



## LÍNGUA E DIREITO: ANÁLISE DE EMENTÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRADUAÇÃO DE DIREITO

Mary Neiva Luz (UFFS)  
Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset (UNOESC)

**RESUMO:** Neste artigo, ancorado na Análise de Discurso pecheutiana e na História das Ideias Linguísticas, a partir de arquivo documental-institucional, analisamos ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa de um curso de Direito. A análise desses documentos auxilia na compreensão do imaginário de língua e das vertentes de ensino de língua. Investigamos se as vertentes de ensino de língua são autoexcludentes: vários aspectos e questões emergem e compreendemos que os componentes curriculares vão se (re)configurando nas práticas docentes em diálogo com as políticas institucionais para educação, contribuindo para o debate acerca do discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de Discurso, Curso de Direito, Ensino superior de Língua Portuguesa

## LANGUAGE AND LAW: AN ANALYSIS OF PORTUGUESE LANGUAGE SYLLABUSES IN A LAW UNDERGRADUATE PROGRAM

**ABSTRACT:** In this article, based on Pêcheux's Discourse Analysis and on the History of Linguistic Ideas, we analyze the table of contents of Portuguese courses in an undergraduate program in Law through an analysis of institutional documents. An analysis of such documents helps to understand the underlying conceptions of language and language teaching. We herein investigate if these conceptions of language teaching are mutually exclusive: many issues arise and we understand that the courses are reconfigured through teaching practices within educational policies. Thereby, we intend to contribute for the debate on discourses about teaching Portuguese.

**KEYWORDS:** Discourse Analysis, Law Program, Teaching Portuguese in Higher Education

## O fio inicial

*Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível.* (FOUCAULT, 2012, p. 5).

Neste estudo propomos-nos a responder à questão: quais são as vertentes de ensino de língua de língua portuguesa em funcionamento em um curso de Direito? Filiando-nos teoricamente à Análise do Discurso (AD) da vertente francesa pecheutiana em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), a partir de arquivo documental-institucional, analisamos os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa no Curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê<sup>1</sup>, de 2000, ano de criação do curso, a 2013, ano em que esta pesquisa foi realizada. Portanto, abarcamos também o estudo da última alteração e reformulação do Plano Pedagógico do Curso. A análise desses documentos, que constituem o *corpus* deste estudo, permite a compreensão de qual o caráter predominante e quais as vertentes de ensino de língua que sustentam o componente curricular de Língua Portuguesa para os futuros egressos de Direito da Unoesc Xanxerê.

Dividimos este artigo em três partes. Na primeira, o fio da historicidade, fazemos um sucinto resgate histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Na segunda, o fio da discursividade, mediante dispositivo teórico tecido de mãos dadas com o gesto analítico, tratamos dos recortes discursivos – ementários – sob as lentes da AD/HIL.

Na terceira, a conclusão – o ponto final, refletimos acerca do movimento analítico que busca compreender o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa no Curso de Direito da Unoesc Xanxerê (SC).

Entendemos o discurso *sobre* a partir das proposições de Mariani (1998):

Os discursos *sobre* são os discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de

---

<sup>1</sup> Em 1968 foi criada, em Joaçaba SC, a primeira fundação educacional da região oeste de Santa Catarina. Esta foi a gênese da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Instituição de Ensino Superior, privada, sem fins lucrativos, comunitária, que já formou mais de 30 mil profissionais e possui unidades nas cidades catarinenses de Campos Novos, Capinzal, Chapecó, Fraiburgo, Joaçaba, Maravilha, Pinhalzinho, São José do Cedro, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê. Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br>>.



linearidade e homogeneidade da memória. Os discursos *sobre* são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso *de* ('discurso-origem'), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. [...] já que o falar *sobre* transita na correlação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor (MARIANI, 1998, p. 64, grifos das autoras).

Amparamo-nos também em Orlandi (2008, p. 44), pois consideramos que os 'os discursos *sobre*' são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no 'discurso sobre' que se trabalha o conceito da polifonia. Assim, o 'discurso sobre' é um lugar importante para organizar as diferentes vozes.

## 1. O fio da historicidade

*Toda história começa sempre antes.*  
(ORLANDI, 2001, p. 18).

Compreendemos que as práticas docentes encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos e silenciamentos nas escolhas curriculares. Historicamente são (re)construídas representações sobre práticas docentes e sua inter-relação com a disciplina de Português nas aulas, nos documentos oficiais, nos textos acadêmicos.

O nascimento oficial da língua portuguesa no Brasil, além da oficialização da língua portuguesa para o reino de Portugal, se atribui à Carta Régia, do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757, que obrigava os colonos a ensinar a língua portuguesa europeia aos povos indígenas e proibía o uso de línguas indígenas na colônia. Atribui-se à reforma pombalina a ilusão de que no Brasil só se fala o português (ORLANDI, 2009).

Assim, desencadeia-se o processo de gramatização (AUROUX, 2009), entendido como processo sócio-histórico que se caracteriza pelo desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. A reforma pombalina trazia em seu bojo a necessidade política de ensinar e preservar a língua do Príncipe (Portugal) nas terras conquistadas e consolidava uma política

de expansão linguística, responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil. Conforme assevera Auroux (2009):

A velha correspondência *uma língua, uma nação*, tomando valor não mais pelo passado mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de uma língua oficial *uma obrigação* para os cidadãos. (AUROUX, 2009, p.53, grifos do autor).

O período imperial, sob a denominação de “Português”, amplia a disciplina por criar o cargo de professor de Português em 23 de agosto de 1871 (PFROMM NETO et al., 1974, apud BUZEN, 2011). Buzen (2011) destaca o decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, que começou a exigir, após 1871, o exame obrigatório da língua portuguesa para admissão nos cursos superiores do Império, diferente do que ocorria no início do século XIX, cujos exames para cursos jurídicos eram de gramática latina e uma língua estrangeira (francês ou inglês, por exemplo).

Com a emergência do nacionalismo republicano, em 1889, houve a ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira. No início da década de 80 do século XIX, por exemplo, o exame de Português passou a anteceder ao das outras disciplinas escolares: “ampliação da prova escrita de português nos exames preparatórios de 1891” (RAZZINI, 2000, p. 90).

Na trilha do resgate histórico, ressaltamos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, que consolida os programas oficiais e as disciplinas escolares. O decreto n. 19.890, de 1931, dispõe sobre o ensino secundário que passou a compreender dois cursos seriados: fundamental e complementar. Importante ressaltar que o Artigo 3º desse decreto aponta a obrigatoriedade de cinco anos de curso fundamental em que a matéria Português aparece nomeada em destaque, antes das demais matérias.

Nessa seara de lugar de destaque à língua nacional, deparamo-nos com o cenário do Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas (1937/1945),

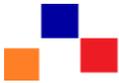


movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e pela construção de uma política linguística: língua nacional em contraposição explícita às línguas trazidas pelos imigrantes, notadamente italianos e alemães, ao território nacional em meados do século XX (PAYER, 1999). Havia uma política linguística que atingia fortemente os imigrantes. Com o objetivo de nacionalização do ensino, o Estado Novo criou o conceito jurídico de “crime idiomático” que, conforme Orlandi (2009, p. 113), se apoiava em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde. Assim, no Estado Novo getulista, buscou-se silenciar o emprego público das línguas de imigração e cultivou-se a padronização da pronúncia no país.

Conforme Orlandi (2009, p. 117), esta política linguística do ensino e do uso da língua nacional visava formar uma consciência comum de brasilidade. Em nome da língua nacional, o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado. Neste ínterim, aduzimos, consoante Orlandi (2009, p. 119), que a língua é afetada pelo político e pelo social intrinsecamente, o que é corroborado e exemplificado pela forte repressão linguística exercida pela ditadura getulista.

Guimarães (2005, p. 15) argumenta que o emprego da terminologia “língua nacional” era uma forma de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador. No período subsequente, com a restauração do regime democrático, em 1946, formou-se uma comissão para nomear a língua do Brasil, que é designada como “língua portuguesa”.

Soares (2012) afirma que até os anos de 1940 a disciplina de Português manteve-se fundada na tradição da gramática, da retórica e da poética. Isso foi possível porque o público atendido pela escola era ainda o mesmo: os filhos de famílias ricas, que necessitavam das mesmas aprendizagens que anteriormente se promoviam. Assim, na disciplina de Português, continuou a se estudar a gramática da língua portuguesa e a se analisar textos de escritores consagrados. A retórica e a poética aconteciam, ainda, sob uma perspectiva atualizada: assumem um caráter de estudos estilísticos, “embora a disciplina curricular se



denominasse português, persistiam embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia” (SOARES, 2012, p.165).

Gregolin (2007) aponta que o que dominou o ensino de língua até os anos de 1950 era o ensino pensado a partir do modelo de língua culta, em uma perspectiva conservadora que se baseava na escrita de autores da tradição literária. A vertente de ensino de língua que embasava essa prática era a de língua como sistema, o que implicava o reconhecimento da gramática e o uso de textos como pretexto. Esse tipo de ensino privilegiava o trabalho com a variedade escrita culta e um de seus objetivos básicos era a correção formal da linguagem, determinando o uso correto da língua.

Segundo Clare (2002), à escola cabia, assim, o ensino da gramática normativa e as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelo contato com os textos literários que compunham as antologias. Em relação aos ensinos primário e secundário, a autora chama atenção para o fato de que cada professor seguia sua maneira de trabalhar, o que resultava em empregos variados de nomenclatura, razão pela qual se deu a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1959.

No entanto, Clare (2002) pondera que, mesmo com a publicação da NGB, os problemas em relação ao ensino da língua continuaram e o fracasso escolar era denunciado constantemente. Essa situação começou a se transformar na década de 1960, representativa de um marco no ensino de língua portuguesa dadas as transformações significativas na vida política e social do país com o “milagre brasileiro”. Com a democratização das escolas, as camadas populares passaram a ter lugar nos bancos escolares e aconteceu uma mudança profunda do alunado atendido. O número de alunos que cursavam o ensino médio triplicou e houve a duplicação de alunos no ensino primário. A comunidade escolar fazia uso de outras variantes linguísticas, e não mais da variante dominada pela classe privilegiada da sociedade. Era preciso que a escola aprendesse a trabalhar com essa heterogeneidade linguística, com a fluidez linguística que é constitutiva fora do espaço escolar.



Além do cenário político da década de 1960, havia também, segundo Gregolin (2007), a instalação de uma crise teórica com a entrada da disciplina de Linguística nos cursos de Letras, em 1963. Tal crise colocou em embate as ideias da gramática e as ideias da Linguística. Houve uma desestabilização no diálogo entre gramática normativa e ensino, pois havia lugar para a diferença, que fazia desmoronar o discurso da homogeneidade apregoado pela posição gramaticalista. A entrada da Linguística nos currículos provocou um conflito entre as concepções descritivistas e o caráter normativo da gramática tradicional, além de coincidir com o período mais rígido da ditadura militar no Brasil.

Ao analisarmos o ensino de língua portuguesa durante a década de 1960, precisamos considerar que havia todo um contexto sócio-histórico e ideológico posto: ao lado da censura e da repressão, havia a expansão expressiva dos meios de comunicação; as orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino de língua revelavam uma confusão de noções da gramática tradicional com noções da teoria da comunicação, o que atendia aos fins de ensino tecnicista da época.

No contexto político instaurado a partir do golpe de 1964, quando, na reformulação do ensino, a educação foi posta a serviço do desenvolvimento, a língua passou a ser considerada um instrumento. A ideia de que a língua formava um grande quadro da identidade nacional, sendo depositária da cultura, dá origem à visão de língua proposta na Lei nº 5.692/71, a saber, expressão da cultura brasileira. Na língua estaria, então, o patrimônio e a pátria de um povo, assim como a visão de mundo que a animava. No momento histórico em que a Lei nº 5.692/71 foi elaborada, duas concepções de linguagem dominavam o cenário teórico relativo ao ensino de língua portuguesa: o normativismo, concepção subjacente à língua como expressão da cultura brasileira, e o estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto instrumento de comunicação:

A Lei 5.692/71, em consonância com a concepção de linguagem como expressão do pensamento, atua no sentido de fixar a

norma culta da língua como expressão da cultura brasileira. No entanto, esse ideal baseia-se em uma concepção estática e homogênea de língua, pois pensa na sua unidade, sem considerar que a língua varia e que, portanto, conhecer uma língua é conhecer as suas variedades no manejo social (VISIOLI, 2004, p. 37).

Houve a alteração na nomeação da disciplina de língua portuguesa, que passou a ser chamada de Comunicação e Expressão, nas séries iniciais, e Comunicação em Língua Portuguesa, nos anos finais; no segundo grau (hoje ensino médio), passou a se chamar Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. De acordo com Mariza Vieira da Silva, é na década de 1970 que podemos verificar mais fortemente a presença da Linguística nas políticas e legislação educacionais. Segundo a autora, esse foi um período de expansão do acesso à Educação Fundamental, de avanço da globalização da economia e de reestruturação produtiva, de busca de formas alternativas para o enfrentamento das contradições entre capital e trabalho. Datam desta década os primeiros debates oficiais ou oficializados sobre a importância da Linguística no ensino do português, os Relatórios de Comissões Ministeriais (1976/1986).

Silva (1994) afirma que a chegada dos anos de 1980 deflagrou um intenso processo de revisão. Já Silveira aponta que, durante a década de 1980, o “ensino de língua materna no Brasil foi sacudido por idéias oriundas principalmente das instituições universitárias e veiculadas em alguns livros básicos e inumeráveis cursos de treinamento para professores” (1991, p. 38). Essas ideias provocaram o questionamento das concepções anteriores sobre objetivos e métodos de ensino de língua portuguesa.

Silva (1994) entende como significativo para essa época o acesso a novos paradigmas que vinham das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, como as ideias de Vygotsky e Bakhtin, que só começam a chegar ao Brasil nos anos finais da década de 1970. Também se tem no início dos anos de 1980 uma crise de paradigma na Psicologia, cujos modelos baseados no behaviorismo, que levava o ensino a se pautar na memorização, não respondiam mais aos problemas enfrentados no ensino, assim como uma crise na Linguística, pelo esgotamento do modelo estrutural.



De acordo com Angelo (2005, p. 06), no final dos anos 70 e início dos 80, muitas pesquisas voltaram-se para a falência do processo de alfabetização, as “deficiências” de expressão oral e escrita de crianças e jovens. A autora também destaca que, nesse período, as dificuldades dos alunos de primeiro e segundo graus ficaram ainda mais evidentes com a introdução da redação nos vestibulares. Nessa esteira de discussões, autores como Franchi, Travaglia, Possenti e Geraldi defendiam uma posição metodológica para o ensino de língua portuguesa sob um enfoque linguístico-descritivo em que se postulava a gramática reflexiva como a opção mais adequada para o ensino. Essa nova conjuntura no ensino de língua, segundo Silva (1994), produziu um importante deslocamento no ensino de língua portuguesa, pois a eleição do fenômeno social da interação verbal, como espaço e lugar de realização da língua, fez com que o trabalho em sala de aula se voltasse para as práticas do uso efetivo da língua no dizer-ouvir-escrever-ler.

Todo esse movimento que se constituía em torno do ensino de língua portuguesa na década de 1980 e que contemplava grupos de estudos, publicações, etc. levou o Conselho Federal de Educação a recuperar a denominação Português nos ensinos fundamental e médio. Houve uma forte inserção de noções fundamentadas nas teses da Sociolinguística, como heterogeneidade, diversidade linguística, variedades linguísticas, níveis de linguagem, relações entre escrita e oralidade, as quais sinalizam uma concepção mais humanista e social do ensino e chamam a atenção para as diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade padrão escrita. O ensino de língua passou a exigir uma visão crítica sobre a gramática quanto ao seu papel e suas implicações. No final dos anos de 1980, entraram em funcionamento as ideias da Linguística Textual, que centraram o ensino na formação de leitores/produtores competentes. Nesse contexto, ocorreu uma transformação na concepção de língua, que passou a discutir as relações entre língua, história e sociedade, sendo a língua expressa em textos.

Nas palavras de Angelo (2005), o ensino da língua, a partir da década de 1980, não ficou incólume às propostas de renovação que surgiram na área do

ensino da Língua Portuguesa, pelas propostas curriculares oficiais, inúmeras reuniões e cursos de treinamento realizados entre professores universitários e professores do ensino fundamental e médio. No entanto, como bem pondera a autora, até hoje não se sabe precisar quais foram as modificações efetivamente levadas a cabo no conjunto de propostas de reconceptualização de objetivos, pressupostos teóricos e procedimentos didáticos para a área de Língua Portuguesa. “O que de certo se sabe é que a história do ensino da Língua Portuguesa iniciou uma nova etapa, ainda em construção, a partir dos anos 80” (ANGELO, 2005, p. 12).

Na década de 1990, aconteceu também a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que se constituíram como diretrizes para orientar a prática das disciplinas curriculares. Segundo Gregolin (2007), nessa época os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa incorporaram as teorias da Linguística da Enunciação, que trazem à tona uma perspectiva enunciativa, bem como a Análise do Discurso, que mostra que é preciso ver a língua como um dispositivo de inserção social.

De acordo com Venturi e Junior (2004), as mudanças do ensino de língua portuguesa ocorridas nas últimas três décadas do século XX foram bastante significativas. O ensino gramatical centrado na frase e/ou na palavra foi sendo questionado e repensado no sentido de se considerar o texto como objeto central do processo pedagógico. Concluem os autores que o “ensino da Língua Portuguesa, antes fundamentado na teoria da comunicação, passou a adotar uma concepção teórico-metodológica mais próxima da interlocução” (VENTURI e JUNIOR, 2004, p. 73).

Percebemos, assim, neste breve resgate, que a língua portuguesa vai se (re)configurando em diálogo com as políticas públicas, num processo contínuo de (re)construção dos objetos de ensino: movimento complexo que engendra rupturas e tensões sobre o ensino da língua. Esse movimento que se inicia com a noção de ensino de língua com base na normatividade da gramática, passando pela ênfase na comunicação até chegar aos aspectos da textualidade e finalmente ao discurso, mostra também as diferentes relações que se dão entre



sujeito, história, língua e ensino. O que é constitutivo de todo esse processo é a noção de heterogeneidade, pois saberes outros e saberes novos são incorporados ou reintroduzidos em um domínio de saberes. Afinal, se em uma dada conjuntura se banuiu a gramática do ensino de língua, a atualização da perspectiva teórica, que se dá via interdiscurso, recupera esse saber e o reintroduz nesse funcionamento discursivo. Nessa perspectiva, Orlandi (2002, p. 196) afirma que se passa a considerar a gramática como instrumento linguístico, como objeto histórico: “Falamos do funcionamento histórico-social da gramática, ou mais, largamente, dos estudos linguísticos na escola, no ensino, na formação do cidadão brasileiro”.

Entendemos que essas mudanças que ocorreram no ensino da língua sempre foram acompanhadas por tensões, equívocos e resistências. Entendemos que em educação nada é definitivo, pois a educação é sempre um processo de questionamento. Em relação ao ensino de língua portuguesa, é preciso compreender como as diferentes concepções de língua vão se constituindo. Nesse sentido, também entendemos que é preciso, na posição de professores de língua portuguesa, estarmos preparados para a reflexão e para a mudança, pois é nesse movimento de renovação que sujeitos, ensino e língua se constituem.

## 2. O fio da discursividade

*É preciso escutar “os rumores dos discursos”, sem a preocupação de encontrar o que é ideal ou perfeito, mas considerando que a superfície do discurso possa ser o depositário de uma beleza também específica.*  
(PETRI, 2013, p.45).

No movimento de constituição de nosso dispositivo analítico, ratificamos que esta pesquisa se filia aos preceitos da AD em articulação com a HIL: uma forma específica de pensar a história do conhecimento sobre a língua, sintonizada à materialidade histórica, e de refletir acerca das relações do

discurso *sobre* a língua depreendidas das condições de produção, da memória, da relação entre o interdiscurso e o intradiscurso e da configuração das formações discursivas. Para Orlandi (2012, p. 59), a construção de um dispositivo de interpretação “[...] tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, [...] procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.”.

As condições de produção, para Ferreira (2001, p. 11), são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto; fazem parte da exterioridade linguística, constituem as circunstâncias de enunciação e o contexto sócio-histórico-ideológico.

Também consideramos que sem a inscrição da língua na história (memória) não há significação. Pensando a memória discursivamente, consideramos que esta seja “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2012, p. 31). A memória discursiva pode ser tratada, em alguns aspectos, como o interdiscurso. Concordamos com Orlandi (2012, p. 31) que a memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

Nesse enlace, consideramos que o interdiscurso compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, pois trabalha com a resignificação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro “já-dito”, de acordo com Ferreira (2001, p. 15).

Segundo Pêcheux (2009, p. 153), o intradiscurso é o “funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito”. É pelo interdiscurso que se constroem as



formações discursivas, matriz de sentidos funcionando como lugar de articulação entre língua, discurso e história. Essa articulação nos faz pensar na historicidade dos sentidos, na relação constitutiva dos sentidos e na compreensão de como esses sentidos são produzidos.

É na “escuta” discursiva que seguirá este percurso analítico: o objeto de análise é o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa no curso superior de Direito da Unoesc Xanxerê – SC. Como procedimento de análise, este gesto de leitura se propõe a trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação. O desafio será atravessar o efeito de transparência da linguagem, da linearidade e da literalidade do sentido, compreender e acolher a opacidade da linguagem e a determinação dos sentidos pela história. Orlandi (2012, p. 61), comenta que o lugar construído pelo analista é o “lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir.” Ressalte-se que, nesta pesquisa, o alvo será teorizado e descrito, pois, para a autora, “ o analista de discurso, à diferença do hermenêuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação.” Assim, pela mediação teórica, procura-se eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento: “Isto significa colocar em suspenso a interpretação. Contemplar. Que, na sua origem grega, tem a ver com deus, com o momento em que o herói contempla antes da luta: ele encara sua tarefa. Ele a pensa.” (ORLANDI, 2012, p. 61).

Este pensar pressupõe a mediação teórica em todos os passos da análise – a teoria intervém a todo momento para orientar a leitura do objeto de estudo. Um dos primeiros pontos a considerar é a constituição do arquivo e do *corpus*. Para Orlandi (ORLANDI, 2012, p. 63), “[...] a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas.”. Neste estudo, privilegiamos a possibilidade científica de leitura de arquivo. Consoante Surdi da Luz (2010, p.131), “ao se assumir a perspectiva de historicizar, [...] o analista realiza um gesto de interpretação que é marcado pela sua posição em relação à sua história e língua, [...] inscritos em determinadas condições de produção, marcando as relações entre sujeito/história/língua.” Para Surdi da Luz (2010, p.131), “o arquivo não é

um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes.”.

Desse modo, considerando a questão que mobilizou esta investigação, procedemos à escolha dos documentos pertinentes e disponíveis para a constituição e a delimitação do *corpus* que se configura pelo conjunto dos seguintes documentos institucionais: I. Projeto de Criação do Curso de Direito para o Campus de Xanxerê, Unoesc, 2000; II. Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unoesc, alterado pela Res.57/CONSUN/2013, em 12/06/2013.

Os documentos institucionais selecionados para constituir o *corpus* desta pesquisa apontam para a necessidade de recortar as unidades/sequências discursivas que compõem o *corpus* discursivo da investigação. A noção de recorte para Orlandi (2011, p. 139) é de uma “unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. Para a autora, a ideia de recorte remete à noção de polissemia e não à de informação. “Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um espaço menos imediato, mas também de interlocução, que é o da ideologia.” (ORLANDI, 2011, p. 140.). E nesta esteira do segmentar versus recortar, Orlandi (2011) ainda postula que recorte é “pedaço”, não é segmento mensurável em sua linearidade, pois entende que a incompletude é a condição da linguagem: não adianta querer estancá-la em compartimentos que se preenchem a cada turno da interlocução. Uma das funções do recorte, ensina Orlandi (2011, p. 141), “é estabelecer um começo, um lugar na incompletude.”.

Assim, consideramos como recortes as discursividades constitutivas dos documentos institucionais que compõem este *corpus*, a saber, as ementas de componentes curriculares do ensino da Língua Portuguesa, com as nomenclaturas de Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Produção de Textos e Português aplicado ao Direito:



EMENTÁRIOS DOS COMPONENTES CURRICULARES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CURSO DE DIREITO DA UNOESC XANXERÊ – 2000 ATÉ 2013		
ANO   FASE	COMPONENTES	EMENTA
2000 Fase 1	Língua Portuguesa I	Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal.
2000 Fase 2	Língua Portuguesa II	Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico.
2003 Fase 1	Língua Portuguesa I	Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal.
2003 Fase 2	Produção de Textos	Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico.
2004 Fase 1	Produção de Textos	Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.
2004 Complementar	Português Aplicado ao Direito	Embora a Matriz Curricular aponte, o componente curricular Português Aplicado ao Direito no item 5.4.1.1, disciplinas complementares, o curso não oferecia esta disciplina de maneira regular. No corpo do texto do PPP, consta: Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular.
2005 Fase 1	Produção de Texto	Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.
2005 Complementar	Português Aplicado ao Direito	Embora a Matriz Curricular aponte, o componente curricular Português Aplicado ao Direito no item 5.4.1.1, disciplinas complementares, o curso não oferecia esta disciplina de maneira regular. No corpo do texto do PPP, consta: Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular.
2007 Fase 1	Produção de Texto	<i>Comunicação: elementos do processo. Signo: significante e significado. Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo do pronome. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa. [sic] Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação.</i>
2007 Complementar	Português Aplicado ao Direito	Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico.
2013 Fase 1	Produção de Texto	Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Comunicação: elementos do processo. Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos. Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal. Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação.
2013 Fase 2	Português Aplicado ao Direito	Processo de formação de palavras. Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. A organização do parágrafo. Enunciação e discurso jurídico. Oratória.

Quadro 1 - Ementas do componente curricular de Língua Portuguesa do curso de Direito da Unoesc

Ao tomarmos como objeto de análise as ementas curriculares estamos tratando de um objeto que materializa o processo de didatização de saberes.

Quando analisamos as ementas dos componentes curriculares, vemos com Surdi da Luz (2010) que:

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

Assim, as montagens discursivas produzidas com recortes selecionados no movimento analítico são, conforme Pêcheux (2012, p. 57), “momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”. Assim, o trabalho com recortes desliza para o trabalho com “fatos” e não com “dados”, deslocamento que situa o estudo da linguagem no terreno do acontecimento linguístico e do funcionamento discursivo, auxiliando na compreensão dos processos de produção da linguagem. Nesta perspectiva teórico-metodológica, portanto, propomo-nos a estudar o funcionamento discursivo do ensino de Língua Portuguesa no Curso de Direito da Unoesc Xanxerê. Trata-se de uma investigação da “ordem do discurso”, em outros termos, do “estudo da ligação entre as “circunstâncias” de um discurso” (PÊCHEUX, 2010, p.73), o modo como funcionam, o quê significam em sua ordem e em sua materialidade.

Quanto às vertentes de ensino de língua, pautamo-nos em Camargo e Britto (2011)<sup>2</sup>. Segundo os autores, há três possíveis vertentes em

---

<sup>2</sup> No contexto da Educação, Camargo e Britto (2011) realizaram um estudo da oferta de disciplinas de Língua Portuguesa em cursos superiores de diversas áreas do conhecimento (Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências Humanas e Ciências da Saúde) e mapearam a oferta de Língua Portuguesa por diferentes Instituições de Ensino Superior – públicas, privadas com e sem fins lucrativos – de todo território nacional, cujo *corpus* foi obtido por meio



funcionamento no ensino de português, cada uma com um caráter específico: reparador, discursivo-textual e instrumental.

De acordo com Camargo (2009), assumindo a vertente de ensino com caráter reparador, a Universidade reveste-se de um papel fundamental na recuperação ou complementação dos estudos regulares, que se mostraram insuficientes para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, o que fica demonstrado logo no ingresso deles nos cursos superiores, seja lá qual for a carreira escolhida (ainda que tal fato se observe de forma distinta entre diferentes cursos e instituições). Para Camargo (2009, p. 74), “Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa tende a vincular-se muito mais aos conteúdos básicos, marcadamente ligados a uma noção normativa e comprometida com o domínio da língua padrão.” Em síntese, “[...] a instituição imprime ao ensino um caráter compensatório ou reparador ante as deficiências supostamente trazidas do ensino fundamental e médio.” (CAMARGO e BRITTO, 2011, p. 350).

Se se compromete com o caráter discursivo-textual, o ensino universitário compreende a leitura e a escrita numa concepção mais ampla e complexa do que a que embasa a vertente reparadora. De acordo com os pesquisadores, seus estudos são realizados tendo em vista a linguística textual ou a perspectiva discursiva. “Insere-se na defesa da leitura crítica e compreende o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento” (CAMARGO e BRITTO, 2011, p.350).

Ao assumir o caráter instrumental, a instituição passa a compreender a língua por sua aplicabilidade, sobrepondo à complexidade da linguagem a especificidade do curso. Segundo Camargo e Britto (2011, p. 350), essa vertente contempla o viés pragmático, “[...] pensa a língua operacionalizada, para fins específicos. Seus estudos abrangem modelos e usos de escrita peculiares à área de conhecimento, sob a presunção de que este ensino instrumentalizaria os

---

de pesquisa nos sítios eletrônicos de universidades escolhidas entre diferentes categorias e perfis de instituição.

estudantes ao exercício da profissão.” Para Camargo (2009), o que sustenta a oferta de uma disciplina de Língua Portuguesa em cursos não específicos são razões essencialmente instrumentais que consideram a língua de forma operacionalizada, atribuindo-lhe fins específicos, com vistas à aplicação profissional. Atende a demandas específicas e submete-se ao imediatismo das exigências de formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, de quem se exigem competências diversas, entre elas, a de ler e escrever certos tipos de texto, mas não todos necessariamente (CAMARGO, 2009, p. 74).

Nesse gesto analítico, ao observarmos o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito do ano de 2000, compreendemos que diferentes vertentes de ensino de língua não são autoexcludentes, pois o mesmo ementário do componente curricular Língua Portuguesa I, ministrado a acadêmicos da 1ª fase, preconiza o ensino de elementos como:

- *Vícios de linguagem, Regência verbal, O código ortográfico*: que se situam na vertente de ensino de língua com caráter reparador e
- *Introdução à comunicação para leitura, Análise e interpretação de textos, As várias possibilidades de leitura de um texto*: que se situam na vertente de ensino de língua com caráter discursivo-textual.

Nessa mesma perspectiva, deparamo-nos com o ementário do componente curricular Língua Portuguesa II, ministrada a alunos da 2ª fase, contemplando o ensino de:

- *Vocabulário jurídico, Locuções latinas, A estrutura frásica na linguagem jurídica*: que se situam na vertente de ensino de língua com caráter instrumental e
- *O discurso dissertativo de caráter científico*: que se situa na vertente de ensino de língua com caráter discursivo-textual.

Conforme Surdi da Luz (2010, p. 161), “[...] a organização de um currículo se constitui como um discurso de onde emergem vestígios de uma história feita por determinados sujeitos em dadas condições de produção”. Nesta abordagem depreendemos que os componentes curriculares se



constituem não só em instrumentos pedagógicos como também em produtos históricos.

Em 2003 foi reestruturado e reformulado o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê e houve a alteração da nomenclatura do componente curricular, ministrado aos ingressantes na 1ª fase, de Língua Portuguesa I para Produção de Textos, que marca o funcionamento de novos sentidos, efeito de identificação com as ideias vindas do campo da Linguística Textual, notadamente das décadas de 1980 e 1990. Constatamos que não há correspondência exclusiva entre o nome do componente curricular e os conteúdos propostos. Em relação ao caráter discursivo-textual, o ementário parece conferir ao ensino da língua um viés propedêutico, pois, ao apontar o estudo da *Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos; Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais; Elementos coesivos; Coesão e coerência*, parece compreender que o conhecimento da leitura e da escrita são condições necessárias ao aprendizado das demais áreas do conhecimento.

Observamos a salvaguarda dos interesses do exercício profissional, caráter instrumental da língua, notadamente em “de acordo com sua área de formação”, que consta no conteúdo *Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação*.

Em relação ao caráter reparador ante as deficiências trazidas do ensino fundamental e médio, privilegiando a língua imaginária, a língua padrão, deparamo-nos com os conteúdos *Pontuação; Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativo; Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal*.

Observamos ainda que, além da alteração da nomeação de Língua Portuguesa II para Português Aplicado ao Direito, houve a alteração para oferta aos acadêmicos cursantes da 4ª fase e não mais na 2ª fase e houve a redução da carga horária de 72h/a para 36h/a. A designação de Português Aplicado ao

Direito parece nortear o caráter instrumental da língua na área de atuação profissional, em uma visão que compreende a língua por sua aplicabilidade ao exercício profissional. Contudo, ao observarmos o ementário, deparamo-nos com a coexistência de, notadamente, duas das três vertentes de ensino de língua:

a) caráter instrumental – *Vocabulário jurídico; Estilística e redação jurídica; A estrutura frásica na linguagem jurídica; Enunciação e discurso jurídico e Oratória;*

b) caráter discursivo-textual – *A organização do parágrafo.*

Para Bunzen (2011, p. 887), as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares. Há aspectos históricos das propostas curriculares prescritas em documentos que se encontram inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com fortes implicações na seleção dos saberes a serem escolarizados. No quadro apresentado, evidenciam-se tensões produzidas nas relações entre as concepções de língua. Essas tensões constituem a organização discursiva em que se produz o texto e o trabalho de análise da materialidade textual apresenta-se como um meio de observar e compreender os efeitos resultantes dessas tensões (PIETRI, 2007, p. 263).

Ao analisarmos a renomeação dos componentes curriculares de *Língua Portuguesa* como *Produção de Textos*, supusemos que, dessa mudança, emergiria a expressão de uma ideia de ensino de língua sob o prisma do discurso ou da análise textual. Contudo, distante da nomeação, constatamos que as três vertentes estão contempladas, ainda que o nome referencie a produção de textos, sintonizada com a vertente de ensino sob a perspectiva textual. Efetivamente vigora no ementário o funcionamento discursivo de (con) fusão de saberes. Ao focarmos nosso olhar na formulação da ementa de Produção de Texto (PPCD de 2007; 2013), no nível intradiscursivo, identificamos a (pro) fusão entre saberes, com a coocorrência das três vertentes



de ensino categorizadas (funcionam os saberes que marcam a gramática tradicional constituindo um espaço de confronto com saberes que a criticam) e, no nível interdiscursivo, a nomeação abarca as ressonâncias da conjuntura do ensino de língua década de 1980. Constatamos, assim, em tais ementas uma tensão pulsante, um funcionamento heterogêneo dos saberes.

Neste entretecer, buscamos na historicidade do ensino de Língua Portuguesa compreensão para o continuísmo da tradição gramatical, na busca do “bem dizer”. O certo versus o errado distancia o sujeito de sua historicidade, mas funciona no imaginário de língua do profissional de Direito, imaginário de profissional “artista da palavra”. Para refletir com essas questões, encontramos ecos em políticas linguísticas oficiais do ensino<sup>3</sup>, cujo uso da língua nacional visava a formar uma consciência comum de brasilidade, um imaginário de língua, pois impuseram, ao país inteiro, em programas oficiais, uma língua uniforme e estável, com visão mitificadora das instituições nacionais e exercendo forte repressão linguística. De acordo com Orlandi (2009, p. 119), a língua é afetada pelo político e pelo social intrinsecamente.

É pela nomeação que *Produção de Texto* significa, mas é pela memória discursiva, que elas são dotadas de sentidos outros. Essas nomeações de componentes curriculares, a exemplo de *Produção de Texto*, são enunciados que retornam, e isso ocorre pela inscrição na rede parafrástica: ao irromper no fio do discurso, essas nomeações são ligadas aos domínios de memória, como um dos mecanismos que sustenta o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa. Pelo funcionamento do discurso transversal, discursos provenientes de outros domínios discursivos se atravessam e se constituem e, na atualização dos discursos, decorre a constituição imaginária do ensino de língua para este profissional: um processo que possibilita sentidos outros, relacionados ao efeito do real, que escapam e rompem com a sua linearidade. Se a nomeação é *Produção de Texto*, o sujeito da formulação intradiscursiva, tomado pela ilusão de ser origem do dizer, esquece que as palavras só têm sentido quando

---

<sup>3</sup> Como exemplo, citamos a Reforma Capanema de 1942 e a Reforma Pombalina de 1759, dentre outras.

historicizadas e que o sentido relaciona-se às regularidades que constituem a estabilização dada pela inscrição na nomeação do componente curricular e, sem poder tamponar, saberes linguísticos inscritos em outras vertentes de ensino que não a textual, escapam, deslizam e rompem com a linearidade da nomeação. O desejo de atualidade ficou só na nomeação. É o movimento de interpelação da memória interdiscursiva na formulação do fio do discurso.

### 3. O fio (in)conclusivo

*[...] pela língua começa a confusão.*  
(ROSA, 1967, p. 185).

No arremate deste estudo, pontuamos a difícil tarefa de pôr um ponto final no texto que é um movimento (in)finalizado de sentidos, sinalizando mais para uma abertura a outras pesquisas e a outras investigações. Almejamos que nosso gesto analítico auxilie a compreender os fios que ligam o discurso *sobre* o que se ensina no âmbito dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e nomenclaturas congêneres no curso de Direito da Unoesc Xanxerê: as vertentes de ensino de língua que norteiam a elaboração dos programas desses componentes curriculares não são autoexcludentes. Ao contrário, clivadas, coexistem, complementam-se e dialogam no desenvolvimento de conteúdos e saberes das ementas mobilizados ora para recuperar deficiências dos estudantes quanto às regras de uso e funcionamento da língua imaginária, ora para contribuir com o êxito profissional na esfera jurídica com fim precípua de dotá-los de conhecimentos da linguagem sob o ponto de vista pragmático e ora, por vezes, com o intuito propedêutico de fornecer lastro linguístico geral ao estudante, que o auxilie na aprendizagem dos outros saberes e no seu desenvolvimento intelectual.

Apesar do risco de incorrer em simplificações e generalizações, este estudo (re)vela que o componente curricular de ensino de Língua Portuguesa vai se (re)configurando nas práticas docentes e discentes em diálogo com as políticas públicas e institucionais para a educação. Também nossas reflexões



sugerem que não se trata de selecionar uma das vertentes de ensino de língua e abandonar as demais, mas de trabalhar paulatinamente cada uma delas, de modo a ampliar, cada vez mais, o leque de possibilidades que essas diferentes vertentes de ensino de língua colocam à disposição de seus estudantes. Em nosso gesto analítico, pela materialidade linguística presentificada no *corpus* do estudo, constatamos a heterogeneidade de vertentes de ensino de língua, inscrevendo-se na categoria de (con) fusão de saberes e (pro) fusão entre saberes (SURDI DA LUZ, 2010), num funcionamento híbrido dos ementários dos componentes curriculares de ensino de língua.

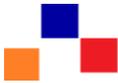
Por estas veredas, compreendendo que a educação é caminho, que o ensino de língua é trajeto a sinalizar o (per)curso no (dis)curso em constante movimento e (res)significação, entendemos com Orlandi (2013, p. 259) que nossas leituras, constituindo arquivos, são gesto de civilidade e de alteridade, de cuidado acadêmico acerca da necessidade que temos de persistir na construção de lugares de consistência intelectual e de capacidade política em fazer avançar nossas condições de compreensão e de produção de ciência. A importância deste gesto é que, na universidade, possamos refletir *com* a sociedade e não apenas *sobre* ela. E se a história que estamos procurando contar é acerca da *língua e o saber sobre ela*, que não sejamos meros aplicadores de programas (pro)postos, e, sim, que “possamos participar com nossa capacidade de reflexão dessa história, que não nos é transparente, mas é nossa” (ORLANDI, 2013, p. 259).

## Referências

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

ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas. Campinas, 2005. 257f.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: M. Fontes, 1997.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

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

CLARE, N. de A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa. **Cadernos do VI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia**. Em homenagem a Celso Cunha. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 30 de maio de 2013.

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

\_\_\_\_\_; BRITTO, L. P. L. Vertentes do ensino de Português em cursos superiores. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 345-353, 2011.

FERREIRA, M. C. L.F. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

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

GUIMARÃES, E. (2005). **Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, p. 23-48, 2010.

MARIANI, B. S. C. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

NUNES, J. H. O discurso documental na História das Ideias Linguísticas e o caso dos dicionários. **Alfa (ILCSE/UNESP)**, v. 52, p. 81-100, 2008.



---

ORLANDI, E. P. **História das Ideias Linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista. Discurso do confronto**: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Língua brasileira e outras histórias** – discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, [2002] 2012.

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

PAYER, M. O. **Memória da língua**. Imigração e nacionalidade. Tese de Doutorado. Campinas, IEL, Unicamp, 1999. 173f.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, p. 49-59, 2010.

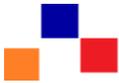
\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

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

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

RAZZINI, M.de P. G. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. Tese (Doutorado em Teoria Literária) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. 246 f.

ROSA, J. G. **Tutameia** – Terceiras estórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.



SCHERER, A. E. Linguística no sul: estudo das ideias e organização da memória. In: GUIMARÃES, E.; BRUM-DE-PAULA, M. R. (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 9-26.

SILVA, L. L. M. da. **Mudar o ensino de língua portuguesa**: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1994. 350f.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentido e do sujeito da escolarização. Tese (Doutorado em Linguística). IEL, Unicamp, 1998. 255f.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-165.

SURDI DA LUZ, M. N. **Linguística e ensino**: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010. 251f.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Reitoria. **Projeto de aumento de vagas do curso de bacharelado em direito para o campus de Xanxerê**. Unoesc – Xanxerê/SC. Xanxerê, 1999.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Projeto pedagógico do curso de direito**. Alterado pela RES.57 / CONSUN/2013 - em 12/06/2013. Joaçaba/SC: Unoesc, 2013.

VENTURI, I. V. G.; JÚNIOR, D. G. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de história da educação**, n.3, jan.-dez. 2004.

VISIOLI, A. C. C. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2004. 134f.

Recebido em 25/01/2015.

Aceito em 16/04/2015.

### **Mary Neiva Surdi da Luz**

É mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2010). Atualmente é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, atuando nos Curso de Letras e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em



Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: história do ensino de língua portuguesa, ensino de Linguística e formação de professores sob o viés da Análise de Discurso de linha francesa em diálogo com a História das Ideias Linguísticas. É membro dos seguintes grupos de pesquisa: “Fronteiras - Laboratório de Estudos do Discurso” (UFFS); “Língua(gem), Discurso e Subjetividade (UFFS)” e “Linguagem, Discurso e Memória” (UFSC). É também membro do GT de Análise de Discurso ANPOLL.

E-mail: neivadaluz@gmail.com

### **Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset**

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2014). Desde 2001 é professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, ministrando disciplinas com ênfase em produção textual e língua portuguesa, nos cursos de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Design, Direito e Letras. É membro dos grupos de pesquisa “Língua(gem), Discurso e Subjetividade” (UFFS) e “Fronteiras – Laboratório de Estudos do Discurso” (UFFS).

E-mail: professora.rossaly@gmail.com