as perguntas são outras. Qual a formação sobre língua e escrita se materializam nos PPCs? Quais ementas, bibliografias se filiam essas concepções?

Ao escrever um texto, o sujeito-autor está interpretando, identificando-se com determinados sentidos e não outros, pois se inscreve em determinada formação discursiva. O sujeito é convocado a interpretar, uma vez que a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. “Não há sentido sem interpretação”. (ORLANDI, 1996a, p. 9)

Como se sabe, o texto é um espaço simbólico em que o sujeito, por meio da função-autor, “trabalha a formulação, a reformulação, o horizonte possível de reconhecimento e do deslocamento dos limites do dizer”. (ORLANDI, 2001, p. 95). Ele é ponto de deriva. É

materialização do discurso. É linguístico-histórico. É textualização que reflete a organização do dizer, o jogo das diferentes regiões de significação.

Com afirma Orlandi (2001), o texto atesta o modo pelo qual, pela sua função autor, o sujeito administra a dispersão e a pressão da multiplicidade das possíveis formulações (outras) no mesmo sítio de significação. É jogo complexo de diferentes formações discursivas em que a Unidade resulta de uma construção imaginária que rege a incompletude e a dispersão real dos sujeitos e dos sentidos convocados pela força organizadora da ideologia, no funcionamento discursivo das relações de poder que se simbolizam.

2.6. Escrita: uma postura linguístico-histórica

Na área da linguagem, são várias as concepções que tratam da questão da escrita. Algumas dão ênfase à sua história, seu nascimento, sua (re)volução tecnológica. Outras a tomam em uma perspectiva teórica cognitivista ou sócio interacionista como é o caso das correntes bakhtinianas que têm estado presentes por muito tempo no ensino de língua, no Brasil³⁰. Contudo, o que é a escrita? E, para pensar sobre a escrita, especificamente, para esta pesquisa, questiono: o que é escrever um texto a partir de uma postura histórica material? Como a escrita é vista pela Análise de Discurso?

Discursivamente, “a escrita é uma relação do sujeito com a história, subentendendo, é claro, sua relação com o simbólico. A inscrição do sujeito na letra é um gesto simbólico-histórico que lhe dá unidade, corpo, no corpo social”. (ORLANDI, 2017b, p. 191). Sem se inscrever na letra, não há sujeito, não há sentido. Ou seja, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. “A relação com a sociedade é a relação com a linguagem. Esta, por sua vez, é um fato social. É pela linguagem que o sujeito se constitui e é também pela linguagem que ele elabora sua relação com o grupo”. (ORLANDI, 2017b, p. 193)

A escrita, como linguagem, é um dos modos de o sujeito exercer, praticar sua subjetividade, de construir sentidos. Para Deleuze (1992, p. 176), o sujeito escreve “para dar a vida, para libertar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga”. Nesse sentido, a escrita torna-se um espaço de constituição do sujeito, lugar de criatividade, mas lugar de falha, de ruptura, de estabelecer “linhas de fuga”, uma vez que é por meio da/e com a língua que tudo acontece. Algo escapa. “A língua é capaz de falha. Essa possibilidade - a da falha - é constitutiva da ordem simbólica”. (ORLANDI, 2001, p. 102).

³⁰ Concordo com Indursky (2010) quando diz que se a concepção de texto não é a mesma para as diferentes teorias da linguagem, também não é idêntico o trabalho que sobre ele pode ser realizado.

Sendo afetado pela ideologia, o sujeito “submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história, conforme diz Orlandi (2001). E nesse caso, não se fala de o sujeito ser afetado pela língua enquanto sistema formal, mas sim pelo jogo da língua na história, na produção de sentidos.

Nas palavras de Orlandi (2001), não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Desse modo, não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Algo que fala antes, em algum lugar do mundo precisa ressoar no “teatro da consciência” do sujeito para que faça sentido. Daí que a escrita se torna um mecanismo de subjetivação, um gesto de interpretação, um movimento sócio-histórico situado em que se reflete a interpelação ideológica pela qual o sujeito sofre. Penso, então, que para se trabalhar a escrita, para oferecer condições para que seu ensino aconteça de modo significativo (digo significativo para o sujeito/aluno), faz-se necessário compreender que não se ensina algo que não se aprendeu, nem se aprende o que não é vivido, nem se escreve sobre o que não se sabe, isto é, sem um repertório, sem um arquivo.

Pensar a escrita, na perspectiva discursiva, é segundo Di Renzo (2011), romper com a ideia de escrita como escolarização, alfabetização, concepções desgastadas e mal compreendidas, até então, pela instituição escola, que comumente a concebe como transcrição da fala. E, ainda, segundo a autora, este pensamento faz parte de um discurso pedagógico em que impera o conhecimento da metalinguagem, ou seja, o que importa, nessa corrente, é a forma que essa língua tem e seu funcionamento como conteúdo. É esse discurso que prevalece, em grande parte, dos currículos de ensino de língua, nos instrumentos linguísticos.³¹

Orlandi (1988) afirma que tal como na leitura, a escrita não é da ordem do ensino simplesmente, pois aprender a escrever não é aprender a fazer transcrição da fala, é aprender a pensar por escrito, de tal maneira que o sujeito possa se inscrever numa estrutura social, onde a escrita tem função social. É nisso que ao escrever um texto não se diz de algo mecânico que se faz por uma repetição mnemônica, mas, numa repetição histórica.

Como já dito, na perspectiva da AD, a língua se inscreve na história para significar. E há um real da língua e um real da história que significam diferentemente. Diante disso, ao pensar a escrita, pode-se depreender que um professor, para trabalhá-la, necessita ter sido/estar inserido, em condições históricas, sócio-políticas para o fazer. Indubitavelmente, penso nos cursos de Letras, pois entram nessas condições, uma vez que compõem a formação inicial do

³¹ (Cf. Guedes, 2015)

professor de Letras. Tais cursos preparam os futuros professores a ensinarem a escrita?³² Como as matrizes e os PPCs dos cursos apresentam a escrita?

Entendo, a partir de Orlandi (2002), que se precisa trabalhar o texto como a língua em funcionamento, uma vez que, discursivamente, trata-se o texto como unidade de sentido em relação à situação e com a noção de autor como função-autor: a de representar (imaginariamente) a unidade do texto em sua progressão e fim. O texto remete para a atividade de um sujeito, uma atividade discursiva em que se pode capturar sua subjetividade. Concomitante a isso se impõe a função autoria, uma das funções discursivas do sujeito.

Antes de discorrer sobre a função-autor, é importante dizer que na prática discursiva da escrita há uma exterioridade constitutiva, o interdiscurso. Por isso, reitero que algo no mundo precisa ressoar no sujeito que escreve. Nas palavras de Indursky (2016), a escrita de um texto dá corpo e materialidade a saberes que já estão em circulação, inscritos tanto no interdiscurso quanto na memória discursiva de formações discursivas. Dessa forma, a escrita é uma prática social determinada pelo interdiscurso que representa a memória do dizer.

O sujeito, tal como concebe a AD, é afetado pelo inconsciente e identificado com uma ideologia que determina seu dizer. É um sujeito descentrado que age sob a ilusão de estar na origem de seu dizer, todavia precisa emergir no interdiscurso para poder dizer, sendo este o lugar do repetível. Assim, para escrever, é preciso submeter-se a essa condição necessária. A escrita é, dessa forma, um trabalho que consiste em tramar fios discursivos do interdiscurso. “Dela resulta um texto que é tecido de citações – relações com o intertexto – de glosas, de paráfrases discursivas e de fragmentos discursivos. [...] é um espaço simbólico em que diferentes vozes anônimas (ou não) ecoam, se entrelaçam e, por vezes, se contradizem”. (INDURSKY, 2016, p. 35)

É o sujeito-autor que movimenta sentidos e aponta uma direção de sentidos. Daí a relação necessária entre texto e autoria. “A autoria não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.99).

Para Orlandi (2001), há uma injunção à textualidade na linguagem e não há texto sem autor. Para tanto, segundo a autora, a função-autor existe desde que haja um sujeito que se coloca na origem do dizer, produzindo o efeito de coerência e não contradição. A autoria passa pela interpretação sendo, assim

³² As palavras não têm sentido em si mesmas. Assim, faz-se necessário apontar uma direção de sentido para a expressão “escrita de texto”. Ao utilizar, estou ancorada à concepção de texto formulada pela AD, contudo, aqui remeto-me ao texto escolar tal como é cobrado nas aulas de produção de texto, nas avaliações externas como ENEM.

[...] uma injunção do dizer assim como o é a interpretação: face ao sujeito, todo o objeto simbólico deve produzir sentido. Do mesmo modo, para significar estamos sempre interpretando, mesmo sem o reconhecer, e ‘assinamos’ embaixo de ‘nossas’ palavras, assim nos constituímos autores de nossos textos. ORLANDI (2001, p.91-92).

É desse modo que se produz a unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social. Ou seja, o autor responde pelo que diz ou escreve, pois supõe-se estar na origem do dizer.

A autora afirma que a constituição do autor supõe a repetição, logo, a interpretação. É a inscrição do dizer no repetível histórico que traz para a questão do autor a relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível. Assim, para que o sujeito ocupe a função-autor, ele precisa

[...] estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido. (ORLANDI, 1996b, p.79)

Resulta disso, segundo Orlandi, a exigência do autor quanto à coerência, ao respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade e relevância.

Nessa perspectiva, o sujeito/aluno que está submetido ao ato de escrever um texto, sob as regras da instituição-escola, só se faz autor sob este processo: assumir diante da escola e das instituições fora dela, o papel social, na sua relação com a linguagem, atuar na passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor, tal como explicita a autora. Contudo, para que esse processo incida sobre o sujeito-aluno, faz-se necessário condições de produção específicas. O modo de lidar com o ensino da escrita é essencial para que o aluno ocupe a função-autor. E nisso, aprendi com Orlandi quando diz que é nesse processo que “deve incidir a reflexão linguístico-pedagógica para que o professor de língua possa atuar, dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o “aprender a escrever” o engaja”. (ORLANDI, 1996b, p. 79).

Se é do autor que se cobra coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais, explicitação, clareza, conhecimento das regras

textuais, originalidade e relevância, logo, ele precisa ser inserido em condições que lhe proporcionem conhecimento para que isso aconteça. Daí que pensar tais condições de produção implica pensar em elementos essenciais que a compõem: as condições de produção do texto e as condições de produção do sujeito- sujeito na posição de aluno e, por fim, nas condições de produção do sujeito na posição de professor de língua portuguesa e, tudo isso, no interior de uma instituição escolar.

Diante dessas reflexões sobre escrita, é imperativo analisar e compreender como se dão os discursos sobre a escrita em documentos oficiais que instituem políticas públicas educacionais e que, de uma forma ou outra, reverberam nos cursos de Letras, em outras palavras, interpela o professor de Letras.

Para tanto, tomo a Lei 13.696 de 12 de julho de 2018 que institui a política de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil como uma discursividade que perpassa os currículos educacionais para observar os efeitos de sentidos dados a essa tarefa tão complexa e laboriosa que é a de escrever.

A lei é apresentada como uma estratégia permanente para promover a leitura e a escrita. Ela está pautada sob cinco diretrizes e duas delas chamam-me a atenção. Vejamos o recorte:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I- **a universalização do direito** ao acesso ao livro, **à leitura, à escrita**, à literatura e às bibliotecas;

II- **o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito**, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de **políticas de estímulo à leitura**, as condições para **exercer plenamente a cidadania**, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;

O acesso à leitura e à escrita não está naturalmente nas relações sociais do sujeito. É um acesso que precisa ser institucionalizado, ou seja, reconhecido como direito, autorizado pelo Estado para que aconteça. Há o funcionamento do jurídico regulando o que pode ou não pode ser um direito em uma sociedade e uma lei que aponta, imaginariamente, para um sujeito-de-direito ou sujeito jurídico, em outras palavras, há inscrito nas diretrizes da lei, “um sujeito-de-direito que é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista”. (ORLANDI, 2005, p.51). Resulta desse modo, um direito, presente nas políticas de estímulo à leitura, que é regulado para determinado fim: exercer plenamente a cidadania. Tal sentido remete ao que é ser cidadão, no Brasil.

De acordo com Orlandi (2001), a cidadania é apenas um argumento a mais nas formas de administração do sujeito social e não uma sua qualidade histórica. Ela afirma que na contramão da nossa história republicana, não se “nasce” de fato cidadão. Mas “coloca-se sempre a cidadania como um objeto, um fim desejado, ainda sempre não alcançado”. (ORLANDI, 2001, p. 159).

A lei traz, no artigo terceiro, dez objetivos para a Política Nacional de Leitura e Escrita. Julgo importante apresentar todos os incisos do artigo para se ter a compreensão de um sentido que se produz ao ver na materialidade linguística a regularidade com que aparece a palavra ‘leitura’, assim como o apagamento da palavra ‘escrita’, como analiso no recorte a seguir:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos **suportes à leitura** por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de **incentivo à leitura**, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;

II - fomentar a **formação de mediadores de leitura** e fortalecer ações de **estímulo à leitura**, por meio da **formação continuada em práticas de leitura para professores**, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;

III - **valorizar a leitura** e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, **da leitura**, da literatura e das bibliotecas;

IV - desenvolver a economia do livro como **estímulo à produção intelectual** e ao fortalecimento da economia nacional, por meio de ações de incentivo ao mercado editorial e livreiro, às feiras de livros, aos eventos literários e à aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público;

V - promover a literatura, as humanidades e o **fomento aos processos de criação**, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos;

VI - fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, **atividades pedagógicas**, extensão comunitária, **incentivo à leitura**, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações;

VII - incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, **à leitura, à escrita**, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas **como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor**;

VIII - **promover a formação profissional** no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e **mediadora da leitura**, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas;

IX - **incentivar a criação e a implantação de planos** estaduais, distrital e municipais do livro e **da leitura**, em fortalecimento ao SNC;

Na formulação dos dez incisos que compõem o terceiro artigo apenas dois deles não fazem menção à leitura. Todos os demais, ou seja, oito incisos referem-se somente à leitura, apagando o processo de escrita. Nos incisos I, II e III, por meio das expressões **suportes à leitura, incentivo à leitura, a formação de mediadores de leitura, práticas de leitura, valorizar a leitura**, produz-se o sentido de valor para a leitura. Por que a escrita não aparece lado a lado com leitura? Se a leitura necessita ser incentivada, fomentada, valorizada, se precisa, democratizar o acesso aos suportes de leitura, porque não democratizar suportes que incentivem, fomentem o processo de escrita? Por que não incentivar a leitura e a escrita ao mesmo tempo? Nessa mesma direção de sentido, estão os incisos subsequentes.

Nos incisos IV e V, as expressões **estímulo à produção intelectual, fomento aos processos de criação**, pressupõem a escrita, contudo, dentro de uma formação discursiva mercadológica – que se escreve para produzir livros, e, de uma concepção competitiva, meritocrática, não remetendo à escrita que se trabalha na instituição-escola, mas sim, um fora dela. No inciso VI, mais uma vez diz-se do incentivo à leitura e apaga o incentivo à escrita. Está pressuposto que sendo bom leitor, será bom escritor e autor? Ou que quem muito lê, sabe escrever? Orlandi (1996b) afirma que a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita, mas que não se trata de uma relação mecânica – lendo muito, já se escreve também. Como bem diz a autora, os processos de leitura e escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem. “Não se pode dizer, então, categoricamente, que um bom leitor é alguém que escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor”. (ORLANDI, 1996b, p. 90).

O texto do inciso traz o termo **atividades pedagógicas**. Quais são elas? Está a escrita pressuposta? Se sim, considero que a formulação poderia explicitar a palavra ‘escrita’ para que produzisse o efeito de que o processo de escrita também merece ser incentivado. Dizer atividades pedagógicas pode nos levar a todas as atividades desenvolvidas na escola, inclusive, a escrita. Mas, também, não pode levar a isso, deixando “livre” o que pode ser ou não, uma vez que, na perspectiva da AD a língua não é transparente e as palavras não têm sentido em si mesmas. Os sentidos não estão colados às palavras, mas estão determinados pelas posições, pelo sócio-histórico como afirma Pêcheux (2009).

No inciso VII, a leitura e a escrita estão em relação. Todavia estão postas como **instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor**. Mais uma vez, a lei não aponta para o ensino significativo da escrita. No entanto, pode-se inferir, por meio da análise, que ao se construir uma lei pautada em diretrizes que visam a avaliação e a qualificação de políticas do setor, que desliza para políticas educacionais, políticas de língua, os efeitos dessa lei recairão nas práticas de leitura e escrita, nos mais diferentes níveis da escolaridade. E, por conseguinte, tais práticas terão como objetivo primeiro preparar o estudante para tais avaliações a fim de compor uma estatística e ao mesmo tempo determinar “coisas a saber”. O que ocorre, a partir de tais estatísticas é a construção de políticas para conformar o sujeito-aluno à forma de cidadão idealizada pelo Estado. E isso se dá justamente na articulação simbólica política do Estado por meio de instituições e discursos. Diante disso, ao se propor uma política de leitura e escrita que projeta preparar o alunado para as avaliações externas, deixa-se de lado uma formação significativa da língua, pois o que entra em jogo é o que está posto pela conjuntura sócio histórica, política e pela ideologia que faz parecer evidentes os sentidos para a língua, a escrita e seu ensino dadas pelos indicadores de avaliação.

Outro sentido presente nas diretrizes é o **de promover a formação profissional**, que está no inciso VIII, tendo apenas a leitura como mediadora. Está posto na materialidade linguística **promover a formação profissional** no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e **mediadora da leitura**. Por que a escrita não participa da promoção de formação, capacitação profissional? Como os profissionais pressupostos pela lei aprenderão como se dá o processo de escrita e seu ensino? Em que momento acontecerá essa formação?

O inciso IX fala sobre a criação de planos de leitura nas esferas estaduais, distrital e municipais. E os planos de escrita? Quem incentivará a sua criação? De quem é a responsabilidade, visto que na própria lei que institui a política de leitura e escrita há a ausência de incentivo de criação de planos?

Decorre disso uma quantidade quase que exagerada de projetos de leitura elaborados no centro das práticas pedagógicas tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior em detrimento dos raros projetos de escrita. Em nosso entendimento, essa dicotomia produz uma gama de professores que preferem a zona de conforto de apenas ‘colocarem os alunos para ler’ ao passo de dedicarem-se ao ensino da escrita e com isso doarem-se, juntamente, com o aluno no ato de escrever.

Por último, tem-se o inciso X que fala em **compreensão leitora**. Recorto todo o inciso por considerar importante o eixo horizontal da formulação.

X - incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de **compreensão leitora**, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das **competências de produção e interpretação de textos**.

A **compreensão leitora** sobrepõe o desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos. Busca-se incentivar as capacidades de leitura tomando a produção de texto como instrumento. A escrita é concebida pelo pré-construído de que escrever é um pretexto para se ler, uma estratégia apenas e não um processo pelo qual se historiciza, que se produz sentidos, que inscreve o sujeito na história. E, ainda, trata-se de uma prática política que ganha materialidade por meio da língua, conforme afirma Indursky (2016).

Os efeitos de sentido produzidos por meio do texto da lei que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita vão na direção da ausência, da falta. Há na lei, uma supervalorização da leitura e um apagamento da escrita. Contudo, compreendo que tanto a leitura quanto a escrita são práticas legítimas que constituem o sujeito, devendo, diante disso, elaborar políticas que tocam tanto uma quanto a outra.

A falta de incentivo à escrita, a planos de escrita e à fomentação de políticas para escrita contribui para que algumas ações que tomam apenas a leitura como foco, fracassem. Pois, como dar visibilidade ao que se lê senão por meio da língua oral ou escrita?

É nesse sentido que Orlandi (1996b) argumenta que a produção (oral ou escrita) é o meio de se ter acesso à leitura do aluno. “Embora seja uma relação indireta, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos [...] de que ele tem domínio. (p.91). Para a autora, resguardada a distinção entre leitura e escrita, há pelo menos dois aspectos importantes a serem observados. São eles:

1. A leitura fornece matéria-prima para a escrita: o que se escrever.
2. A leitura contribui para a constituição dos modelos: o como se escrever.

Quanto ao primeiro aspecto, Orlandi diz da sedimentação de sentidos: “é porque são lidos de uma certa forma e compreendidos de uma maneira determinada que os sentidos adquirem unidade, tem um uso comum”. (ORLANDI, 1996b, p. 90). E, os sentidos sedimentados tornam-se matéria-prima de leituras posteriores e também de textos escritos.

Para o segundo aspecto, a autora argumenta que é preciso questionar como o aprendiz vai operar com os modelos. É preciso oferecer condições de elaboração da relação do aprendiz com os modelos. “Ele pode produzir textos de acordo com o modelo ou pode modificá-lo. Não é, pois, uma relação automática, mas tensa”. (ORLANDI, 1996b, p. 90). Nesse sentido, é importante perceber que há diferentes relações com as diferentes formas de linguagem em

termos de modelos. A escola tem igualado tudo. Daí recorre de se ter o texto como um conteúdo³³ a mais a ser trabalhado e não como um objeto linguístico-histórico que produz sentido tanto para quem escreve quanto para quem lê.

No próximo capítulo historicizo a constituição e implementação das Licenciaturas, dos cursos de Letras e a formação de professores, buscando compreender a atualidade dos cursos, em sua estrutura e funcionamento.

³³Cf. Guedes (2015).

CAPÍTULO III

CURSO DE LETRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

[...] Um discurso nunca começa nele mesmo. Já há sentidos que sustentam os sentidos que se constituem nele. (ORLANDI, 2017, p.161)

Desde o início de minhas reflexões sobre escrita e texto, uma questão sempre esteve latente sobre o professor de Letras, especialmente, sua formação para se trabalhar a escrita na Educação Básica. Frente a isso, buscar compreender os sentidos que sustentam/perpassam a formação em Letras, precisamente, a formação para a escrita, por meio dos Cursos de Letras tornou-se um dos objetivos importantes para a construção desta tese. Para tanto, trago neste capítulo uma memória que reverbera sobre os atuais cursos de Letras no Brasil, produzindo sentidos na elaboração e efetivação desses cursos.

Para Orlandi (2005, p.32), o dizer se instala na confluência de dois eixos – “o vertical (constituição) e o horizontal (formulação) –, e é a partir desse lugar que o sentido é produzido. É no jogo entre memória (constituição) e atualidade (formulação) que sua significância é construída”. Assim, por meio da língua, investida de uma memória que a inscreve na história, é que apresento a historicidade da constituição dos Cursos de Letras, os discursos sobre estes cursos, bem como sobre a formação de professores e, por último, discuto os sentidos em torno dos sujeitos e os objetivos do curso.

3.1. Trilhando o caminho das Letras

Lançar um olhar sobre os cursos de Letras³⁴, considerando as condições de produção para pensar a formação em/para a escrita, requer de nós uma historicização. Nesta subseção, trilho o caminho da história da constituição e da implementação dos cursos de Letras, buscando compreender a atualidade dos cursos, em sua estrutura e funcionamento.

Historicizar a formação dos cursos de Letras, assim como a formação de professores torna-se necessário porque compreendo que os sentidos se constroem na história e a história nos ajuda a reconstituir a memória dessa formação, mesmo considerando os riscos e as “falhas” de todo

³⁴ Sobre estas pesquisas, sugiro a leitura de textos produzidos pelos pesquisadores Scherer (UFMS), Mariani (UFU), Guimarães (UNICAMP), Dias (UFMG), Fernandes Ferreira (UNICAMP), Pfeiffer (UNICAMP), Silva (UCB), dentre outros que trazem depoimentos que narram sobre a história dos cursos de Letras.

processo de reconstituição, uma vez que a memória não pode ser deduzida de um *corpus*, como afirma Achard (2010). Para o autor, “o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos”. (ACHARD, 2010, p. 14).

Assim, minha entrada na história dos cursos de Letras dá-se a partir de 1930 quando da criação do primeiro curso superior de Letras no Brasil, por ocasião da reforma do Ensino Superior. Fiorin (2006) descreve que os primeiros cursos de Letras no Brasil surgiram nos anos 1930/1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920, e redenominada Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1937, passa a ter Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras instalada a partir de 1939, pela incorporação da Escola de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, instituição fundada em 1935. Tais cursos aparecem no Brasil no bojo dos projetos de criação das Faculdades de Filosofia apenas nos anos 30 do século XX.

Para Fiorin (2006), são várias e complexas as razões que explicam a criação tardia da universidade brasileira. Somente em 1822, após proclamada a Independência e realizada a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil e com o surgimento do estado nacional é que se cria a necessidade da fundação do ensino superior, destinado, de um lado, a formar burocratas para o Estado e, de outro, especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes. Desse modo, a Universidade nasce sob os princípios positivistas.

Na base de criação das Universidades no Brasil se confrontam três concepções pedagógicas: a liberal democrática, a liberal elitista e a autoritária, e que segundo Fiorin, a primeira está na base da criação da Universidade do Distrito Federal; a segunda, na da fundação da Universidade de São Paulo e a terceira, na da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro. Vivendo em um contexto marcado pelas políticas de um governo autoritário, implantado sob a ditadura, conhecida como “Estado Novo”, a concepção pedagógica autoritária é a que triunfa nas Universidades.

É a partir da reforma Francisco Campos (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931) que se estabeleceu um modelo único a ser seguido por todas as universidades do país. Seguiu-se, então, a criação de uma nova Universidade pretendendo “formar uma nova elite para o país, educada nos moldes dos países mais adiantados do mundo”. (FIORIN, 2006, p.15). Nesse momento, o projeto da Universidade de São Paulo visava formar a mentalidade das novas gerações, tendo uma base liberal elitista. Segundo pesquisadores da educação, a criação da USP

destinava-se a criar uma nova elite, que assumisse a liderança do país, superando o atraso nacional, demonstrando uma preocupação com o ensino técnico e Superior.

Encontrei em Castilho (1963) uma discussão sobre a reforma dos cursos de Letras que se atualiza nos discursos em torno da formação em Letras, nos dias atuais. Partindo da reforma proposta pelo Conselho Federal de Educação, durante o período conhecido como Democratização do Ensino, o autor analisa três questões importantes: "a questão da reforma das universidades brasileiras", "o papel das Faculdades de Filosofia" e "os cursos de Letras".

O autor faz um debate a respeito do papel das Faculdades de Filosofia na reformulação dos cursos e argumenta que, na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934) da USP, um dos pilares da recém-criada Universidade de São Paulo, ficava sob a responsabilidade da Filosofia a tarefa de "criar ciência, aprofundar os conhecimentos e preparar os estudantes para a aplicação prática desses mesmos conhecimentos" (p.15). Assim, a Filosofia ocuparia a função de elo entre as faculdades. Contudo, para o autor, a "função integradora da Filosofia não foi compreendida pelas outras Faculdades, ante cujos olhos surgia como entidade excrescente e intrusa" (p.16).

Para Castilho, tal incompreensão fez com que a Filosofia perdesse o seu papel na universidade e que “guerreada pelas irmãs mais antigas” e ameaçada pelos governos, ela restringiu-se à formação de professores, trocando o essencial pelo acessório.

Na condição de terceira seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), o curso de Letras constava de duas sub-seções: a de Letras Clássicas e Português, com as Cadeiras de Filologia Grega e Latina, filologia Portuguesa, Literatura Luso-Brasileira, Literatura Grega e Literatura Latina, além das línguas estrangeiras com as Cadeiras de Língua e Literatura Francesa, Italiana, Espanhola, Inglesa e Alemã. Tem-se aí o lugar ocupado pelos cursos de Letras dentro das Faculdades de Filosofia. Com os diversos decretos, as Cadeiras foram se modificando ao ponto de terem que ampliar o curso para quatro anos. Interessante perceber, nesse caso, o que compreendia como a formação do curso de Letras: uma linha filosófica clássica, o que pelo funcionamento da memória, um espaço de desdobramentos[...], uma marca do real histórico, nas palavras de Pêcheux (2010, p.56), me faz compreender as bases sob as quais se assentava essa formação.

Como mostra Castilho, caberia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a realização de pesquisas desinteressadas, desvinculadas de objetivos pragmáticos, de tal modo que a formação de professores não constituía seu objetivo. Desse modo, o autor constata um estabelecimento de finalidades mistas para a Universidade, “pois Francisco de Campos, autor

do projeto, analisando o contexto em que a Faculdade iria funcionar, julgou de bom alvitre conferir-lhe também uma finalidade prática”. (CASTILHO, 1963, p. 15).

É importante fazer algumas observações a respeito dessas finalidades mistas: a pesquisa e a formação de professores. À atividade de pesquisa delega-se o atributo de **desinteressada** e, à formação de professores, a finalidade **prática**. O sentido que ressoa é o de que a relação entre pesquisa e formação de professores não se apresenta como elementos importantes para a formação, complementares um ao outro, mas afastados. Na ordem da constituição dos efeitos de sentidos, o que se produz a partir desse afastamento, é o sentido de que para a formação de professores estaria como necessário, apenas, o domínio de conhecimentos de ordem teórica e pedagógica, sem a necessidade da formação científica. Dito de outro modo, a pesquisa científica não diria respeito à formação de professores.

Esta característica de conceber os cursos, marcando a pesquisa como desinteressada e a formação de professores como finalidade prática advém do modelo de Universidade alemão³⁵, um modelo que abre espaço, no Ensino Superior, à pesquisa, à liberdade acadêmica e à formação. Para Luz (2010),

tal funcionamento é possível em função de um movimento de preservação e de atualização da memória: ao mesmo tempo em que é posto em funcionamento um novo modelo discursivo para o ensino superior, o alemão, que inclui a pesquisa sem os fins pragmáticos até então vigentes no ensino superior, não é possível apagar o caráter pragmático que constitui o ensino superior desde a entrada do modelo napoleônico. É preciso ouvir os novos ventos, mas não é possível apagar o passado, silenciar uma memória. (LUZ, 2010, p. 53).

Na esteira das reformas do Ensino Superior, especialmente a reforma de 1968³⁶, levou a Universidade brasileira a identificar-se com o modelo norte-americano, o modelo *mais avançado no mundo capitalista*, segundo (ROSSATTO, 2005 *apud* LUZ, 2010, p.57). Nesse modelo, a universidade é vista como fonte de progresso, especialmente no que se refere ao progresso econômico. “A pesquisa e o ensino constituem motores do progresso, mas não esgotam as funções da universidade, que deve ser um instrumento eficaz do progresso”. (ROSSATTO, 2005, p. 157 *apud* LUZ, 2010, p. 56). Tem-se, dessa maneira, um estímulo à

³⁵ Luz (2010) descreve, a partir da história da Educação, os modelos de ensino superior no Brasil: modelo Jesuítico, sustentado no monopólio da santa fé católica, no ensino religioso e na evangelização; modelo Napoleônico, centralizador, pautado no monopólio estatal, ensino laico, pragmatismo e na fragmentação; modelo alemão que apresentava a liberdade acadêmica, a iniciação à pesquisa e a formação; modelo norte-americano trazendo a multiplicidade e diversidade, o pragmatismo, a democratização e o progresso via ensino e pesquisa.

³⁶ A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

criatividade para que aconteça a inter-relação ensino e pesquisa, de modo que a universidade esteja próxima da sociedade e de suas necessidades.

Vale ressaltar que as universidades e instituições superiores vinculadas ao modelo norte-americano são marcadas fortemente pelo pragmatismo, pois são essencialmente utilitaristas, sendo que a pesquisa e o ensino privilegiam esse aspecto. Nas palavras de Luz (2010), a pesquisa tem uma função que sofre um deslocamento de sentidos: o que no modelo alemão aparece atrelado ao desinteressado (*pesquisa desinteressada*), no modelo norte-americano reaparece como meio de acesso ao progresso. Um progresso que busca gerar bens necessários ao capitalismo.

Ao pensar sobre o ensino superior no Brasil, assim como a criação dos cursos de Letras impõe-se, também, pensar neles enquanto pertencentes a instituições reguladas pelo Estado. Cabe dizer que as instituições não são instrumentos neutros, mas “lugar de luta de classes pela direção da sociedade”. Segundo Albuquerque, 1985,

as instituições, e com elas, a cultura, as ciências deixam de ser instrumentos neutros do progresso da humanidade, para tornarem-se lugar de luta de classe pela *direção* da sociedade. A Universidade e a Escola, particularmente, deixam de ser uma conquista da humanidade a ser preservada das querelas pequeno-burguesas, para se tornarem não mais instrumentos de saber, mas máquinas de *sujeição* ideológica. (ALBUQUERQUE, 1985, p. 17)

Como máquinas de *sujeição* ideológica, tanto a Universidade quanto a Escola servem ao Estado como Aparelho Ideológico, e, com suas condições de produção específicas, normatizam, regulam e consolidam os sentidos *do* sujeito e *para* o sujeito em relação aos lugares que podem ou não ocupar e ao que pode ou não pode ser dito em certos lugares. Entendo que uma forma da Universidade interpelar o sujeito/professor é por meio da organização teórica das matrizes curriculares destinadas à formação do professor de Português e do modelo de ensino proposto pelos PPCs. Em outras palavras, os discursos dos docentes dos cursos de Letras quanto dos futuros professores são constituídos pela não transparência da linguagem e a não fixidez dos sentidos, pela memória do dizer, e que, para além do efeito ideológico da evidência, é permeado pelo político e pelo institucionalizado. Efeito ideológico que faz com que digam o que dizem, ensinam o que ensinam.

A *sujeição* ideológica, cerne da teoria da ideologia desenvolvida por Louis Althusser, “é um mecanismo com duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um Sujeito absoluto”. (ALBUQUERQUE, 1985, p.8). Para Althusser, esse mecanismo ideológico básico além de estar presente nas ideias, está, também, em um conjunto de práticas, de rituais situados

em um conjunto de instituições concretas. Mesmo com distinções, tais instituições possuem a unidade do efeito de sujeição sobre os agentes sociais ao seu alcance. Uma unidade não conferida por uma política ou por um comando unificado, mas pela ideologia dominante.

Para Boaventura (2019), a Universidade pública é talvez a mais bem administrada instituição do Estado e aquela em que há menos corrupção. Contudo, é preciso que esta potencialize seus objetivos. Para o autor, a Universidade pública deve lutar contra o elitismo com que sempre lidou com as escolas e os professores do ensino médio e secundário, bem como precisa criar formas de cooperação e de formação dos que lutam no seu dia a dia contra a educação-negócio e por uma educação libertadora e emancipadora.

O que é posto para a universidade, atualmente, é o ato de resistência, uma vez que como instituição que compõe a sociedade não está desarraigada do modo de produção da sociedade. E, nesse caso, diz-se de uma sociedade regida pelo capitalismo, o que faz com que a Universidade carregue em sua essência o caráter do modo de produção capitalista, marcado pela divisão de classes e por uma ideologia dominante de base econômica. Assim, tal instituição – e todo aspecto ideológico, político e intelectual que emana dela – exprime, majoritariamente, os interesses da classe economicamente dominante que, graças às instâncias que constituem a superestrutura da sociedade, legitima-se também socialmente como classe politicamente dominante.

Nesse sentido, a Universidade, fazendo parte da superestrutura da sociedade, entra efetivamente na dinâmica da produção capitalista, por conseguinte, os cursos de Letras enquanto formação de professores. Nessa direção, os currículos propostos para o ensino tanto das Universidades quanto das Escolas básicas apresentam objetivos regidos por competências, como veremos nas diretrizes e PPCs, que visam plenamente à lógica econômica como comprova o texto de Laval (2019) sobre a Escola. Para o autor, a “padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da *gestão educacional* e a formação de professores são reformas *focadas na produtividade*”. (LAVAL, 2019, p.37, grifos do autor).

Em referência à Lê Thành Khôi, Laval mostra como a escola está à serviço da economia e que não sendo mais a única fonte do saber, ela deve “aprender a aprender” para que seu público seja “capaz de ordenar e fazer a triagem da informação confusa, lacunar e tendenciosa da cultura comercializada de massa”. (*Ibidem*, p. 36). É na esteira do “aprender a aprender” que se impõe a noção de *competência* nos currículos, significando, segundo Laval, a “conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a ‘sociedade da informação’ impõe aos trabalhadores”. (*Ibidem*, p. 77).

Nas palavras do autor, a escola passa de uma lógica dos conhecimentos para uma lógica da competência e que, diante disso, “ler, escrever e contar são competências indispensáveis para a transmissão de mensagens. Refletir é uma competência importante apenas para ‘resolver problemas’ e ter condições de aprender a aprender”. (*Ibidem*, p. 81). A questão posta diante de tudo isso é a supressão de saberes, mas que, segundo Laval, esse não é o único problema de uma pedagogia sustentada pela lógica da competência, “mas a tendência a vê-los somente como ferramentas ou estoques de conhecimentos operatórios utilizáveis para resolver problemas, tratar informações ou implementar projetos”. (*Ibidem*, p. 81).

A noção de competência, segundo o autor, além de tecnicizar, taylorizar e burocratizar o ensino por meio das ferramentas escolares (universitárias) como referenciais de cada disciplina, gênero de exercícios propostos aos alunos do Ensino Médio e Superior e rubricas de avaliação de competências,

também estabelecem progressivamente e quase automaticamente uma coerência com o mundo das empresas a partir da definição dos perfis dos postos de trabalho e das listas de competências criadas para selecionar, recrutar e formar a mão de obra. (LAVAL, 2019, p. 83).

[...]

priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de conhecimento realmente apropriados, mas não necessária e imediatamente úteis em termos econômicos, comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem. (*Ibidem*, p. 83).

Nesses termos, as Universidades e os cursos de Letras participam de uma sociedade que, prioritariamente, colocam o econômico acima da aquisição de conhecimento como ação indispensável à vida em todas as suas faces. A relação com as questões econômicas coloca às formações apenas o objetivo de atender ao mercado de trabalho e seus objetivos. A instituição está a serviço do capital. Por isso, oferecem uma formação que “contemple diferentes âmbitos do conhecimento *profissional* do professor”, capacitando-o para ser autônomo em suas práticas, como apresentam documentos oficiais, como a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais/2002 e os PPCs analisados nesta tese.

3.2. O Discurso *sobre* a formação de docente no Brasil

Como já dito, esta tese se insere no entremeio da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas. E, é a partir dessa posição teórica definida que busco compreender, nesta subseção, por meio da leitura da história da Educação brasileira, o discurso *sobre* a formação de professores.

Nessa direção, o discurso *sobre*, que carrega a ordem material significativa, é um conceito teórico relevante para os dizeres sobre a formação de professores, visto que se constitui como “[...] uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos, conforme afirma Orlandi (1990). A autora considera o “discurso *sobre* como um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*) [...] é parte integrante da arregimentação (interpretação) dos sentidos do discurso *do* [...]. Ele organiza, disciplina a memória e a reduz”. (p.37).

Para Orlandi (1990, p.37), os discursos *sobre* representam “lugares de autoridade, constituindo-se como uma das formas mais importantes de institucionalização do sentido”. Isso porque, o sujeito, ao enunciar um discurso *sobre*, o faz a partir de um poder a ele investido e conferido pelo lugar de onde fala, o que dá então legitimidade ao seu dizer. Assim, para a compreensão da constituição dos sentidos instalados histórico-ideologicamente sobre a formação de professores, início por uma reflexão sobre os conceitos de bacharelado e licenciatura por considerar importantes no funcionamento dos cursos de formação inicial.

Na formação linguístico-gramatical, tem-se **Bacharelado (substantivo masculino)**, sendo uma “designação do grau de bacharel ou da pessoa que alcançou o grau de bacharel (**grau universitário em que não é possível dar aulas**); bacharelato”. **Licenciatura (substantivo feminino)** que diz do “grau universitário que possibilita o exercício do magistério, **formando professores** para o Ensino Fundamental e Médio: Licenciatura em **Letras**, em Filosofia, em Biologia [...] Atribuição de licença, permissão; licenciamento”.³⁷

Encontrei no Dicionário Interativo de Educação Brasileira³⁸ o seguinte conceito para os substantivos:

Bacharelado: Curso de nível superior de graduação que o estudante realiza para obter **formação profissional em uma área específica**, além de conquistar o título de Bacharel. Esse título **possibilita a continuidade dos estudos através de uma pós-graduação**. O bacharelado, no entanto, não permite o exercício do magistério. Somente o curso de licenciatura, realizado de forma paralela ou após o bacharelado, permite ensinar em escolas de nível fundamental ou de nível médio.

Licenciatura: Curso que tem por objetivo **formar professores para o ensino nos níveis fundamentais e médio**.

Ao observar as definições dos verbetes, encontrei a dualidade oposta das modalidades: **o grau universitário em que não é possível dar aulas versus o grau universitário que**

³⁷ Fonte: <https://www.dicio.com.br/aceso>: 03/09/2021

³⁸ Fonte: <https://www.educabrasil.com.br/dieb/aceso>: 03/09/2021

possibilita o exercício do magistério, formando professores aos quais se concede a licença, permissão para dar aulas. Uma que oferece **formação profissional em área específica, dando possibilidade de continuidade dos estudos através da pós-graduação** e outra que **forma professores para o ensino** para a Educação Básica, do qual se pode, pelo não-dito, entender uma não relação com a pós-graduação.

Do ponto de vista discursivo, é possível voltar o olhar para a opacidade de sentido dos substantivos em questão, uma vez que a não transparência da linguagem nos permite observar que os sentidos estão à deriva e só assumem uma forma possível em determinadas condições sócio-históricas. Nessa direção, pela descrição dos dicionários, o formando em bacharel não possui permissão ou licença para dar aulas ao passo que os das licenciaturas não têm a possibilidade de dar continuidade aos estudos através da pós-graduação. O ingresso na pós-graduação, o lugar institucionalizado da pesquisa, estaria relegado ao licenciado? Os cursos de licenciaturas não podem profissionalizar em área específica? Isso estaria autorizado apenas ao bacharelado?

Ao observar a institucionalização da formação de professores, no Brasil, percebi um batimento entre bacharel e licenciado que vai determinando os modos de constituição dos cursos de Letras. Uma dicotomia que, dentre outras como ensino-pesquisa, conteúdo-forma, teoria-prática, tem sido combatida desde a criação da LDB (Lei nº 9.394/96), que redefiniu as discussões a respeito dos rumos das licenciaturas e das políticas públicas de formação de professores.

As licenciaturas acontecem, tardiamente, somente no final da década de trinta do século XX³⁹ quando “se propôs a formação de docentes pelas licenciaturas começando a ser oferecidas como adendo de bacharelados nas poucas universidades ou faculdades existentes”. (GATTI, et al., 2019, p. 20). Nesse período, as escolas secundárias, ainda em pequena quantidade em face do tamanho da população, tinham docentes formados em áreas diversas que se propunham a lecionar, porém, sem formação pedagógico-didática. A existência do primeiro Bacharelado em Letras no país foi inaugurada no Colégio Pedro II, em 1837. (LAJOLO, 2020).

Em função da preocupação que se tinha em regulamentar o preparo de docentes para a escola secundária, as licenciaturas nasceram seguindo a fórmula em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Ou seja, os cursos de licenciatura, a partir do Decreto

³⁹ Sobre esses acontecimentos, indicamos a leitura de Antenor Nascente sobre 30 anos, em obras publicadas de 1922 a 1953.

1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil⁴⁰ e os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, seguiram o que ficou conhecido como a “fórmula 3+1” em função de três anos serem dedicados às disciplinas de conteúdos de formação específica e, um ano, dedicado às disciplinas de natureza pedagógica para a formação do licenciado.

Segundo Gatti e Barreto (2009), o modelo “3+1” também foi aplicado no Curso de Pedagogia, destinado a formar bacharéis especialistas em Educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Na trilha desse modelo, seguiu-se a implantação das Faculdades de Filosofia em vários locais do Brasil. Disso resultou uma crítica em relação ao caráter que tais faculdades teriam assumido, pois elas se vincularam muito mais ao preparo de bacharéis/especialistas nas disciplinas do que ao preparo pedagógico para o exercício do magistério.

A Licenciatura passou a ser regulamentada por legislação específica apenas em 1961 quando foi instituído o Conselho Federal da Educação. É nesse momento que se estabeleceram os currículos mínimos dos cursos de Licenciatura com intuito de resolver o problema dos licenciados que descobriam ao final do curso que precisariam fazer um estágio caso quisessem atuar no magistério, conforme mostra Castilho (1963). É por meio do Conselho que “se consegue a unificação harmoniosa do ensino das Letras” (CASTILHO, 1963, p. 26). Apesar disso, a preocupação com os conteúdos pedagógicos na formação de professores foi contemplada pela legislação, apenas, 30 anos após, com a publicação da Resolução nº.9, de 10 de outubro de 1969, que dizia:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

⁴⁰ Sobre a historicidade dessa constituição, ver DIAS, L.F. 2009. Cadernos de estudos linguísticos.

Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

Nota-se que com essa legislação inicia-se uma preocupação com a formação pedagógica do professor, cujas alterações não afetaram a constituição do currículo como um todo, mas algo que se agrega, que se justapõe, que se acopla. Logo, tem-se que à parte, a matéria do ‘como ensinar’ se mantém desarticulada do restante do currículo.

As matérias pedagógicas que perpassavam os aspectos relativos à psicologia, à didática e à legislação educacional passam a ser obrigatórias, assim como a prática de ensino, um componente curricular que permanecerá nas legislações posteriores, como se poderá ver mais adiante. Não houve, pelo que se visibiliza pela historicização, um replanejamento da relação escola e ensino de língua, mas um agregar de disciplinas que vão se ocupar do ‘como’ desvinculado daquilo que é ‘o que’ se ensina, cujos efeitos de sentidos são materializados ainda hoje.

Para Santos e Mororó (2019), a formação de professores em nível superior estava diretamente vinculada aos cursos de bacharelado das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Nesse período, o aluno não ingressava em um curso para fazer licenciatura, mas para ser um bacharel, uma vez que, ao final dos três anos de curso, esse aluno obtinha o diploma de bacharelado. Para os alunos que “pretendiam postergar os estudos ou tinham vocação para o magistério, viam a possibilidade de licenciar-se, mediante as disciplinas da área pedagógica, por um período de um ano. Ou seja, a decisão de se tornar professor poderia ser tomada *a posteriori*”. (p.05). Desse modo, entendo que os cursos de licenciaturas no Brasil se instituíram a partir do bacharelado. Nessa visada, os cursos de formação de professores funcionam pela memória da formação em bacharel.

Com a Reforma Universitária de 1971, por meio da Lei nº 5692/71, que trazia a proposta de elevação progressiva do nível de formação dos professores, introduziu profundas alterações na estrutura dos cursos. A Lei reformou o ensino e previu a formação do professor, ajustada a um aprimoramento técnico e às diferentes regiões do país. Com isso, as licenciaturas foram separadas das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, onde eram lecionadas e incorporadas às Faculdades de Educação. Além disso, para atender a uma nova demanda de professores, foram criadas as licenciaturas curtas (para atuar no primeiro grau) e as licenciaturas plenas (para atuar no primeiro e segundo grau), divisões extintas em 1986.

Cabe enfatizar que na década de 70 a nova ordem político-econômica determinou o crescimento da demanda social da educação e a expansão do Ensino Fundamental e Médio no

Brasil, de modo que a licenciatura se tornou uma solução para a falta de professores habilitados para o exercício do magistério secundário. Havia uma preocupação em formar profissionais, ou seja, mãos-de-obra para o ensino. A Educação está(va) posta em relação ao desenvolvimento do país.

Tal crescimento, segundo Romanelli (1986),

provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe [...] o que acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development –USAID, para assistência técnica e cooperação financeira dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro”. (ROMANELLI, 1986, p. 196)

Dados os acordos realizados, iniciaram-se algumas reformas na Educação, especialmente no Ensino Superior e na formação de professores. As mudanças não ocorreram em resposta política às necessidades educacionais, mas como resultado de um “conjunto de medidas emergenciais, de caráter administrativo e organizacional, orquestradas pelos técnicos norte-americanos, que, de acordo com MEC-USAID, por ocasião das assessorias, determinaram as soluções para superar a demanda de formação de professores pertinente ao projeto educacional do período”. (SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 08). Como afirma Romanelli (1986, p. 197), “o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID”.

Diante disso, pode-se inferir que as políticas públicas de formação docente, desde seu início, se constituíram por meio de políticas não só nacionais, mas internacionais. Na atualidade não é diferente. Grande parte das medidas implantadas fundamenta-se em orientações emanadas de organismos internacionais que colaboram em seu financiamento, como o Banco Mundial e a UNESCO. Isto são efeitos da mundialização surgida depois dos anos de 1945. Orlandi (2017b, p.24) afirma que “a questão crucial da mundialização é a contradição entre o real (da divisão, da pobreza, da criminalidade, *etc.*) e o imaginário (da difusão, da partilha, da proximidade da escala planetária *etc.*)”. Para a autora, é estruturante do discurso da mundialização, a contradição entre o Um⁴¹ e a diferença. Daí termos as políticas públicas constituídas pelo atravessamento do discurso neoliberal individuando cada vez mais os sujeitos, pela ação do Estado.

⁴¹ Segundo Orlandi (2017b, p.24), “com o fim da guerra fria tem-se a ilusão de que nasce a “comunidade internacional”. O mundo é Um. Mas a aparente unificação planetária esconde profundas disparidades no plano espacial e social, e ideologicamente constituído”.

Na esteira das políticas para a formação de professores, no período que antecede a reforma do ensino em 1971, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, um período que ficou marcado por fortes influências da tendência *liberal tecnicista*, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho. O objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. (LUCKESI, 2005 *apud* BORGES, AQUINO E PONTES, 2011, p. 99). Sob tais condições de produção, as políticas educacionais se estruturam ressoando sentidos na atualidade, inscrevendo a Educação numa formação discursiva capitalista em que “alia-se a noção de cidadão ao consumidor, e o conhecimento a emprego (mercado de trabalho)”. (ORLANDI, 2016, p. 69). Assim, nesse modo de significar, segundo a autora, “a questão da educação é posta na perspectiva do humanismo reformista, tornando-se uma questão de desenvolvimento, este sendo compreendido na atualidade como o acesso ao trabalho e ao mercado”. (p.69).

A partir da Lei n. 9.294/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de dezembro de 1996, diversos outros decretos e resoluções passaram a tratar da formação dos professores. As licenciaturas curtas foram suprimidas e a formação de professores para a educação básica passou a ser exclusivamente através de licenciaturas plenas e cursos normais de nível médio.

Os Artigos 61, 62 e 63, da referida lei, tratam especificamente da formação de professores para Educação Básica. O primeiro texto da lei apresentava no Art. 61 os fundamentos para formação, incluindo **a associação entre teoria e prática** e o aproveitamento de experiências anteriores. O Art. 62 prevê que a formação do professor, para atuar na Educação Básica, deverá acontecer em Nível Superior, em curso de licenciatura e admite a formação em nível médio, na modalidade Normal para atuação na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. O Art. 63 regulamenta a formação que pode ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação: curso Normal Superior, cursos para quem já possui graduação e queira atuar na Educação Básica e programas de educação continuada.

Um decreto complementar à LDB estabeleceu que as licenciaturas deveriam ter uma base comum e um **currículo norteado por competências e fundamentado na associação entre teoria e prática**. As faculdades precisariam, para isso, criar vínculos com os sistemas de ensino, participando do dia a dia das escolas e usando-as como objeto de estudo. Há, portanto, a tentativa de aproximar as instituições formadoras das escolas, uma vez que o distanciamento entre essas instituições é marcado historicamente.

Decorrente dessa lei, surgem alguns programas visando a interação universidade-escola. Dentre eles, cabe destacar o programa criado em 2007 com a intenção de ser fomento à formação inicial para a docência, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que foi mais detalhadamente regulamentado pelo Decreto no 7.219/2010. O programa objetivava qualificar estudantes de licenciatura para o trabalho nas escolas, favorecendo por meio de projetos selecionados e dirigidos seu aperfeiçoamento nas práticas escolares.

A partir de 2002, com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), recorrendo daí as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas também as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 indicam que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de **competências** necessárias à atuação profissional, com foco **à formação oferecida e à prática esperada** do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Desse modo, trazendo competências como eixo da formação, as diretrizes afirmam:

Art. 3º a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

Percebo, a partir da lei, que a formação do docente se sustenta no discurso das competências que produzirá um atravessamento nas futuras políticas de formação, como a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), assim como Parecer N.º: CNE/CES 492/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, **Letras**, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia⁴².

A lei traz a noção de competência como concepção nuclear para a formação profissional. Ela fala em conjunto de competências, em adotar competências, constituição de competências objetivadas e desenvolvimento de competências. Em que direção de sentido está sendo aplicada a expressão competência? O que fica posto com a adoção das competências, uma noção que tem atravessado diversos setores da sociedade e que fortemente tem sido adotada pelo/no Ensino Básico e Superior? Quanto ao sentido, pode-se ter diversos. Contudo, compreendo que a perspectiva posta pela lei é a da concepção cognitiva da linguagem, uma vez que, advinda do setor empresarial, a lógica das competências “corresponde a uma etapa da gestão de pessoas em que a empresa utiliza estrategicamente os recursos cognitivos e afetivos do trabalhador em benefício de sua produtividade”, segundo afirma Del Rey (2010).

Na lógica empresarial o sucesso da produção vem pela inovação, uma demanda cada vez mais acentuada na sociedade moderna, na sociedade do conhecimento (informação). E a inovação dá-se pela inovação de recursos humanos. Por isso, a recorrente mobilização cognitiva do trabalhador, o investimento pontual no desenvolvimento e na produtividade individual. Como argumenta Del Rey, “se eu vender minhas habilidades cognitivas para a empresa, em troca ela me treina, permitindo, gentilmente, que eu adquira cada vez mais habilidades” e, por conseguinte, obtenha sucesso profissional que, supostamente, se estende para o sucesso/qualidade na/da vida.

De acordo com Del Rey (2010), a noção de competências justifica-se pela necessidade de se criar uma interface entre o mundo da educação e o do emprego, cristalizando dessa forma um novo sistema de relações entre macroeconomia, educação e trabalho humano. No entanto, essa noção é caracterizada por uma grande fragilidade no plano teórico; os muitos obstáculos epistemológicos com que se depara mostram que ela levanta mais problemas do que resolve.

A “noção de competência teria o mérito de enfatizar o aspecto prático da aprendizagem” (DEL REY, 2010, p.90), uma vez que elas designam um “saber fazer”, permitindo a assimilação do que se aprende para a aplicação na vida cotidiana, objetivando a adaptação do

⁴² Sobre as discussões com referência aos conceitos de Competências e Habilidades, indico a leitura de DALCICO, E.C(2020), tese defendida no Programa de Mestrado e doutorado em Linguística-UM EMAT.

conhecimento à situação. Todavia, essa aplicação são se dá para transformação social, mas para a competitividade no/do mercado de trabalho.

Por meio de competências e habilidades as políticas públicas vão construindo o que e como se deve trabalhar a/na formação de professores, homogeneizando, pelo sentido da evidência, o perfil do professor que vai atuar na Educação Básica. E é nesse processo de homogeneização que reside a falta e a falha. Algo não dá certo. Parafraseando Nogueira e Dias (2018), o discurso da abordagem por competências resulta em avaliar o aluno/acadêmico sistematicamente, a partir das competências adquiridas com critérios pré-estabelecidos. Isso funciona como um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que o sistema neoliberal é determinante.

Citando Del Rey (2009), Nogueira e Dias (2018, p. 45), afirmam que há, nas políticas públicas, “um ‘mercado de habilidades’, baseado na teoria do ‘capital humano’, promovido por instituições internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO”. Para elas, o discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática. Contudo, o que está por traz de tudo isso é a formatação do comportamento por meio da aquisição de competências que levam o indivíduo a se adequar em qualquer ‘trabalho’ para que alcance uma produtividade esperada. É preciso ter um trabalhador versátil, que saiba apenas fazer, não sendo necessário saber ser e saber pensar. Del Rey (2010), afirma que a finalidade da aprendizagem, por competências, “não é outra senão a velha normalização disciplinar, adaptada ao utilitarismo neoliberal”⁴³ (p.113). Em outras palavras, é fornecer competências e habilidades adequadas à demanda do mercado. Para a autora, “o capital humano torna possível pensar a nova economia que não é mais baseada apenas em máquinas, técnicas ou finanças, mas em elementos imateriais e inseparáveis das pessoas que os possuem”⁴⁴, (Ibidem, p.74). Daí mais investimento no desenvolvimento de habilidades (capital cognitivo) do que em uma formação que alinha conhecimento e transformação.

Nessa rede de significação das competências há, na resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena,

⁴³ [...] la finalité de l'apprentissage n'est autre que la vieille normalisation disciplinaire, adaptée à l'utilitarisme neoliberal [...]. (DEL REY, 2010, p. 113).

⁴⁴ Le capital humain permet de penser l'économie nouvelle qui ne se fonde plus seulement sur les machines, les techniques ou la finance mais sur des éléments immatériels et inséparables des personnes qui en sont détentrices. (DEL REY, 2010, p.74).

uma relação de competências para a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, conforme apresenta o artigo 6º.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes **ao domínio dos conteúdos** a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao **domínio do conhecimento pedagógico**;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da **prática pedagógica**;

VI - as competências referentes ao **gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional**.

Chamam-nos a atenção as competências III, IV, V e VI que colocam em relação, pelo processo parafrástico, as expressões, “domínio de conteúdo”, “domínio de conhecimento pedagógico”, “prática pedagógica” e “gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”, as dimensões teoria e prática.

Essa relação, teoria/prática, está no centro dos debates sobre a formação de professores, assim como nas políticas públicas como se pode observar pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015⁴⁵, nos Artigos 5º, 13º e 15º que dizem:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da **articulação entre teoria e prática** e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a) [...]

Art. 13 § 3º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante **relação entre teoria e prática**, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

⁴⁵ Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Tem-se, ainda, o Parecer CNE/PC Nº. 22/2019⁴⁶ que coloca a relação teoria e prática como um dos princípios da política da formação de professores:

Em consonância com os marcos regulatórios da educação brasileira, em especial com os advindos da BNCC, seguem abaixo alguns dos **princípios relevantes para a política da formação de professores** para a Educação Básica: [...]

(b) valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o **fortalecimento dos saberes e das práticas** específicas da profissão; [...]

(e) **articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente**, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, que contemple a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando garantir o desenvolvimento dos estudantes; (p.13)

Nota-se nos discursos sobre a formação de professores uma latência do movimento teoria e prática desde um longo tempo, inclusive, a partir da LDB/96 que fala em seu artigo 61 que a formação de profissionais da educação atenderá os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos **a associação entre teorias e práticas**, inclusive mediante a capacitação em serviços.

Compreendo que a elaboração das políticas públicas que se mostram preocupadas com a “velha” dicotomia entre teoria e prática apontam sentidos que vão na direção de uma preocupação que coloca essas duas dimensões como um dos elementos responsáveis pelas “falhas” na formação que reverberam na qualidade da Educação Básica. Isto aparece materializado em dizeres que afirmam a existência de um distanciamento entre a Universidade e a Escola e de que as teorias estudadas nos cursos de formação de professores (lembro do curso de Letras) não correspondem à prática, à realidade da prática pedagógica.

Trata-se de uma questão bastante pertinente a ser pensada, considerando a formação de professores para/na relação com o ensino da escrita. Compreendo que a escrita só acontece na/pela linguagem conjugando teoria e prática. É possível trabalhar a escrita fora dessa relação? Para nós, trata-se de algo indissociável. Quando pensamos, discursivamente, a formação para o ensino da escrita, não se concebe nessa separação exata. A linguagem é “tomada como prática: mediação, trabalho simbólico, e não instrumento de comunicação”. (ORLANDI, 1996a, p.28). Ela é investida na produção do conhecimento (teoria) e é trabalho (prática). Daí que, em minha

⁴⁶Esse parecer regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

perspectiva teórica, não se pode conceber o par teoria/prática como algo dicotômico, em uma separação exata que coloca de modo linear a relação causa e consequência, produzindo o sentido de que os conhecimentos apreendidos na Universidade podem ser inequivocamente aplicados a situações de ensino-aprendizagem da prática docente.

Como dito, a linguagem é investida de conhecimento, é mediação “é ação que transforma, que constitui identidades”. (ORLANDI, 1996a, p. 28). Nessa visada, o sujeito/professor como sujeito de linguagem se constitui, pelo simbólico, em dada formação discursiva, que ressoa formações ideológicas e que vão determinar o que ele pode e deve dizer. Desse modo, a prática docente não se resumiria em aplicação direta do conhecimento dado pela formação, mas como memória discursiva que constitui o sujeito/professor, produzindo efeitos na/para a prática docente ocupada pela posição discursiva do sujeito/professor.

A memória discursiva tomada como interdiscurso faz parte das condições de produção da produção de sentidos. E, digo mais ainda, constitui os modos como se estabelecem a relação teoria/prática. Conforme Pêcheux (2009), o interdiscurso é todo complexo com dominante das formações discursivas. Para ele,

é próprio de toda formação discursiva dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

Diante disso, o sujeito não é “conscientemente” o que ele quer ser ou pratica o que quer. Há uma ilusão. Como indivíduos interpelados em sujeitos pela ideologia, tem-se um sujeito/professor dividido, determinado ideologicamente, submetido às condições sócio-históricas. Daí a relação teoria e prática (ação) ser mais complexa, assim como a aprendizagem, do que buscam as políticas públicas que engendram uma passagem direta entre teoria e prática, como se uma completasse a outra.

O professor, diante da emergência da sala de aula, está sujeito à formação recebida. Nisto, as condições de produção dessa formação necessitam dispor de um dispositivo teórico-metodológico que ofereça ao sujeito/professor formação (conhecimento) e não capacitação (informação). Sendo assim, o sujeito/professor produzirá uma repetição histórica dos sentidos

e não uma repetição mnemônica⁴⁷, produzindo uma prática significativa a partir do conhecimento produzido durante sua formação.

É importante considerar, discursivamente, a diferença entre a formação e a capacitação. Estas não são equivalentes como comumente são concebidas nos programas e nas políticas de formação de professores. É comum, também, em uma sociedade como a nossa tida como sociedade da informação tomar a informação como conhecimento. Contudo, como afirma Orlandi (2014b), a proposta pedagógica que mais se ouve é a de capacitação e não de formação.

Em estudo sobre capacitação e formação, Orlandi (2014b), (2016) analisa como esses processos são significados na relação com a formação social⁴⁸. A pesquisadora afirma que a circulação da informação em uma sociedade, dita de informação, funciona pelo imaginário do completo, do fixo, do preciso, do exato. Ao passo que o conhecimento precisa da incompletude, do inacabamento, da errância dos sujeitos e dos sentidos, de sua inexatidão. E, diante disso, ela argumenta que a educação só alcança seus objetivos sócio-políticos, históricos, em relação aos sujeitos sociais, pela formação. Com isto, define que

Formar, em educação, traz junto a questão da linguagem. Porque a linguagem sempre está investida na produção do conhecimento. Não apenas como um mero instrumento, mas como parte do próprio processo de constituição do saber, da construção do objeto de conhecimento, da sua compreensão, e interpretação do que significa o conhecimento produzido no conjunto da produção científica de que participa. (ORLANDI, 2016, p. 72).

A capacitação coloca o sujeito como objeto na relação de trabalho, tendo-o como bem treinado e mais produtivo, contudo, sem mudar a qualidade da sociedade e sem deixar de ser apenas um instrumento, uma mão-de-obra. Assim, a capacitação está para o treinamento (trabalho) e não para o conhecimento tal como a formação. Nesse sentido, segundo Orlandi (2016), o sujeito não produz efeitos de transformação, pois encontra-se instrumentalizado, em função das relações sociais sustentadas pela relação capitalista com o trabalho.

Há, diante disso, um grande problema na capacitação pela informação, pois ela cria “o lugar da repetição, da reformulação que é adaptação e não aprimoramento, elaboração, ou possibilidade de mudança” (Idem, p. 74). No tocante à formação, tem-se o contrário. Os efeitos

⁴⁷ Orlandi (1996a, p.70) fala da repetição empírica, que trata de exercício mnemônico que não historiciza; repetição formal que é a técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza e a repetição histórica que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, ou seja, o interdiscurso.

⁴⁸ Para a autora (ORLANDI, 2014b, p. 156), a noção de formação social (e não sociedade) é mais significativa, já que estas posições-sujeito se constituem em um movimento contínuo de processos de identificação, com uma ou outra formação discursiva, com um ou outro sentido, a partir do modo como o sujeito é individuado e identifica-se.

dela não são capacitar, nem treinar, nem informar, “mas dar condições para que, em seu modo de individuação pelo Estado, o sujeito tenha a formação (conhecimento) necessária para poder constituir-se em uma posição-sujeito que possa discernir, e reconhecer os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte. (Idem, p.74).

Com a formação, o sujeito pode se construir num espaço politicamente significado em uma formação social que não é inerte (Orlandi 2014b, p. 168), mas dinâmica e capaz de movimento. Assim, de acordo com os estudos de Orlandi, formação, conhecimento, transformação e ruptura devem vir juntos, o que não é possível na capacitação.

Ainda sobre o movimento teoria/prática materializado nas políticas de formação de professores, encontram-se na resolução CNE/CP1/2002 as seguintes discursividades:

Art. 11. **Os critérios de organização da matriz curricular**, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º **A prática**, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que **a restrinja ao estágio**, desarticulado do restante do curso.

§ 2º **A prática** deverá estar presente desde o início do curso e **permeiar toda a formação do professor.**

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, **todas terão a sua dimensão prática.**

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover **a articulação das diferentes práticas**, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º **A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão**, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

O conceito básico que consta nessas diretrizes sobre a formação de professores é que sua organização institucional deve ser realizada em uma estrutura com identidade própria, tendo o **eixo da articulação entre teoria e prática**, sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, (apenas nos estágios), mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos, devendo estar presentes desde o início do curso e permeiar toda a formação do professor.

O relator do parecer CNE/CP Nº. 22/2019 afirma que a BNCC, ao definir que os currículos sejam elaborados considerando o desenvolvimento integral dos estudantes, estabelece que a

velha dicotomia entre conhecimento e prática, desenvolvimento cognitivo e socioemocional seja superada. (PARECER CNE/CP N°. 22/2019 p.12).

E, nessa mesma direção, a resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019 ressignifica o que as diretrizes de 2002 preconizam, dizendo:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento **dos saberes e práticas específicas** de tal profissão;

V - a **articulação entre a teoria e a prática** para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

VII - **integração entre a teoria e a prática**, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado.

Veja que a relação entre teoria e prática toca uma denominação importante: **práticas específicas de tal profissão que se sustentam em conhecimentos pedagógicos e didáticos**. Notam-se fortemente os efeitos de sentidos de uma memória de como a formação de professores ocorre no Brasil: ser professor é ter domínio de didática e de uma certa pedagogia, a dos métodos. A BNC-Formação em seu Art. 10 estabelece que todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídos:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Chama-nos a atenção a letra b, do grupo III, do artigo 11 que fala da prática dos componentes curriculares, distribuídas ao longo do curso. Trata-se de uma reorganização das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura implementada pela resolução CNE/CP 246, de 19 de fevereiro de 2002, validando o movimento teoria e prática na perspectiva de sanar o distanciamento entre as duas dimensões. O que nos leva a interrogar: a superação das dicotomias teoria/prática na formação de professores só aconteceria por força de lei? Observei que em todas as políticas que antecedem a BNC-Formação já se buscava superar essa dicotomia. Mas algo “falta” e “falha” nesse processo, produzindo cada vez mais a urgência de novas políticas para “combater” tal separação.

Segundo o Parecer CNE/CP N°. 22/2019, para que os princípios da política de formação se efetivem é preciso dar aos cursos de licenciaturas o lugar de importância que, na atualidade, em geral, não têm nas instituições de ensino superior. Para o relator Mozart Neves Ramos, em muitos casos, os cursos de licenciaturas são constituídos por um grupo de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre eles e a prática escolar, e que o parecer procura apontar caminhos que possam efetivamente **superar as dicotomias entre a teoria e a prática**, ou as que permeiam a escola de Educação Básica e as Instituições de Educação Superior (IES), e promovam de fato um currículo que supere a atual fragmentação e a ausência de articulação dos diferentes saberes. (CNE/CP N°. 22/2019 p.13)

Borges, Aquino e Puentes (2011) argumentam que para que a formação docente de qualidade aconteça e que atenda às prementes necessidades, considerando o contexto social, econômico e político do Brasil, muita coisa ainda precisa ser revista. Dentre vários aspectos, as autoras elencam a interdependência entre a teoria e a prática como imprescindível.

Encontrei, no documento final do XX Encontro Nacional da Associação Nacional pela formação de profissionais da Educação/ANFOPE/2021, a defesa da unidade entre teoria e prática. Segundo o documento, a BNC Formação Inicial e a BNC da Formação Continuada rebaixam a sólida formação teórica, priorizando o domínio das formas pedagógicas e dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, reduzindo a atividade docente a uma prática profissional desarticulada de um projeto de educação e de sociedade, numa perspectiva crítica.

O documento diz da presença de um neotecnicismo na BNC-formação, que combina “racionalidade técnica com racionalidade prática, na medida em que, pela minimização da

sólida formação teórica, reforça-se uma formação restrita ao domínio dos conteúdos necessários para o exercício da profissão docente”. (ANFOPE, 2021, p.30). Assim, segundo os relatores do documento, é reforçada a ideia de uma *epistemologia da prática* (grifos dos relatores) dissociada de uma compreensão teórica que, ao desdobrar-se em modelos a serem seguidos, desqualifica, ainda mais o ato de pensar e de construir coletivamente o conhecimento. (p.30)

Para a ANFOPE, teoria e prática devem ser percebidas como a unidade indissolúvel da práxis humana, mantendo cada uma delas a sua especificidade, não podendo uma ser subsumida à outra. E dessa maneira, afirma que

A teoria e a prática não se reduzem à mera presença e justaposição em uma matriz curricular. A unidade entre a teoria e a prática implica construir coletivamente parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e sequência dos conteúdos da formação, visando à superação da forma atual de organização da escola e do currículo. Os cursos de licenciaturas necessitam organizar-se de forma a possibilitar aos estudantes a reflexão sobre sua prática, a partir da prática social, do trabalho pedagógico e da práxis docente que se realiza nas escolas públicas, como base da formação e fonte da unidade teoria e prática. (ANFOPE, 2021, p. 31)

Assim, a partir dos elementos teórico-práticos, a ANFOPE entende que a formação de professores está além da prescrição de competência, que enfatiza o domínio técnico (característica da racionalidade técnica). Ou seja, para a Associação, considerar a práxis como princípio formativo é defender uma formação docente comprometida com uma educação na perspectiva da emancipação humana, que se sustenta na compreensão do significativo papel da educação como mediação para a transformação social.

Ao observar essa defesa, considerando a práxis como princípio formativo, remeto-me à *teoria da práxis*, uma das denominações do marxismo, para qual a unidade entre teoria e prática é indissociável e exige uma ação transformadora. Para Marx, **práxis** é a atitude (teórica-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade, ou seja, transformadora do mundo. Assim, não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), mas é preciso transformá-lo (práxis). Nas palavras de Vazquez (1968, p. 117), “a relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”.

Nesta concepção, os fenômenos, tanto naturais quanto sociais, não são abstrações do pensamento, mas fenômenos reais, específicos, em lugar e tempo determinados, sob condições particulares de existência e em movimento, em permanente processo de transformação,

conforme afirma Berman (1997). Frente a esse posicionamento, postula-se que há um mundo real fora da consciência e cuja existência a precede; que a consciência é um reflexo desse mundo material, mas com ele interage, transformando-o e, dialeticamente, transformando-se; e, ainda, que a consciência, o mundo do pensamento e das ideias, o mundo simbólico, é capaz, através da ‘interação prática’, de apreender o mundo concreto, compreendê-lo e agir sobre ele, transformando-o.

Diante disso, é possível dizer que não há uma relação fora da linguagem que recobre teoria e prática, uma vez que a linguagem é investida de conhecimento e mediadora na representação do mundo. A linguagem está no sentido de uma práxis, em que “teoria e prática se distinguem e se articulam sob a forma de um batimento, num fluxo de vai e vem”. (ORLANDI, 2014a, p. 111). É uma relação de transformação entre o homem e a natureza, entre a sociedade com a realidade natural e social. Desse modo, ao pensarmos sobre a práxis é preciso considerar sua materialidade: uma atividade real, capaz de transformar o mundo. Temos pela noção de práxis a compreensão sobre o apagamento existente entre teoria e prática. Há muito silêncio posto. O par teoria e prática afetam a questão da competência, a questão da transformação, pois a competência carrega a distinção entre teoria e prática que, por sua vez, afeta a relação de como se constituem as disciplinas no curso de Letras. Como diz Orlandi, há uma concordância tácita sobre essas competências e a articulação teoria e prática. Daí a importância de se compreender, pela materialidade da práxis, pois em sua forma material, a práxis tem suas premissas materializadas na prática com a finalidade de transformação, por sua inscrição na história. (Cf. VAZQUEZ, 1968). Ao contrário da ideia de prática concebida como repetição mnemônica de exercícios sobre a língua.

Segundo a autora, seria diferente se falasse, ao invés de prática, falasse em práxis, pois há compromissos teóricos que estão vinculados a esses conceitos que produzem diferentes lugares de interpretação, ou seja, são formações discursivas que trazem sentidos teóricos diferentes e isso tem relação com as multi teorias que aparecem nos PPCs como mostra a análise no quarto capítulo.

Não seria o sentido materialista da linguagem, talvez necessário, para superar a dicotomia teoria/prática? É relevante pensar nessa direção, pois como já discutido, a práxis é capaz de transformar realidades por meio da formação do ser social e histórica.

Postas as condições de produção dos cursos de Letras tanto em sentido amplo quanto em sentido imediato e frente a conjuntura atual que insere os cursos superiores em um sistema capitalista, os discursos, as leis, os PPCs primam por uma educação voltada para a formação de indivíduos competentes tecnicamente e habilidosos, de modo a atuarem passivamente na

manutenção do sistema econômico vigente. É sobre isso que a questão da competência está afetada pela teoria e prática.

Assim, compreendendo a práxis a partir de sua materialidade, pelo materialismo histórico, a realidade é o *locus* para a transformação, para a indissociabilidade entre a teoria e a prática no contexto do ensino da escrita.

3.3. Discurso *sobre* o curso de Letras no Brasil

Nesta subseção, farei um pequeno recuo na história para historicizar as condições de produção postas para a formação do professor de Língua Portuguesa e que efeitos de sentido produziram no trabalho com a escrita. No percurso de leituras que realizei, notei um constante movimento de mudança nos cursos de Letras, no Brasil, desde as décadas de 60, 70 e 80 em que foram efetivadas diversas mudanças nos projetos pedagógicos (PPC) e da mudança de bacharelado para licenciatura, para formar professores, até a flexibilização de currículo, buscando a atualização para as demandas da sociedade atual, assim como uma suposta melhoria no ensino de língua. Tais mudanças se dão a partir da criação de dispositivos legais que alteram os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) superiores de licenciatura, decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96 (LDB) e de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Conselho Pleno (CP) ou da Câmara de Ensino Superior (CES).

Pelas análises, compreendo como efeito de sentido para esse movimento constante de mudanças a necessidade de sanar uma insatisfação referente ao ensino da língua, uma vez que o curso de Letras, no Brasil, tem sido colocado por muitos pesquisadores das diversas teorias da linguagem como um dos elementos responsáveis pelo “fracasso” da leitura e da escrita, na Educação Básica.

Os primeiros cursos de Letras possuíam uma estrutura curricular regulada por um currículo mínimo, mas que com a LDB/1996 foi extinto, sendo substituído por diretrizes curriculares. Além das diretrizes curriculares, as Diretrizes para a formação Inicial de Professores da Educação Básica aprovada pelo conselho Nacional de Educação (CNE) em 18 de fevereiro de 2002 orientam, também, os cursos de Letras.

Ao trazer os discursos *sobre* os cursos de Letras, no Brasil, há algo que nos chama a atenção. Trata-se das mudanças ocorridas no currículo dos cursos que significa até a atualidade: a inclusão da Linguística moderna que foi incorporada à grade curricular dos cursos de Letras

na década de 60⁴⁹, carregando o peso de ser a responsável por uma mudança revolucionária na Educação.

Mesmo diante da inserção da Linguística moderna como disciplina, alguns problemas apontados se mantiveram e outros passaram a existir, como é o caso da ausência de professores especializados e preparados para trabalharem a disciplina. KATO (1983, p. 52) afirma que a “repentina” implantação da disciplina de Linguística, em 1962, fez com que professores sem formação Linguística atuassem na base da improvisação, a ensinarem algo que nada tinha a ver com Linguística ou ainda a ministrarem essa matéria a duras penas, aprendendo Saussure e Mattoso Câmara junto com os alunos. Todavia, à medida que ela foi apresentando seus resultados, foi também conquistando seu espaço e contribuindo para o crescimento dos estudos da Linguagem. Cabe destacar duas contribuições importantes: a profissionalização do professor de Letras, que sobressaltou à medida que, na instituição, a disciplina Linguística ganhou estatuto oficial específico e o lugar especial no ensino: o de quem conhece a língua pelo prisma da ciência e devido a isso pode ensinar a/sobre a língua, conforme afirma Orlandi (2002a).

É com esse acontecimento que, segundo Guimarães (2005), o acontecimento não é um fato *no* tempo e nem se trata de um fato novo, mas um acontecimento que temporaliza, que instala uma temporalidade, que as relações entre Linguística e ensino de Língua passaram a ser cada vez mais significativas, substituindo a Gramática Tradicional, precursora do ensino de Língua. Isso levou a certa confusão. O ensino gramatical e o ensino de base linguística passaram a ocupar os “mesmos espaços” no ensino, sendo tomados, às vezes, por sinônimos ou coexistindo.

Com a entrada dos saberes vinculados à ciência linguística nas questões relativas ao ensino de língua, provocou-se um embate entre as concepções da Linguística e a gramática tradicional que deu origem a uma crise teórica. De acordo com Gregolin (2007), a instalação dessa crise teórica, além de colocar o embate das duas disciplinas, provocou uma desestabilização no diálogo entre a gramática normativa e o ensino, desmoranando o discurso da homogeneidade apregoado pela posição gramaticista.

⁴⁹ Guimarães (2004) aponta que os estudos sobre a linguagem no Brasil iniciaram no século XVI, quando se inicia o movimento de gramatização massiva das línguas no mundo. O autor apresenta um panorama que engloba acontecimentos políticos, institucionais, culturais e linguísticos e propõe uma periodização na qual descreve o curso do processo de gramatização brasileira do português. Assim, ele estabelece quatro períodos. A Fundação dos Cursos de Letras no Brasil marca o início do terceiro período que vai até meados da década de 1960. É nesse período que, de modo institucional, surgiu a Linguística moderna no Brasil ligada às novas condições dos estudos sobre a linguagem, propiciadas pela implantação da disciplina de Linguística nos cursos superiores de Letras. O quarto período teve início em meados dos anos 60 do século XX e é marcado por novas expectativas nos estudos da linguagem no Brasil. É nesse período que a Linguística foi inserida no currículo mínimo dos cursos de graduação em Letras.

Silva (2017) mostra como a Linguística apresentou-se como uma possibilidade de ruptura com um ensino considerado conservador, centrado na Gramática, garantindo uma real renovação no ensino da língua portuguesa. Ao historicizar o contexto de efervescência da Linguística, Silva mostra como a história da Linguística é inseparável da alfabetização, da escolarização, do ensino de língua.

De acordo com a autora, vivendo em um contexto de ditadura militar, o Estado, estando face a uma urbanização acelerada e desordenada que se instalara, resultante da industrialização do país, vê-se pressionado a aumentar o acesso à escola de uma população urbana marcada por uma desigualdade estrutural em termos econômicos, sociais e linguísticos, que passa a reivindicar a educação como direito. E com isso, a língua torna-se explicitamente uma questão do Estado com políticas públicas de abrangência nacional em que se trabalham as contradições de uma sociedade colonizada e escravocrata. Conforme relata, a partir da década de 1970, o Ministério da Educação passara a trabalhar em articulação direta e estreita com as universidades para a produção de políticas, projetos, programas, legislação, através de comissões de trabalho e comitês de pesquisa, conferindo às propostas do Estado a sustentação explícita da Ciência. Desse modo, as teorias linguísticas tornaram-se conhecidas nacionalmente e os embates e as relações de força entre elas aconteceram fortemente. Cabe dizer que as relações de força se relacionam ao lugar social do qual falamos que impõe força no discurso do locutor pelo lugar que o representa. Segundo Orlandi (2005), nossa sociedade se organiza por relações hierarquizadas que são conceituadas como relações de força. Essas relações de força determinam, sustentadas pelo poder de quem fala, como as palavras significam. Assim, o discurso de teorias predominantes significa diferentemente das demais teorias.

É dessa forma que os linguistas passam a ocupar uma posição de críticos a um ensino de língua conservador, prescritivo, discriminatório e, “ao mesmo tempo uma posição de intervenção na formulação de políticas, programas e projetos públicos de educação, de elaboradores de leis e de manuais didáticos, bem como de proposição de cursos e currículos para a formação de professores”. (SILVA, 2017, p. 210). E conforme Silva, é diante desse contexto social e político mais amplo que o Estruturalismo, via Funcionalismo e Formalismo, e sob a dominância da Pragmática, faz sua entrada nas políticas públicas de educação e de escolarização do português, dando sustentação à teoria da Comunicação e, posteriormente, à de Interação.

Isso decorre da expansão expressiva dos meios de comunicação. Segundo Gregolin (2007), as orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino de língua revelavam uma confusão de noções da gramática tradicional com as noções da teoria da comunicação, o que atendia aos

objetivos tecnicistas da época. Nesse contexto, de ditadura militar e com as mudanças ocorridas na Educação e nos cursos de Letras, com a entrada da Linguística, a língua passa a ser considerada como um instrumento de comunicação, o que vigorou na maioria dos documentos oficiais que regulamentam o ensino de língua.

Em “História das ideias linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas”, Silva (2007) mostra como a chegada da Linguística ganha força no projeto pedagógico do Estado. Decorrente disso, que a disciplina escolar Português sofre mudanças, uma vez que a linguística vai mostrando que todos os brasileiros falam o Português, mas não o mesmo Português. Tudo isto vai provocando deslocamentos nos modos de representação de língua, assim como no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Há um deslizamento de práticas centradas nas regras gramaticais para aquelas centradas nos usos.

Ao analisar a relação entre escola e sociedade, Silva faz uma reflexão sobre a escola quanto instituição do estado em uma sociedade colonizada. Parafraseando Kuenzer (2001), Silva (2007) diz que uma Escola como instituição do Estado é, pois, o lugar em que se estabelecem as relações entre Trabalho, Ciência e História e que a história é mais forte. Daí a importância de compreender a relação histórica entre Escola, Sociedade e Ensino de língua recortando para a escrita.

Advindos dessa herança histórica, Silva destaca alguns aspectos herdados do princípio educativo decorrente de base técnica da produção taylorista/fordista, dominante até o final dos anos 60 e do novo princípio que vai se construindo com as mudanças advindas da economia e do trabalho, marcadas por um novo paradigma tecnológico, cuja principal característica é a flexibilidade e capacidade de “adaptação” do sujeito trabalhador. Como afirma a autora, a palavra de ordem, deste momento, é adaptação, resultando na individualização do sujeito.

Citando Kuenzer (2001), Silva (2007) vai destacando que a ciência e a tecnologia, incorporadas ao processo produtivo com números restritos de possibilidades de operação, exigiam do sujeito “comportamentos operacionais predeterminados e com pouca variação, um sujeito capaz de memorizar e repetir”. Por conseguinte, o que se tinha era um ensino repetitivo, centrado em atividades de memorização. Em outras palavras, o ensino da língua nacional estava calcado no ensino do certo e do errado, tendo por base a chamada Gramática Tradicional. Silva (2007) destaca os principais aspectos da herança taylorista/fordista:

- “divisão entre pensamento e ação”;

- “educação ora centrada nos conteúdos, ora nas atividades [...], mas sem integrar conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas”;
- “organização dos conteúdos regida por uma concepção positivista da ciência, fundamentada na lógica formal, onde cada objeto de conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza”;
- organização dos conteúdos de forma repetitiva (ano após ano), linear e fragmentada, via método expositivo e com sequências rígidas;
- uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separa os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos;
- organização escolar hierarquizada e centralizada;
- uso e controle do tempo.

Esse modelo pedagógico se instala em um contexto capitalista e pautado pela globalização da economia. Diante disso, há uma crescente incorporação da ciência e da tecnologia e que, de acordo com Silva, as redes de comunicação passam a interligar o mundo da produção e das relações sociais e individuais; a microeletrônica vai demandando um trabalhador que domine a ciência e as tecnologias incorporadas aos equipamentos, aos instrumentos do mundo do trabalho, levando, desse modo, a se produzir, por meio dos projetos pedagógicos, tanto da Escola quanto da Universidade, um sujeito competente para adaptar-se ao mercado de trabalho. Daí a força dada à Linguística, tomada como “salvadora” da educação, incorporando-a nas propostas de política educacional, assim como nos currículos dos cursos de Letras.

Com a entrada da Linguística nos cursos de Letras e com sua incorporação na disciplina escolar Português, surgiram algumas consequências para o ensino de Língua que, ao analisar, compreendo que significam até a atualidade, pois, ao analisar os PNCs de Linguagem e uma coleção de livro didático, encontrei o atravessamento de teorias como a sociolinguística e a pragmática que, ao seu modo, concebem o ensino da língua.

Ao construir um percurso de leitura sobre a entrada da Linguística nos cursos de Letras, observei efeitos de sentidos que demandam sentidos ora positivos, ora negativos, como consequência. Há uma variedade de pesquisadores, especialmente da área da linguística aplicada - teoria fortemente presente no ensino de língua - que apresentam em seus trabalhos críticas aos cursos de Letras, chegando, em alguns casos, a diminuir as Letras. É o caso, por exemplo, das pesquisas realizadas pelos linguistas João Wanderley Geraldi (1996), José Luiz Fiorin (2006), Angela Kleimam (2008), Marcos Bagno (2012) e pela professora Marisa Lajolo (2020), da área da literatura, para citar, apenas, os mais conhecidos.

A despeito do distanciamento teórico dos autores, considero que os sentidos textualizados nas pesquisas contribuem para se pensar a respeito dos efeitos de sentidos que circulam sobre os cursos de Letras. Como dito, o ‘discurso sobre’ institucionaliza os sentidos, organiza, disciplina e reduz a memória [...], além de ser um lugar importante para organizar as diferentes vozes [dos discursos de]” (ORLANDI, 1990, p.37).

A partir de suas especificidades, apresentando críticas incisivas, os sentidos presentes nas diversas pesquisas são da ordem do emaranhado de teorias presente nos cursos de Letras que causa certa desordem, ausência de disciplinas pedagógicas que ofereçam condições necessárias para o futuro professor exercer a profissão, fragilidade nos estágios e um aspecto bastante difundido entre os egressos do curso de letras, o distanciamento entre a Universidade e a Educação Básica, conforme se vê na análise sobre o movimento teoria e prática materializados nas políticas públicas.

Dentre as problemáticas apresentadas pelas diversas pesquisas⁵⁰ que tomam o curso de Letras como objeto, chama-nos a atenção a quantidade de questões que se inscrevem na relação língua/texto/escrita, linguística/gramática e a sua relação com o ensino; seja para/na formação do futuro professor ou para o ensino na Educação Básica e/ou Superior.

Desde as décadas de 50, 60 e 80 são efetivadas mudanças nos cursos de Letras na tentativa de se obter uma suposta melhoria do ensino de língua, caracterizando, com isso, o sentido de que o ensino de língua está insatisfatório, desde muito tempo. Há, diante disso, um não-dito de que o fracasso do ensino está na formação do professor de Letras.

Ao analisar as regularidades⁵¹ desses não-ditos, tem-se:

- Poucas disciplinas que trabalham metodologias específicas para o ensino de Língua Portuguesa;
- As disciplinas que abordam o ensino de língua materna⁵² são minoria;
- Muitos profissionais que atuam nos cursos negam a formação docente em língua materna e/ou estrangeira;

⁵⁰ No percurso de buscas e leituras encontrei uma quantidade considerável de artigos e dissertações que abordavam sobre o Curso de Letras. Todavia, a maioria desse material filia-se à Linguística Aplicada.

⁵¹ Compreendi tais regularidades a partir das leituras de diversos artigos e dissertações que versam sobre os Cursos de Letras.

⁵² Dadas as diferenças entre as diversas concepções teóricas, o conceito de língua materna toma, também, sentidos diferentes. Ao se referirem à língua materna, a maioria das pesquisas sobre os cursos de Letras não fazem pela ótica da Análise de Discurso que entende “a noção de língua materna como uma dimensão da linguagem que é da ordem da memória discursiva [...] e que não coincide com a língua nacional”, tal como apresenta Payer (2007, p.117), mas sim pela concepção da Linguística Aplicada que toma a Língua Portuguesa como língua materna de todos os brasileiros.

- Há uma longa distância entre os demais níveis de ensino, ocasionando, com isso, o fracasso do ensino de Língua Portuguesa;
- São mais teóricos do que práticos, aproximando-se mais da repetição – transmissão de conhecimento – do que da construção do conhecimento (relação teoria e prática).
- Muitas ementas e programas se apoiam em bibliografias desatualizadas e teorias que não dialogam com a prática;
- Os estágios seguem o velho modelo de observação e regência sem ação-reflexão e muitas vezes “abandonados” pelos professores regentes, ou seja, sem acompanhamento sistemático;
- As teorias linguísticas, sozinhas, não permitem a realização de um trabalho significativo no ensino de língua;

A partir dessas regularidades, compreendi que há uma falta sobressaltando, mas que não se pode nomear com clareza de que ordem é ela. Contudo, apresenta-se tão fortemente que vai instigando, nas diversas pesquisas da área, uma busca incessante de respostas aos inúmeros questionamentos, tais como aqueles que se encontram nos trabalhos dos autores citados. Os questionamentos são da seguinte ordem:

- O Curso de Letras trabalha as teorias linguísticas necessárias à formação dos futuros professores?
- Qual a concepção de escrita e de língua que perpassam o curso de Letras?
- Teria o futuro professor de Letras uma concepção de escrita consolidada a ponto de fazer uma distinção entre qual teoria se pautar para o ensino de língua?
- Qual tem sido o papel dos cursos de Letras na formação do professor de Língua Portuguesa?

Ao considerar esses sentidos que circulam sobre os cursos de Letras e as constantes questões sobre o ensino de língua, volto-me para minha perspectiva teórica, observando que todas as problemáticas apontadas, assim como as questões formuladas, não colocam em relação história/sujeito/língua/ideologia, mesmo diante da entrada da Linguística⁵³, a partir dos anos

⁵³ Segundo Pfeiffer e Silva (2014, p. 88), a segunda metade do século XX, no Brasil, constituiu-se em um momento histórico importante para uma reflexão e análise do modo como a linguística se instalou e passou a ser produzida e disseminada no mundo acadêmico e, ao mesmo tempo, no mundo escolar. É a partir das décadas de 60/70, que a Linguística se institucionaliza nas Universidades brasileiras via ensino e pesquisa, via criação de programas de pós-graduação, de associações e de revistas especializadas.

70, nos currículos tanto do Ensino Superior quanto da Educação Básica, por meio dos documentos oficiais e dos livros didáticos.

Os cursos de Letras, desde a implantação nos anos de 1930 mostram-se em constantes ajustes. Um descompasso de carácter estrutural já acontecia nos seus primeiros cinquenta anos de existência, no Brasil. Marisa Lajolo (2020), em um texto denominado “No jardim das Letras, o pomo da discórdia”, ao mostrar a organização curricular dos cursos de Letras, que relegavam as disciplinas da licenciatura às escolas/institutos/faculdades de Educação/Pedagogia, provocando uma espécie de cursinho para a formação do professor, tece uma crítica dizendo: “com o perdão do samba, um dá o tom, o outro a melodia. E, como se previa no ensaio geral, acabam desafinando o coro e atravessando a música”. Esse descompasso, além de gerar a problemática sobre de quem é a responsabilidade de formação do professor, um sentido que se atualiza em pleno século XXI, gera também, constantes queixas a respeito do aprendizado patrocinado pelos respectivos cursos.

Trata-se de um sentido que reverbera nos discursos dos professores, egressos dos atuais cursos de Letras. Não é incomum encontrar um profissional de Letras⁵⁴ afirmando que não aprendeu, no curso, o que precisa ensinar a seus alunos. E, mais. É recorrente encontrarmos professores de Língua Portuguesa ou de Literatura (nos casos em que aparecem como disciplinas separadas) afirmarem, categoricamente, que não trabalham a escrita porque não aprenderam durante a formação inicial. O que se tem diante disso é o efeito da capacitação tal como definida por Orlandi. A capacitação não dá conta de construir conhecimento para que, durante a prática docente, a memória do dizer produza efeito. O sujeito, ao dizer, se constitui na articulação entre língua e história. Com efeito, sujeito e sentidos se constituem mutuamente. Daí que nesse processo pode-se dizer, a partir de Pêcheux (2009, p.149) que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, materializando-se no intradiscorso formulado pela atualidade do discurso. E desse modo, muitos sentidos e acontecimentos que registram o desencontro de expectativas e a insatisfações que se mostram sempre que se fala dos cursos de Letras vão constituindo os efeitos de sentidos de um problema estrutural.

Nessa esteira de sentidos, o linguista Marcos Bagno (2012) escreve uma crítica questionando: Cursos de Letras? Pra Quê? O autor afirma que o próprio nome “Letras” já revela um apego a concepções de educação e deformação de cidadãos que vigoravam no século XIX e que, depois de tantas revoluções ocorridas nas ciências e nas sociedades humanas, não têm mais nenhuma justificativa séria para continuar existindo. Para ele, os atuais cursos de Letras

⁵⁴ Essa compreensão se deu a partir da experiência pessoal enquanto professora de Língua Portuguesa e dos diálogos engendrados nas formações continuadas ofertadas pelas Unidades Escolares.

apresentam uma estrutura acadêmica obsoleta, anacrônica, delineada há pelo menos duzentos anos. Ou seja, o que se faz hoje, nos cursos, é herança dos primeiros cursos que cultivavam e cultuavam as “Belas Letras”, mostrando-se elitistas, sem olhar para as diversidades que compõem seu público.

Ao analisar a crise dos cursos de Letras, alguns pesquisadores, dentre eles, Bagno, apontam algumas problemáticas de ordem estrutural na sua concepção, a começar pelo perfil do público que procura os cursos de Letras até a organização curricular e o modo como se relaciona com a formação docente, cujas análises são de ordem das políticas públicas adotadas. Contudo, digo que são questões que tocam a divisão de sentidos, ou seja, trata-se de problemáticas perpassadas pelo político e ideológico.

As pesquisas apontam para consequências bastante sérias, dentre elas, a destinação, como efeitos ideológicos dessas políticas públicas, a um perfil de acadêmicos que buscam o fazer docente. Em geral, segundo Bagno (2012), advindo das camadas sociais com desiguais condições de acesso aos cursos mais prestigiados, os cursos superiores voltados para a formação de professores são procurados cada vez mais por pessoas originárias de grupos sociais em que as práticas de leitura e escrita são muito restritas, quando não são praticamente nulas, apagadas. Para sustentar este argumento⁵⁵, o autor apresenta dados que afirmam que o professor formado pelas universidades brasileiras é filho de pais que nunca foram à escola ou nem sequer completaram os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, por exemplo. Ou seja, um público que não teve a oportunidade de ter contato com as obras literárias clássicas e outros tipos de leitura. Logo, também com diversas dificuldades na relação com a escrita.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que o sujeito/aluno, em sua materialidade, nesse caso, vindo de uma classe desfavorecida, carrega sentidos das condições sócio-históricas que o determinam. Temos aí um sujeito dividido pelas lutas de classes que sofre os efeitos da não escolarização, da falta de acesso a livros, produzindo com isso uma difícil relação com a escrita. Nas palavras de Orlandi (2015, p. 189), “sujeitos e sentidos, constituem-se, pois, em processos complexos em que entram a ideologia, o imaginário social, o político visto como divisão do sujeito, dos sujeitos entre si”. Da mesma maneira, segundo a autora, as “relações sociais, no

⁵⁵ Segundo os dados apresentados pelo autor, no momento da produção do artigo, grande parte das famílias dos estudantes de Letras vive com renda inferior a R\$ 1.800/mês e estudou sempre em escola pública. [...] E, ainda, o questionário socioeconômico do provão de 2001 do Ministério da Educação mostravam que os formandos de cursos como Pedagogia, **Letras**, Matemática, Biologia, Física e Química (os mais procurados pelos que pretendem ser professores) têm perfil distinto dos que saem de cursos mais concorridos, como Medicina, ou de oferta mais comum nas faculdades, como Direito e Administração.

sistema capitalista, não só produzem a divisão como a dissimetria, a hierarquização, face ao sentido e ao modo de se significar o sujeito dependendo, assim, das condições em que são produzidos”.

Assim compreendido, o problema não está no fato de a universidade acolher pessoas vindas das camadas mais desfavorecidas da população, mas no fato de as instituições terem que oferecer a essas pessoas condições de, primeiramente, se familiarizarem com o mundo acadêmico, totalmente estranho para elas, por meio de cursos intensivos (e exclusivos) de leitura e produção de textos, de muita leitura e muita produção de textos, para só depois desses, no mínimo dois anos de preparação, poderem começar a adentrar o terreno das teorias, das reflexões filosóficas, da literatura consagrada, como se tem praticado em algumas delas. Tem-se, nesse caso, um outro efeito de sentido grave que acomete o tempo de formação, pois não deveria ser papel da universidade refazer um percurso de formação, pois esta trabalha com seu pressuposto. A chamada ‘urgente necessidade de letrar os estudantes de Letras’ tem sido a condição para evitar que os egressos continuem a adentrar para as salas de aula do ensino básico mal sabendo ler e escrever adequadamente, não podendo desempenhar sua principal tarefa: ensinar a ler e a escrever significativamente.

O que se vê é uma exterioridade afetando a formação do professor de Letras e, por conseguinte, afetando o ensino da leitura e da escrita. Tais sentidos nos remetem à discussão feita por Pfeiffer e Silva (2014) quando fazem uma reflexão do momento em que a linguística se instalou e passou a ser produzida e disseminada no mundo acadêmico e, ao mesmo tempo, no mundo escolar.

Segundo as autoras, o contexto era marcado por uma forte industrialização e uma migração interna acentuada, produzindo uma urbanização acelerada e desordenada, com uma demanda crescente de escolarização. O que levou para a escola (e acrescento para os cursos de Ensino Superior) e para o centro das políticas públicas de ensino, pela primeira vez na nossa história, de uma forma massiva, um outro brasileiro – negros, mestiços, migrantes do campo, trabalhadores manuais e informais, habitantes da periferia, jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela se evadiram – que falavam um outro português (outros, diria mesmo), diferente da norma preconizada, porque é escutado, na sua dispersão, como exterior ao imaginário da unidade construída em torno da coincidência absoluta entre norma e língua – em nosso caso, nacional.

Tratava-se de um momento histórico que colocava em contato brasileiros com práticas linguísticas diferentes, promovendo a instabilidade da unidade imaginária da língua nacional posta em questão pelas estatísticas do fracasso escolar. “Fracasso justificado pela variedade de

origens e, portanto, nessa discursividade, de falares. Fracasso que apagava a espessura material e histórica e, portanto, política das línguas em tensão agora na escola”. (PFEIFFER e SILVA, 2014, p. 98).

O que nos parece é que, historicamente, o fracasso dado às variedades de origens – pela democratização – se iguala ao fracasso dados aos cursos de Letras, ou seja, ao professor que não sabe ensinar a ler e escrever. É quase inevitável perguntar: Os cursos de Letras, ainda, não sabem lidar com a diversidade linguística que o constitui? Que tipo de formação é dada ao professor que lidará com a diversidade linguística quando estiver em sala de aula?

Talvez seja contestável, mas não se pode negar que é apenas na faculdade que a maioria dos estudantes de Letras vai ler, talvez pela primeira vez na vida, um romance inteiro ou um texto teórico mais complexo. Muitos dos profissionais que atuam nos cursos de Letras licenciaturas se negam a admitir que a formação de docentes de português e/ou de línguas estrangeiras e se portam como formadores de grandes escritores e críticos literários, ou ainda, filólogos e gramáticos. Alguns, sob a ilusão de serem ‘bem-intencionados’, acreditam que vão formar futuros linguistas, pesquisadores sintonizados com a ciência moderna, mas não conseguem perceber a relação entre formação de docentes de língua portuguesa e escolarização da língua. Claro que toda essa postura são efeitos de sentidos que funcionam como pré-construídos, fruto de uma colonização científica a que são submetidos, como brasileiros.

Na perspectiva teórica a que me filio trata-se de um imaginário construído tanto sobre o estudante de Letras quanto sobre o professor que se pretende para o ensino de língua. O que se vê é um sujeito/professor idealizado para um sujeito/aluno idealizado. Pode-se considerar, desse modo, que, ao construir um imaginário do futuro professor de Português, concomitantemente se constrói o que se ensinar e como ensinar durante a formação. O que se tem, então, são Formações Imaginárias que possibilitam ao sujeito/professor realizar uma escolha em detrimento de outra, inconscientemente, delimitando, assim, o modo de conduzir a disciplina que lhe cabe trabalhar.

A noção de Formação Imaginária é importante para compreender as condições de produção dos cursos de Letras, assim como os sentidos que circulam sobre tais condições, uma vez que elas regulam o modo de condução, de estruturação dos cursos que se pretende ter para a formação do professor. Segundo Pêcheux (2019), as formações imaginárias são o resultado das projeções realizadas pelos sujeitos interlocutores a partir da posição que cada um deles ocupa em determinada situação discursiva. Para ele, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribui cada um a *si* e ao

outro, a imagem que se eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. (PÊCHEUX, [1938-1983] 2019, p. 39).

Nesse sentido, no discurso, quem significa não é a pessoa empírica, mas suas formações imaginárias construídas discursivamente. É importante dizer que, segundo Orlandi (2005), o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. É eficaz e não “brota” do nada. Ele assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade, por relações de poder, fazendo com que em um discurso existam várias imagens funcionando mutuamente. Para a autora, a imagem que temos de um professor (e digo, aqui, de um acadêmico ou futuro professor do curso de Letras) não surge do acaso, mas se constitui no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições.

Os cursos de Letras, em sua maioria, vivem à sombra do que se idealizou quando se incorporou ao currículo oficial a Linguística. Efeito de uma memória discursiva que se impõe, ou seja, o funcionamento do interdiscurso. Carregam consigo o imaginário constituído desde a sua criação, no Brasil: o que se pretendia era ensinar o Português correto aos brasileiros porque falavam muito mal a língua. Assim, são as formações imaginárias as responsáveis pela forma como um curso é organizado e pensado dentro de uma Universidade, claramente marcadas pelo trabalho ideológico índices nacionais e internacionais, dos sistemas de avaliação que busca a padronização mundial.

Discursivamente, o sujeito/professor (tanto do nível superior quanto do nível básico) é um sujeito interpelado pela ideologia, uma vez que o sujeito não é origem e causa de si. O sujeito é compreendido como efeito de linguagem e se constitui da/na relação história e ideologia. Enquanto efeito de linguagem, ao enunciar, inscrito na história, constituído pelo inconsciente e afetado pela ideologia, o sujeito ocupa diferentes posições discursivas, as quais estão circunscritas pelas formações imaginárias.

Somado a esse imaginário estão outros determinantes como o fator histórico, por exemplo, a influência das organizações nacionais e internacionais que vão impondo seus projetos sociais, como é o caso do atravessamento da noção de competência herdada do modelo empresarial que vê a Educação como “um instrumento na produção de recursos humanos” (DEL REY, 2010, p. 113) e levam os sistemas de avaliações a parametrizarem e “engessarem” os currículos.

Diante disso, os cursos são pensados para dar conta de uma formação que corresponda aos objetivos dessas organizações que são determinadas pelo capitalismo e que, segundo Laval (2019, p. 49), o utilitarismo que caracteriza o “espírito capitalista” “vê o saber como uma

ferramenta a serviço da eficiência do trabalho”. Nessa visada, é que se transforma as universidades em “fábricas de saber eficiente” (LAVAL, 2019), em outras palavras, “ a produção de conhecimentos e o próprio saber são moldados pelo ‘capitalismo universitário’”. Para o autor, “toda a cadeia de produção de conhecimentos tende a se transformar de acordo com os imperativos de valorização do capital”. (Ibidem, p, 57).

E como bem afirma o autor, quando a universidade assim como a escola precisa atender as prementes exigências econômicas, elas têm seus fundamentos abalados na perspectiva de uma formação emancipadora, isto é, apaga-se um processo formativo para oferta de uma formação técnica. Essa formação “não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma liberdade”. (LAVAL, 2019, p. 65).

Em toda historicidade da formação de docentes, há uma conjuntura sócio-histórica, política e ideológica que a atravessa e articula. Como vimos anteriormente, em uma conjuntura mais ampla, há organizações internacionais como OCDE, UNESCO, Banco Mundial, MEC-USAID que vão influenciando as políticas públicas em torno da Educação, além de outras questões político-ideológicas. E isso ressoa. E as Letras como afirma Orlandi (2018) precisa mexer com essa conjuntura. “As Letras, a língua, se buscamos conhecê-la no meio e não apartada do funcionamento das Letras, é um lugar importante para se observar e poder interferir, mexer, com esta conjuntura” (ORLANDI, 2018, p.226).

3.4. O curso de Letras e o ensino de língua

Segundo Castilho, a FFCL da USP serviu de modelo para os diversos cursos de Letras que se multiplicaram pelo interior do Estado e do Brasil. A maioria das graduações recém-criadas mantiveram a rigidez dos currículos da FFCL da USP, que, segundo Castilho, eram “verdadeira camisa de força que desatendia as naturais diferenças dos indivíduos e, em casos como o das Neolatinas, constringia o aluno aos estudos mais desencontrados, ‘habilitando-o’ ao magistério de cinco línguas e respectivas literaturas, tudo isso num prazo exíguo de quatro anos”. (CASTILHO, 1963, p.25).

Na análise sobre a discussão de Castilho, compreendo que essa “camisa de força” que desatendia as naturais diferenças dos indivíduos presentes nos primeiros cursos de Letras constitui uma memória discursiva que ressoa no ensino de língua, um ensino que se sustenta em condições de produção firmadas em concepções teóricas como logicismo e sociologismo, como mostram as pesquisas de Pfeiffer e Silva (2014). Ao discutirem o funcionamento das contradições das práticas científicas na sociedade brasileira, espaços de memória que se

constituíram em determinadas filiações no processo de institucionalização da Linguística e, que ao mesmo tempo, possibilitaram entender o processo de escolarização do português como língua nacional, as autoras, afirmam que tais contradições inscrevem as práticas linguísticas ora como sistema formal e abstrato de regras; ora propondo o estudo das variações para amenizar as desigualdades; ora numa relação entre o logicismo e o sociologismo que resulta em um “confronto-aliança do teórico com o político.” (PFEIFFER; SILVA, 2014, p. 88).

Tal sentido leva a pensar no modo de constituição da Língua Nacional. Um acontecimento que reverbera, historicamente, no modo como os cursos de Letras pensam o ensino da língua. Há uma memória discursiva que produz efeito na escolarização brasileira; no processo de ensino de língua que acontece nos moldes determinados pelo Estado e pela Ciência. São efeitos de sentidos que se materializam nas políticas e programas de ensino da língua, regimentos escolares, instrumentais (gramáticas, dicionários, materiais didáticos e formas de avaliação, currículos) como práticas que textualizam a língua e constituem/instituem uma forma sujeito cidadão, conforme argumenta Di Renzo (2008).

Apesar das mudanças ocorridas nos Cursos de Letras, os sentidos que se produzem, pela atual formação ofertada aos futuros professores, vão na direção de um ensino sustentado em uma língua imaginária, unívoca, que apaga as variedades linguísticas tanto no que diz respeito ao período de formação quanto ao que se vai ‘ensinar’ na Educação Básica.

Na esteira da constituição da língua nacional, a colonização dos povos indígenas, marcada por confrontos e tensões, impõe um discurso que silencia as demais línguas e institucionaliza a Língua Portuguesa como língua nacional, por meio do chamado *Directório dos índios*, um ato político-jurídico, conforme afirma Mariani (2003). Tal institucionalização se deu de modo impositivo, obrigando que se falasse e ensinasse por meio da escrita apenas a língua da realeza, nas terras brasileiras. Isto fez com que a língua brasílica (Geral)⁵⁶, de finalidade catequética dos jesuítas, se extinguisse, de sorte que, nas palavras de Mariani (2003, p. 78), “não se fala em um português-brasileiro. Ele ou não existe aos olhos da metrópole, ou, se existe, precisa ser corrigido, melhorado, reformatado de acordo com os moldes gramaticais portugueses.

Para a autora, o Português que se passou a falar, nas terras brasileiras, apresenta uma memória europeia, mas que “historiciza-se na colônia de modo específico em função do contato com as demais línguas europeias, indígenas e africanas”. (Ibidem, p. 76). É sobre isto que Payer

⁵⁶ A *língua brasílica* foi a língua eleita como *geral* pelos jesuítas e, apesar da diversidade de línguas indígenas existente, os esforços de gramatização centraram-se fundamentalmente nela. (MARIANI, 2003, p.76)

(2006) teoriza dizendo que a língua é tomada como parte da história, e a história significa *com a, através da* língua. Afirma ainda que, “enquanto sujeitos de linguagem, somos colocados constantemente em condições de re-produzir discursos, com suas memórias próprias: palavras de ordem, repertórios, palavras simplesmente, sintaxes, modos de dizer etc., dando-nos conta ou não das memórias que estes carregam e/ou desencadeiam nos outros”. (PAYER, 2006, p. 13).

A colonização linguística tal como percebida pela AD, o modo de institucionalização da Língua Portuguesa, e daí refiro-me à língua ressignificada no Brasil, trazem sentidos importantes para pensarmos a língua que se é ensinada nos cursos de Letras, tal como sua relação com a escrita e o texto, uma vez que, discursivamente, “não se separa o texto da língua, ao contrário, pensa-se o texto na medida mesma em que se pensa a língua em seu funcionamento”. (ORLANDI, 2002a, p. 169).

Por muito tempo predominavam – e ainda ressignifica - nos cursos de Letras, matrizes curriculares pautadas na gramática tradicional, sustentando um ensino de língua desvinculado de seu funcionamento, e que, segundo Orlandi (2002a, p. 177) advém disso, talvez, uma das dificuldades de trabalhar a questão da escrita. Para ela, a questão do texto não pode estar ligada à gramática tal como aparece nas gramáticas pedagógicas, expositivas, “pois aí ocupam o lugar dos exercícios retóricos e de dialética (exercício do raciocínio), dificilmente concebidos na sua complexa articulação com a noção de língua”.

Ao analisar a relação texto/gramática partindo da gramática histórica de Eduardo Carlos Pereira, Orlandi afirma que o texto se apaga apresentando-se ou sob forma fragmentária ou como tipologia (dissertação, descrição, narração etc.), aparecendo já prontos, como exercícios de internalização de modelos feitos. E reitera que a prática textual, na tradição gramatical, aparece relacionada à escrita e não ao funcionamento da língua. Para ela, “a escrita por sua vez deriva do já produzido pelos grandes autores, ou aparece como produto inerte da gramática [...] e que o sujeito aprendiz não ousa desarticular os “textos” prontos e produzir um, ele não formula, colocando-se como autor de uma textualidade”. (Ibidem, p. 178).

Dado esse modelo de relação do texto com a gramática, o que se tem, tradicionalmente, no ensino do texto em nada se parece com a perspectiva discursiva, pois esta “trata o texto como unidade de sentido em relação à situação e trabalha com a prática do texto como a língua em seu funcionamento”. (Ibidem, p. 178).

Concordo com Orlandi (2002a) que são nessas condições teóricas que a escrita deve ser pensada. O texto e seu ensino devem ser tomados numa “noção própria e não subsidiária (ou pretexto), tornando assim possível que se pense a sua forma de constituição, primeiro passo

para que ele possa fazer parte de um programa de ensino, que vá além da repetição de formular dos bons exemplos de nossa oratória, ou, pior, dos modelos já prontos que devem ser “seguidos”. (p.178).

É interessante observar que, com as mudanças ocorridas nos cursos de Letras e com a predominância de teorias como a Linguística Textual, a Semiótica e a Análise de Discurso (nas diferentes concepções) o texto se reconfigura, mas, seu ensino não produz um aprendizado e/ou uma prática de escrita que relacione sujeito /língua/sentido/história. Recorrem disto as lacunas no trabalho com a escrita. De um lado o professor que não “ensina” porque não “aprendeu” na formação inicial, de outro, o aluno que “odeia” as aulas de Língua Portuguesa em que se trabalha a escrita, desconhecendo os objetivos – que na maioria das vezes não existem - que sustentam as atividades com a escrita por “carregar” marcas de um ensino “engessado” em modelos prontos e acabados. Além disso, há, ainda, as inúmeras tentativas de diagnosticar⁵⁷ e compreender os motivos pelos quais os alunos - tanto da Educação Básica quanto do ensino superior – “não escrevem” textos significativos, textos que possuam uma unidade de sentido; ou que, o que escrevem, apontam para qualquer direção de sentidos, produzindo o efeito de um amontoado de palavras e frases. Discursivamente, compreende-se que os sentidos sempre podem ser outros, mas nunca qualquer um. O cuidado com a formulação, a sintaxe produz um efeito significante, conforme nos diz Orlandi, ela é um “lugar de acesso à ‘ordem’ significante da língua”. (ORLANDI, 1996a, p. 67).

3.5. Curso de Letras: sujeitos e objetivos

Ao trazer os cursos de Letras, a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, como condição de produção para pensar sobre a escrita, urge refletir sobre duas questões importantes. Qual perfil se pretende para o profissional de Letras? E, quais os objetivos do curso de Letras?

É na materialidade linguística do parecer nº. CNE/CES 492/2001, aprovado em 03/04/2001 que aprovou as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, **Letras**, biblioteconomia, arquivologia e museologia, que construí minha reflexão acerca dos sujeitos e objetivos engendrados para os cursos de Letras.

Chama-nos a atenção a aprovação “em massa” das diretrizes de dez cursos no mesmo documento. Os objetivos dos cursos são comuns entre eles? Não há perfil dos formandos ou outros elementos do curso de Letras que merecem atenção individual?

⁵⁷ Refiro-me a diversos trabalhos (artigos, dissertações e teses) publicados nas mais variadas áreas teóricas.

A proposta das Diretrizes Curriculares apresenta-se como uma orientação que “leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional”. (PARECER, 492/2001). Frente a isso, compreendo que há uma injunção posta aos cursos subordinados ao parecer de construir seus currículos visando às transformações da sociedade, do mercado de trabalho e as condições profissionais. Logo, meu olhar se direciona para o ensino de Língua Portuguesa, pois, para mim, não é possível pensar a escrita desvinculada da noção de língua. Como os cursos de Letras, na medida em que atendem ao parecer, concebem o ensino da língua Portuguesa na relação com a escrita? Como se dá a formação desse professor?

Quanto à estrutura, diz-se que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que “propiciem o exercício da autonomia universitária, **ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional**, carga horária, **atividades curriculares básicas, complementares e de estágio**”. (PARECER, 492/2001)

E, ainda, que

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a **flexibilidade na organização do curso de Letras** e a **consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno**, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao **futuro exercício da profissão**. (PARECER, 492/2001, p.29).

A partir dessa descrição, produz-se o sentido de que as instituições de Ensino Superior estão autorizadas a construir o curso de Letras de acordo com a filosofia da instituição, escolhendo o perfil profissional que se pretende ter e formando-o sob o currículo escolhido. De acordo com o parecer, os cursos precisam observar a **diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno**, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao **futuro exercício da profissão**.

A direção de sentido aponta para a constituição de um curso que deva resguardar uma formação que dê conta de lidar com as diversidades do público presente, além, também, de atender a expectativa desse público. Nesse sentido, espera-se que, cumprindo as diretrizes, os cursos de Letras apresentem condições de ofertarem uma formação que corresponda às necessidades da profissão, dentre elas, destaque, o ensino da escrita, uma vez que esta corresponde ao exercício da profissão. O que fica desse sentido é o efeito de autonomia das Universidades, assim como o efeito de uma formação adequada ao imaginário que se tem do

professor de Letras. Com esse imaginário, apagam-se as condições de produção em que os cursos estão inseridos, o sujeito dividido e descentrado.

Concernente ao perfil dos formandos, o parecer apresenta a seguinte formulação relacionando ao objetivo do Curso de Letras:

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.

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 linguísticas** e culturais. (PARECER, 492/2001, p.30).

Alguns efeitos de sentido se formam a partir desse recorte. Contudo, interessa-nos o sentido que toca a questão da escrita. O curso pretende que o profissional em Letras seja capaz de lidar, de forma crítica, com **as linguagens**, especialmente a verbal, nos contextos oral e **escrito**, demonstrando ter **domínio do uso da língua**, em termos de estrutura, funcionamento e **manifestações culturais**, bem como ter consciência **das variedades linguísticas**.

Ao observar o termo “linguagens” nos contextos oral e escrito, logo interrogo pela língua. Pelo efeito do não-dito, a língua estaria sob o ‘guarda-chuva’ linguagens, sendo tomada como sinônimo? A língua tomada no uso entre as linguagens (desenho, símbolo, mímica, expressão facial etc.) seria apenas mais uma entre elas. (Cf. PFEIFFER; SILVA 2014). Essa língua se configura sob a égide da norma – pela qual se domina o uso, por uma língua de cultura – manifestações culturais que se inscrevem em uma formação discursiva da sociolinguística – consciência das variedades linguísticas.

Tem-se inscrito no parecer uma língua que funciona pelo argumento do cultural, diferentemente da discursividade presente nos séculos XIX e XX que marcava o lugar legítimo da unidade, circunscrito na designação *língua nacional*, conforme mostram Pfeiffer e Silva (2014). Para as autoras, a língua de cultura nos “dá condições de estar junto aos bens culturais (evidência de seus sentidos, uma vez que só é um bem cultural aquilo que é trabalhado na língua de cultura). Ao mesmo tempo, há tudo aquilo que é adquirido naturalmente, o bruto, o não trabalhado, o não lapidado”. (Ibidem, p. 95/96).

Pensando na língua de cultura, as autoras afirmam que ela coincide com o imaginário da língua portuguesa (língua materna, língua oficial, língua nacional) que perpassa as políticas linguísticas que ressoam no ensino de língua na escola. Para Pfeiffer e Silva (2014), o efeito de

coincidência tem como efeito a necessidade de, ao tratar da diferença, estabelecer uma distinção entre cultura e natureza. Por quê? Porque, para elas, algo não coincide na unidade imaginária da língua portuguesa. E, então, pensando em termos do efeito de coincidência haveria duas línguas maternas: “aquela que será ensinada e que coincide com a língua da cultura, com a língua nacional; e aquela que dissoa da língua de cultura, recoberta pela dispersão das “variedades naturalmente adquiridas”. (Ibidem, p.96).

Nesse sentido, na análise das autoras, para quem sempre foi à escola, “continua funcionando a equivalência entre língua materna e língua nacional, enquanto *os outros* vão à escola para adequar sua língua materna, a fim de poder, aí sim, estar no lugar correto do bem dizer, não errando mais sua língua materna”. (Ibidem, p. 96). Esse modo de poder enunciar que alguns não dominam sua língua materna é, segundo as pesquisadoras, uma das condições de produção do “analfabetismo”, atualmente, redito pelo “analfabetismo funcional”. E, digo, juntamente, e com as autoras, que essa produção vem se reinscrevendo de diferentes modos na relação do brasileiro com sua língua, chegando ao ponto de constar em lei, nos pareceres e demais documentos oficiais, a prescrição de se ter domínio do uso da língua. No próximo recorte, observo tal sentido, assim como outros que se formam dadas as competências e habilidades apresentadas pelo parecer em análise. São elas:

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

Vale destacar que as diretrizes de 2001 se pautam em competências e habilidades tal como as diretrizes para formação de professores de 2002 e a BNC-Formação de 2019. Como visto, essas políticas vão homogeneizando, pelo sentido da evidência, o perfil do professor que vai atuar na Educação Básica.

Todavia, é preciso pensar sobre o que diz Pêcheux (2012) sobre a necessidade de *homogeneidade lógica*, algo intrínseco ao sujeito pragmático que tende a buscar um “mundo semanticamente normal”, homogêneo, livre de falhas, normatizado. Tem-se também um modo de pensar o conhecimento. Frente às múltiplas ‘coisas-a-saber’, “o Estado e as instituições funcionam o mais frequentemente – pelo menos em nossa sociedade – como pólos privilegiados de resposta a essa necessidade ou a essa demanda”. (PÊCHEUX, 2012 [1983], p. 34).

Assim, as diretrizes determinam as ‘coisas-a-saber’, as quais o sujeito pragmático precisa saber para sua existência, e, nesse caso, tudo que o sujeito/aluno precisa conhecer e adquirir para ser um professor.

Anterior ao texto das competências e habilidades, as diretrizes textualizam dois sentidos: a língua portuguesa como língua materna e o modo disciplinar do curso, colocam em relação, por meio das mesmas competências e habilidades, licenciatura e bacharelado. Este último ressignificando o primeiro tal como visto no percurso que apresentei sobre a formação de professores. Assim, dá-se a formulação que imprime tal sentido.

O graduado em Letras, **tanto em língua materna** quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, **nas modalidades de bacharelado e de licenciatura**, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. (PARECER CNE/CES nº 492/2001, p. 30).

Ao descrever as competências e habilidades as quais o profissional em Letras necessita adquirir, textualizam nas diretrizes uma formação acadêmica convencional, articula teoria e prática, o que nos leva a compreender o curso de Letras como uma formação que deveria oferecer condições significativas para que, sendo professor, consiga lidar com o ensino da escrita. Não dedicando, assim, apenas ao estudo teórico do texto enquanto estudante de Letras, mas produzindo efeitos no ensino da escrita, uma vez que se está diante de um sujeito de linguagem que se constitui na/pela língua, instaurando sentidos através de uma memória discursiva.

Das competências e habilidades apresentadas pelas diretrizes tem-se sobre a língua as discursividades **domínio do uso da língua portuguesa[...]**nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; crítica sobre a linguagem; visão crítica das perspectivas teóricas; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos

processos de ensino; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que materializam o modo como o documento concebe a língua e seu ensino para o curso de Letras.

Mais uma vez aparece uma língua transparente, pensada em uma forma fechada, sistêmica em que se pode ter **domínio de seu uso nas manifestações oral e escrita, tanto na recepção quanto na produção de textos**. Discursivamente, há um real da língua que não se domina, mas que escapa quando falamos ou escrevemos. Daí que, para nós, a língua é, desde sempre, entrelaçada à exterioridade, concebida como uma materialidade em que o ideológico se manifesta, e, por esta razão “o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua”. (PÊCHEUX, 1997b, p.62).

Ter domínio do uso da língua quanto à recepção e à produção de textos é, em nosso campo de saber, ter condições de produção que ofereçam um aparato significativo teórico (leituras) e prático (escrita) de modo que o sujeito que lê e escreve ocupe a função-autor. Isso diz respeito ao modo como o sujeito se relaciona com a escrita e, por conseguinte, com a língua, uma vez que, segundo Pêcheux (2009, p. 81, grifos do autor), “o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento”. Dito de outro modo, a maneira como o sujeito se relaciona com a escrita é, também, o modo como ele se relaciona com a linguagem. (DI RENZO, 2012).

Ao apresentar duas competências pretendendo que o sujeito tenha uma reflexão **crítica sobre a linguagem** e uma **visão crítica das perspectivas teóricas** incide sobre o futuro professor a responsabilidade, por meio da criticidade, da reflexão, da análise, da avaliação, do julgamento e da apreciação o que se deve ou não ‘ensinar’. Está, do mesmo modo, inscrito nessas discursividades o imaginário de um futuro professor leitor e, por extensão, autor de textos, que dispõe de conhecimento linguístico e de mundo suficiente para se ter uma ação reflexiva crítica da linguagem, assim como, das perspectivas teóricas que lhe serão apresentadas ao longo do curso. Pensemos. Esse imaginário aproxima-se do professor real? O que significa ter reflexão e visão crítica?

Como efeito de sentido, a partir do que se textualiza nas duas competências, compreendo que a reflexão crítica, a visão crítica só se efetiva pela inscrição do sujeito na língua, uma vez que a língua não é dissociada do sujeito. Considerando que a língua tem sua ordem própria, não sendo transparente, é o modo de relacionar-se com ela que colocará o sujeito/professor na condição de ter ou não um olhar crítico sobre a linguagem e as teorias. Sujeito e sentido se constituem, mutuamente, no processo histórico-social e linguístico.

É imperativo pensar nessa formação do sujeito/professor engendrada pelo parecer. Considero importante que haja uma formação que leve o professor a compreender como, face

aos sujeitos e ao conhecimento, os sentidos podem ser plurais, conforme diz Orlandi (2017a). A autora ainda afirma que

A educação só alcança seus objetivos sócio-políticos, históricos, em relação aos sujeitos sociais, pela formação. Formar, em educação, traz junto a questão da *linguagem*. Porque a linguagem sempre está investida na produção do conhecimento, não apenas com um mero instrumento, mas como parte do próprio processo de constituição do saber, da construção do objeto de conhecimento, da sua compreensão, e da interpretação do que significa o conhecimento produzido no conjunto da produção científica de que participa, na conjuntura histórica-social. (ORLANDI, 2017a, p. 241, grifo da autora).

Cabe dizer que ter uma visão crítica da linguagem e das teorias linguísticas depende das condições de produção dadas pela formação. Daí a importância de se ter uma formação e não uma capacitação. Isso nos remete a outra competência que faz referência à **preparação profissional atualizada**, de acordo com a **dinâmica do mercado de trabalho**.

O termo preparação produz o efeito de capacitação, treinamento. À medida que a dinâmica social vai mudando, o mercado de trabalho vai se modificando, o professor precisa ser “capacitado” para tal.

Orlandi (2017a, p.241, grifo nosso) afirma que o ensino de língua, em particular, e da linguagem em geral, poderia, *se bem praticado* (grifos nossos) como processo formador do indivíduo, na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito compreendesse sua relação com a interpretação, com as consequências históricas que isto implica, sabendo dimensionar o efeito de sua intervenção (trabalho) nas formas sociais. Para ela, a capacitação não dá conta desse processo. Mas, ao contrário, com a capacitação o sujeito “continua sendo um objeto na relação de trabalho, sendo bem treinado e mais produtivo, mas sem mudar a qualidade da sociedade e sem deixar de ser apenas um instrumento”. (Ibidem, p.241). E, acrescenta-se, o sujeito deixa de ter uma visão crítica sobre o objeto que lhe dá a conhecer. Pois, “na pessoa ‘capacitada’, sua capacitação é para o ‘trabalho’ e não para o conhecimento. Este, portanto, não produz efeitos de transformação nesta direção, pois encontra-se instrumentalizado, em função das relações sociais sustentadas pela relação capitalista com o trabalho”. (Ibidem, p. 242).

É diante desse processo que visa à capacitação que os professores são submetidos aos inúmeros cursos de treinamento, oficinas e laboratórios para a escrita em que se trabalha técnicas de redigir, estrutura e estética de textos.

Outro efeito de sentido dessa competência é o de adequação. A diretriz aponta para adequação do professor. Por conseguinte, o professor trabalhará a adequação do aluno ao

mercado de trabalho. Pelo efeito de paráfrase, a expressão **preparação profissional atualizada** desliza para **preparação profissional adequada** ou **adaptada**. Estar atualizado implica adequar-se. O profissional precisa estar adequado/adaptado ao mercado de trabalho.

Ao buscar adequar-se, o professor vai ajustando-se aos interesses políticos e econômicos de um determinado momento histórico e, na mesma medida, suas práticas de ensino. Os sujeitos são assujeitados à forma histórica do capitalismo, que supõe uma concepção de ensino voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos, obedecendo às necessidades do mercado. Para Orlandi (2005), há uma determinação histórica na constituição dos sujeitos. E, no caso do sujeito moderno, a determinação é dada pela sociedade capitalista. Segundo a autora, o sujeito moderno encontra-se numa contradição: trata-se de um sujeito que é ao mesmo tempo livre e submisso, pois pode dizer tudo o que imagina querer, desde que se submeta à língua. Assim, ele é constituído por uma dupla ilusão: a de que ele é origem do seu dizer e que ele controla o seu dizer.

Frente à adaptação para o mercado de trabalho, qual a importância da escrita? Quais sentidos são produzidos nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que se objetiva a adaptação para uma sociedade capitalista? Na verdade, a classificação brasileira de ocupações-CBO pouco se importa com a escrita, posto que para o mundo do trabalho não se faz necessário o saber pensar.

Pensando nessas condições de produção, não cabe ao professor um ensino pautado na transformação do indivíduo, um ensino compromissado com a educação social, mas um que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades, objetivando atender às demandas do Estado/mercado. Desse modo, os sentidos postos em circulação e funcionamento para o ensino (escrita), especialmente na Educação Básica, não escapam ao processo de globalização da economia. A lógica das competências e habilidades presentes nas diretrizes curriculares para a formação de professores, nas diretrizes específicas para os cursos de Letras e nos demais documentos oficiais que regulamentam o ensino é da mundialização⁵⁸, ligadas às questões neoliberais.

É nessa lógica do mercado que desliza para o lugar do Estado que as políticas públicas vão orientando e regulando tanto a leitura quanto a escrita. Para Nogueira e Dias (2018), a Educação tem se articulado de uma forma mais direta com o mercado e suas regras de competitividade internacionais em que o Estado legitima essa articulação por meio das políticas linguísticas.

⁵⁸ Segundo Orlandi (2017a, p. 180, nota de rodapé), a palavra “globalização” se impõe na impossibilidade de traduzir-se para o inglês “mundialização”.

Sustentadas por essas formações discursivas neoliberais, as políticas do Estado capitalista servem para diferenciar, para produzir divisão, pois quem não se adequar aos seus objetivos está fora do processo.

Diante disso, compreendo que um trabalho com a escrita que se relaciona ao conhecimento (formação) e não à capacitação (mercado) necessita considerar a história do leitor, a história do texto, o real da língua, da história e a ideologia, pois, é por meio do ensino de língua que se institui esse processo de adequação. Para Silva (2017), o processo de produção de conhecimento não está desvinculado das condições materiais de existência de uma formação social. Diante disso, a autora afirma que as políticas, os programas, os projetos e as práticas científicas buscam uma adaptação ou readaptação das relações sociais à prática social global, “pela forma de configuração de uma subjetividade específica, a de um sujeito-letrado, isto é, a de um sujeito-trabalhador: o cidadão brasileiro”. (SILVA, 2017, p. 02).

A partir de formulações com o uso reiterado dos termos adequar, adequação e adequadamente, a autora faz uma reflexão que revela os deslizamentos de sentido para a formação de um sujeito “adaptado, ajustado, amoldado, conformado”, uma forma de individuação necessária, portanto, à atual conjuntura do Estado capitalista burguês (SILVA, 2001). Essa capacidade de adaptação assinalada pela autora resulta na individualização do sujeito.

Pfeiffer (2011), analisando o trabalho de Azevedo (2004), mostra que a palavra “adaptação” é a palavra da moda e, que tal palavra, com todas as suas implicações, está no centro das políticas sociais. As políticas educacionais, segundo a autora, se estruturam de forma geral “enquanto instrumentos importantes no *sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado*. Essa amenização, justamente, aponta para uma direção de sentidos configurada pela evidência da necessidade de adaptação, de saneamento, de adequação”. (Ibidem, p.153. Grifos da autora).

Pfeiffer afirma que a ‘adaptação’ sustenta as pedagogias do “aprender a aprender”⁵⁹. E que discursivamente há uma demanda histórica por esta “capacidade de adaptação”. Uma demanda que indica uma prática consensual que estabiliza a sociedade capitalista tal como é. E, desse modo, nas palavras da autora, a autonomia e a liberdade “do indivíduo só podem ser pensadas e estabilizadas, porque estamos em uma sociedade capitalista que atualiza sua memória por diferentes materialidades”. (PFEIFFER, 2011, p. 154). Daí vemos tal memória produzindo

⁵⁹ A pedagogia do “aprender a aprender” está descrita nos trabalhos de Duarte. Cito: DUARTE, N. (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação* (ANPED), São Paulo, n. 18, pp. 35-40.

sentidos nas diretrizes dos cursos de Letras. Um professor não adaptado, não adequado a uma sociedade capitalista não está atualizado ao mercado de trabalho, logo sua formação é deficiente, capenga.

Na discursividade da competência **domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio**, o sentido está ligado à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**, conforme está descrito no parecer (CNE/CES nº 492/2001, p. 31). Segundo Orlandi (2017, p.180), tem-se aí o “discurso da ciência institucionalizada que parte de organismos que administram a ciência no comando do Estado, a saber: MEC, SEDUC, CAPES e organismos de fomentos”. Em outras palavras, o Estado e os linguistas, por meio dos organismos, definem os conteúdos necessários para a aprendizagem escolar, conforme analisa Dalcico (2021). Segundo a pesquisadora, há, na Diretriz Curricular, uma dominância de determinados conteúdos. E dentre os conteúdos privilegiados, com ênfase no saber sobre a língua e do conhecimento literário, a interpretação e a leitura e suas condições de produção não aparecem nas diretrizes. Do mesmo modo, observa-se o silenciamento da escrita.

No campo das coisas a saber para a formação do professor, tem-se a competência **domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino**. Chama-nos a atenção o substantivo feminino **transposição** que, no sentido dicionarizado, apresenta como “ato ou efeito de **transpor**, de transferir de um local para o outro”⁶⁰. O verbo que lhe é correspondente, **transpor**, verbo transitivo direto, que exige complemento, fala de ultrapassar, de transferir de um local para outro, colocando aí o conhecimento como objeto de transferência para os diferentes níveis.

Nota-se nessa competência uma concepção de ensino como transmissão de conteúdo. Dessa forma, a língua é tomada como se fosse transparente, objetiva e completa. Contudo, discursivamente, não é no conteúdo que se prende, mas nos “efeitos de sentidos entre interlocutores, como sendo a materialidade específica da ideologia e, a língua, a materialidade específica do discurso”. (ORLANDI, 2014a, p. 89). Nessa perspectiva, há que se considerar a relação da língua com a exterioridade: “a língua é *constituída* por, a língua *funciona*, a língua *produz* (não é “veículo”); a língua se *materializa* no texto”. (Ibidem, p. 88, grifos da autora). Assim, a língua está sujeita a falhas e se inscreve na história para significar.

Ao retornar às questões formuladas no escopo deste item: Como os cursos de Letras, na medida que atendem às Diretrizes, concebem o ensino de escrita? Como se dá a formação desse

⁶⁰ Retirado do dicionário online de Português. <https://www.dicio.com.br/transposicao/>

professor e qual perfil se pretende para o profissional de Letras, pode-se inferir que materializa nas Diretrizes uma língua sistêmica, transparente ora inscrita em uma formação discursiva da norma gramatical ora na sociolinguística, pelas variedades linguísticas, funcionando pelo argumento do culturalismo.

A formação do professor trilha pela formação discursiva do trabalho. O professor é individualizado pelo funcionamento das competências que lhe impõe o dever de adequar-se ao mercado de trabalho. Ele recebe a formação sustentada pelo discurso da ciência que rege as políticas educacionais, determinando os conteúdos básicos a serem ministrados.

No próximo capítulo, por meio de uma leitura discursiva dos PPCs dos cursos de Letras das Universidades públicas brasileiras, apresento uma análise à luz das reflexões desenvolvidas nos capítulos II e III sobre o modo como se dá a formação do docente para o ensino da língua, especialmente no caso deste estudo, a escrita.

CAPÍTULO IV

OS CURSOS DE LETRAS E A RELAÇÃO COM A ESCRITA

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isto, é preciso que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo: o estilo cava nela diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem, fazendo-nos ver e pensar o que permanecia na sombra em torno das palavras, entidades de cuja existência mal suspeitávamos.

Gilles Deleuze

Ao construir um trajeto de leitura e análises, busquei historicizar alguns aspectos histórico-ideológicos que me auxiliam a compreender as condições de produção nas quais se inscrevem os processos formativos de docentes de língua portuguesa, em especial, para o ensino da escrita. Para tanto, busquei compreender a escrita observando como ela tem ocorrido no interior dos cursos de Letras, em especial aqueles recortados como corpus de análise, a fim de compreender este processo singular em que está imbricado o ensino de língua e, portanto, a formação de sujeitos. Nesse sentido, produzi uma análise que me levaram a compreender alguns elementos que constituem as condições de produção do curso e seus efeitos de sentido na escolarização da língua portuguesa.

Desse modo, neste capítulo, tracei como objetivo, por meio de uma leitura discursiva dos PPCs dos cursos de Letras das Universidades públicas brasileiras, analisar, à luz das reflexões desenvolvidas no corpo deste trabalho, como se dá a formação do docente para o ensino da língua, no meu caso, da escrita. Por meio da articulação da Análise de Discurso com a HIL busquei compreender, por meio dos recortes do *corpus* constituído, o modo como o conjunto de disciplinas textualiza as noções de língua/texto, escrita e sujeito, assim como o modo como pensam seu ensino.

Tomei o modo de organização dos cursos, materializados nos PPCs, como parte das condições de produção para o ensino da escrita, por entender que a formação do professor reflete na maneira como este conduzirá, na escola, o trabalho com a escrita.

Ao inferir tal compreensão, pauto-me nas noções de sujeito, que pela AD, é concebido como descentrado, não senhor de si e que sob a ilusão de ser a origem do sentido, diz o que diz,

acreditando que há apenas aquele modo de dizer. Entendo que o sujeito professor é constituído ideologicamente pelas condições históricas que lhe são postas, como se tem visto no decorrer deste texto de tese, como o conceito de formação discursiva, isto é, domínios de saber que, em uma dada posição, em uma dada formação sócio-histórica, de acordo com Pêcheux (1995, p.60), vão determinar “o que pode e deve ser dito”.

Em minha inscrição teórica, entendo que a posição/sujeito, ou seja, os lugares ocupados pelos sujeitos, colocam em jogo os sentidos produzidos por ele e para eles, e é a partir desses lugares em que os sujeitos constituem sentidos e se constituem ao mesmo tempo em que vão configurar o modo de trabalhar ou não com o ensino da escrita.

Assim, trago, no próximo subtítulo, uma leitura discursiva dos Projetos Pedagógicos de alguns cursos de Letras e das ementas que os compõem, recortando dentre o conjunto das disciplinas obrigatórias aquelas que se relacionam à escrita de texto e seu ensino.

4.1. A escrita nos PPCs: um primeiro gesto

Pensar o sentido é pensar a interpretação e que, nas palavras de Orlandi (1996), se dá como a administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos,

[...] um jogo histórico que administra a equivalência entre o um necessário (na sua relação com o equívoco), a vocação da unidade – o real da língua, a sua ordem significante – e o um universal – o imaginário: a organização sintática, o efeito de literalidade, o apagamento da inscrição da língua na história para fazer sentido. (ORLANDI, 1996, p.46)

Nessa perspectiva é que pauto minha análise por meio da leitura discursiva dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras, doravante PPCs, enquanto textualização do saber sobre a língua e um programa formativo, buscando compreender como os efeitos de sentidos sobre esse saber linguístico significam para a escrita e seu ensino. Cabe dizer, ainda, que construí as análises dos PPCs e das ementas tomando a língua em sua incompletude, na falha, no equívoco enquanto funcionamento ideológico do discurso que se estrutura sob o modo de contradição. A falha e o equívoco se produzem, então, como efeito da linguagem, da textualidade que constrói os programas dos cursos, uma vez que os sentidos podem ser sempre outros, dependendo da posição de quem os formula.

Na incompletude da linguagem nem tudo pode ser dito, há sempre palavras por dizer. Em nossa compreensão teórica, algo escapa ao simbólico e isso que escapa ao simbólico, ficando na ordem do indizível, é o real da língua. Há um real. E como diz Mariani (2008, p.26),

“é porque há real, algo que escapa ao simbólico, que nos deparamos com a falha na cadeia significante e com seus efeitos, ou seja, os deslizamentos de sentidos, os equívocos e os atos falhos”.

Nas palavras de Pêcheux (2012e), interrogar sobre o real “exige que o não-lógicamente-estável não seja considerado a *priori* como um defeito, um simples furo no real” (p.43). Para o autor, entender o real, é supor que

[...]possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber” ou a um tecido de tais coisas, logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos. (PÊCHEUX, 2012e, p. 43)

A Análise de Discurso trabalha com o funcionamento da interpretação, ou seja, é no batimento entre descrição e interpretação das materialidades discursivas que se vai compreendendo os sentidos. Assim, uma descrição

nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual *descrever* se torna indiscernível de *interpretar*: essa concepção da descrição supõe ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual se instala: o real da língua. [...] Eu disse bem: a língua. Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos linguistas como a condição de existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan (PÊCHEUX, 2012e, p. 50).

Os PPCs que ora apresento se sustentam pelos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. ° 9.394/96, o Parecer nº CNE/CES 496/2001, Resolução CNE/CP nº 02 de julho de 2015 dentre outros; o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, além das normativas internas como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades/instituições que os ofertam.

Os projetos estão disponíveis na internet, podendo ser acessados via site de busca como o *google* ou diretamente da página oficial de cada instituição. Tais projetos são de Universidades públicas, sendo as esferas, estadual e federal, um dos critérios de escolha. Os demais critérios: representatividade de todas as regiões do país, compondo o *corpus* 01 (uma) universidade de cada região, com exceção da região Centro-oeste que está representada por 02 (duas) universidades. Os cursos são credenciados pelo Ministério da Educação – MEC e estão avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) com notas 03

(três) e 04 (quatro). Para tanto, tomo os PPCs como um discurso que materializam um saber sobre a língua, em especial, a escrita e seu ensino e que constitui as condições de formação do futuro docente de Letras. Assim, apresento as universidades escolhidas.

Universidades Estaduais - Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa, Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres - MT, 2013, implantado em 1978, p. 04; Projeto Pedagógico/curso licenciatura em Letras, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2019, implantado em 1978, p. 01; Projeto Político Pedagógico/ Licenciatura em Letras/língua espanhola/língua inglesa e respectivas literaturas, Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Araguatins - TO, implantado em 2014, p. 09.

Universidades Federais: Projeto pedagógico curso de Letras/Português, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Campus Carreiro, Rio Grande - RS, 2017, implantado em 1964, p.01; Projeto Político-pedagógico do curso de licenciatura em Letras/habilitações em espanhol, francês, inglês e português, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió-AL, 2014, implantado em 1997, p. 07; Projeto Pedagógico de Curso de Graduação Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia, Barra do Garças- MT, 2019, implantado em 1981;

De acordo com o art. 2º da Resolução 18/CNE/CES, de março de 2002, o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido 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

Em consonância com o Parecer CNE/CES nº 492/2001, todos os PPCs apresentam habilidades e competências para o perfil do futuro professor de Letras. Dentre elas, destaco algumas que dialogam com minha pesquisa e que analiso no terceiro capítulo:

- 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;

- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional 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. (BRASIL, 2001).

Partindo do pressuposto de que essas competências e habilidades conformam de um modo ou outro a escrita, recorro à leitura dos PPCs buscando analisar os desdobramentos que a explicitam. Nessa direção, como um primeiro gesto, passo a observar nas discursividades do **Perfil profissional do egresso** a relação estabelecida com a escrita. Assim, considerando as habilidades, as competências e objetivos do curso de Letras, trago dos PPCs os próximos recortes.

Universidade	Perfil do egresso
Universidade Federal de Alagoas - UFAL	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 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras, espera-se desse profissional o seguinte perfil: - capacidade de formar leitores e produtores proficientes de textos de diferentes gêneros e para diferentes propósitos;
Universidade Federal do Rio Grande - FURG	-----
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Compreende-se que o profissional formado em Letras deve adquirir, em seu processo formativo, competências que o tornem aptos a lidar com o ensino da língua portuguesa nos contextos oral e escrito , e em suas manifestações literárias.
Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT	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. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso.

Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS	Perfil do egresso e campo de atuação de acordo com os objetivos propostos, o profissional graduado em Letras (Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas) deverá ter uma formação teórica consistente, com diversidade de conhecimentos e de práticas , que sejam articuladas ao longo do curso.
Universidade Federal do Estado de Mato Grosso - UFMT/ARAGUAIA	Considerando as habilidades e competências desenvolvidas durante a formação do professor de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, em conformidade com as contingências sociais e acadêmico-científicas da área e com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras, espera-se que o profissional apresente o seguinte perfil: Habilidade de formar leitores e produtores proficientes de textos de diferentes tipos e gêneros para diversos propósitos.

Quadro 01: Perfil do egresso

A escrita comparece nesses recortes por meio das expressões ‘produtores proficientes de textos de diferentes gêneros’, ‘atividades de ensino’, nos ‘contextos oral e escrito’ e ‘produtores proficientes de textos de diferentes tipos e gêneros’. Percebo que dos seis PPCs analisados apenas o da FURG não traz uma formulação, no perfil do egresso, que pressupõe a escrita.

Projetando um perfil esperado para o futuro professor, os PPCs como um dos documentos reguladores do curso de Letras determinam as atribuições da função, dentre elas, a responsabilidade de ‘ensinar’ a escrita. Contudo, mesmo delineando o perfil para o professor, delegando a função de trabalhar com a escrita, o curso dá condições de formação para tal?

Como já dito, em minha perspectiva teórica não é possível refletir sobre o trabalho com a escrita, desconsiderando a noção de língua, pois compreende-se que o modo como a língua é tomada nos processos discursivos incide sobre as formas como a escrita é trabalhada, seja na universidade, seja na escola.

Sabe-se que os PPCs materializam saberes metalinguísticos que derivam de um determinado lugar teórico-científico e que, ainda, há saberes que, predominantemente, perpassam tais documentos. Frente a isso, a formação se dará conforme o processo de identificação e subjetivação do sujeito/professor com esse saber, cujos efeitos de sentido se darão a meu ver no modo como o seu ensino se processa.

Ao analisar os PPCs, percebo no PPC da UNITINS que o “egresso deverá ter uma formação teórica consistente, com **diversidade de conhecimentos** e de **práticas**, que sejam **articuladas** ao longo do curso”. Noto, então, um silenciamento quanto à escrita, apesar de poder pressupor que na palavra *práticas* a escrita esteja significada. Contudo, pela formulação, **práticas** está em relação à **diversidade de conhecimento** que, pela expressão *articuladas*, produz o efeito da relação teoria/prática. Desse modo, a palavra **práticas** está tomada em um sentido que generaliza todas as ações pressuposta para a formação em Letras.

Quanto às noções de língua e escrita, noto que se inscrevem no pragmatismo tal como é possível observar nos recortes do PPC/UNEMAT: “o profissional em Letras deve ter domínio do uso”, e dos PPC/UFAL e PPC/UFMT que falam em “produtores proficientes de textos de diferentes tipos e gêneros”. Lembro, aqui, o que trouxe, no segundo capítulo, sobre a discussão realizada por Silva (2018) quando diz que há, nos manuais, o predomínio do caráter utilitarista da língua via um descritivismo sustentado pela pragmática e pelo funcionalismo, possibilitando a circulação do discurso da eficiência.

Tal como discuti no segundo capítulo, a escrita não deve ser pensada em uma perspectiva que toma apenas o conhecimento da metalinguagem, ou seja, a forma que a língua tem e seu funcionamento como conteúdo. Mas compreendo a partir de Orlandi (2002a) que a escrita não é fazer a transcrição da fala, mas é aprender a pensar por escrito, de modo que o sujeito se inscreva numa estrutura social, onde a escrita tem função social. Para a autora, ao escrever não se está falando de algo mecânico, que se faz por meio de uma repetição mnemônica, mas em uma repetição histórica.

É a memória do dizer que dá condições para a escrita. O sujeito/aluno, da Educação Básica, na posição de ‘aprendiz’ da escrita e o sujeito/professor na posição de quem ensina, de quem está autorizado⁶¹ a ensinar, apenas praticam a escrita, e digo, uma escrita que significa em relação ao social, mediante uma memória discursiva. Tal memória, afirma Orlandi (2005, p. 31) tem suas características, quando pensada em relação ao discurso, pois esta funciona pelo processo de atravessamento ideológico de um já-dito, de um pré-construído, que, no intradiscurso, materializa-se pelo efeito da evidência, como resultado de um trabalho da ideologia.

É com base nesse positivo teórico é que produzi a análise sobre os PPCs e a curricularização da escrita, buscando compreender a formação ofertada aos professores e sua

⁶¹ Claudia Castellanos Pfeiffer no artigo *Conhecimento e Escola: Processos de autorização* fala do lugar-professor enquanto um lugar autorizado a ensinar a escrever e, de modo mais abrangente, um lugar de construção e divulgação do conhecimento. (s/ano, p. 74)

relação com o ensino da escrita. Nessa direção, meu olhar incide sobre as competências, habilidades, disciplinas e ementas, compreendendo-as como elementos discursivos que conformam sentidos na/para a formação do professor que estará autorizado a trabalhar a escrita e seu ensino.

4.2. Competências e Habilidades

Competências e habilidades são concepções que têm perpassado as bases legais da Educação brasileira. Elas têm atravessado a LDB/71/96, a BNCC/fundamental e médio que regulam a Educação Básica, conforme analisei terceiro capítulo, assim como a BNC-formação e as diretrizes curriculares que determinam o Ensino Superior tanto no que se refere às especificidades, como o curso de Letras, quanto de modo geral, como a formação de professores.

Nogueira e Dias (2018, p.42) afirmam que na discursividade da BNCC há os sentidos de uma formação discursiva neoliberal que constitui o sujeito [...] de maneira que a subjetividade é gerida para assegurar o processo de assujeitamento, [...] a partir de um jogo político de liberdade e submissão. Nessa mesma direção, Silva (2014) dá visibilidade ao modo que documentos como os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Matrizes curriculares de referência para SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) trabalham com o conceito de competência cognitiva, habilidades instrumentais (logicismo) aliadas às de competência comunicativa (sociologismo). Pfeiffer, Silva e Petri (2019) mostram que a noção de competência ocupa lugar central nas políticas públicas a partir da segunda metade do século XX sempre considerando as demandas de mercado e de consumo, apresentando como evidência, como efeito ideológico, comandando a direção de sentidos.

A presença do conceito de competências e habilidades nas políticas públicas e linguísticas é consequência de uma relação de forças que se estabelece pelos organismos internacionais que, conforme apresenta o Parecer CNE/CP Nº. 22/2019 “os países estabelecem as competências mínimas que os egressos devem adquirir”, competências essas “descritas em termos de Padrões Profissionais estabelecidos na norma que regulamenta as licenciaturas”. E que a maioria dos países estabelece diretrizes e processos específicos de acreditação e avaliação das licenciaturas.

A maneira como se organizam a Educação Básica e o Ensino Superior, em torno de competências cognitivas e socioemocionais (cf. BNC-formação), traz para o ensino da língua a comunicação, privilegiando o uso eficaz. Daí se vê a repetição exaustiva, nos documentos

oficiais, inclusive nas diretrizes dos cursos de Letras, conforme analisei, de competências que privilegiam “o domínio do uso da língua”, “da norma culta”, assim como a forte presença do sociologismo que, ao tratar do social (variedades linguísticas), e, “indiretamente, do político, os coloca como exteriores à linguagem e não constitutivos”. (ORLANDI, 2014a, p. 25). Para a autora,

como um efeito teórico-político complementar do *sociologismo*, na presença do *formalismo*, há um deslocamento para o *psicologismo* que aparece pela dominação cada vez maior da pragmática e do funcionalismo, como modo de não se tratar de um sujeito afetado pela ideologia e pelo inconsciente, nas práticas de linguagem. Ou seja, introduz-se o sujeito e o “contexto” na reflexão, mas privilegia-se a comunicação e o aspecto cognitivo de um sujeito das intenções, e que não é determinado pelas condições de produção nem interpelado pela ideologia. (Ibidem, p. 25)

Nessa visada, segundo a pesquisadora, a maneira como o político é tratado nas teorias dominadas pelo sociologismo, inscritas no discurso neoliberal, e nas políticas linguísticas, é um modo de denegação deste face ao Estado e à Sociedade. Diante disso, compreendo que ao construir, nas diretrizes e nos PPCs dos cursos de Letras, as competências e habilidades, buscase a produção de sentidos que se relacionam para formar uma unidade, homogeneizando língua e sujeitos.

Considerando as regularidades presentes nos PPCs, selecionei algumas competências do PPCs da UNEMAT, UNICAMP, UNITINS, FURGS, UFAL E UFMT, conforme descrito nesta subseção. É importante enfatizar que as competências estão alinhadas às competências do Parecer CNE/CES nº 492/2001, sendo que algumas correspondem à mesma formulação presente no parecer citado.

Antes de prosseguir com a análise dos recortes das competências e habilidades dos cursos de Letras, darei destaque à pesquisa de Dalcico (2021) por estabelecer uma interlocução bastante significativa com meu objeto de estudo.

Ao analisar os PPCs dos cursos de Letras das Universidades Estadual de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Cáceres/2013, Universidade Estadual de Minas Gerais UEMG/2016, Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/2018, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN/2018 e da Universidade Estadual de Roraima -UERR/2018, buscando compreender os processos discursivos sobre o “ensino da leitura”, a autora dá visibilidade ao modo como a formação de professores em Letras concebe o sujeito/língua/texto e leitura.

Para a pesquisadora, a formação do professor se inscreve em teorias que descrevem e pragmatizam tanto a noção de língua quanto a de sujeito e texto. Assim, a língua é compreendida sempre quanto ao uso, sendo tomada como estática, gramatical, objetiva e de um

sujeito de intenção. O sujeito, pressuposto pelas ementas, é posto em uma perspectiva cognitivista do uso da linguagem que prima pela abordagem comunicativa da língua como condição para compreendê-la e ensiná-la. E o trabalho do professor com a língua se inscreve numa prática intencional e sistematizada.

Para Dalcico (2021), “os cursos de graduação constituem a ética de uma política linguística, isto é, os saberes linguísticos se sustentam por princípios teóricos que norteiam as principais práticas linguísticas escolares como ler e escrever” (Ibidem, p.171) e que há, ainda, um “funcionamento de controle da subjetividade do professor por meio de políticas de governo, que se dão numa tensão entre saber e poder”. (p.171). Para ela, esse funcionamento decorre da ideologia do discurso da mundialização e seus efeitos nas políticas dos estados nacionais, recaindo na constituição de uma língua/leitura e sujeito despidos de historicidade e silenciados no político.

Os sentidos sobre língua/leitura, sujeito e texto, nas ementas, segundo Dalcico, “inscrevem o indivíduo numa posição-sujeito professor de língua portuguesa que o significará mais tarde na relação com a escola, cuja posição não lhe possibilita espaços de rupturas pelo jurídico” (p.171). Nessa medida, concordo com a autora ao dizer que só resta ao professor a ruptura pela resistência. E nesse sentido, lembro do que discuti, a partir de Orlandi (2015, 2016) sobre formação e capacitação. A resistência só pode acontecer pela formação, pois como o professor poderá irromper o que está saturado na prática de ensino da escrita? A resposta é: conhecimento; é formação. E conforme afirma Orlandi (2017a), a formação traz junto a questão da linguagem. “Porque a linguagem sempre está investida na produção do conhecimento, não apenas como mero instrumento, mas como parte de próprio processo de constituição do saber, da construção do objeto de conhecimento, da sua compreensão e da interpretação do que significa o conhecimento”. (ORLANDI, 2017a, p. 241).

Nesse movimento de formação, se o professor entende, compreende, “face aos sujeitos e o conhecimento” (Ibidem) que os sentidos podem ser plurais, que estão em relação a “ele estende esta capacidade para a constituição do sujeito que sabe, que conhece e que pratica esse conhecimento na sociedade”. (Ibidem, p. 241).

Vejamos, então, a análise dos recortes:

Universidade	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
Universidade Federal de Alagoas – UFAL	- Descrição e explicação de características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua em estudo;

Universidade Federal do Rio Grande – FURG	- Usar adequadamente a língua portuguesa, assim como compreender a sua estrutura e funcionamento; -ter consciência das variedades linguísticas e culturais historicamente constituídas, e compreender as suas significações;
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	- Graduado em Letras deverá colocar em prática competências gerais e específicas relacionadas ao domínio da língua portuguesa em suas manifestações oral e escrita.
Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT	- Domínio do uso da língua portuguesa em sua variedade padrão , bem como compreensão crítica das variedades linguísticas , nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica;
Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS	- O profissional sairá do curso com a competência de dominar a língua e suas linguagens , a prática da leitura e da escrita. escrita, interpretação, compreensão de textos simples e complexos;
Universidade Federal do Estado de Mato Grosso - UFMT/ARAGUAIA	- Conhecimento dos diferentes usos da língua e sua gramática;

Quadro 02 – Formação discursiva: Pragmática⁶²

Os recortes tocam a questão da língua, especialmente, seu uso. Minha análise incide sobre as regularidades da expressão **domínio** e suas paráfrases: **domínio da língua portuguesa, domínio do uso da língua, dominar a língua e suas linguagens, usar adequadamente**, assim como da expressão **variedades da língua e variedades linguísticas**, e, desse modo, formamos um conjunto de habilidades e competências inscritas em uma formação discursiva da pragmática que estabiliza determinados sentidos sobre a língua e a escrita.

Ao dizer que é preciso ter “domínio” da língua, pressupõe-se o controle, o poder, a apreensão total. Isto nos leva à concepção de língua como um sistema estático, gramatical, objetivo e que toma o sujeito dotado de intenções. Também me convoca a pensar na língua enquanto objeto de ensino, denominada por Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p.119), como língua escolar que pressupõe “no nome a presença-ausência de múltiplas línguas e significações [...],

⁶² Os quadros que apresentam os recortes são resultados de análise.

distintos modos de subjetivação e identificação dos sujeitos escolares na relação entre as línguas sob um funcionamento equívoco e contraditório”.

Nas palavras das autoras, esse funcionamento se dá por diferentes textualidades como, por exemplo, em políticas linguísticas, políticas de ensino, projetos pedagógicos das escolas, livros didáticos, cartilhas, gramáticas escolares, dicionários, propagandas sobre políticas públicas, **currículos dos cursos de Educação, Letras e Linguística** em nível de graduação e de pós-graduação.

Para Orlandi (2014a, p.81), “a norma padrão resulta de uma estabilização da língua produzida em certo momento de sua história na sociedade e praticada na escola e nos livros didáticos como modelo”. Assim, para a autora, não se pode pensar a norma padrão sem pensar na relação entre a língua nacional, a língua oficial, as línguas maternas etc. Dessa maneira, dominar o uso da língua ou da variante padrão, supõe inscrever-se numa formação discursiva dominante que coloca o sujeito frente a um ensino de escrita que visa à estrutura, organização, paragrafação; escrever implica, nesse caso, fazer introdução, desenvolvimento e conclusão.

Ao fazer a leitura dos PPCs, observei que o logicismo e o sociologismo têm presença marcante, apesar da existência de alguns deslizamentos provocados pelos estudos do discurso, especialmente, a AD de linha francesa que se filia a Michel Pêcheux. Há nos PPCs expressões como **funcionamento da língua, situações discursivas, estudo da língua/linguagem/discurso**, que, na opacidade da língua, produzem o efeito de que não há predominância de teoria alguma, mas que, de igual modo, pelo imaginário, a estrutura teórica dos cursos oferece uma formação que dá condições para compreender as diversas teorias da linguagem.

A linguagem, compreendida pela AD, não é transparente. É pela incompletude da língua, pela falha e pelo equívoco, enquanto funcionamento ideológico do discurso, que se estrutura a contradição, lugar privilegiado para emergir sentidos outros. E, desse modo, posto pelas relações de forças existentes entre as teorias é que os ementários dos cursos vão materializando sentidos que se inscrevem em diferentes formações discursivas as quais são silenciadas, como é o caso das disciplinas filiadas às teorias do discurso em que discurso se inscreve na Linguística da fala. Assim, apresento as ementas das disciplinas de alguns cursos que abordam as diferentes vertentes da Análise de Discurso.

UNITINS	
Disciplina:	Análise do discurso: contexto histórico; contribuições de Bakhtin às teorias do discurso; teoria da enunciação; teoria dos atos de fala; teoria da atividade verbal; os postulados conversacionais de Grice: uma visão crítica; discurso e argumentação; argumentação e autoridades polifônicas; dialogismo; tomadas de turno e ensino aprendizagem; análise da conversação e ensino-aprendizagem; ensino aprendizagem: análises de produções discursivas orais e escritas a partir das categorias dialógicas, enunciativas e situacionais.
Teoria da Análise do discurso	<p>Bibliografia Básica</p> <p>BRAIT, B. Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2005.</p> <p>KOCH, I. G. V. A inter-ação pela linguagem. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.</p> <p>_____. Linguagem e argumentação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>BRANDÃO, H. H. Nagamine. Introdução à análise do discurso. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2004.</p> <p>CARDOSO, S. H. B. Discurso e ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</p> <p>FIORIN, J. L. Linguagem e ideologia. São Paulo: Ática, 2003.</p> <p>HALLIDAY, Tereza Lúcia. O que é retórica. São Paulo, Brasiliense, 1990.</p> <p>MAINGUENEAU, D. Novas tendências em análise do discurso. SP, Pontes, 1993.</p> <p>ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. Princípios e procedimentos. SP, Pontes, 1999.</p> <p>PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Unicamp, 1997.</p>

Quadro 03 –Disciplina com vertentes da Análise de Discurso

FURG	
Disciplina	Ementa: Análise e interpretação dos mecanismos intervenientes na leitura e produção do texto oral e escrito, do linguístico e do não linguístico.
Produção textual	<p>Bibliografia básica:</p> <p>BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.</p> <p>ELIAS, Vanda Maria e KOCH, Ingedore Villaça. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.</p> <p>ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. Ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2009.</p> <p>FIORIN, José Luiz. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Atica, 1999.</p>

	<p>KOCH, Ingedore G. Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2000.</p> <p>ORLANDI, Eni. (org.). A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 2003.</p> <p>ORLANDI, Eni. (org.). Discurso e leitura. São Paulo: Unicamp; Cortez, 1993.</p> <p>ROMÃO, L.; PACÍFICO, S. Leitura e escrita: no caminho das linguagens. São Paulo: Alfabeto, 2007.</p>
<p>Tópicos de análise do discurso</p>	<p>Ementa: Estudo do quadro epistemológico da Análise do Discurso e de suas principais noções.</p> <p>Bibliografia básica:</p> <p>BRANDÃO, Helena Nagamine. Introdução à Análise do Discurso. 8^a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.</p> <p>ORLANDI, Eni (org.) Gestos de Leitura. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1994.</p> <p>_____. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 3^a ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.</p> <p>PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 2^a ed., Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.</p> <p>PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD 69).In: GADET, F. & HAK, T. (orgs). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Ed. da Unicamp, 1997, 61 -161.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M.C. (orgs.) O campo da Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2008.</p> <p>BARONAS, R.L. (org.) Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.</p> <p>ORLANDI, E. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4^a Ed., Campinas: Pontes, 2001.</p> <p>_____. Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4^a Ed., Campinas: Pontes, 2004.</p> <p>PÊCHEUX, M. Discurso: estrutura ou acontecimento. 2^a ed., Campinas: Pontes, 1997.</p>

Quadro 04 - Disciplina com vertentes da Análise de Discurso

Os saberes postos nos ementários⁶³ pressupõem uma preocupação com a formação teórico-linguística dos estudantes, futuros professores. Daí o entrecruzamento das diversas teorias da linguagem e a ‘tentativa’ de deslizar dos tradicionais saberes no ensino de língua para os saberes discursivos que, ainda, se mostram fragmentados, multifacetados e de efeitos discretos. Para além das ementas, é possível dar visibilidade a esse deslizamento analisando o recorte do PPC/UFAL que, ao dizer sobre habilidades, competências e atitudes, afirma que o curso de Letras da UFAL é pensado “na perspectiva de que a graduação deve ser prioritariamente **formativa** e não simplesmente **informativa**. Isso significa que não é um curso que vise, exclusiva e prioritariamente, ao aprendizado **da norma culta da língua**, em sua modalidade escrita, por exemplo”. (PPC/UFAL, 2014).

Nesta mesma perspectiva, de deslocar do ensino tradicional, de apontar para alguma ruptura, há no PPC/UNEMAT (2013, p.16) a seguinte afirmação: “o ensino da língua precisa ser posto dentro de uma perspectiva do **funcionamento da língua**, da linguagem. O que direciona para uma posição que não pode desligar a reflexão sobre a língua das questões semânticas e discursivas”. Entretanto, ao estudar o modo como se constituem as ementas e suas respectivas bibliografias, percebe-se uma listagem de disciplinas que não dialogam entre si, mas apenas se justapõem.

Os Projetos Políticos Pedagógicos direcionam os discursos sobre os cursos para uma formação que vai além das acepções formalistas e funcionalistas, assim como demonstram as ementas apresentadas como das demais ementas que formam nosso corpus. Há nessa direção de sentido habilidades projetadas que concebem “a leitura e escrita, numa perspectiva da produção de sentido e compreensão de mundo”. (PPC/UFAL, 2014, s/p). Contudo, apesar de colocar em relação o caráter **informativo** com o **formativo**, conceber **a escrita como produção de sentido** e pensar a **língua em seu funcionamento**, há, fortemente, uma profusão de teorias, produzindo o efeito de sentido de dar ao formando em Letras uma visão geral (conhecimento?) das diferentes correntes teóricas ao mesmo tempo em que mantém o conceito de língua concebido pelas correntes sociologistas como há nas competências que tocam a questão da variedade linguística e o uso adequado da língua.

Pensado nesse panorama de profusão de teorias, toca-nos a convocar o que Orlandi (1994) chama de “dispersão disciplinar”. Para a autora, “há uma dispersão das formas de conhecimento e os projetos de interdisciplinaridade supõem poder elidir essa dispersão

⁶³ Falo sobre os saberes postos em todos os ementários dos PPCs analisados e não apenas do quadro que construí.

necessária, ou seja, pensam poder ultrapassá-la pela instrumentalização de uma disciplina pela outra”. (p.53)

Segundo a pesquisadora, a “Análise de Discurso reconhece a dispersão das disciplinas como uma necessidade que se sustenta na própria relação do conhecimento com a linguagem (com o discurso), sendo esta sempre sujeita à interpretação” (Ibidem, p. 53 e 54).

UNIVERSIDADE	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
Universidade Federal de Alagoas – UFAL	- Leitura e escrita proficientes de diferentes gêneros textuais , em Língua Portuguesa;
Universidade Federal do Estado de Mato Grosso - UFMT/ARAGUAIA	- Habilidade de formar leitores e produtores proficientes de textos de diferentes tipos e gêneros para diversos propósitos

Quadro 05 – Formação discursiva: Gêneros textuais

Os recortes acima produzem sentido para refletir sobre a escrita. Elas dão visibilidade a um ensino que se inscreve numa formação discursiva dos gêneros textuais⁶⁴, compreendendo o texto como um modelo, um objeto com começo (introdução), meio (desenvolvimento) e fim (conclusão), enfim, como uma unidade fechada. Todavia, conforme discuti no segundo capítulo, o texto tem relação com outros textos, com sua exterioridade constitutiva. Discursivamente, penso o texto em sua ordem significativa e não em sua organização como condição de escrita.

Retomo, então, a afirmação de Orlandi (2001, p.90), quando diz que um “um texto é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis, movimento do dizer face ao silêncio tomado aqui como horizonte discursivo, o ‘a dizer’ e não ‘o vazio’”. Considerando que a escrita é uma relação do sujeito com a história (ORLANDI, 2017a) e com o simbólico, ao escrever um texto, o que se precisa observar como fator principal não é a estrutura ou o “saber linguístico normatizado. É preciso considerar como ele faz sentido” (GUIMARÃES, 2012). Assim, compreendo a partir do autor que “não se deve considerar como central a questão dos gêneros textuais. Isto seria colocar a problemática do texto a partir do plano do ensino normativo do texto e não do seu funcionamento”. (GUIMARÃES, 2012, p, 172).

⁶⁴ Dou destaque a essa formação discursiva que atravessa não só os PPCs dos cursos de Letras, mas as políticas linguísticas que determinam o ensino na Educação Básica, conforme visto em Guedes (2015).

Universidade	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	- Uma boa capacidade de compreensão de textos em diversas modalidades deve se somar uma reflexão crítica sobre a linguagem em seus múltiplos aspectos (psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico)
Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT	- 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;
Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS	- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
Universidade Federal do Estado de Mato Grosso - UFMT/ARAGUAIA	- Realizar a reflexão teórica a respeito da linguagem e seus usos , bem como sobre a literatura enquanto forma de expressão cultural, artística, estética, social, política e ideológica;

Quadro 06 – Formações teóricas

Os recortes acima apresentam habilidades e competências marcadas pela paráfrase ou mesmo pela repetição (mesma formulação), uma vez que, também, podem ser encontradas no Parecer CNE/CES nº. 492/2001.

Inscritas em uma formação discursiva em que os sentidos são da ordem de **textos em diversas modalidades** (gêneros) e a língua vista na **adequação em diferentes situações de comunicação** (uso), essas competências e habilidades colocam a linguagem em relação às distintas correntes teóricas, sendo concebida, ao mesmo tempo, como fenômeno **psicológico, semiológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico**, produzindo o sentido de que se trata da mesma teoria.

Dada as filiações históricas, teóricas e ideológicas de cada PPC, que determinam os processos de significação, noto no intradiscursos as formas **reflexão crítica sobre a linguagem, reflexão sobre a linguagem, reflexão analítica e crítica sobre a linguagem e reflexão teórica a respeito da linguagem** como efeito da conjuntura político-ideológica que coloca todas as acepções teóricas da linguagem nos currículos do Ensino superior de forma indistinta.

Da perspectiva discursiva, ao pensar sobre a linguagem/língua, a questão não incide sobre fazer reflexão crítica, analítica ou apenas teórica, mas de perceber e compreender as diferentes filiações teórico-ideológicas que constituem os processos de significação de cada uma das acepções. É, pois, nessa profusão de concepções que o trabalho com a escrita está proposto pela formação inicial. O que compreendo nesse modo de construção dos PPCs é que o ensino da escrita se dará pelo processo de identificação do sujeito/professor com alguma das teorias ou com aquela que, predominantemente, estiver presente em sua formação e/ou no instrumento linguístico utilizado nas/para as aulas de ensino da escrita.

Ao conceber a língua como fenômeno psicológico, considera-se a relação entre linguagem e pensamento. E é preciso considerar o modo dessa relação. O pensamento tem primazia sobre a linguagem. Ao conceber a linguagem pelo viés psicológico, tem-se nela um meio de comunicação, um instrumento de transmissão. É sobre essa noção que se firmam as normas, as gramáticas. Por conseguinte, o ensino da escrita, sustentado a partir dessa perspectiva, concebe a língua como um sistema fechado, pronto e sem ambiguidades. O trabalho com a escrita corresponde a uma prática intencional e sistematizada.

Contudo, ao pensar a relação linguagem e pensamento na perspectiva do discurso, pensa-se o primado do ser sobre o pensamento. Há um real que existe e escapa e que se impõe. O pensamento tem a ver com esse real. A linguagem, nessa perspectiva, é “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2005, p. 15); não é instrumento de comunicação, transmissão de informações ou suporte de pensamento. Como afirma Pêcheux (2009), a linguagem serve para comunicar e não comunicar. Ela é estrutura e acontecimento, desse modo, não se separa forma e conteúdo, “tendo assim de existir na relação necessária com a história (e com equívoco)”. (ORLANDI, 1996a, p. 12)

Segundo Gadet, Haroche, Henry e Pêcheux (2012d), a questão do psicológico e do linguístico se concentra no *real da língua*, ou seja, “da existência de um impossível específico a esta, tomando a forma paradoxal de um corpo de interditos, de um sistema de regras atravessado de falhas”. (p.65). Daí que a língua é base dos processos discursivos. Ela “não se reduz ao jogo significante abstrato” (ORLANDI, 2001, p. 27), mas se inscreve na história para significar.

Nessa medida, é importante pensar a escrita dentro de uma prática de ensino que a coloque como produtora de sentidos, como uma materialização da memória do dizer, sendo constituída e, ao mesmo tempo, constituindo os sujeitos que a praticam. Ou seja, trabalhar a escrita pelo simbólico, rompendo com a relação empírica que a concebe como prática estrutural. Parafraseando Indursky (2016), digo que a escrita é uma das formas em que o sujeito lança mão

para relacionar-se com a história, com seu tempo, com a sociedade, ou seja, para inscrever-se no corpo social.

Universidade	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
Universidade Federal de Alagoas – UFAL	-----
Universidade Federal do Rio Grande – FURG	- Compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, à luz da dinâmica do mercado de trabalho ;
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	-----
Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT	- Preparação profissional atualizada , de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho , incluindo a utilização dos recursos da informática;
Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS	- Preparação profissional atualizada , de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho ; percepção de diferentes contextos interculturais;
Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – UFMT/ARAGUAIA	-----

Quadro 07 – Formação discursiva: Mercado de trabalho

Um texto é atravessado por diferentes formações discursivas. Ele “é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis”. (ORLANDI, 2001, p. 90). Sendo assim, o que percebo nos PPCs, no que se refere às competências e habilidades, é a inscrição a formações discursivas que se mantém dominantes, apesar dos gestos de resistência dadas as relações de forças existentes entre as diferentes acepções teóricas. Frente a isso, notei que muitas dessas formações discursivas repetem ora em um, ora em outro PPC como é o caso da FD do mercado de trabalho, presente, também, no parecer 492/2001, conforme analisado.

Para essa competência, analisei, no terceiro capítulo, os efeitos de sentidos produzidos por meio da palavra “preparação” que aponta para o sentido de qualificação. Contudo, ainda, é possível observar, no recorte do quadro oito, a relação entre **preparação profissional e mercado de trabalho**, este último posto como condição justaposta para se ter uma profissão atualizada. Importante observar a qualificação do substantivo *profissão*. Não é uma profissão

qualquer; uma preparação qualquer. Mas uma preparação que seja atualizada, direcionada para o mercado de trabalho. O termo ‘atualizada’ em sua forma flexionada do adjetivo ‘atualizado’ diz de “pessoa instruída sobre os assuntos atuais, fatos contemporâneos, **acontecimentos mundiais** ou específicos a uma determinada área”⁶⁵. (Grifos nossos)

O funcionamento discursivo dessa definição aponta para as relações de forças na condição do sujeito-professor submisso ao Estado, à Instituição que, por sua vez, são regulados pelas formações ideológicas da mundialização. Dados os interesses postos pelo Estado na relação com os órgãos mundiais que regulam a formação do professor, por conseguinte, regulam igualmente a escrita, a leitura, de onde se pode compreender que a formação para a escrita se sustenta na lógica de uma sociedade capitalista.

Ao citar Laurent Carroué (2005), Orlandi (2017a, p. 182) afirma que a mundialização é o “processo geo-histórico de extensão progressiva do capitalismo em escala planetária e que é ao mesmo tempo uma ideologia (o liberalismo), uma moeda (o dólar), um instrumento (o capitalismo), um sistema político (a democracia), uma língua (o inglês)”.

Frente a essa formação ideológica passei a pensar na escrita. Que tipo de formação para a escrita o sujeito/professor deve receber? Qual a importância de se trabalhar a escrita? Talvez a resposta não seja ‘fechada’, considerando que se está diante de uma prática determinada historicamente, socialmente e politicamente. Todavia, há algo que se precisa considerar. Temos uma sociedade determinada pela escrita; ela é um dos modos de o sujeito se inscrever no corpo social. Nessa visada, não se pode silenciar, nas formações, seja de nível básico ou superior, os processos pelos quais colocam o sujeito em condições de praticar a escrita de modo significativo.

É preciso oferecer uma formação em que o sujeito/professor construa conhecimento sobre/para a escrita, pois como ele ‘ensinará’ algo que não foi compreendido/apropriado/aprendido antes por ele próprio? O sujeito é constituído pela memória discursiva de que a constituição dos sentidos faz parte. O trabalho com a escrita não é feito à revelia, mas determinado pelas condições de produção em que sujeito/professor e sujeito/aluno estão inseridos. Não existe atividade de escrita fora dessas condições. E, para tanto, as concepções de língua, escrita e texto necessitam estar bem trabalhadas no processo formativo.

Diante das regularidades de competências e habilidades propostas para o futuro professor, vimos as formações discursivas predominantes que vão determinando os sentidos

⁶⁵ Definição retirada do dicionário online: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

para a formação inicial, especialmente, para a escrita. Apesar do gesto de resistência que irrompe pelas concepções discursivas, há a determinação pragmática e funcionalista que engendra a forma do saber para o futuro professor, além do atravessamento da formação ideológica do mercado determinada pelo processo da mundialização. “Os sentidos (a ideologia) não se aprende, constitui-se por filiações a redes de memória” (ORLANDI, 2001, p.59). Assim, o trabalho com a escrita acontecerá dentro das redes de filiações ou de identificação do sujeito/professor com a formação discursiva predominante.

4.3. Análise das ementas

Ao buscar compreender os modos de constituição dos cursos de Letras e os sentidos para a formação de professores, no capítulo três, observei que, pelo funcionamento da memória, os cursos de licenciaturas no Brasil se instituíram a partir do bacharelado. Nessa direção de sentido, ao analisar os PPCs dos cursos de Letras, notei uma quantidade bem elevada de disciplinas que se relacionam mais ao bacharelado do que à licenciatura, apesar do espaço reservado aos estágios e laboratórios. Ao produzir a análise sobre a ementas observei uma falta no que se refere à escrita e ao seu ensino. Há mais regularidade sobre leitura e ensino. Desse modo, fui levada a pensar: Qual o lugar da escrita na formação do professor de Letras? O modo como os cursos de Letras está configurado dá condições para que o futuro professor ‘ensine’ a escrita, inclusive da sua como aluno?

Ao conceber a escrita como uma prática discursiva em que sujeitos e sentidos vão se constituindo, entendo que o ensino da escrita, como constituinte do imaginário do ‘papel’ do professor de Letras, é central. Reitero o que apresentei no segundo capítulo. Para mim, “não se separa o texto da língua, ao contrário, pensa-se o texto na medida mesma em que se pensa a língua em seu funcionamento”. (ORLANDI, 2002a, p. 169). Praticar a escrita é movimentar os sentidos. É produção. É língua em funcionamento.

Na sequência, analiso as ementas⁶⁶, observando os processos discursivos sobre língua e escrita.

⁶⁶ As disciplinas recortadas para esta pesquisa aparecem lotadas da seguinte forma: UFAL: Instituto de Letras e Artes. UNICAMP: Linguística Aplicada e departamento de Linguística. UFMT: Departamento de Letras. UNITINS: Letras. FURG: Letras

4.3.1 FURG - Universidade Federal do Rio Grande/RS: Licenciatura Letras/ Português

Na Universidade Federal do Rio Grande, o curso de Letras é um dos mais antigos. Foi criado em 1964 quando, ainda, pertencia à Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande. O curso está organizado em conformidade à legislação estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura; sendo: 2.800 (duas mil e oitocentas) horas mínimas exigidas para a integralização dos créditos; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado; 1800 (um mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 (duzentas) horas em atividades complementares (outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais).

A estrutura curricular do Curso de Letras Português está composta por um núcleo comum e uma parte diversificada. Por essa razão, está dividida em três áreas inter-relacionadas: Área de Língua; Área de Literatura e Área de Educação. São oferecidas 50 vagas e as aulas são ofertadas no noturno. O rol de disciplinas obrigatórias é composto por 53 disciplinas, dentre as quais considero três para análise.

Destaco que a escolha de tais disciplinas se deu em virtude de elas apresentarem uma relação mais direta com a escrita. Outro destaque que faço é referente à disparidade, em termos quantitativos, de disciplinas que colocam a língua, a escrita e o texto na relação com o ensino. Diante disso, o que se apresenta na textualidade da matriz, não apenas do PPC da FURG, mas de todos PPCs analisados, é que há um espaço mínimo reservado à escrita e ao processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, são poucas as disciplinas que abordam as questões específicas, como por exemplo, concepções teóricas e metodológicas sobre a escrita.

Passo a seguir ao que está textualizado nas ementas das disciplinas **Estudo de texto I**, **Produção textual e Práticas de ensino em Língua Portuguesa I**.

FURG/DISCIPLINA	EMENTAS
Estudo do texto I Duração: 1º. semestre Caráter: obrigatória Carga horária: 45h	Concepções de leitura e escrita. Análise e interpretação de textos de diversas naturezas. Leitura e ensino. Texto e discurso.

<p>Produção textual Duração: 1º. semestre Caráter: obrigatória Carga horária: 60h</p>	<p>Análise e interpretação dos mecanismos intervenientes na leitura e produção do texto oral e escrito, do linguístico e do não linguístico.</p>
<p>Práticas de ensino em Língua Portuguesa I Duração: 5º. semestre Caráter: obrigatória Carga Horária: 45h</p>	<p>Reflexões sobre a natureza da gramática ensinada na escola. Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua portuguesa. Abordagens atuais sobre análise linguística, leitura e produção de textos. Análise de livros didáticos.</p>

Quadro 08 – Recorte das disciplinas da Universidade Federal do Rio Grande/RS

Como as ementas, de maneira geral, apresentam de modo sucinto e objetivo o que deverá ser trabalhado, nessas disciplinas recortadas não se mostra diferente. Há a exposição resumida dos conteúdos que o futuro professor deverá compreender.

A escrita está textualizada nas três disciplinas sempre na relação com a leitura apontando para o estudo dessas enquanto **concepções de leitura e escrita, análise e interpretação dos mecanismos intervenientes e abordagens atuais.**

Chama-me a atenção, na disciplina estudo do “Estudo do Texto I” o fato de aparecer apenas o par “leitura e ensino”. Não seria válido que a escrita também estivesse nessa relação, formando uma tríade “leitura/escrita/ensino”? O que se mostra no intradiscursivo é um apagamento da escrita enquanto objeto de ensino. Ao trazer **concepções de leitura e escrita,** estaria pressuposto o ensino da escrita?

Pensemos no funcionamento intradiscursivo em **análise e interpretação dos mecanismos intervenientes na produção do texto escrito,** uma vez que discursivamente considera-se que o intradiscursivo é o "fio do discurso" e que ele é do nível da formulação, no qual se realiza o trabalho de juntar, alinhar, costurar os sentidos dispersos. Pêcheux (2009) denominou o intradiscursivo de “fio do discurso” do sujeito, enquanto funcionamento do discurso sobre si mesmo, ou, ainda, como funcionamento de um efeito do interdiscursivo sobre si mesmo, ou seja, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior””. (p.154). Nessa direção, qual é a natureza desses mecanismos intervenientes? Se visto apenas pela síntese da ementa não se pode abstrair de que ordem são. Estariam apenas para o linguístico, na organização da sintaxe? Por qual filiação teórica se daria a análise e a interpretação?

Discursivamente, é preciso pensar a língua enquanto funcionamento. O que interessa, como já dito a partir de Orlandi (1996a), é o que a organização sintática pode nos fazer compreender dos mecanismos de produção de sentidos (linguísticos-históricos) que estão funcionando na ordem significante. Sendo assim, ao pensarmos nos mecanismos para a produção do texto escrito, é preciso trazer as condições de produção (sujeito, situação, memória) que são inseparáveis do processo de escrita.

A formulação **abordagens atuais sobre [...] leitura e produção de textos** impõe, imediatamente, as indagações. Quais abordagens atuais circulam sobre leitura e escrita? Haverá um recobrimento ou um equilíbrio dessas abordagens no desenvolvimento da disciplina? O sentido que se produz é o de que a disciplina oferece uma formação generalizada, abordando diversas teorias. Nesse sentido, qual abordagem sobre escrita atravessaria seu ensino?

Sem dúvida, é importante compreender e distinguir as distintas teorias que compõem o campo da Linguagem. Contudo, entendo que toda prática pressupõe uma concepção teórica e é preciso considerar o modo como cada concepção afeta a formação do docente, por conseguinte, o ensino da língua/escrita.

É importante considerar, pelo político e pela relação com a conjuntura sócio-política, a questão das diversas teorias que compõem as ementas, pois a forma como se constituem, de uma maneira ou de outra, inscrevem-se nessa relação. Há uma condição e uma inscrição posta em cada departamento nos quais as disciplinas são filiadas e que administram os sentidos do trabalho sobre e com a língua. É nesse lugar que a escrita também é determinada quanto à concepção e onde e como deve ser praticada. A constituição dos sentidos vem sustentada pela ideia de tecnologia e passa a ser por ela administrada. De maneira que essas concepções vão afetar a formação do docente no que diz respeito à escrita e seu o ensino porque estão inscritos institucionalmente. Segundo Orlandi (2014) a administração redistribui o conhecimento necessário para um determinado estado da formação social. Para a autora, há um trabalho da memória discursiva em que, dependendo das condições em que se produz o conhecimento, “tanto pode haver reiteração como ruptura na filiação à rede de memória, com suas retomadas ou deslocamentos” (p.123). Daí afirmar o político e tomá-lo “como necessidade de compreensão, frente à inevitabilidade da interpretação (e da ideologia) ”.

São nessas condições e face à conjuntura política que o ensino da língua e da escrita vai acontecendo. Vemos nisso o tecido do Estado se espalhando por todos os momentos de trabalho com a escrita e seu ensino. Assim, as distintas filiações do conhecimento, na sua relação com o poder e as instituições produzem seus efeitos, perceptíveis ou não, mas vividos, experimentados

e significando, ressoando no que ensina e no que se “sabe” sobre a linguagem, sobre a língua. (Cf. ORLANDI, 2014).

Entendo que as teorias sobre a língua, apresentadas durante a formação inicial do professor, são significativas e nenhuma possui valor maior que a outra ao considerar os aspectos semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos da língua. Todavia, a sustentação definida em uma concepção teórica possibilita segurança, solidez no trabalho com a escrita, não recaindo no silenciamento desta.

Pensar a escrita discursivamente é uma condição, não única, mas relevante e significativa, uma vez que põe em relação sujeito, língua e história. Nessa perspectiva, coloca-se em confronto o imaginário de que “os alunos não leem” e “tampouco escrevem”. Por isso, a necessidade de se pensar sobre as condições de produção do que, para que, sobre o que e como escrevem, assim como sobre os sentidos que se produzem ao formular o dizer.

Como compreendido pela AD, as palavras não estão coladas às ideias ou às coisas. Desse modo, “o processo de escrita recusa a relação direta e natural entre forma e conteúdo, recusa a oposição entre denotação e conotação”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 88) Diante disso, o “dizer de diferentes maneiras produz diferentes sentidos, estabelece diferentes referências imaginárias”. (Ibidem, p. 88). Conceber o trabalho com a escrita dentro dessa possibilidade importa muito.

4.3.2. UFAL - Universidade Federal de Alagoas - AL: Licenciatura em Letras/Português

O curso de Letras da UFAL possui uma estrutura curricular que contempla a oferta semestral de disciplinas organizadas mediante Troncos de conhecimento que definem estratos de formação progressiva, iniciando-se com a formação geral e comum a todos os cursos, a formação comum a cada Eixo e a formação específica e profissional final. Sendo assim, a organização se dá da seguinte forma: Tronco Inicial, de conteúdo geral, comum a todos os cursos; Tronco Intermediário, de conteúdo comum aos cursos de cada Eixo Temático (na licenciatura em Letras, o Eixo da Educação); Tronco Profissionalizante, conteúdo específico da formação graduada final (Letras/Português).

Apresenta-se como Licenciatura presencial, concedendo o título de Licenciado em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa. Seu funcionamento se dá diurnamente, ofertando 80 vagas/ano, divididas em 40/semestre, em turnos alternados.

Segundo o PPC, o curso deverá ser integralizado no período de 4 anos, ao longo dos quais será cumprida uma carga horária total de 3.400h. O tempo máximo para a conclusão do curso será de 6 anos (12 semestres). As disciplinas obrigatórias correspondem a

aproximadamente 78% do curso. Dentre as 43 disciplinas obrigatórias recortei três: **Leitura e Produção de textos em Língua Portuguesa I, Leitura e Produção de textos em Língua Portuguesa II e Metodologia do ensino de Língua Portuguesa.**

Ao analisar o PPC desta Universidade, observo que as disciplinas discursivas como a Análise de Discurso, em suas diferentes vertentes, compõem o rol de disciplinas eletivas. Fiz a mesma observação nos PPCs da FURG, UNEMAT. Como os próprios documentos dizem, as disciplinas eletivas e/ou optativas são aquelas

[...] **não constantes da matriz curricular, mas que poderão ser cumpridas pelo aluno.** Trata-se de um elenco de disciplinas, devendo o aluno ter a obrigatoriedade de cumprir um determinado número de carga horária ao longo do curso. As eletivas são disciplinas definidas pelo Núcleo Docente Estruturante e pelo Colegiado de Curso e **são de livre escolha para o aluno** definir em que momento do Curso, obrigatoriamente, irá realizá-las. As disciplinas eletivas têm a finalidade de contribuir para o enriquecimento cultural e de aprofundamento e/ou atualização de conhecimentos específicos que complementem a formação acadêmica. Não são partes integrantes da matriz curricular, mas são integrantes do currículo pleno do Curso. (PPC/UNEMAT, 2013, p.21).

Dada essa leitura, compreendi que a formação se dá pelas disciplinas obrigatórias, considerando que algumas eletivas não são cursadas por todos os acadêmicos. Nesse sentido, o deslocamento para uma formação que concebe a língua compreendendo-a enquanto ambígua, equívoca e incompleta é ainda discreto. Vejamos o recorte:

UFAL/DISCIPLINA	EMENTAS
Leitura e Produção de textos em Língua Portuguesa I Duração: terceiro semestre Caráter: Obrigatória Carga horária:	Prática de leitura e de produção de diversos gêneros , em português, fundamentadas no conceito de linguagem como atividade interlocutiva e no texto como unidade básica significativa na língua.
Leitura e Produção de textos em língua portuguesa II Duração: quarto semestre	Prática de leitura e produção de textos do gênero acadêmico , em português, fundamentadas no conceito de linguagem como atividade interlocutiva e no texto como unidade básica significativa na língua.

Caráter: Obrigatória Carga horária: 80 h	
Metodologia do ensino de Língua Portuguesa Duração: sexto semestre Caráter: Obrigatória Carga horária: 60 h	Estudo de métodos de ensino voltados ao trabalho com leitura, escrita, gramática e oralidade numa dimensão interacional da linguagem. Relação entre ensino de língua e literatura na educação básica. Livro didático.

Quadro 09 – Recorte das disciplinas da Universidade Federal de Alagoas – AL

A escrita é textualizada, nessas ementas, na relação com a leitura por meio dos gêneros textuais e fundamentadas no conceito de linguagem como *atividade interlocutiva*. As disciplinas Leitura e Produção de textos em Língua Portuguesa I e II apresentam a mesma ementa, com destaque para a diferença do gênero acadêmico. Na disciplina Metodologia do ensino de Língua Portuguesa, a escrita é trabalhada via métodos de ensino na *dimensão interacional da linguagem*.

Nota-se que não há referência à língua, mas à linguagem inscrita na formação discursiva de concepção pragmática que concebe a lingua(gem) como interlocução e interação. Nessa medida, os sentidos incidem sobre o sociologismo, uma vertente que tem delineado os estudos linguísticos, apesar de estes já trilharem outros caminhos.

Ao discutir, no percurso do capítulo II, a noção de língua na/para a AD, vimos os deslocamentos que Pêcheux produziu ao pensar a língua em uma perspectiva materialista, uma tendência que dá visibilidade a uma via fora do logicismo e do sociologismo. A língua pressuposta nas ementas diz-se de uma língua que denega o real, sendo pautada pela teoria da comunicação e, que segundo Pêcheux (2012), é uma concepção teórica de comportamento verbal complexo que supõe a interação entre emissores e receptores como espaço de produção de sentido. Para o autor, as formas logicistas e sociologistas não concebem o real da história na constituição do sentido, nem tampouco na constituição do sujeito, mas apontam para “uma antropologia a-histórica da subjetividade, fundada *ab initio* na noção de sujeito”. (PÊCHEUX, 2012b, p. 154).

Como dito, o historicismo-sociologismo produz um efeito de interação sobre a produção de sentidos, a partir da relação entre emissores e receptores que reduz a língua a uma perspectiva instrumentalizadora e que apaga a historicidade constitutiva dos objetos. Ficam de fora a história e a ideologia, elementos fulcrais na constituição da exterioridade para a AD.

No tocante à formação discursiva de concepção pragmática que determina os sentidos de língua na ementa, Orlandi (2014a) afirma que ela se apresenta como funcionalismo ao considerar, de modo especial, o contexto e a interação, uma vez que, para esse campo, a noção de exterioridade está no “desenvolvimento de noções como contexto extralinguístico, situação, contexto de uso, usuário, participantes etc.” (2014a, p. 61).

É nesse ponto que se vê o distanciamento entre a perspectiva em que esta pesquisa se inscreve e a materializada nos PPCs dos cursos de Letras. Entre o ensino de escrita sustentado por uma língua relativamente autônoma que se configura como heterogênea, ambígua, falha e marcada pelo equívoco e uma língua estabilizada, sem falhas, que tem controle sobre os sentidos, que é transparente e concisa, que silencia o político, a contradição constitutiva. A diferença da relação entre língua e exterioridade para a Pragmática e para a AD está “nas noções de condições de produção, historicidade, arquivo, memória, sujeito, interdiscurso” (Ibidem, p. 61), assim como na língua em relação à ideologia, colocando em questão os sentidos que compreendem à exterioridade.

Pensar a exterioridade é também pensar o outro, as condições de produção e os interlocutores; o Outro, a memória discursiva/interdiscurso e a ideologia, segundo afirma Orlandi (2014a). Tais conceitos, caros à AD, permitem pensar a língua na sua relação com a exterioridade, nos processos de constituição do sujeito, ou seja, do indivíduo que é afetado pela língua, e interpelado pela ideologia constituindo a forma sujeito histórica, a do capitalismo, que se representa pela contradição de um sujeito livre sem limites e submisso, sem falhas. É desse modo que “o sujeito se constitui e se significa por ser afetado pela língua e pelo mundo (relação do simbólico e da história: a discursividade é a inscrição dos efeitos da língua, sujeita a falha, na história)”. (ORLANDI, 2001, p. 46).

As ementas ainda propõem **a prática de leitura e de produção de diversos gêneros e de gêneros acadêmicos** pela ótica da linguagem como atividade interlocutiva.

Em meu percurso de leituras e pesquisa, observei que a escrita, na escola, aparece significada sempre na relação com o gênero discursivo. Escrever é “adequar” aos modelos postos, é apreender a estrutura de gênero. Trata-se de um conteúdo a mais. Nessa direção, o ensino da leitura e da escrita por meio de modelos estereotipados, ou seja, dos gêneros textuais é marcante em todos os PPCs, como se verá nas outras ementas, sendo um eixo que se estabelece desde as

competências e habilidades esperadas para o futuro professor, além de estarem presentes nas políticas linguísticas materializadas em livros didáticos e em documentos oficiais como a BNCC que determinam as práticas do professor.

É sobre isso que, no capítulo II, apresentei a compreensão de Petri e Cervo (2019) sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil em que elas dão visibilidade a um ensino de língua tomado em correlação a textos tendo como base a **teoria dos gêneros textuais** e em uma concepção de linguagem fundamentada no uso da língua em diferentes **situações comunicativas**, orais ou escritas e divergentes entre si por indicadores de formalidade.

Conceber a escrita a partir dos gêneros, tomando a linguagem como atividade interlocutiva é pressupor a língua como instrumento de comunicação. Contudo, é preciso considerar o que Pêcheux (2009) diz sobre a língua enquanto ‘meio’ ou ‘instrumento’. Para o autor, “a expressão *instrumento de comunicação* dever ser tomada em sentido figurado e não em sentido próprio, na medida em que esse “instrumento” permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a *não-comunicação*”. (p.82). Em outras palavras, isto “autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não se estar tratando, *em primeira instância*, da *comunicação* de um sentido”. (Ibidem, p. 83).

Como já dito, os sentidos não estão colados às palavras. Nem tampouco o texto é uma unidade fechada. Assim, ao pensar na escrita enquanto objeto de ensino na Educação Básica ou na formação de professores é preciso concebê-la enquanto “processo e não como um produto acabado”, (INDURSKY, 2016) mas como “efeito de abertura e incompletude” (p. 32).

Assumindo a escrita na perspectiva discursiva, seu ensino se dará na relação língua/sujeito/história, pois, a escrita “é um dos modos de que o sujeito lança mão para relacionar-se com a história, com seu tempo, com a sociedade, em suma, para inscrever-se no corpo social” (Ibidem). É por isso que ela “consiste em um trabalho de tramar fios discursivos provenientes do intertexto e/ou do interdiscurso”. (Ibidem, p, 35). Em função disso, pode-se entender que da escrita resulta um texto que é tecido de citações, que é atravessado por várias formações discursivas, como já dito no capítulo anterior. Daí que a AD não trabalha com o texto como um objeto com começo, meio e fim, dotado de uma estrutura fechada, mas enquanto unidade de análise que lhe permite acesso ao discurso.

O que interessa, discursivamente, não é sua organização empírica, estrutura (o modelo do gênero), mas como “o texto manifesta concretamente a ordem do discurso com sua materialidade”. (ORLANDI, 2001, p. 88). Como já dito, a AD considera o texto como unidade de análise que, imaginariamente, apresenta-se com começo (introdução), meio

(desenvolvimento) e fim (conclusão), “tendo um autor que se representa em sua origem com sua unidade lhe propiciando coerência, não-contradição, progressão e finalidade”. (FOUCAULT, 1971 *apud* ORLANDI, 2001, p. 91).

A disciplina *Leitura e Produção de textos em língua portuguesa II* oferece uma formação em escrita científica posta como **produção de textos do gênero acadêmico**. A disciplina é complementar à primeira *Leitura e Produção de textos em língua portuguesa I*, uma vez que as duas se inscrevem na formação discursiva dos gêneros textuais, sustentando, desse modo, a formação para o ensino da escrita. Há, desse modo, uma direção a regras estruturais específicas do texto. Do ponto de vista discursivo, isso significa controlar a prática de escrita, institucionalizando, pela universidade, os modelos de textos aceitos na/pela academia.

Isto me leva a uma reflexão. A escrita cunhada sob os princípios do universo acadêmico, gênero acadêmico, constitui condição para que o futuro professor construa conhecimento que contribua para o ensino da escrita na Educação Básica? O que essa disciplinarização da escrita, através de estruturas textuais fixas, silencia no processo de escrita e/ou do ensino-aprendizagem da escrita? Não são só as palavras que significam, mas o silêncio também, segundo Orlandi (2007). E, por vezes, quando algo é silenciado não se nota ou pouca importância se dá. Contudo, é preciso estar atento ao silêncio, pois ele é essencial na linguagem. Para Orlandi (2007, p.102) “o silêncio não fala, ele significa”. E de acordo com a autora, a política enquanto forma do silêncio o coloca como constitutivo do dizer, ou seja, todo dizer cala algum sentido necessariamente.

Assim, ao observar a ementa, o sentido que se produz é o de uma escrita regulada pelas regras que estruturam o texto acadêmico. Isto leva o futuro professor a desenvolver capacitação técnica e desempenho linguístico satisfatório que se relacionam ao uso proficiente da língua. Pêcheux (1997b, p. 62), ao se referir à sintaxe, afirma que esse imaginário de controle é apenas uma ilusão, pois,

a materialidade da sintaxe é realmente o objeto possível de um cálculo – e nesta medida os objetos linguísticos e discursivos se submetem a algoritmos eventualmente informatizáveis – mas simultaneamente ela escapa daí, na medida em que, o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua, e é aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe.

É nessa direção de sentido que, discursivamente, se pensa a escrita, pois escrever é submeter-se à língua. É uma prática que retoma saberes “que aponta para sua inscrição no

interdiscurso e na ordem da repetibilidade (INDURSKY, 2016, p.41), [...] que “põe em jogo, no mesmo movimento, a memória discursiva com os sentidos já lá inscritos, que são retomados e/ou rememorados, e o esquecimento, pois é preciso esquecer que os sentidos preexistem para poder dizer” (p. 41). Posto isto, trago Pêcheux (2012d) que afirma que a “condição essencial da produção e interpretação de uma sequência não é passível de inscrição na esfera individual do sujeito psicológico: ela reside de fato na existência de **um corpo sócio-histórico de traços discursivos que constitui o espaço de memória da sequência**. (p.145, grifos nossos). Dito de outro modo, o interdiscurso caracteriza esse corpo de traços como materialidade discursiva.

No que se refere à disciplina *Metodologia do ensino de Língua Portuguesa*, a escrita concebida pela linguagem como interação é tomada a partir do **estudo de métodos de ensino**. Há, nessa formulação, a técnica como pré-construído para o ensino da escrita. Compreendo, portanto, que tal sentido deriva da teoria dos gêneros textuais, pois a escrita precisa se adequar à estrutura do gênero em estudo. A questão a se pensar não é apenas sobre o assujeitamento às regras do gênero, mas em quais condições essa escrita acontece. Considero no trabalho com a escrita o que Orlandi (2001, p. 87) fala sobre o texto. Em suas palavras, o texto não deve ser visto como uma unidade fechada, “pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação); e, como a própria autora acrescenta, com a memória do dizer, que faz parte dessas condições de produção.

Nessa perspectiva, a historicidade é o que determina a relação estrutura e acontecimento. Caso o foco do ensino esteja no tipo de texto e na sua estrutura, que condições será dada ao sujeito/aluno para ser autor de seu texto? Ao conceber o ensino da escrita tomando como incidência determinado gênero textual, como os inúmeros exemplos dados pela BNCC, estabilizam-se sentidos para tal modelo, construindo uma memória específica de escrita. Isso pode levar o sujeito/aluno a limitar-se frente a outras práticas de escrita, caso não lhe seja fornecido um dos gêneros já estudados. Desse ponto de vista, a escrita necessita ser trabalhada na relação língua/sujeito/história.

A historicidade, para a AD, é uma noção incontornável. Ela é a materialidade histórica dos sujeitos e dos sentidos (ORLANDI, 2014a). É determinação para a produção de sentidos na escrita. Dada a historicidade, impõe-se as *condições de produção*, a memória discursiva. Nessa direção, pensando a escrita, vale enfatizar o que Courtine, (1982) *apud* Orlandi (2014a, p.70) disse sobre a formulação. Para o autor, “o interdiscurso (memória discursiva) constitui o eixo (vertical) da constituição, enquanto as formulações cortando o eixo da constituição em algum ponto, situam-se no eixo do intradiscurso (horizontal), aquilo que se diz”. Nesse sentido, toda formulação acontece no cruzamento (determinação) da memória constitutiva.

É nessa perspectiva que se vislumbra o trabalho com a escrita. Discursivamente, busca-se trabalhá-la enquanto processo, efeito de fechamento e completude *versus* efeito de abertura e incompletude (INDURSKY, 2016), enquanto constituição de linguagem e não apenas de conteúdo, como dado pelo ensino com gêneros. O gênero textual, a técnica ou os métodos não são por si mesmos suficientes para o ensino da escrita. Por isso, parto da concepção discursiva porque acredito que há um real da língua e um real da história que se impõe. O sujeito e o sentido se constituem nesse real que irrompe no simbólico determinado historicamente. Parafraseando Indursky (2016), é nesse ponto que se dá a passagem dos fios discursivos provenientes do interdiscurso e que serão tecidos pela língua e materializados na escrita. O sujeito da escrita apropria-se de saberes e sintagmatiza-os, promovendo, dessa forma, a atualização de uma memória.

4.3.3. UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso – MT: Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa

O curso de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, do Campus Universitário do Araguaia, da Universidade Federal de Mato Grosso (ICHS/CUA/UFMT) teve início a partir da criação do Centro Pedagógico de Barra do Garças/MT por meio da Resolução 013/81 do Conselho Diretor da UFMT, que tinha como objetivo preparar recursos humanos para a educação e também para atender às necessidades da região do Médio Araguaia.

O curso estrutura-se em regime de Crédito Semestral, ofertado de acordo com o Calendário Acadêmico Institucional. Comumente o acadêmico poderá cursar, se for de seu interesse, outras disciplinas ofertadas em outros cursos, contudo essas disciplinas não substituirão as obrigatórias do Curso, porém serão registradas no Histórico Escolar do acadêmico. São ofertadas 49 vagas, de acordo com a Portaria n. 690, de 25 de setembro de 2015, publicada no DOU n. 186, 29 de setembro de 2015, pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, com única entrada anual. É oferecido em turno único, no período noturno, portanto, na modalidade presencial.

A Estrutura Curricular do curso abrange uma sequência de disciplinas e atividades ordenadas de modo adequado aos componentes do plano do curso (formação de Natureza Científico-Cultural e teórico-prática, formação didático-pedagógica e saberes integradores), que constituem um ciclo formativo de conhecimentos científicos e tecnológicos e outro de teor prático-pedagógico.

São ofertadas 43 disciplinas, dessas, 20 são de 80 horas, 15 são de 64 horas, totalizando 2.560 horas de disciplinas obrigatórias; mais 400h de Estágio Curricular Supervisionado, 200h de Atividades Teórico Práticas, e 192h de disciplinas optativas totalizando 3.352 horas, distribuídas em 209,5 créditos, além de contemplar 400 horas de Práticas como Componentes Curriculares. Do conjunto das disciplinas obrigatórias, encontrei as disciplinas **Prática de leitura e produção de textos, Linguística Textual e Análise de Discurso** que se relacionam com minha pesquisa. Para tanto, vejamos a análise do próximo recorte:

UFMT/DISCIPLINA	EMENTAS
<p>Prática de leitura e produção de textos</p> <p>Duração: Primeiro semestre</p> <p>Caráter: obrigatória</p> <p>Carga horária: 48h</p>	<p>A Linguagem. Funções da Linguagem. Leitura. Concepções de Leitura. A Linguagem oral e a Linguagem escrita. O texto escrito e suas propriedades. Noções fundamentais sobre estrutura e conteúdo: coesão, coerência, clareza, adequação e informatividade. Os Gêneros Textuais e os Tipos Textuais.</p>
<p>Linguística Textual</p> <p>Duração: Quinto semestre</p> <p>Caráter: obrigatória</p> <p>Carga horária: 48h</p>	<p>O texto como objeto de ensino da Língua. A Linguística Textual. O texto como unidade semântico-discursiva. Fatores de textualidade. Os elementos de coesão e de coerência. Tipos textuais. Gêneros textuais. O texto argumentativo</p>
<p>Análise de Discurso</p> <p>Duração: Sétimo semestre</p> <p>Caráter: obrigatória</p> <p>Carga horária: 48h</p>	<p>Análise de Discurso: definição do campo epistemológico: Linguística, Materialismo Histórico, Psicanálise. Intradiscurso, Interdiscurso. Movimento de Antecipação e Relações de Força: Formações Ideológicas; Formações Imaginárias, Formações Discursivas. Constituição discursiva do sujeito: condições de produção; processos de identificação/subjetivação. Construção do —corpus; procedimentos analíticos.</p>

Quadro 10 – Recorte das disciplinas Universidade Federal de Mato Grosso – MT

As ementas incidem, como as já analisadas, na teoria do **gênero textual**. O **texto** é posto como **objeto de ensino da Língua**, mas tomado pelo domínio da estrutura.

Como se pode observar, as disciplinas **Prática de leitura e produção de textos** e **Linguística Textual** projetam, por um lado, uma formação bem abrangente, visto que trazem o estudo das **funções de linguagem** e, por outro lado, inscrevem-se no pressuposto teórico da Linguística Textual que concebe a língua numa concepção dialógica. Como textualizado no PPC/UFMT (2019), o curso de Letras adota uma metodologia para o ensino pensada a partir da língua como dialógica.

Segundo o documento, a maioria das disciplinas da área de formação são ofertadas do 1º (primeiro) ao 3º (terceiro) semestre, “com o intuito de propiciar ao discente ingressante a superação de dificuldades iniciais de adesão ao perfil do curso e de **superação de eventuais dificuldades de interpretação, comunicação e expressão**”. (PPC/UFMT, 2019, p.36).

Nessa visada, compreendi que, apesar da presença de disciplinas que trilham por outra concepção, como é o caso da Análise de Discurso, há o predomínio do ensino da língua enquanto instrumento de comunicação e como expressão do pensamento. O texto é significado pelas noções fundamentais sobre estrutura e conteúdo: **coesão, coerência, clareza, adequação e informatividade**, priorizando os gêneros textuais. Mais uma vez, tem-se a escrita significada pela observação das regras que estruturam o texto.

Pelo olhar da Linguística Textual, o texto é “concebido como uma unidade pragmático-comunicativa, isto é, o autor tem certas intenções comunicativas que se fazem presentes no texto sob a forma de instruções (referências e relações), que se encontram marcadas no corpo do texto”. (INDURSKY, 2010, p.49). Esta forma de entender o texto consiste em uma natureza cognitiva e o instaura “sobre o pressuposto de uma língua transparente, sem opacidades. Em suma, a língua é um código”. (Ibidem, p.49). Como diz a autora, o que está em jogo, nesse modo que enfatiza os mecanismos linguísticos (coesão, coerência), fundamentalmente, é a trama do texto em sua superfície formal e o sentido que esta trama projeta. Por conseguinte, ao autor, no ato de escrita, cabe mobilizar as relações linguísticas, observando se o texto está encadeado, se sua estrutura está coesa e coerente, se está adequado e se há informatividade. Dessa forma, a língua que está posta diz-se de uma língua sistêmica, conjugada a um sujeito cognoscente e a literalidade dos sentidos.

Discursivamente, o sujeito se inscreve em um lugar ideológico e que, a partir dele, exerce a função-autor. Logo, é inscrito no âmbito de uma formação discursiva da qual se identifica que este produzirá a escrita. “Este movimento de apropriação, que culmina na atribuição de sentidos, determina a escrita, entendida com a textualização destas diferentes cadeias discursivas”. (INDURSKY, 2010, p. 71).

É este fazer do sujeito-autor que estabelece “uma trama entre os diferentes recortes discursivos, provenientes de diferentes textos, afetados por diversas formações discursivas e diferentes posições-sujeito”. (Ibidem, p.71) O que está em jogo não é a estrutura, mas o modo como o sujeito-autor organiza, mobiliza os recortes discursivos. “O sujeito-autor, neste movimento, torna interno o que é externo”. (Ibidem).

Como já dito, o que importa em minha perspectiva é o texto enquanto unidade de análise que permite ter acesso ao discurso e à língua, relativamente autônoma, enquanto base dos processos discursivos. Nessa medida, a escrita consiste em um processo determinado pelas condições de produção que mobilizam sujeito (interpelado ideologicamente), situação (que convoca a exterioridade) e a língua.

Ao pensar a formação do professor de Letras para o ensino da escrita, é preciso pensar o funcionamento da língua para além dos mecanismos sintáticos linguísticos, pois considero os processos discursivos imbricados nos processos ideológicos, sendo constitutivos da língua. A sintaxe organiza a língua, porém, para nós, ela é principalmente o lugar de acesso à ordem da língua. Dito de outro modo, os processos ideológicos estão imbricados no sistema linguístico e, segundo Pêcheux [1975], a língua quando posta em funcionamento se estabelece num fio discursivo e, desse modo, por mais que se queira dizer com ‘completude de sentidos’, o nosso dizer só poderá ser dito num fio discursivo. O domínio de todos os sentidos nos escapam.

As ementas, como já dito, trazem os conteúdos de modo geral. Elas relacionam os conteúdos superficialmente e não traduzem o que, efetivamente, acontece no trabalho do professor de Letras. Contudo, como parte do processo de formação inicial, não vi nas ementas elementos que apontam, efetivamente, para o trabalho com a escrita. Ela está como pressuposta nas disciplinas que tratam do ‘texto’, da ‘produção textual’, mas não está materializada de modo substancial. Dito de outro modo, há nas ementas um silenciamento da escrita e de seu ensino. Cabe lembrar que esse silenciamento se presentifica na Lei 13.696 de 12 de julho de 2018 que institui a política de Leitura e Escrita, analisada no capítulo anterior, e no Parecer CNE/CES nº 492/2001, documentos esses que estão na base das formulações dos discursos das ementas. Vale destacar que são leis que formulam sentidos que sobredeterminam uma certa produção do conhecimento sobre a escrita, enfim, sobre a língua portuguesa e seu ensino.

A presença da disciplina Análise de Discurso, no PPC/UFMT, caracteriza uma abertura para que haja um deslocamento dos conceitos de escrita nas ementas, por conseguinte na formação para escrita. A ementa apresenta conceitos do pressuposto teórico da Análise de Discurso Francesa, especificamente, da linha ligada a Michel Pêcheux. Do mesmo modo, os autores indicados, na referência bibliográfica da ementa, são filiados a essa corrente teórica.

Tem-se, diante disso, uma disciplina que possibilita um discurso outro, diferente daquele institucionalizado, pois a AD produz uma reflexão que ultrapassa algumas questões postas por outras teorias, como por exemplo, a Linguística Textual. Ela traz para o debate as noções de *sujeito, autor, leitor, texto, condições de produção, ideologia, sentido e historicidade* que são constitutivas para a compreensão dos processos discursivos.

Nessa perspectiva, como apresentando, o texto é tomado como um objeto linguístico-histórico, um “bólide de sentidos”, uma “peça de linguagem” o que se contrapõe a uma leitura, enquanto produto já inscrito no próprio texto. Nessa direção, não se pensa a escrita dada por mecanismos estritamente linguísticos, mas sob uma ótica discursiva que toma a língua significada na/pela história.

Todavia, chama-me a atenção a ausência dos conceitos de leitura, escrita, texto e autor, pois são categorias importantes na constituição de uma escrita significativa. Aquele que escreve ocupa a função de sujeito-autor, que por sua vez é uma função do sujeito concebido na linguagem e na história. Visto isto, pergunto: A disciplina, Análise de Discurso, como pensada/planejada neste PPC, está projetada para uma formação que dê condições para o futuro professor trabalhar a escrita? Ou estaria construída apenas sob o olhar teórico-científico, projetando a formação de futuros pesquisadores, como acontece nos cursos de bacharel em Letras? Como discursivizados, no terceiro capítulo, os cursos de Letras foram instituídos sob a égide do bacharelado. Estaria em funcionamento, nessa disciplina, e por que não dizer nas demais que apresentam uma ementa esvaziada de formação para a escrita, a memória dos primeiros cursos de Letras?

Nesse passo, cabe igualmente retornar a minha inquietação quando iniciei esta pesquisa. Os cursos de Letras, enquanto licenciaturas, oferecem uma formação que dê condições para que o futuro professor trabalhe a escrita na Educação Básica? Em caso positivo como resposta, ousou perguntar, dado ao meu percurso de leitura e de análises dos PPCs desenvolvidas até aqui: o professor estaria preparado para trabalhar com a escrita? Do ponto de vista da Análise do Discurso, vi que estou diante de uma política linguística que se filia a uma concepção de trabalho com a língua e o ensino da escrita inscrita num jogo conceptista de teorias cognitivistas, que ainda concebem a relação sujeito e linguagem de forma estruturalista, em que os sentidos são dados a priori e que a escrita cabe apenas à competência e à habilidade de reconhecer as tipologias linguísticas e de reconhecer as diversidades linguísticas como cultura.

Entendo que, apesar da existência de um conjunto de elementos necessários para a formação do professor, é imprescindível que se coloque no centro dessa formação as disciplinas que se relacionam com a escrita e seu ensino, assim como a leitura, uma vez que elas não

acontecem fora da língua, e esta, por sua vez, constitui-se como um objeto importante na formação em Letras. Vale destacar ainda que a maior quantidade de disciplinas que tratam da escrita ou produção de textos como outra denominação compõe o rol das disciplinas eletivas que nem sempre são cursadas por todos os alunos.

Parafraseando Petri e Cervo (2019), digo que é preciso incluir na formação do professor de Letras a leitura de materialidades que constituem o mundo e das materialidades que nos ensinam a compreender o fato da linguagem com a complexidade que ela engendra. É preciso incluir elementos que possibilitem a compreensão da importância da escrita no ensino da língua e na constituição do sujeito, pois, ao escrever, o sujeito-aluno é instado a interpretar, a refletir sobre e a partir da língua e não simplificarmente a escrever tipologias congeladas de textos e a ler para reproduzir sentidos literais. Enfim, o processo de escrita é uma possibilidade de ‘apropriação’ da língua para produzir sentidos e se constituir enquanto sujeito.

4.3.4. UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso – MT: Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa

O Curso de Licenciatura Plena em Letras representa um marco na história do Ensino Superior em Cáceres-Mato Grosso e se funde à história de criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres - IESC, em 20 de julho de 1978. O curso oferece habilitações em Português-Ingês; tem um tempo de duração de 10 semestres, com oferta no período noturno para 40 (quarenta) vagas semestrais, sendo 80 anuais. A forma de ingresso se dá em duas modalidades: Sistema de Seleção Unificada (SISU) e Vestibular.

Assim como dos demais PPCs, a proposta pedagógica do Curso de Letras da UNEMAT foi construída de acordo com as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Letras⁶⁷ e os referenciais oficiais para a Educação Básica tanto do Ministério da Educação, quanto do Conselho de Estado de Educação/MT.

O Curso de Letras está estruturado em 3 (três) Unidades Curriculares. a) Unidade Curricular I – Formação geral e humanística, com 180 horas; b) Unidade Curricular II – Formação específica, com 2.280 horas; c) Unidade Curricular III – Formação docente/enriquecimento, com 600 horas, incluindo 03 disciplinas eletivas de 60 horas cada; e, Atividades complementares, com 200 horas. Dada essa organização, totalizam para o curso 3.260 horas.

⁶⁷ Quando iniciei a análise do PPC da UNEMAT tive a informação de que ele estava em estudo para reformulação. Em 2021 foi aprovado o novo PPC, contudo, não consegui acesso e mantive a análise do documento que estava vigente.

A partir dessa matriz curricular recortei duas disciplinas do rol das obrigatórias para análise, a saber: Língua portuguesa: **Leitura e produção de texto** e **Análise de discurso e ensino**.

UNEMAT/DISCIPLINA	EMENTAS
Língua portuguesa: Leitura e produção de texto Duração: Primeiro semestre Caráter: obrigatória Carga horária: 120h	Leitura e produção de textos verbais, não-verbais impressos e digitais, a partir das perspectivas sociointeracionista e discursiva da linguagem , contemplando análise textual, escrita e reescrita de diferentes gêneros textuais nas mais diversas esferas enunciativas e de variedades linguísticas . Fundamentos da produção do texto: estrutura, organização, paragrafação, coerência, coesão, argumentação. Apresentação dos instrumentos linguísticos (dicionário e gramática).
Análise de discurso e ensino Duração: Quinto semestre Caráter: obrigatória Carga horária: 60h	Fundamentos epistemológicos da Análise do Discurso em suas várias filiações , voltados à compreensão de práticas discursivas, voltados à compreensão do cotidiano escolar, a partir dos conceitos de leitura, escrita, texto e sujeito.

Quadro 11 – Recorte das disciplinas da Universidade Estadual de Mato Grosso – MT

As duas ementas se inscrevem em diferentes formações discursivas: a primeira disciplina filia-se à Linguística textual e à sociolinguística e a segunda disciplina nos estudos discursivos.

A disciplina **Língua portuguesa: Leitura e produção de texto** apresenta uma carga horária significativamente maior em relação às demais disciplinas da matriz, assim como das disciplinas dos demais cursos de Letras analisados nesta pesquisa. Isto justifica-se, segundo o PPC, pelo fato do curso de Letras de Cáceres concentrar “uma atenção especial para as práticas de leitura, interpretação e escrita para os alunos do I Semestre”. (PPC/UNEMAT, 2013, p.22).

Observa-se a permanência da teoria dos gêneros textuais, das acepções teóricas que tomam o texto em sua **estrutura, organização, paragrafação, coerência, coesão**, assim como do modo da sociolinguística de conceber a língua, pela variação linguística. Percebo que tanto a leitura quanto a escrita são trabalhadas pelos conceitos do sociointeracionismo e pela dimensão enunciativa da linguagem.

Convém fazer a relação desse modo da ementa conceber o texto e a escrita com as políticas linguísticas materializadas nas diversas políticas públicas de ensino e nos livros didáticos que determinam o ensino da escrita. Conforme discuti, no segundo capítulo, as políticas linguísticas cumprem a função de impor um ensino de língua que apaga a historicidade, as interdições existentes sobre a diversidade da(s) língua(s). De acordo com Gadet e Pêcheux (1981), a relação entre unidade e diversidade tem sido uma questão de Estado com suas políticas de invasão, de absorção das diferenças e de sua anulação que supõe, antes de tudo, que essas diferenças sejam reconhecidas.

O que se tem, diante disso, é, segundo Orlandi (2002a), uma relação tensa, mas necessária entre a forma logicista de um sistema jurídico concentrado em um centro único e a forma sociologista de uma absorção negociada a diversidade.

A **Apresentação dos instrumentos linguísticos (dicionário e gramática)** prescrita pela ementa diz da gramatização da língua que reverbera na questão da unidade e da diversidade. São instrumentos linguísticos pelos quais a Escola impõe uma língua, apagando sua ordem própria: a incompletude, o equívoco, a falha.

Trabalhar com os instrumentos linguísticos, dada a filiação, é produzir o efeito imaginário de unidade de uma língua, independente do espaço, das circunstâncias e dos sujeitos.

Observe-se que há, na ementa, duas concepções postas em relação: sociointeracionista e discursiva. Essa configuração vai se formulando de modo geral nas matrizes de todos os cursos, uma vez que os cursos afirmam ofertarem uma formação plena das coisas a saber do campo da linguagem. Desse modo, há uma profusão teórica que poderá impossibilitar o futuro professor em fazer as escolhas sobre qual concepção trabalhar, caso não sejam definidas com clareza. Parafraseando Indursky (2010b), pode-se dizer que as reflexões sobre as diversas concepções precisam acontecer e devem fazer parte da formação inicial, pois são importantes na construção do conhecimento sobre a língua. Contudo, faz-se necessário dar visibilidade aos limites teóricos a fim de oferecer ao futuro professor compreensão sobre a concepção teórica que se vai trabalhar.

Há diferenças fulcrais ao conceber a língua, a escrita em uma ou outra concepção. Nas palavras de Indursky (2010b, p.13)

a sintaxe não é neutra numa língua que é tomada como lugar material de realização de processos semânticos diversos e antagônicos. Neste sentido, podemos dizer que uma **língua que é capaz de dar conta de diferenças ideológicas**, é, de direito, **uma língua que se apresenta como forma material**: ela pode dar conta de diferentes processos discursivos que desenham

um litígio ideológico. **Isto distingue a concepção discursiva de língua das concepções sistêmica e enunciativa.** (Grifos nossos)

A perspectiva discursiva da AD a que me filio trabalha com a língua em sua *forma material*; ela convoca noções que não estão presentes nem na perspectiva sociointeracionista, nem na enunciativa, como por exemplo, contexto sócio-histórico, ideologia e inconsciente. A AD considera tanto o que é interno quanto o que lhe é externo, possibilitando que o imprevisível e a irregularidade encontrem espaço para significarem, conforme diz Indursky (2010b).

Mais uma vez, encontro uma disciplina formulada sob a base epistemológica da Análise de Discurso de francesa. Nessa ementa, diferentemente da ementa apresentada na matriz da UFMT, a disciplina aparece relacionada ao ensino, sentido este imprimido na nomeação: **Análise de discurso e ensino**. A ementa propõe o estudo do discurso a partir das **várias filiações**, voltados à compreensão de **práticas discursivas** e à compreensão do cotidiano escolar, a partir dos **conceitos de leitura, escrita, texto e sujeito**.

Frente a isso, é importante pensar, por um lado, na possibilidade de abertura, ou seja, de uma mudança de terreno para o ensino, por meio da disciplina, por outro lado, na possibilidade de simplificação, didatização dos saberes para o uso. Ainda, é preciso considerar as condições de produção (carga horária) para o estudo das várias filiações ligadas à Análise de Discurso, visto que se trata de um arcabouço amplo e complexo.

Sob o ponto de vista da mudança de terreno, considero os deslocamentos que Pêcheux (1969) produziu ao pensar algumas questões sobre a língua. A partir dos pressupostos teóricos do autor, há uma via para se pensar a relação língua e ensino na formação do professor de Letras, observando a relação língua/sujeito/história. Uma relação que convoca para a escrita a exterioridade. Por isso, é importante que se estude os conceitos dados pela AD não para didatizar e levar para o uso em sala de aula, mas para compreender que a leitura, a escrita, enfim, os enunciados representam diferentes tomadas ideológicas de posição. Ao compreender a língua pela perspectiva discursiva, compreende-se que ela “não é neutra, e que a mesma língua e a mesma construção sintática podem defender diferentes tomadas de posição, assumidas por sujeitos ideologicamente antagônicos”. (INDURSKY, 2010, p.13). Estaria a disciplina planejada para essa direção de sentido? Isso afeta diretamente as práticas curriculares porque a lógica que subjaz a formulação dos PPCs é a lógica disciplinar, isto é, a cada disciplina compete cumprir uma determinada competência e habilidade. Esta é igualmente a mesma lógica da relação licenciatura e bacharelado, em que à primeira cabe às disciplinas pedagógicas estender

a relação da teoria para prática e à segunda, uma relação com o conhecimento que desconhece qualquer relação com o que está fora da disciplina.

Concordo com Indursky (2010) ao dizer que apenas adquirindo conhecimento sobre a língua é que o professor vai “estar *instrumentado* para entrar em sala de aula e ajudar seus alunos a refletirem sobre a língua, a interpretarem os sentidos e efeitos de sentidos que decorrem de diferentes enunciados e textos”. (p.14). Em outras palavras, só assim os alunos saberão, por sua vez, usar a língua para produzir sentidos em suas diferentes atividades, dentro e fora da escola, especialmente, a escrita. Somos sujeitos de linguagem, e, portanto, o simbólico nos toma e não estamos fora dele. Por isso, entendo, pela AD, que a língua está sempre em movimento, assim como a ideologia e o sujeito. Dado esse constante movimento, a escrita dá visibilidade a diferentes discursividades, dito de outro modo, ela dá materialização ao interdiscurso. (INDURSKY, 2010).

Desse modo, penso que uma disciplina em AD precisa provocar sentidos estabilizados sobre a escrita; precisa produzir deslocamentos que levem o futuro professor a pensar nas condições para o efetivo trabalho com a escrita.

4.3.5. UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas – SP: Licenciatura em Letras-Português

O Curso de Graduação em Letras do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp existe desde 1978 no período Integral (diurno), e desde 1999 no período Noturno (Decreto Federal nº 081812, de 23/06/78, ratificado pela Portaria MEC nº 001790, de 22/12/1993).

Na mesma linha das Universidades do país, os cursos de Licenciatura em Letras da UNICAMP têm, em seu currículo, disciplinas teóricas, disciplinas práticas, estágios supervisionados e disciplinas de investigação científica que, segundo apresenta o PPC, o graduado, ao término do curso, deverá colocar em prática competências gerais e específicas relacionadas ao domínio da língua portuguesa em suas manifestações oral e escrita.

O curso oferece 30 vagas para ingresso no período integral e 30 para o noturno. O período de aulas e o prazo de integralização está organizado da seguinte maneira: para o período diurno, o horário de atividades é integral, isto é, de 8hs às 12hs e de 14 às 18hs; para o noturno, de 19hs às 23hs. Para graduar-se no curso, o aluno deverá obter o total de 204 créditos, correspondentes a 3060 horas de atividades supervisionadas, que poderão ser integralizadas em 08 semestres para o diurno (prazo máximo de integralização: 12 semestres) e 10 semestres para o noturno (prazo máximo de integralização: 16 semestres).

As disciplinas são estruturadas semestralmente, organizam-se na forma de créditos e em alguns casos se subdividem em módulos. O Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Letras (Integral e Noturno) é composto por 42 disciplinas obrigatórias, mais as eletivas e o estágio supervisionado.

O próximo recorte incide sobre três disciplinas, a saber: **Leitura e escrita: teoria e prática; Escrita e oralidade** e **Linguagem e Significação: Teoria e Prática**. Assim, vejamos a análise:

UNICAMP/DISCIPLINA Licenciatura em Letras/integral	EMENTAS
Leitura e escrita: teoria e prática Duração: Segundo semestre Caráter: obrigatória Carga horária: 60h	Introdução às teorias - associacionistas, cognitivas e discursivo-enunciativas - de leitura e de produção de textos escritos e análise de seus impactos no ensino-aprendizagem de leitura/escrita . Abordagem da relação entre leitura e escrita e práticas com textos orais e multimodais em ambientes escolares.
Escrita e oralidade Duração: Quinto semestre Caráter: obrigatória Carga horária: 30h	Estudo de processos relativos a usos da oralidade e da escrita. Módulo 1: Caracterização da oralidade e da escrita: processos de produção oral e de produção escrita; usos sociais da linguagem: gêneros orais e escritos . Módulo 2: Sistemas de escrita: história da escrita; escrita alfabética e sua base fonológica; marcação prosódica na oralidade, pontuação e outros sinais na escrita. Módulo 3: Constituição histórica da escrita no Brasil: política linguística e normatização; história da ortografia da língua portuguesa.
Linguagem e Significação: Teoria e Prática Duração: Terceiro semestre Caráter: obrigatória Carga horária: 60h	Módulo1: Discurso e Texto: produção e formulação de sentidos; gêneros discursivos e textuais; texto, intertexto e interdiscurso; leitura e interpretação; condições de produção; processo de subjetivação, autoria . Módulo2: Semântica e Pragmática: sentido e referência; relações de sentido; polissemia; enunciação; implícitos; atos de fala . Módulo3: Lexicologia e Lexicografia: noções básicas de lexicologia; problemas de definição lexicográfica; léxico, dicionário e significação.

Quadro 12 – Recorte das disciplinas da Universidade Estadual de Campinas – SP

Início por dizer que na matriz do curso de Letras da UNICAMP há outras disciplinas que fazem menção à escrita, contudo, as ementas dessas disciplinas são construídas a partir da soma das disciplinas que recortei para esta análise⁶⁸.

Cabe enfatizar que as ementas das três disciplinas mantêm relação com as demais ementas já analisadas neste capítulo, pois se inscrevem nas mesmas formações discursivas. A escrita é significada a partir das teorias associacionistas, cognitivas e discursivo-enunciativas e pelo gênero. É a regularidade das teorias predominantes que sustentam a formação do professor de Letras.

Ao analisar os recortes posso dizer que há, na constituição das ementas, dadas as relações de força teóricas, na instituição, uma escolha teórico-política. Nas palavras de Orlandi (2014a, p. 112), “toda teoria é política e tem articulações complexas com a forma como o político dominante se significa na sociedade e na história”. Para a autora, uma disciplina (teoria) “corresponde, de uma ou outra maneira, à conjuntura política e teórica, em que se constitui e desenvolve [...], pois ciência e política se atravessam em conjunturas sócio-históricas sempre particulares, por isso mesmo, muito significativas”. (Ibidem, p. 49).

Vale a pena trazer o que Orlandi (2014a) afirma ao analisar as distintas formações teóricas que constituem o campo dos estudos da Linguagem. Para ela,

[...] cada uma dessas formações teóricas não se esgota na relação com a conjuntura política em que se estabelece, mas isto as marca de uma ou outra maneira. Elas são parte desta rede de filiações teóricas que se desenvolvem no Brasil, **quando se pensa a língua, a linguagem, a Língua Portuguesa**, e se filiam a esta rede de **sentidos que vai se sedimentando, reforçando esta ou aquela filiação**. Rede que permanece aberta para outras produções que, **dada a ideologia**, vai se **identificar com esta ou aquela formação teórica**, que vai, ao longo de nossa história, construindo, ao mesmo tempo, o conhecimento e as políticas deste conhecimento, **resultando na constituição das posições sujeitos** e na organização da formação social em que este conhecimento circula, **através das instituições que o sustentam** em sua maior ou menor legitimidade. (ORLANDI, 2014a, p. 122, Grifos nossos).

Assim, dada as filiações às teorias dominantes, vai se mantendo a regularidade teórica, determinando o que deve ou não ser “ensinado” nos cursos de Letras. E desse modo, os processos de identificação vão se formando, constituindo o modo do professor trabalhar com a escrita em sala de aula.

⁶⁸ No site <https://www.iel.unicamp.br/node/1483/2> há a seguinte informação: Disciplinas contidas: HL323 está contida na soma da HL324 com HL325. (Obs. As disciplinas são identificadas por códigos).

As ementas dão visibilidade às formulações da teoria pragmático-funcionalista, porém, de maneiras distintas, guardando as diferenças que as constituem. O efeito é de “uma sequência histórica, uma sequência política, uma sequência científica. Com seus efeitos sobre aqueles que trabalham com linguagem e com a língua e seu ensino”. (ORLANDI, 2014a, p. 122). Em algumas concepções, percebe-se que a língua e a escrita aparecem sempre na relação com os **usos sociais da linguagem**, remetendo à teoria da comunicação. É o uso que determina a língua, que a governa. São práticas políticas de ensino da língua que objetivam o bom uso, a eficiência comunicativa pelos **gêneros orais e escritos**.

Na ementa da disciplina **Linguagem e Significação: Teoria e Prática** estão postas em relação a diversas teorias. Dividida em módulos, a disciplina busca abranger concepções bastantes complexas que exigem tempo e dedicação para reflexão, abstração e identificação. Novamente se percebe uma clareza nas bibliografias utilizadas de forma a deixar claro as concepções que esta ementa supõe. Essa é uma questão que nos chama a atenção no percurso de leitura e análise dos PPCs. A carga horária das disciplinas é um elemento das condições de produção do curso de Letras que merece atenção. O tempo reservado ao estudo das teorias que trabalham a lingua(gem), o texto e a escrita nem sempre são suficientes para a formação do professor.

As noções de **Discurso e Texto: produção e formulação de sentidos; gêneros discursivos e textuais; texto, intertexto e interdiscurso; leitura e interpretação; condições de produção; processo de subjetivação e autoria** apresentadas no primeiro módulo da disciplina constituem um arcabouço teórico significativo para o trabalho com a escrita. Contudo, é importante que se observe de que lugar teórico são tomadas.

Ao observar as referências, encontro um dispositivo teórico bastante diversificado. Há autores filiados às diferentes Semânticas, assim como, às várias Análises de discurso. Importa sobretudo dizer que, ao trabalhar a escrita a partir dessas noções, é importante estabelecer a relação entre sujeito, língua, história e ideologia. Relação que mantém o ‘fora dentro’ na produção dos sentidos. Logo, cabe ao docente ministrar a escolha bibliográfica que comunga com sua corrente de trabalho.

Na perspectiva da AD em que me inscrevo, trabalha-se a contradição e o confronto do simbólico com o político. Nessa visada, não se nega o linguístico, mas “afirma a necessidade de considerar o que é propriamente linguístico, ao mesmo tempo em que a inclusão do sujeito, da história, da sociedade, não se reduz a um apêndice de uma reflexão feita pela Linguística ou pelas Ciências Sociais”. (ORLANDI, 2014a, p. 25).

A AD convoca a exterioridade não desmerecendo “a importância da língua em sua ordem e não transparência, ao contrário, ela é considerada em sua própria ordem”. (Ibidem, p.68). Daí não se trabalhar com a língua sistêmica, estática, com o texto pronto e acabado em que os sentidos estão nele, mas com a exterioridade no texto, isso é, “com os efeitos de sentidos por e para sujeitos”. (Ibidem, p. 69). Com efeito, a escrita e seu ensino passam a configurar em um trabalho em que prevalecem a produção de sentidos, determinada pelas condições de produção e não apenas a estrutura linguística ou os tipos textuais.

4.3.6. UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins – TO: Licenciatura em Letras, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e respectivas literaturas

A Universidade Estadual do Tocantins-Unitins oferta o curso de Letras no Campus de Araguatins que foi credenciado pelo Decreto Nº 5.107, de 21 de agosto de 2014. O curso foi criado pela RESOLUÇÃO/CONSELHO CURADOR/N.001/2014. Nos últimos três anos foram ofertadas 120 vagas, disponibilizadas por meio do vestibular que ocorre anualmente e pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Atualmente, o curso conta com 110 acadêmicos matriculados distribuídos em 4 turmas no turno noturno.

O Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas da Unitins/Araguatins, seguindo o proposto para os cursos de formação inicial pela Resolução CNE/CP 2/2015, em seu Art. 12 (BRASIL, 2015, p. 10), é constituído de três núcleos de estudos, a saber: o Núcleo I compreende, portanto, as unidades curriculares específicas de formação em linguística, teoria literária, produção textual em língua portuguesa, em língua espanhola e respectivas literaturas, bem como aqueles relacionados ao ensino de língua e literatura e à pesquisa nessas áreas. O núcleo II é de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino. O Núcleo III refere-se “às horas de atividades de aprofundamento complementar em áreas específicas de interesse dos estudantes”, conforme o Art. 13, § 1º IV. (BRASIL, 2015, p. 11).

A carga horária do curso está distribuída da seguinte forma: 410 (quatrocentas) horas de prática como unidade curricular (PCC); 450 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado; 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades dos Núcleos I e II, e 200 (duzentas) horas de Atividades Complementares, totalizando assim, 3.260 horas. A estrutura curricular está organizada em 47 (quarenta e sete) disciplinas, além das atividades complementares e o

estágio supervisionado. Desse conjunto de disciplinas recortei as disciplinas **Leitura e Produção de textos e Compreensão e produção de textos acadêmicos**.

Para tanto, segue a análise do recorte:

UNITINS/DISCIPLINA	EMENTAS
<p>Leitura e Produção de textos</p> <p>Duração: Segundo Semestre</p> <p>Caráter: obrigatória</p> <p>Carga horária: 60h</p>	<p>Concepções de linguagem e produção de textos. Texto e textualidade. Técnicas de leitura e interpretação de texto. Prática de leitura, produção e refacção de gêneros acadêmicos (fichamento, resumo, resenha e artigo científico). A redação no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. O texto literário; modos de organização discursiva: narração, poesia, descrição, dissertação e estratégias argumentativas.</p> <p>Funções da linguagem. Figuras de linguagem. Intencionalidade. O texto midiático: linguagem verbal e não-verbal; intertextualidade e polifonia. A notícia, a reportagem, o texto crítico especializado.</p>
<p>Compreensão e produção de textos acadêmicos</p> <p>Duração: Quarto Semestre</p> <p>Caráter: obrigatória</p> <p>Carga horária: 60h</p>	<p>Desenvolver habilidades de leitura e produção de textos de diferentes gêneros acadêmicos, estabelecendo relações entre recursos discursivos e linguísticos de cada gênero textual trabalhado aos seus diferentes efeitos de sentido, promovendo, assim, a reflexão sobre a adequação comunicativa em diferentes contextos de comunicação escrita e oral. Gêneros textuais de divulgação científica: artigo acadêmico, resumo, resenha, artigo de divulgação científica, relatório. Recursos discursivos e linguísticos. Tipologia textual. Meio eletrônico na leitura e produção textual. Comunicação oral. A leitura e a produção de texto em sala de aula.</p>

Quadro 13 – Recorte das disciplinas da Universidade Estadual do Tocantins – TO

Há nas duas ementas a dedicação à produção textual acadêmica. Nessa direção, a língua é mais uma vez tomada na estrutura do texto, o que responde aos traços do funcionalismo tão presente nas políticas de língua. Observa-se que, mesmo tendo nomeações diferentes, as ementas das duas disciplinas abordam a escrita pelo viés dos **gêneros acadêmicos**, visando a **adequação comunicativa**. O efeito de sentido que se produz é o de um sujeito que escreve nos

moldes da **divulgação científica**. Assim, é preciso considerar a função comunicativa, submetendo à estrutura do texto. Há, então, a estabilidade, o controle, a completude. Tem-se aí o tecnicismo e o pragmatismo instrumentalizando a língua.

Como já pontuei, a AD trabalha com a língua enquanto ordem, em sua forma material. Assim, o que interessa não é a classificação, mas o funcionamento. É a língua enquanto sistema significante material em que a história, enquanto materialidade simbólica, intervém. A língua, discursivamente, não é “representação, ato, referenciação” [...] nem tampouco é “o uso que determina algumas estruturas” (ORLANDI, 2014a, p.109). Ainda, segundo a autora (2014a, p.109), no discurso trabalha-se com “o fora dentro, ou seja, com o processo constitutivo com a exterioridade, e não adição ou acréscimo, ou influência”. Não se considera estruturas abstratas, mas a relação estrutura/acontecimento. Não são as formas empíricas, mas a *forma material*, linguístico-histórica que interessa no trabalho com a língua. Retomando Pêcheux (2009), a língua é base do funcionamento dos processos discursivos, sendo o discurso a materialidade específica da ideologia.

A leitura e a escrita, ainda, aparecem significadas na ementa pelos tópicos **a redação no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio** e **a leitura e a produção de texto em sala de aula**. Chama-me a atenção o uso do termo *redação* em uma disciplina e na outra o termo *produção de texto*. Encontrei na história do ensino de Língua Portuguesa um deslizamento do termo *redação* para *produção de texto* que, resguardadas as concepções teóricas que o provocou, produz efeitos diferentes na prática de escrita em sala de aula. É importante pensar sobre esse deslizamento. O que se mantém e o que é transformado com esse deslize?

Trago de outro campo teórico, bastante presente no ensino de Língua Portuguesa, uma discussão que desencadeou no deslizamento entre esses dois termos. A atividade de escrita denominada *redação* por muito tempo compôs o quadro de conteúdo programático das aulas de Língua Portuguesa, mas dadas as diversas correntes teóricas, passou a ser criticada pelo modo como era trabalhada. Em termos gerais, as críticas apontam a redação como um exercício mecânico, construído com frases soltas, isoladas, caracterizando um texto extremamente convencional, tradicional, moldado às regras típicas da Escola, servindo, desse modo, somente à Escola.

Tradicionalmente, as redações eram/são trabalhadas a partir das tipologias narrativas, descritivas e dissertativas, tendo sempre a estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão como ponto central para a unidade do texto. Segundo Lopes-Rossi (2002, p.19) “as condições de produção de redação na escola são consideradas inadequadas”, pois trazem “artificialidade

das situações de redação”; “descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem”; “artificialidades dos temas propostos” e como consequência pouco interesse por parte dos alunos; “falta de objetivos de escrita por parte do aluno”; “falta de um real leitor”.

Ainda sobre a redação escolar, tem-se a didatização de textos que circulam em outros lugares sociais que não a escola e, que, portanto, entram para o conjunto das críticas. É o caso do artigo de opinião pelo viés do texto dissertativo-argumentativo exigido nas provas de vestibulares e do ENEM que passa a ser uma atividade obrigatória regulamentada pela portaria nº 391, de 07 de fevereiro de 2002, art. 2º. que diz que “todos os processos seletivos [...] incluirão, necessariamente, uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo” (BRASIL, 2002). Com a obrigatoriedade dessa tipologia as escolas passaram a trabalhar mais ainda esse tipo de texto, recaindo na “velha” forma de se trabalhar a redação. Tornou-se uma atividade repetitiva, estereotipada, com fim meramente técnico em busca de uma proficiência argumentativa.

Geraldi (2001), ao elaborar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa ele a faz a partir da prática de produção de textos. O autor chama de martírio o exercício de redação, na escola, e aponta características que engessam a escrita quando trabalhada como redação, como por exemplo, temas repetitivos, insípidos, o que leva os alunos a pensarem que escrever é apenas falar de temas como “Minhas férias”, “O dia das mães”, “São João”, “Minha Pátria”, e assim por diante. Para o autor, a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua, pois os alunos escrevem para o professor (único leitor), sendo, pois, artificial à situação de emprego da língua. Desse modo, sua proposta é produzir textos com destinos diferentes que não seja apenas para o professor ler e depois jogar o texto no lixo. Diante disso, propõe que o texto do aluno seja publicado em jornais da comunidade, em antologias que poderão ser apresentadas ao final do ano para toda a comunidade escolar, assim como outras formas de publicização.

Geraldi (2001), a partir da perspectiva dialógica, faz a distinção entre o aluno **escrever para a escola**, no sentido de escrever para o professor verificar se ele aprendeu o universo da escrita por ele ensinado, o que rompe a linha dialógica locutor-interlocutor na concepção interativa da produção; e não **produzir na escola**, com o sentido de ver no professor um leitor, logo, coautor para o seu texto, dialogar com ele e apresentar suas ideias, considerando-o um possível leitor, dentre tantos outros.

Segundo o autor, a escola não oferece condições para o aluno ocupar uma posição de sujeito, atuando com e sobre a linguagem, com autonomia para expressar-se, pois, as atividades

de ensino visam à reprodução de conhecimentos e não a construção, negando dessa maneira a inserção sócio-histórica-cultural. Dessa maneira, Geraldi considera

a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] sobretudo, é porque no texto que a língua-objeto de estudos se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação [...] (GERALDI, 1997, p. 135).

Assim, vendo o texto como ponto de partida para o ensino de língua, desloca-se da redação para a produção de texto, concebendo-a como condição de prática significativa na formação para a escrita. Cabe enfatizar que esse movimento que toma o texto como unidade de ensino e que procura ressignificar a prática de escrita na escola advém das contribuições teóricas e metodológicas das teorias do texto e do discurso, dada a inserção da Linguística, conforme apresentado no terceiro capítulo.

Posta a discussão desse outro campo teórico, volto-me a minha perspectiva. Esse produzir na escola, buscando o uso real da língua, levou a produção de texto a ter um fim comunicativo, inserindo nas aulas de língua os diversos modelos de textos. Os gêneros textuais passaram a ocupar lugar central nas práticas de escrita. Frente a isso, o ensino da estrutura textual sobressaltou ao ensino da produção textual e a relação entre autor/leitor real, como proposta, ficou relegada a um lugar secundário.

Compreendo que trabalhar a estrutura do texto esvaziada de historicidade é uma via que, para o ensino da escrita, não produz efeitos na constituição do sujeito de linguagem, nem tampouco na sua relação com as práticas sociais que exigem conhecimento para elaboração de textos escritos. Diante de uma situação que requer a escrita, o sujeito tende a esquivar-se sob a alegação de que não sabe escrever.

Para essa reflexão, trago Revuz (2002, p. 26) que afirma que “a língua não é um instrumento mais ou menos sofisticado do qual um sujeito, por sinal já constituído, faria a aprendizagem para conseguir “comunicar” com o meio ambiente”. Para a autora, o sujeito “organiza-se pela e na língua: sou o que invisto em “minha” língua e, para além, na arqueologia de minha pessoa”.

Assim, discursivamente, a língua não é tomada nem como instrumento de comunicação, nem expressão do pensamento. Mas base de todo processo discursivo que constitui os sujeitos e os sentidos. Fora disso, o que se tem é repetição mnemônica e não histórica que inscreve o

dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo. Dito de outro modo, que inscreve o sujeito no interdiscurso.

Para Revuz (2002), quando se pede um texto que responda a critérios precisos e exógenos como exercícios que seguem regras e resumos de textos, a aprendizagem centra-se na *conformidade* a uma norma social. Segundo a autora, “quando o texto não responde a exigências externas ao sujeito que escreve, este deve forjar seus pontos de referência, seus limites, sua norma. Nesse caso, a aprendizagem centra-se no sujeito que experimenta, ao mesmo tempo em que os produz, critérios de *verdade* dos quais apenas ele é garantia”. (REVUZ, 2002, p.28). Nessa perspectiva, escrever, é para Revuz, o trabalho do sujeito sobre si mesmo. Significa trabalhar “sobre a própria maneira de pensar e viver o mundo”. (Ibidem, p. 28). Entendo, com isso, que escrever é uma atividade em que se pode capturar a subjetividade do sujeito. Decorre disso a função autoria, conforme apresentado no segundo capítulo.

Relembro o que já trouxe de Orlandi (2001). O texto atesta o modo pelo qual, pela sua *função autor*, o sujeito administra a dispersão e a pressão da multiplicidade das possíveis formulações (outras) no mesmo sítio de significação. “O autor (se) produz (n)no texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto”. (INDURSKY, 2010, p. 93).

Portanto, para que a escrita, na escola, seja significada diferentemente da redação e da produção textual que toma o texto pela sua estrutura, “a prática escolar deve abrir espaços para a repetição histórica, criando condições para que o aluno possa reconhecer o seu dizer como parte de sua história. (ORLANDI, 1996a).

Há, ainda, que destacar, na ementa da disciplina **Leitura e Produção de textos** o estudo das **funções da linguagem**. Trata-se de um conteúdo filiado à teoria da comunicação que se repete nas ementas de outros cursos, como por exemplo, da UFMT. Como mostra Dalcico (2021) em sua pesquisa, a concepção da comunicação, marcada pela dominância da cognição, da pragmática e do funcionalismo marca a formação dos PPCs dos Cursos de Letras, significando a língua e a leitura, e acrescento, significando a escrita na escola.

4.4. Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática

As Práticas do Estágio Supervisionado do Curso de Letras estão regulamentadas pela Lei Nº. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), pela Resolução Nº. 009/2001 (Conselho Nacional de Educação) e pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Art. 1º, que diz que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante

a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a **articulação teoria-prática** garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: II - 450 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Segundo os PPCs dos cursos, o estágio supervisionado “não é a **parte prática do curso**, mas é a tematização dessa prática” (UFMT, 2019, p.38). Ele “integra atividades curriculares obrigatórias **de tratamento da práxis**, visando ao aprimoramento da aprendizagem, profissionalização e crescimento intelectual do acadêmico”. (FURG, 2017, p.57).

Como regularidade, encontrei nos PPCs, o estágio concebido como a “linha articuladora entre a teoria e prática docente. Como componente curricular obrigatório, é o momento em que o aluno vivencia a realidade profissional, na qual irá desenvolver as competências e as habilidades fundamentais para o futuro exercício docente”. (UFAL, 2014. p.72). Nessa direção, há nos PPCs os seguintes objetivos:

O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras tem por objetivo complementar a formação do professor , inserindo-o nos diferentes contextos de sua futura prática profissional, ocasião em que procurará articular sua formação prévia ao cotidiano da profissão. (FURG)
Estágio Supervisionado tem como objetivo propiciar aos estudantes a vivência no ambiente escolar , mediante a participação efetiva em atividades escolares e o contato e a reflexão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura (análise linguística, literatura, leitura e produção de textos) na educação básica. (UFMT, 2019, p.39).
Nesse sentido, a perspectiva do Estágio Supervisionado de Letras é a de promover a integração necessária entre escola e universidade a fim de construir, com os professores das redes pública e privada de ensino, uma prática social, criativa e transformadora, que resulte na reconstrução ou redefinição do eixo-articulador da relação teoria-prática no trabalho do professor. (UNEMAT, 2013, p.82).
Busca-se, nas disciplinas de estágio supervisionado do IEL, promover (i) práticas de transposição didática desses conteúdos de modo a preparar os alunos para o efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, (ii) a análise de materiais didáticos existentes no mercado e de suas aplicações. (UNICAMP, p.07)
O objetivo desse componente curricular é oferecer ao licenciando um conhecimento do real em situação de trabalho, representando a sua imersão inicial em unidades escolares dos sistemas de ensino . Além disso, o estágio curricular supervisionada busca contribuir para a obtenção de um

dos princípios norteadores para a formação docente, a saber, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. (UNITINS, p. 123)

[...]é uma epistemologia da prática, não simplesmente a parte prática do curso, e tem como objetivo principal **possibilitar a aproximação às práticas didático-pedagógicas no campo de atuação profissional** – as realidades educativas de ensino e de aprendizagem de linguagem. (UFAL, 2014, p. 71).

Quadro 14 – Recorte dos objetivos do Estágio Supervisionado

Dados os objetivos propostos, é possível perceber alguns sentidos para o modo como o estágio é concebido atualmente, uma vez que a presença dele nos cursos de formação de professores nem sempre teve a mesma concepção. Historicamente, o estágio passa a fazer parte dos cursos de formação em decorrência das mudanças dos cursos de bacharéis para licenciaturas, bem como devido à busca em diminuir a separação estanque entre teoria e prática, conforme visto no terceiro capítulo.

Como se viu, a partir de Gatti (2019), a formação de docentes pelas licenciaturas começou a ser oferecida como adendo de bacharelados nas poucas universidades ou faculdades existentes. Nesse período, as escolas secundárias, ainda em pequena quantidade em face do tamanho da população, tinham docentes formados em áreas diversas que se propunham a lecionar, porém, sem formação pedagógico-didática. Com isso, surge, então, o diálogo com as disciplinas de cunho pedagógico e institui-se os estágios.

No entanto, o estágio supervisionado tornou-se como uma disciplina de final de curso sendo compreendido como a parte prática da formação de professores. Daí a presença, nos PPCs atuais, de justificativas que procuram desfazer o sentido do estágio como apenas parte prática do curso. O efeito de sentido que se produzia com o estágio no final do curso era o de que primeiro detinha o conhecimento para depois aplicá-lo, demonstrando o papel central que a teoria tinha (e ainda tem) na formação, uma teoria a qual desconsidera o movimento da prática. É nessa direção, conforme apresentei, que se seguiu o que ficou conhecido como a “fórmula 3+1” em função de três anos serem dedicados às disciplinas de conteúdos de formação específica e, um ano, dedicado às disciplinas de natureza pedagógica para a formação do licenciado. Toda a formação pedagógica, o estágio em si, era um apêndice dos cursos e serviam somente para quem quisesse ser licenciado.

Melo e Almeida (2014) afirmam que essa ideia foi, por conseguinte, a responsável pela elaboração de cursos destinados aos que deveriam pensar a educação (bacharéis) e aos que

deveriam transmitir conteúdos nas escolas (licenciados). Assim, tinham-se sujeitos que transmitiam conteúdos, mas não questionavam o como, o quê e o porquê de se ensinar determinado conhecimento e não outro. Da separação entre teoria e prática decorreram currículos fragmentados que retiravam dos professores o papel de produtores do conhecimento. Assim, as discussões sobre a formação do professor centram na constituição do estágio como lugar de reflexão teórica e prática.

O estágio supervisionado passa, desde então, a ser o *locus* dentro dos cursos de formação como possibilidade de construção para a *práxis*, entendida, nos PPCs, como a articulação entre teoria e prática. Para tanto, atualmente, como se pode observar no recorte do quadro acima, o estágio é entendido como **complementar à formação do professor**. Esse sentido relaciona-se ao que, historicamente, vem sendo debatido quanto a oferecer uma formação puramente teórica. É preciso relacionar teoria à prática. Isso vem por meio do estágio. Contudo, produz-se também o sentido de separação entre teoria e prática na medida que ele é posto como complemento e não elemento intrínseco a todo o processo de formação.

Outro sentido é o de **propiciar aos estudantes a vivência no ambiente escolar, promover a integração necessária entre escola e universidade**. Há nessa formulação a relação com a LDB e o decreto complementar, como discuti no terceiro capítulo, que estabeleceu que as licenciaturas deveriam ter uma base comum e um currículo norteado por competências e fundamentado na associação entre teoria e prática. As faculdades precisariam, para isso, criar vínculos com os sistemas de ensino, participando do dia a dia das escolas e usando-as como objeto de estudo.

Nessa visada, estão, também, os objetivos de **promover práticas de transposição didática, oferecer ao licenciando um conhecimento do real em situação de trabalho, representando a sua imersão inicial em unidades escolares dos sistemas de ensino, possibilitar a aproximação às práticas didático-pedagógicas no campo de atuação profissional**. Todos esses sentidos vão na direção do que preconiza o Parecer CNE/PC N°. 22/2019 que coloca a relação teoria e prática como um dos princípios da política da formação de professores de acordo com o que já foi apresentado.

Portanto, importa para esta pesquisa observar algumas ementas que integram os estágios, buscando compreender em que medida elas contribuem para a formação do professor no que diz respeito à escrita e seu ensino.

Regularmente o estágio está organizado em etapas, acontecendo com atividades teóricas, observações, aulas simuladas e regência. Contudo, ao analisar os PPCs, fiz um recorte que faz relação com meu objeto de estudo. Assim, segue o recorte:

Universidade	Ementas
FURG	<p>Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado IV – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – Ensino Médio</p> <p>Ementa: Projeto de estágio, planejamento de aulas, execução do estágio.</p>
UFMT	<p>Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado IV - Língua Portuguesa e respectivas literaturas</p> <p>Ementa: Realização de aulas de Regência, na escola-campo disciplinas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, Literatura no Ensino Médio. Elaboração de Relatórios de Regência na escola-campo.</p>
UNEMAT	<p>Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa</p> <p>Ementa: Planejamento e orientação para o desenvolvimento de planos de aula. Aplicação do planejamento na academia no formato de microaula. Orientação para a análise e correção da produção de textos no Ensino Fundamental e Médio. Supervisão de prática de ensino em aulas de Língua Portuguesa. Critérios de avaliação da aprendizagem em língua portuguesa. Redação de relatório em forma de texto analítico.</p>
UNICAMP	<p>Disciplina: Estágio Supervisionado</p> <p>Objetivos: Tendo por base observações de atividades didáticas desenvolvidas em aulas de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio do ensino regular, o objetivo dessa disciplina é (a) refletir criticamente sobre essas atividades e (b) propor um conjunto de ações e materiais didáticos pertinentes para esses níveis de ensino considerando o que foi observado.</p> <p>Programa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Língua e ensino de produção de textos. 2. Língua e desenvolvimento da habilidade de leitura. 3. O lugar da análise linguística no ensino de língua portuguesa
UNITINS	<p>Disciplina: Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II - Ensino Médio</p>

	Ementa: Observação e Regência de Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Médio. Registro e análise da prática. Apresentação de Seminário de Estágio.
UFAL	Disciplina: Estágio Supervisionado 3 Ementa: Atividade de observação, análise crítica e planejamento da prática docente na educação básica, exercida sob supervisão docente, como subsídio para o exercício do ensino de língua portuguesa.

Quadro 15 – Recorte das ementas dos Estágio Supervisionados das Universidades

Destaco que os planos de trabalhos dos estágios, em todos os PPCs analisados, são constituídos de elementos interdisciplinares, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e a Língua estrangeira específica de cada curso (inglês, espanhol etc.). Desse modo, há nas disciplinas dos estágios conteúdos que perpassam todas as disciplinas e conteúdo de ordem estritamente pedagógico que aborda o conhecimento sobre a organização da Escola, formas de gestão, conhecimento profissional, relação professor-aluno, formas de planejamento, dentre outros.

Noto que a maior parte das ementas dos estágios centram em questões de cunho administrativo (gestão e estrutura escolar), burocrático (relatórios de estágio) e pedagógicos. Nas ementas acima, destaco a centralidade no **planejamento de aulas** ou **planejamento da prática docente**, na **realização de aulas de Regência ou regência de Língua Portuguesa** relacionado ao ensino da Língua Portuguesa. Chama-me a atenção a generalização da proposta para a realização do estágio. Assim como em outras ementas que observei, não há uma orientação sobre o que e como trabalhar determinado conteúdo. O planejamento, a prática docente, a regência do que se vai trabalhar estão condicionados à escolha dos sujeitos envolvidos no processo: professor e estagiário.

Ao realizar a análise, voltei o olhar para as referências bibliográficas de cada ementa buscando observar quais delas dariam condições para se planejar aulas voltadas para a escrita, uma vez que é pressuposto que o ensino de língua por meio da escrita é central na prática do professor de Letras. Encontra-se na maioria das referências autores que trabalham a didática geral e a formação de professores de português em um sentido mais amplo. Entendo que toda a prática de estágio está voltada para a formação geral do professor, silenciando a especificidade e os objetivos propostos no curso de Letras segundo preconizam os próprios PPCs e as leis que os regulamentam. Até mesmo o que diz o Parecer CNE/CES nº. 492/2001 sobre ter **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** está silenciado nas ementas dos estágios. Novamente interrogo: como poderá ter domínio sem a prática, sem o uso? E como fica a relação teoria-prática na concepção que trouxe no capítulo 3, do futuro professor?

Vê-se no modo de constituição desses estágios a falha, o equívoco, o silêncio. Para a AD, “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é”. (ORLANDI, 2007, p. 31). Assim, segundo Orlandi (Ibidem), o silêncio é tomado como o espaço ‘diferencial’ da significação: ‘lugar’ que permite à linguagem significar”.

Dado o silenciamento, no estágio, sobre as questões de escrita e seu ensino abre-se possibilidades para a produção de diversos sentidos, uma vez que “o silêncio é garantia do movimento de sentidos e sempre se diz a partir do silêncio”. (ORLANDI, 2007, p. 23). Isso pode levar à compreensão de que há uma lacuna que fragiliza a formação do professor de Letras, especialmente a sua relação como a escrita, e de que há, ainda, caminhos a serem trilhados para romper com a histórica dicotomia teoria/prática.

Nas ementas dos estágios apresentadas nos PPCs da UNEMAT e da UNICAMP notei o indicativo de um trabalho voltado para a escrita a partir das formulações **Orientação para a análise e correção da produção de textos no Ensino Fundamental e Médio e Língua e ensino de produção de textos**. Vê-se a proposição do trabalho com a escrita voltada para as questões técnicas sem explicitar a postura teórica desse trabalho. Contudo, ao observar a referência bibliográfica notei a determinação de uma das correntes mais fortes da Linguística muito presente na constituição dos cursos de Letras: A linguística textual. Inscritos nessa mesma corrente encontrei o estágio da UFAL que apresenta autores como Helena Negamine Brandão, João Wanderley Geraldi, Irandé Antunes, dentre outros.

Observo que os termos língua, texto e escrita não aparecem nas ementas dos estágios. O que mais uma vez mostra o silenciamento de concepções tão caras para a formação do professor. Apenas teorizar (durante as disciplinas) sobre esses elementos de ensino seria condição suficiente para a formação em escrita? Entendo que independentemente do aporte teórico com o qual se concebem a língua, o texto e a escrita é preciso que haja um trabalho efetivo sobre experiências de ensino no real da escola. Condicionar o trabalho com a escrita à escolha do professor ou do estagiário não é condição suficiente para que se trabalhe a escrita durante os estágios ou as futuras aulas de Português. É preciso conhecer, refletir sobre, desenvolver ações significativas que dê condições para tal.

Entendo que os estágios teriam que oferecer condições para além do conhecimento pedagógico da escola (um conteúdo que abrange a maioria deles). Dentre essas condições está

a de colocar a escrita como eixo do ensino, uma vez que ao escrever o sujeito insere-se em um processo que mobiliza sentidos outros. Ou seja, ao escrever sujeito e sentidos são constituídos. Ao escrever, o sujeito é posto frente à língua escrita, um saber outro importante na/para a formação do sujeito, pois ao formular no fio do discurso o sujeito traz para o interior da escrita elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso. É sobre esse modo que se constitui a função-autor, uma vez que “o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido”. (ORLANDI, 1996a, p. 97).

Assim, diante dessa análise, compreendo que as ementas dos estágios não atendem nem mesmo aos objetivos propostos para o estágio, dada a indefinição das ações, o caráter generalizador sobre o que e como fazer, ficando restrito a uma espécie de saber usar a didática do planejamento. A língua, o sujeito, o texto e a escrita não aparecem nem ao menos sob a inscrição materializada nas ementas das disciplinas, conforme visto, inscritos na estrutura linguística da comunicação, pautados pela dominância do sociologismo. Tem-se, desse modo, um lugar de contradição dentro dos cursos de Letras.

Discursivamente, a contradição não significa necessariamente a oposição de elementos, mas nos ajuda a designar teórica e analiticamente as múltiplas direções que os sentidos podem tomar. Assim, os gêneros textuais, por exemplo, propostos nas ementas das disciplinas, seriam submetidos à transposição didática, como um dos objetivos do estágio supervisionado. Nessa condição, o que se vê é um efeito de evidência de que realizando o estágio, a relação teoria/prática está contemplada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ser um profissional das Letras, não basta saber uma língua, pois é preciso saber que a sabemos. E podemos observar isto através das ferramentas que construímos, que usamos, e do modo como a ensinamos. (ORLANDI, 2018)

Busquei com a proposta desta pesquisa compreender as condições de produção da formação do docente em alguns cursos de Letras e a sua relação com o ensino da escrita, tendo como fio condutor uma questão latente em todo meu percurso profissional e acadêmico: a formação dos cursos de Letras oferecem condições para o docente trabalhar a escrita?

Ao enveredar pelos caminhos de busca dessa compreensão percebi a *teia* que entrelaçava meu objeto de estudo e que me levaria a fazer cortes e recortes até chegar à escrita deste texto que não se fecha, mas que se abre para outros sentidos, para outras questões. Um texto é sempre uma possibilidade de leituras se considerarmos que estamos diante da relação da língua com a história que, por sua vez, é o lugar de produção de sentidos, afetada pelos equívocos e falhas.

As respostas para as questões iniciais deste trabalho, talvez não as tenha alcançado como vislumbrei. Mas, há algo crucial que irrompe do movimento entre a leitura, os recortes, as análises e a escrita que significa neste momento de fechamento, ou seja, neste efeito de fecho e que faço questão de dizer logo de início: a formação em Letras requer mais investimento no que diz respeito à formação em língua e escrita, isto é, mais tempo para conhecer a partir de um conhecimento específico de uma determinada concepção teórica tanto de língua quanto da escrita e do seu ensino. É preciso “apostar na *formação* do sujeito do conhecimento de Letras e não meramente em sua “capacitação”. (ORLANDI, 2018, p. 222). A capacitação é bastante significativa em toda condição de produção dos cursos de Letras, dadas as determinações de organismos internacionais e nacionais como a forte presença do Estado nas políticas linguísticas que ideologicamente impõem competências e habilidades importantes muito mais para o mercado de trabalho que para a formação do sujeito quanto do objeto de ensino. Apostar na formação é não reduzir a habilidade do sujeito para o trabalho e o mercado, na forma profissionalizante, mas o expor as formas de conhecimento que abrangem manifestações da língua que se movem, segundo Orlandi (2018).

Orlandi (2018) ao interrogar sobre o que é fazer Letras no mundo atual, mundo feito de contradições, mundo da quantidade, das tecnologias, da chamada Sociedade do conhecimento

e que divide seu espaço com o empreendedorismo, sendo marcado pela mundialização e que se balança historicamente entre o multilinguismo e a língua única, questiona sobre o sujeito do conhecimento que está sendo formado, pelo trabalho com a língua, com as línguas, com a literatura, e como ele afetará a sociedade com seu trabalho, com sua prática.

As questões da autora levam-me a tomá-las como reflexão que me auxilia a compreender a complexa relação universidade-língua-escrita-escola. É isso que a formação em Letras deveria produzir no professor. Ele precisa saber que trabalhar a escrita é colocar o sujeito/aluno em uma relação com a língua que afetará não apenas ele próprio, mas também a sociedade. Isso passa pelo o que é, como se dá o processo de representação e como fazer para que o ensino se desloque da decodificação para o gesto de autoria do dizer. E trabalhar a escrita é fazê-la significar na relação sujeito, linguagem e mundo. Segundo Orlandi (2018), produzir conhecimento sobre Letras, língua, literatura e suas manifestações conexas é uma possibilidade de ação no mundo e de produção e de recepção do conhecimento, especialmente, quando toca o processo de formação que implica em sua profissionalização.

O docente como sujeito de linguagem, interpelado pela ideologia, pratica a escrita por escolha, (caso queira) ou pelas escolhas (porque e como fazer), mesmo que isso aconteça de modo inconsciente, como sabemos. Pelo processo de identificação com uma ou outra formação discursiva, com uma ou outra teoria é que o docente conduzirá ou não o trabalho com a escrita. Daí a importância de receber uma formação que possua a escrita e seu ensino como foco, uma vez que “a língua, o conhecimento da língua está ligado fundamentalmente à escrita”. (ORLANDI, 2018, p. 224).

Entretanto, todas essas questões de formação passam pelas condições de produção. Ao buscar compreendê-las, pude observá-las sob as seguintes perspectivas: da constituição dos cursos de Letras pelos eixos Bacharel *versus* Licenciatura, pelas dimensões teoria e prática que perpassam, historicamente, a formação de professores, bem como pela análise de leis, dos PPCs e das ementas dos cursos de Letras. Condições essas que refletem no imaginário de ensino da/na formação do professor e que, pelo político e pela contradição vão constituindo sentidos para a escrita e seu ensino.

A partir do dispositivo teórico da AD no entremeio com a HIL foi possível dar um tratamento específico ao modo de analisar nosso objeto de estudo, confirmando o que Nunes (2007) diz que temas comumente abordados na HIL: conceitos e teorias, obras e autores, instituições e periodização recebem um tratamento específico quando vistos sob a ótica da AD. A HIL na relação com a AD possibilitou observar o modo como os instrumentos linguísticos (BNCC-Ensino Médio, BNC-Formação, Diretrizes, PPCs e ementas) vão se configurando e

como textualizam a produção sobre o ensino. Em outras palavras, toda a textualização quando se trata da língua, da escrita, do texto como observei no corpus desta pesquisa funciona como instrumento linguístico.

Diante dessa produção, em um primeiro momento, trilhei um caminho indispensável para a compreensão do objeto de estudo que foi trazer o modo como a AD concebe a língua, pois nessa teoria ao empreender uma análise é preciso considerar a materialidade da língua e da história, desnaturalizando as evidências. A língua não é vista na relação entre os termos da sintaxe, não é o que se mostra na superficialidade, mas o como a organização sintática pode nos fazer compreender dos mecanismos de produção de sentidos, observados os elementos linguísticos-históricos que estão nela funcionando, conforme afirma Orlandi (1996a). Ela é resultado de um processo histórico-ideológico. Como base dos processos discursivos, é na e pela língua que chegamos a compreensão dos efeitos de sentidos, ou seja, dos discursos.

A questão da escrita e do texto foi outra reflexão bastante produtiva para esta tese. Discursivamente, os sentidos se constituem pela ideologia e a relação com o real é necessariamente mediada pelo simbólico. Assim, o texto não se caracteriza como um objeto fechado em si mesmo, mas torna-se um lugar de materialização do discurso que por sua vez é onde a ideologia se materializa, segundo afirma Pêcheux (1997). Desse modo, o texto é para esta pesquisa o lugar de partida, pois movimenta a construção do corpus, das análises e da escrita desta tese; é também o ponto de chegada, pois vejo-o como forte elemento do/para o ensino da escrita. Dela é que resulta o texto. Em AD não se trabalha a análise de conteúdo, mas a relação contraditória da linguagem. Por isso, o texto é tomado em sua ordem significante, entendido na relação com a exterioridade.

A escrita serve para saber sobre a língua e para saber a língua. Em todo percurso de leitura, análises e reflexão sobre a escrita posso dizer que ela é condição necessária para o ensino da língua, mas, sobretudo, como para a constituição do sujeito de linguagem, pois escrever é ser tomado pela língua, constituindo sentidos que se inscrevem na história, o que vi praticamente ausente nas ementas dos cursos analisados. Por isso, a importância de trabalhar o texto como a língua em funcionamento. Língua/escrita/texto é uma trilogia que não se separa.

Minhas reflexões levaram-me a compreender que o modo de lidar com o ensino da escrita é essencial para que o aluno se aproprie da função-autor e para que a escrita torne significativa tanto para quem a pratica quanto para quem ensina. E a partir de Orlandi, compreendi que é nesse processo que “deve incidir a reflexão linguístico-pedagógica para que o professor de língua possa atuar, dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o “aprender a escrever” o engaja”. (ORLANDI, 1996b, p. 79). A escrita, na sociedade dividida entre quem é

escolarizado e quem não é, entre quem lê e quem não lê, não pode faltar. Não pode ser silenciada. Não pode ser tomada como pretexto, pois afinal, não se escreve para treinar traços, repetir ideias ou cumprir uma tarefa. Escreve-se para saber a língua, conhecer o que se pode fazer com ela, para produzir sentidos. “A escrita modifica nossa relação com nossa língua, modifica até mesmo a língua. Portanto, não podemos desconhecer o que nos liga e que efeitos produz esta relação: língua, texto, escrita”. (ORLANDI, 2018, p. 224).

Nessa esteira, analisei como os sentidos sobre a língua, a escrita e o texto são textualizados em documentos oficiais como a BNCC, a Lei 13.696 de 12 de julho de 2018 que institui a política de Leitura e Escrita e nas matrizes curriculares recortadas dos PPCs. Observei que os documentos enquanto políticas de língua administradas pelo Estado colocam em funcionamento um discurso que determina a formação do professor de Letras que controlam o que deve ser ensinado ao professor e como ele deve ensinar e o que ensinar. Estado, Currículos (Letras) e Ensino entrelaçam-se pelo normativo, pelos instrumentos linguísticos que textualizam as formas de controlar o *que* e o *como* se deve ensinar.

Nessa direção, há igualmente na BNCC, uma política pública constituída por competências e habilidades, o sentido de língua como código, concebida pela sociolinguística e pela linguística textual centradas nos usos da língua e inscrita em uma formação ideológica da comunicação, e que os sentidos são controláveis.

Quanto à Lei que institui a política de Leitura e Escrita, a análise possibilitou observar que a escrita é significada no interior de uma formação discursiva mercadológica e com objetivo para avaliações externas, apagando, diante disso, a escrita que se deve trabalhar no Ensino. Há na lei o sentido da falta, do silenciamento. A leitura é fortemente marcada, mas há uma ausência de incentivo quanto ao ensino significativo da escrita.

A formação docente dos cursos de Letras torna-se questões importantes quando tocamos as condições de produção das políticas linguísticas. E no percurso de leitura e análise pude observar a constituição das licenciaturas pela memória do bacharelado que marcam a tensa relação entre as Letras e a Educação; o movimento entre teoria e prática tomado como um distanciamento entre a Universidade e a Escola e que se apresenta como uma das causas pelas “falhas” na formação do professor; e a ideologia do discurso da mundialização que produz efeitos nas políticas do Estado como sendo fundamental apenas a preparação para o trabalho.

Ainda que se criem novas leis, mantêm-se distanciada a compreensão da relação, teoria e prática como pares disjuntos, mostrando com isso que todos os argumentos a favor da unidade não têm produzido os efeitos esperados. Ao refletir sobre essa questão a partir do dispositivo teórico da AD, pude compreender que teoria e prática são dimensões indissociáveis e que, se

vistas sob a teoria da *práxis*, é que pode produzir ações transformadoras, uma vez que esta permite uma relação de co-participação entre o homem e a natureza, entre a sociedade e a realidade natural e social. Ou seja, ao conceber a *práxis*, consideramos sua materialidade, atividade possível do/no mundo. É, segundo Orlandi (2022) (qualificação desta tese), na *práxis* o lugar de possível divisão, das estratégias de passar um discurso oficial que vai silenciando, tornando automático sentidos a serem discutidos.

Vale dizer que há uma questão velada sobre o par teoria e prática que é a competência e a habilidade, uma noção fundante nas políticas de formação e nos instrumentos linguísticos. Como analisei, essa noção advém do modelo empresarial que vê a Educação como “um instrumento na produção de recursos humanos” (DEL REY, 2010, p. 113), e diante disso, o foco está na aquisição de habilidades abstratas e generalizadas que colocam o sujeito apto a atender as demandas do mercado de trabalho e o deixa desprovido de conhecimento, de historicidade.

Desse modo, não importa uma formação para a escrita na medida em que não há a necessidade de pensar, refletir, mas de dominar a técnica, de seguir a instrução. Por isso, os cursos de Letras, determinados pela ideologia da mundialização e seus efeitos, por meio da relação com o Estado, não discutem sobre o que, o porquê e como trabalhar a escrita (língua). Apenas importa saber escrever sobre a língua.

É interessante observar essa conjuntura, pois, a partir disso, compreende-se o modo de constituição dos PPCs e das ementas dos cursos. Sob o dispositivo da AD, compreendo que tudo que falamos é afetado pela língua e pela história, pois os sentidos não estão presos às palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições de produção e não se fecham às intenções dos sujeitos.

Nas formulações dos PPCs e das ementas (das disciplinas e estágio) a língua é concebida pelo viés psicológico, tendo nela um meio de comunicação e instrumento de transmissão. A concepção é de um sistema estático, gramatical, objetivo e que toma o sujeito dotado de intenções. Há o predomínio do caráter utilitarista da língua via um descritivismo sustentado pela pragmática e pelo funcionalismo, formações discursivas que, historicamente, predominam nas políticas públicas, apesar da presença discreta de teorias discursivas como a Análise de Discurso. O que mostra o domínio de uma determinada concepção sob as demais como lugar de filiação teórica ideal: a linguística textual e a sociolinguística.

Nessa direção, a escrita vai sendo significada pelos gêneros textuais, pela técnica e pela lógica do mercado de trabalho. Como analisei, à medida que o mercado de trabalho se transforma, o professor recebe “capacitação” e não formação, pois é esse o interesse do Estado

e dos organismos nacionais e internacionais que pela dinâmica capitalista determinam as práticas de ensino. Dessa maneira, a formação em Letras individualiza o sujeito, futuro docente, pelo funcionamento das competências e habilidades sustentadas pela lógica de uma sociedade capitalista que pensa e delimita os objetos de conhecimento que este deve saber e que, por conseguinte, vão reverberar no ensino da escrita (língua). Mas, é justamente na individuação do sujeito que pode acontecer a resistência. É onde as coisas podem ser diferentes, pois a ideologia é um ritual com falhas. (PÊCHEUX, 1997a). É nesse movimento que a formação do professor de Letras pode produzir a mexida necessária; é por meio de uma formação que não silencia, mas que ofereça ao professor, minimamente, conhecimento sobre os objetos de ensino da Educação Básica, instigando-o a fazer diferentemente o ensino da escrita, pois ele precisa saber e compreender de onde vem tudo que está significando quando ele vai significar. De tal modo que as condições de produção dos cursos de Letras devem ser condições que ofereçam uma formação que coloque o sujeito/professor na posição de quem compreende a importância de se trabalhar a escrita para além do que está significado nos livros didáticos, nos manuais, nas políticas públicas. Pois afinal, a escrita textualiza sentidos, provoca rupturas, produz, por meio da língua, historicidade e constitui o sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, Pierre. [et al.]. **Papel da Memória**: Tradução e introdução: José Horta Nunes. – 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. **Althusser, a ideologia e as instituições**. In: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado**. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado**. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1985.

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**: Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE: 1 a 5 de fevereiro de 2021. Disponível em: [20º-ENANFOPE— Documento-Final-2021.pdf](#). Acesso em: 11/10/2021

ARAÚJO, Marcos Paulo de Sousa; LOPES, Maraísa. **A Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um olhar sob a articulação entre a história das ideias linguísticas e a análise de discurso**. In: ANAIS DO VI COGITE - COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS & TEXTOS. Teresina (PI) Editora da UFPI, junho de 2018.

AUROUX, Sylvain. **A revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. – 2ª. Ed. - Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2009.

_____. **Histoire des Idées Linguistiques I**. Liège: Mardaga. 1989.

BAGNO, M. **Cursos de Letras? Para quê?**. 2012. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-praque-1>. Acesso em: 21/03/2021

BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. **Língua, leitura, história**. Décalages, v. 1, p. 1, 2014.

BERMAN, Ruth. **Do dualismo de Aristóteles à dialética materialista: a transformação feminista da ciência e da sociedade**. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, Susan R. (Org.). *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 241-275.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR online. v. 11, n. 42, p. 94 – 112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 16/08/21

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação: Brasil, 2018. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03/02/2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 492, de 3 de abril de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 20/03/2021

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 22, de 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: BRASIL. **Lei nº13.696, de 12 de julho de 2018.** Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm. Acesso em: 20/02/2021

_____. **Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03/03/2021.

_____. **Resolução nº 09, de 10 de outubro de 1969.** Fixa a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969>. Acesso em: 16/02/2021.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16/09/2021

CASTILHO, A. **A reforma dos cursos de Letras.** ALFA. 1963. Disponível em: <http://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/263>. Acesso em: 19/05/2021

DALCICO, Eliane Cristina. **O discurso das políticas públicas de leitura e sua curricularização nos Cursos de Letras.** Tese de Doutorado. Cáceres/MT. 2021. p.208.

DELEUZE, Gilles. (1972-1990). **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. Editora 34. São Paulo/SP, 1992.

DEL REY, Angélique.. **À l'école des compétences: De l'éducation à la fabrique de l'élève performant**. Paris: La Découverte, 2010.

DI RENZO, Ana Maria. Escola e a formulação das políticas linguísticas. Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília v. 1, n. 2, p. 05 – 15, nov. 2008. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br/index.php/RL/issue/view/91>. Acesso em: 10/07/2020.

_____. **Estado, a Língua Nacional e a Construção das Políticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Os estudos da análise de discurso e seus efeitos nas práticas linguísticas dos manuais de ensino**. In: Análise de discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Luiza Katia Andrade Castello Branco; Eduardo Alves Rodrigues; Gabriel Leopoldino dos Santos (orgs.) –Campinas, Editora RG, 2011.

DICIONÁRIO interativo da Educação Brasileira. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/dieb> . Acesso em: 03/09/2021.

DICIONÁRIO online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/acesso>. Acesso em: 03/09/2021.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação (ANPED), São Paulo/SP, 2001. n. 18, p. 35-40. Escuta, 2006.

FERREIRA, Ana Claudia Fernandes. **A análise de discurso e a constituição de uma História das Ideias Linguísticas do Brasil**. *fragmentum* n. Especial. Jul./Dez. 2018. Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação 17 em Letras, UFSM. ISSN 2179-2194 (online); 1519-9894 (impresso).

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 24. n. 48, p. 17-34, 2010.

FIORIN, José Luiz. **A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária**. In: *Línguas & Letras*, Vol. 7, Nº 12, I Sem, 2006. P. 11-25

GADET, F.; HAROCHE, CL.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. **Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em psicologia**. In: ORLANDI, Eni. Análise de discurso: textos escolhidos. Campinas: Pontes, 2012d. (p.55-71)

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel **A Língua inatingível** — Françoise Gadet; Michel Pêcheux Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello -- Campinas — Pontes, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá, DALMAZO, Marli Eliza, ANDRÉ, Afonso, ALEMEIDA, Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GERALDI, João Wanderley, SILVA, Lilian Lopes Marin, FIAD, Raquel Salek. **Linguística, ensino de língua materna e formação de professores.** D.E.L.T.A, Vol. 12, Nº. 2, 1996 (307-326).

_____. **O Texto na sala de aula.** Coleção na sala de aula. 3ª. Ed. São Paulo, SP. Editora Ática, 2001.

_____. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social.** In: FARACO, Carlos Alberto. [et al.]. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino.* São Paulo: Parábola; Ponta Grossa/PR: UEPG, 2007.

GUEDES, Izaildes Cândida de Oliveira. Os 'Discursos sobre' texto nas políticas linguísticas para o Ensino Médio. Dissertação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015. 126f

GUIMARÃES, Eduardo. (1994). **Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: a Gramatização Brasileira.** Língua e Cidadania. Campinas, Pontes. 1996.

_____. **Análise de texto – Procedimentos, análises, ensino.** 2ª. ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. **História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil.** São Paulo: Pontes, 2004.

_____. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação.** Campinas: Pontes, 2005.

HARRIS, Zellig Sabbetai, Dubois-Charlier Françoise. **Analyse du discours.** In: *Langages*, 4^e année, n°13, 1969. pp. 8-45; http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

INDURSKY, Freda. **As determinações da prática discursiva da escrita.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 12 - n. 1 - p. 30-47 - jan./jun. 2016.

_____. **Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura.** In: PEREIRA, Ernest, Aracy. *A leitura e a escrita como práticas discursivas.* Pelotas: Educat, 2001.

_____. **Estudos da linguagem: língua e ensino.** In: *Organon*, Instituto de Letras – UFRGS, V.24, n.48, 2010b.

_____. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites.** In: **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade.** Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs). – Pontes Editores, 2010a – 2ª Edição: Campinas, SP.

KATO, Mary. O ensino de línguas após a implantação da Linguística. In: **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, n.4, p. 51-59, 1983.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Texto e autoria**. In: Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade. Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs). – Pontes Editores, 2010 – 2ª Edição: Campinas, SP.

LAJOLO, M. **No jardim das Letras, o pomo da discórdia**. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>>. Acesso em: 13/10/2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUZ, Mary Neiva Surdi. 2010. **Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado. Santa Maria, RS, 2010.

MARIANI, Bethania. **O político, o institucional e o pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos?** Matraga, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan/jun. 2016.

_____. **Língua nacional e pontos de subjetivação**. In: Revista Estudos Linguísticos, São Paulo, n. 37, v. 3: p. 25-31, 2008.

_____. **Política de colonização linguística**. In: Letras, Santa Maria, v.27, p.73-82, dez. 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete licenciatura. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/licenciatura/>>. Acesso em 01 set 2021.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências**. Revista Investigações. vol. 31, n.2, dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>. Acesso em: 08/09/2020.

NUNES, José Horta. **Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas**. In: Letras, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107–124, jul./dez. 2008

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo**. Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990. – (Biblioteca da educação. Série 5. Estudos de Linguagem; v. 5)

_____. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

_____. **A Interpretação; autoria, leitura e feitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, Vozes, 1996a.

_____. **Discurso e Leitura**. 3ª. Ed. Cortez: Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996b. (Coleção passando a limpo

_____. **Ética e Política Linguística**. Línguas e Instrumentos linguísticos, 1. Campinas, Pontes, 1998.

_____. **Conhecimento de linguagem e filosofias espontâneas.** In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (org.) Os múltiplos territórios da Análise de Discurso. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

_____. **Discurso e Texto: Formação e circulação dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 2001.

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

_____. **A análise de Discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil.** Cad. Est. Ling., Campinas, (42): 21-40, Jan./Jun. 2002b.

_____. **Ir ao congresso: fazer a história das ideias linguísticas?.** In: Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas. Orgs. Eni P. Orlandi, Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 2002c.

_____. [1942] **O que é linguística.** Coleção primeiros passos; 184. São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____. 1942. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

_____. **História das ideias X história de vida.** Fragmentum, nº 7. Laboratório Corpus: UFMS, 2006a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/6349/3855>. Acesso em 06/06/2022.

_____. 1942. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4ª. Edição. Campinas, SP. Pontes Editores, 2006b.

_____. **Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi.** TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006c. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24623/17602>. Acesso em: 06/06/2022.

_____. 1942. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6ª. Ed. – Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Ciência da Linguagem e Política: Anotações ao pé das Letras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014a.

_____. **Formação ou capacitação: duas formas de ligação sociedade e conhecimento.** In E. L. Ferreira e E.P. Orlandi (orgs). *Discursos sobre a inclusão*, pp.148-160. Niterói: Intertexto. 2014b

_____. **Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa.** Revista Rua. Campinas, Número 21 – Volume 2, novembro, p. 187 – 198, 2015.

_____. **Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação.** In: Revista ALED, p.68-80. 2016.

_____. **Eu, tu, ele: Discurso e real da história.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª Edição, 2017a.

_____. **Discurso em análise. Sujeito, sentido, ideologia.** 3ª. Ed.. Campinas: Pontes, 2017b.

PAYER, M. O. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade.** S. Paulo, Escuta. 2006.

_____. **Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua materna.** In: Política linguística no Brasil. Org. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX, Michel “**Metáfora e interdiscurso**”. In: ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: textos escolhidos.* Campinas: Pontes, 2012b. (p. 151-161)

PÊCHEUX, Michel. “**Língua, linguagens, discurso**”. In: ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: textos escolhidos.* Campinas: Pontes, 2012a. (p. 121-129)

_____. **Há uma Via para a Linguística Fora do Logicismo e do Sociologismo?** In: ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: textos escolhidos.* Campinas: Pontes, 2012c. (p. 151-161)

_____. **Leitura e memória: projeto de pesquisa.** In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Análise de discurso:* Michel Pêcheux. Campinas: Pontes: 2012d. p. 141-150. (Originalmente publicado em 1983).

_____. **Ler o arquivo hoje.** In: ORLANDI, Eni P. (org.) *Gestos de leitura.* Campinas, Ed. Da UNICAMP, 1997b.

_____. **O discurso: Estrutura ou acontecimento.** Tradução: Eni P. Orlandi. 6ª Edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2012e.

_____. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux.** Org(s). Françoise Gadet; Tony Hak; Tradutores: Bethânia S. Mariani. [et al]...3ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux.** Tradução: Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PETRI, Verli; CERVO, Larissa Montagner. **Língua Portuguesa ou gramática? Uma proposta de desconstrução do “isto ou aquilo”.** in: *Linguagem em (Dis) curso – LemD,* Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 35-48, jan./abr.2019.

PFEIFFER, Claudia Castellanos **Políticas Públicas: educação e linguagem.** Cad. Est. Ling., Campinas, 53(2): 149-155, Jul./Dez. 2011.

_____. **O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca da autorização.** LABEURB/NUDECRI/UNICAMP. p.73-84 (Publicado originalmente em 2002)

PFEIFFER, Claudia Castellanos; SILVA, Mariza Vieira da. **Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias**. Letras, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 87-113. jan./jun. 2014.

PFEIFFER, Claudia Castellanos; SILVA, Mariza Vieira; PETRI, Verli. **Língua escolar: afinal, que língua é essa?** Revista Ecos vol.27, Ano 16, n° 02. 2019.

Projeto pedagógico curso de Letras/Português. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Campus Carreiro, Rio Grande-RS. 2017. Disponível em: <https://prograd.furg.br/images/PPC-Letras-Portugus.pdf>.

Projeto Pedagógico de Curso de Graduação Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia, Barra do Garças- MT, 2019. Disponível em:

Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa. Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres- MT, 2013. Disponível em: <http://caceres.unemat.br/portal/letras/projeto-pedagogico-do-curso>. Acesso em: 02/02/2021.

Projeto Pedagógico/curso licenciatura em Letras, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/arquivos/graduacao/Projeto_Pedagogico_do_Curso_de_Licenciatura_em_Letras_UNICAMP-2019.pdf. Acesso em: 02/02/2021.

Projeto Político Pedagógico/ Licenciatura em Letras/língua espanhola/língua inglesa e respectivas literaturas. Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Araguatins/TO. Disponível em: <https://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/5LHJAOY8SH083ZDLOGSXG7TRJBKIYIDFF TJIL2HU.pdf>. Acesso em: 05/02/2021.

Projeto Político-pedagógico do curso de licenciatura em Letras/habilitações em espanhol, francês, inglês e português. Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió-AL. 2014. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-lettras-portugues.pdf/view>.

REVUZ, Christine. “Eu...? Escrever...?...Eu...” **Ou como ajudar os formadores a escrever sobre suas práticas**. In: Escritos. Escrita, Escritura, Cidade (III). N° 7. Laboratório de Estudos Urbanos/NUDECRI - LABEURB. Agosto de 2002.

ROMANELLI, Utaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. [1930-1973] 8ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. **O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente**. Revista HISTEDBR online. v. 19, p. 1 – 19, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em 15/11/2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. [1857-1973]. **Curso de linguística geral**. 27ª Ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, M. V. **História das Idéias Lingüísticas: o Estado, as instituições, as políticas**. Grupo de Estudos Discursivos – www.ged/letras/ucb.br. 2007.

_____. Análise de Discurso: **Um percurso de leitura e de gestos de interpretação.** In: Língua e instrumento linguístico. Campinas, SP. n.44, p. 238-269, julh./dez. 2019.

_____. **O português do Brasil: a constituição de uma língua nacional.** In: III SEMANA UNIVERSITÁRIA CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2001, Brasília. **Comunicação.** Disponível em <http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/21OportuguesdoBrasilMariza>. Acesso em: 10/03/2021.

_____. **O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído.** In: Revista Investigações, Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018. p. 248- 263.

_____. **Manuais escolares e saberes linguísticos.** BSEHL 11. p. 209-224, 2017.

_____. **La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l'espace scolaire bresilien: le logicisme et le sociologisme.** *Revista Fragmentum.* Santa Maria (UFSM), Edição Especial, p. 121-139, jul./dez. 2018b.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968.

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG EMENTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Nome: ESTUDO DO TEXTO I

Lotação: ILA

Código: 06501

Duração: semestral

Caráter: obrigatória

Localização no QSL: semestre 1

CH total: 45h

CH semanal: 3 aulas

Créditos: 3

Sistema de avaliação: 1

Ementa: Concepções de leitura e escrita. Análise e interpretação de textos de diversas naturezas. Leitura e ensino. Texto e discurso.

Bibliografia básica:

BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. Saber ler e escrever numa dada sociedade. Tradução de Marcos Bagno. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 37-58.

BUENO, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CALIL, Eduardo (org.). **Trilhas da escrita**: autoria, leitura e ensino. São Paulo, Cortez, 2007.

CORRÊA, Angela; CUNHA, Tânia Reis. Trabalhando a leitura em sala de aula. In:

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos (orgs.). **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.81-92.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. Contexto, 2006.

Nome: PRODUÇÃO TEXTUAL

Lotação: ILA

Código: 06496

Duração: semestral

Caráter: obrigatória

Localização no QSL: semestre 1

CH total: 60h

CH semanal: 4 aulas

Créditos: 4

Sistema de avaliação: 1

Ementa: Análise e interpretação dos mecanismos intervenientes na leitura e produção do texto oral e escrito, do linguístico e do não linguístico.

Bibliografia básica:

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- ELIAS, Vanda Maria e KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FIORIN, José Luiz. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Atica, 1999.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.
- ORLANDI, Eni. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003.
- ORLANDI, Eni. (org.). **Discurso e leitura**. São Paulo: Unicamp; Cortez, 1993.
- ROMÃO, L.; PACÍFICO, S. **Leitura e escrita**: no caminho das linguagens. São Paulo: Alfabeta, 2007.

Nome: PRÁTICAS DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA I

Lotação: ILA

Código: 06527

Duração: semestral

Caráter: obrigatória

Localização no QSL: semestre 5

CH total: 45h

CH semanal: 3 aulas

Créditos: 3

Sistema de avaliação: II

Pré-requisito: Estudo do texto II; Morfossintaxe II; Sociolinguística

Ementa: Reflexões sobre a natureza da gramática ensinada na escola. Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua portuguesa. Abordagens atuais sobre análise linguística, leitura e produção de textos. Análise de livros didáticos.

Bibliografia básica:

- ANTUNES, I. Aula de português – encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. Muito além da gramática – Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.) Português no Ensino Médio e Formação do Professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.) Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

Bibliografia complementar:

- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BESERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org.) Linguística da norma. São Paulo: Edições Loyola, 2002

FIAD, Raquel Salek. As instâncias de letramento e as práticas escolares. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs.). Ensino de Língua: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MADEIRA, Fábio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa.

Estágio Curricular Supervisionado IV – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – Ensino Médio – FURG

Nome: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA – ENSINO MÉDIO

Lotação: ILA

Código: 06543

Duração: anual

Caráter: obrigatória

Localização no QSL: semestre 8

CH total: 120h

CH semanal: 8 aulas

Créditos: 8

Sistema de avaliação: II

Pré-requisito: Estágio I e II, Morfossintaxe IV; Prática de Ensino de Língua Portuguesa; Prática de Ensino de Literatura.

Ementa: Projeto de estágio, planejamento de aulas, execução do estágio.

Bibliografia básica:

LIBANEO, Jose Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBANEO, Jose Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização / Jose Carlos Libaneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. - São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1997.

MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

Bibliografia complementar:

LIBANEO, Jose Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

LIBANEO, Jose Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2006.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática: São Paulo: Contexto, 2006.

FREITAS, Maria de Assunção. Diálogos com Bakhtin: Bakhtin e a psicologia. Curitiba: Ed.UFPR, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
EMENTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Disciplina: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA 1

Ementa: Prática de leitura e de produção de diversos gêneros, em português, fundamentadas no conceito de linguagem como atividade interlocutiva e no texto como unidade básica significativa na língua.

Bibliografia Básica

- FAVERO, Leonor. Coesão e coerência textuais. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- KOCH, I. G. A Coerência textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) Gêneros textuais e ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- KOCH, I.G. A coesão textual. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Bibliografia Complementar**
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KOCH, I. G. Argumentação e linguagem. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I.G. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012

Disciplina: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA 2

Ementa: Prática de leitura e produção de textos do gênero acadêmico, em português, fundamentadas no conceito de linguagem como atividade interlocutiva e no texto como unidade básica significativa na língua.

Bibliografia Básica

- GUIMARÃES, Elisa. A articulação do texto. São Paulo: Ática, 1995.
- KOCH, Ingedore V. A inter-ação pela linguagem. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Planejar gêneros acadêmicos. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- PERROTA, Claudia. Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.
- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola, 2005.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola, 2010.

Bibliografia Complementar

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. 5. Ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

CINTRA, Lindley; CUNHA, Celso. Nova gramática do português contemporâneo. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 5. ed. São Paulo: Positivo Livros.

HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia Marindir P. (Org.). A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003.

XAVIER, Antonio Carlos. Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos. Recife: Respel, 2010.

Disciplina: METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ementa: Estudo de métodos de ensino voltados ao trabalho com leitura, escrita, gramática e oralidade numa dimensão interacional da linguagem. Relação entre ensino de língua e literatura na educação básica. Livro didático.

Bibliografia Básica

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescente na internet e na escola**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

Bibliografia Complementar

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

GERALDI, W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

TRAVAGLIA, L.C.. **Gramática: ensino plural**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 2007.

VAL, M. da Graça Costa & MARCUSCHI, Bete (orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

Disciplina: ESTÁGIO SUPERVISIONADO 3

Ementa: Atividade de observação, análise crítica e planejamento da prática docente na educação básica, exercida sob supervisão docente, como subsídio para o exercício do ensino de língua portuguesa.

Bibliografia básica

BRANDÃO, Helena Negamine (cord.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

Bibliografia complementar

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, SEF/MEC, 1998.

CHIAPPINI, Lígia (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo, Cortez, 1997.

DUTRA, Rosália. **O falante gramático**: introdução à prática de estudo e ensino do português. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

HAUY, A. B. **Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT
EMENTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÓDIGO		COMPONENTE CURRICULAR:		
72000016		PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS		
CARGA HORÁRIA EM HORAS				
Teórica	Prática da disciplina	PCC	Prát. Aula de Campo	Total
48	16	16	-	80
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:				SIGLA:
Letras				PLPT
EMENTA				
A Linguagem. Funções da Linguagem. Leitura. Concepções de Leitura. A Linguagem oral e a Linguagem escrita. O texto escrito e suas propriedades. Noções fundamentais sobre estrutura e conteúdo: coesão, coerência, clareza, adequação e informatividade. Os Gêneros Textuais e os Tipos Textuais.				
BIBLIOGRAFIA BÁSICA				
KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria B.; PAVANI, Cinara Ferreira. Prática Textual. Atividades de Leitura e Escrita. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.				
KOCH, Ingedore G. V. & ELIAS, Vanda Maria Ler e Escrever. Estratégias de Produção Textual. São Paulo: Contexto, 2014.				
KOCH, Ingedore. A inter-ação pela Linguagem. São Paulo: Contexto, 1995.				
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR				
CHAUI, Marilena. Filosofia. São Paulo: Ática, 2002.				
FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto. Leitura e redação. São Paulo: Ática, 1991.				
KOCH, Ingedore G. V. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez, 1984.				
LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.				
MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1984.				

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR:			
	LINGUÍSTICA TEXTUAL			
CARGA HORÁRIA EM HORAS				
Teórica	Prática da disciplina	PCC	Prát. Aula de Campo	Total
48	16	16	-	80
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:				SIGLA:
LETRAS				LIT
EMENTA				
O texto como objeto de ensino da Língua. A Linguística Textual. O texto como unidade semântico-discursiva. Fatores de textualidade. Os elementos de coesão e de coerência. Tipos textuais. Gêneros textuais. O texto argumentativo.				
BIBLIOGRAFIA BÁSICA				
DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, N. da S. (Orgs.). Tecendo textos, construindo experiências . Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. KOCH, I. G. V. Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas . 1ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade . In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) Gêneros Textuais e Ensino . 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.				
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR				
KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto . São Paulo: Contexto, 2008. MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (org.). Introdução à Linguística I: domínios e fronteiras . 2ª. Ed. São Paulo: 2001. MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização . São Paulo: Cortez, 2001. MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão . São Paulo: Parábola Editorial, 2008b. MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no ensino médio . In: ELIAS, Vanda Maria (org.). Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura . São Paulo: Contexto, 2011.				

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR:			
70400673	ANÁLISE DO DISCURSO			
CARGA HORÁRIA EM HORAS				
Teórica	Prática da disciplina	PCC	Prát. Aula de Campo	Total
48	-	16	16	80
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:				SIGLA:
LETRAS				AD

EMENTA

Análise de Discurso: definição do campo epistemológico: Linguística, Materialismo Histórico, Psicanálise. Intradiscurso, Interdiscurso. Movimento de Antecipação e Relações de Força: Formações Ideológicas; Formações Imaginárias, Formações Discursivas. Constituição discursiva do sujeito: condições de produção; processos de identificação/subjetivação. Construção do -corpusl; procedimentos analíticos

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
 INDURSKY, F. & FERREIRA, M.C. (Orgs.). *Análise de Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. Claraluz, São Carlos, SP, 2007.
 ORLANDI, E. P. (1999). *Análise de Discurso – princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. Campinas, Cortez, 1988.
 ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
 ORLANDI, E. P. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
 PAYER, M. O. *Educação Popular e Linguagem: Reprodução Confrontos e Deslocamento de Sentidos*, Campinas, SP, UNICAMP, 1995.
 ZOPPI-FONTANA, M. G. *Cidadãos Modernos, discurso e representação*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1997.

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR:			
70400665	ESTAGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I - LINGUA PORTUGUESA E RESPECTIVAS LITERATURAS			
CARGA HORÁRIA EM HORAS				
Teórica	Prática da disciplina	PCC	Prát. Aula de Campo	Total
32	64	-	-	96

UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:	SIGLA:
LETRAS	ECS-I

EMENTA
Usos sociais da leitura e da escrita: eventos e práticas de letramento. Análise das práticas escolares e não escolares de letramento. Observação da escola-campo. Conhecimento da realidade escolar. Compreensão da escola como um todo. Elaboração de Relatório de Observação da Escola-campo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. ANTUNES, Irlandé. Aula de Português. São Paulo: Parábola, 2003. LIBÂNEO, José Carlos et all. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
CHARTIER, R. A aventura do livro. Do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. MANGUEL, A. Uma história da leitura. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. SOARES, M. Letramento. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. ANDRÉ, Marli (org.) Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995. GUARNIERI, Maria Regina. (Org.) Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO – UNEMAT
EMENTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Carga horária: 120 horas (6.4.0.0.2)

EMENTA: Leitura e produção de textos verbais, não-verbais impressos e digitais, a partir das perspectivas sociointeracionista e discursiva da linguagem, contemplando análise textual, escrita e reescrita de diferentes gêneros textuais nas mais diversas esferas enunciativas e de variedades linguísticas. Fundamentos da produção do texto: estrutura, organização, paragrafação, coerência, coesão, argumentação. Apresentação dos instrumentos linguísticos (dicionário e gramática).

Bibliografia Básica:

BOLOGNINI, C. Z. Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.

Bibliografia Complementar

A Bibliografia Complementar será definida pelo professor da DISCIPLINA e pelo menos um título deve ser do acervo da Biblioteca do Campus.

DISCIPLINA: ANÁLISE DE DISCURSO E ENSINO

Carga horária: 60h (3.1.0.0.0)

EMENTA: Fundamentos epistemológicos da Análise do Discurso em suas várias filiações, voltados à compreensão de práticas discursivas, voltados à compreensão do cotidiano escolar, a partir dos conceitos de leitura, escrita, texto e sujeito.

Bibliografia Básica

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec. Lisboa, Presença /Martins. Fontes, 1970.

BRANDÃO, H. N. Introdução à análise do discurso. Campinas (SP): Pontes, 1993.

_____. Critical discourse analysis. London: Longman, 1995.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, E. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

Bibliografia Complementar

A Bibliografia Complementar será definida pelo professor da DISCIPLINA e pelo menos um título deve ser do acervo da Biblioteca do Campus.

DISCIPLINA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Carga horária: h (0.0.0.0.0)

EMENTA: Planejamento e orientação para o desenvolvimento de planos de aula. Aplicação do planejamento na academia no formato de microaula. Orientação para a análise e correção da produção de textos no Ensino Fundamental e Médio. Supervisão de prática de ensino em aulas de Língua Portuguesa. Critérios de avaliação da aprendizagem em língua portuguesa. Redação de relatório em forma de texto analítico.

OBS: ver neste Projeto, item XIV - POLÍTICA DE ESTÁGIO, os detalhes para o Estágio no Curso.

Bibliografia Básica

BASTOS, L. K. e MATTOS, M. A. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, H. N. *Gêneros do discurso na escola. Mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L. e NASCIMENTO, E. Lopes (orgs.) *Gêneros Textuais: Teoria e Prática*. Londrina: Moriá, 2004.

DIONÍSIO, A. P. *O Livro Didático de Português. Múltiplos Olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ORLANDI, E. *A linguagem e o seu funcionamento. As formas do discurso*. São Paulo, Pontes, 2003.

Bibliografia Complementar

A Bibliografia Complementar será definida pelo professor da DISCIPLINA e pelo menos um título deve ser do acervo da Biblioteca do Campus.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
EMENTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LA204 - Leitura e Escrita: Teoria e Prática

OF:S-2 T:002 P:002 L:000 O:000 D:000 HS:004 SL:004 C:004 AV:N EX:S FM:75% **Pré-Req.:** Não há

Ementa: Introdução às teorias - associacionistas, cognitivas e discursivo-enunciativas - de leitura e de produção de textos escritos e análise de seus impactos no ensino-aprendizagem de leitura/escrita. Abordagem da relação entre leitura e escrita e práticas com textos orais e multimodais em ambientes escolares.

Bibliografia:

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-53/1979], pp. 261-306. Tradução Paulo Bezerra.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R. H. R. ; CORDEIRO, G. S. (Orgs/Trad.) Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de trabalhos de Schneuwly, Dolz e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2004[1998], pp. 149-188.

KLEIMAN, A. B. Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes Editora, 1989.

_____. Oficina de leitura – Teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editora, 1993.

ROJO, R. H. R. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.) Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor. BH: Autêntica, 2003, pp. 185-205.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP_SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. SP: SEE-SP e SME-SP, 2004, circulação restrita.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 11-31.

VYGOTSKY, L. S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. et al. (Orgs.) A formação social da mente. SP: Martins Fontes, 1984[1930a/1978], pp. 21-34.

_____. Internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. et al. (Orgs.) A formação social da mente. SP: Martins Fontes, 1984[1930b/1978], pp. 59-66.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. et al. (Orgs.) A formação social da mente. SP: Martins Fontes, 1984[1935/1978], pp. 89-104.

Referências Complementares:

Referências bibliográficas complementares serão indicadas pelo docente responsável por ministrar a disciplina no semestre.

HL135 - Escrita e Oralidade

OF:S-1 T:002 P:000 L:000 O:000 D:000 HS:002 SL:002 C:002 AV:N EX:S FM:75% **Pré-**

Req.: Não há Linguagem e Significação: Teoria e Prática

Ementa: Estudo de processos relativos a usos da oralidade e da escrita. Módulo 1: Caracterização da oralidade e da escrita: processos de produção oral e de produção escrita; usos sociais da linguagem: gêneros orais e escritos. Módulo 2: Sistemas de escrita: história da escrita; escrita alfabética e sua base fonológica; marcação prosódica na oralidade, pontuação e outros sinais na escrita. Módulo 3: Constituição histórica da escrita no Brasil: política linguística e normatização; história da ortografia da língua portuguesa.

Bibliografia:

BENTES, A.C. (2010) Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: Rangel, E.; Rojo, R. (orgs.) Explorando o ensino: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, pp. 15–35.

BENTES, A. C. (2014) Oralidade, política e direitos humanos. In: Oralidade, leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa. Vanda. M. S. Elias (org.) São Paulo: Contexto, pp. 20-35.

DIONÍSIO, A. P. (2001). Análise da Conversação. In: Mussalim, F; Bentes, A.C. (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v.2. São Paulo: Cortez, p. 69–99.

GNERRE, MAURIZIO. (2009 [1985]). Linguagem, escrita e poder. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

KOCH, I. V. A natureza da fala. (2008 [1997]). In: O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, p. 77–82.

MARCUSCHI, L.A. (2003). Análise da conversação. 5ª ed. São Paulo: Ática.

MARCUSCHI, L. A. (2008 [2001]). Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 9ª ed. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (2007). Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica.

OLSON, D.; TORRANCE, N. (orgs.) (1995). Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Ática.

USHIRO, L. (2014). Transcrição de entrevistas sociolinguísticas com o ELAN. In:

FREITAG, R. M. K. (org.) Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística. São Paulo: Edgard Blücher, p. 117–132. Disponível em:

<http://pdf.blucher.com.br/openaccess/metodologia-sociolinguistica/010.pdf>.

PRETI, D. (org.) (2006) Estudos da língua falada: variação e confrontos (Série Projetos Paralelos v.3). São Paulo, Humanitas.

PRETI, D. (org.) (2010) Análise de textos orais, vol. 1. 7ª edição. São Paulo: Humanitas.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (2003 [1974]). Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. Veredas 7(1), 9–73. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf>.

SAMPSON, G. (1996). Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia. São Paulo: Ática.

URBANO, H. (2006). Usos da linguagem verbal. In: PRETI, D. (org.). Oralidade em diferentes discursos. Projeto Paralelos – NURC/SP. v.8. São Paulo: Humanitas, p. 19-56.

HL323 - Linguagem e Significação: Teoria e Prática

OF:S-1 T:002 P:002 L:000 O:000 D:000 HS:004 SL:004 C:004 AV:N EX:S FM:75% **Pré-**

Req.: Não há

Ementa: Linguagem e significação: teoria e prática. Módulo1: Discurso e Texto: produção e formulação de sentidos; gêneros discursivos e textuais; texto, intertexto e interdiscurso; leitura e interpretação; condições de produção; processo de subjetivação, autoria. Módulo2: Semântica e Pragmática: sentido e referência; relações de sentido; polissemia; enunciação; implícitos; atos de fala. Módulo3: Lexicologia e Lexicografia: noções básicas de lexicologia; problemas de definição lexicográfica; léxico, dicionário e significação.

Disciplina: Estágio Supervisionado

Bibliografia:

Referências básicas:

- BRASIL, SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – 3o e 4o ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.
- BRASIL, SEB/MEC. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.
- BRASIL, SEB/MEC. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>.
- BRASIL, SEB/MEC. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>.

Referências Complementares:

- Referências bibliográficas complementares serão indicadas pelo docente responsável por ministrar a disciplina no semestre.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS – UNITINS
EMENTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Disciplina: Leitura e Produção de Textos:

Carga Horária: 60h

Ementa: Concepções de linguagem e produção de textos. Texto e textualidade. Técnicas de leitura e interpretação de texto. Prática de leitura, produção e refacção de gêneros acadêmicos (fichamento, resumo, resenha e artigo científico). A redação no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. O texto literário; modos de organização discursiva: narração, poesia, descrição, dissertação e estratégias argumentativas. Funções da linguagem. Figuras de linguagem. Intencionalidade. O texto midiático: linguagem verbal e não-verbal; intertextualidade e polifonia. A notícia, a reportagem, o texto crítico especializado.

Bibliografia Básica

- 1 - KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- 2 - ABREU, Antônio Suárez. **Curso de Redação**. São Paulo: Ática, 2005.
- 3 - GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2006.
- 4 - CASTELO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas: Alínea, 2003.

Bibliografia Complementar

- 1 - FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Vara. **Como facilitar a leitura**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- 2 - GUEDES, P. C. **Da redação a produção textual**. São Paulo: Parábola, 2008.
- 3 - LUFT, C. P. **Língua e liberdade: o gigolô das palavras**. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- 4 - KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- 5 - MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- 6 - PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. **Lições de Texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2002.

Disciplina: Compreensão e Produção de textos Acadêmicos:

Ementa: Desenvolver habilidades de leitura e produção de textos de diferentes gêneros acadêmicos, estabelecendo relações entre recursos discursivos e linguísticos de cada gênero textual trabalhado aos seus diferentes efeitos de sentido, promovendo, assim, a reflexão sobre a adequação comunicativa em diferentes contextos de comunicação escrita e oral. Gêneros textuais de divulgação científica: artigo acadêmico, resumo, resenha, artigo de divulgação científica, relatório. Recursos discursivos e linguísticos. Tipologia textual. Meio eletrônico na leitura e produção textual. Comunicação oral. A leitura e a produção de texto em sala de aula.

Bibliografia básica:

- AZEVEDO, Tânia Maris de. PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Universo acadêmico em gêneros discursivos**. Caxias do Sul: Educus, 2010.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 3º ed.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa. Princípio científico e educativo**. Cortez Editora, 2001.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- KÖCHE, Vanilda Salton. BOFF, Odete Maria Benetti. PAVANI, Cinara Ferreira. **Prática textual: atividades de leitura e escrita**. Petrópolis: Vozes, 2015. 11ª ed.
- PAREJA, Cleide J. M. **Leitura e escrita na era digital**. Fael, 2013.
- REY, Luís. **Planejar e redigir trabalhos científicos**. Bluchër, 2014.
- SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol; MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. **Guia Dialógico: Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibplex, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. In.: Azeredo, J. C. (Org.) *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Bibliografia complementar:

- ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação**. Ática, 2005.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Autores associados, 2000.
- FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Papirus, 2003.
- KÖCHE, Vanilda Salton. BOFF, Odete Maria Benetti. MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual**. Editora Vozes, 2014. 6ª ed.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**. Abordagens qualitativas. 2003.
- ODILON. **Linguagem Literatura Redação**. Ática, 2004.

Disciplina: Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II (EM):

Observação e Regência de Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Médio. Registro e análise da prática. Apresentação de Seminário de Estágio.

Bibliografia básica:

- BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II Linguagens, códigos e suas Tecnologias. Brasília, MEC/SEF,2000.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- BUNZEN, Clésio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Bibliografia complementar

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo. Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL**, Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de Literatura : uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** São Paulo : Atual 2005.

LAJOLO, M. **Literatura: Leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.