

A didatização/pedagogização de saberes na formação inicial de professores de língua portuguesa

The didactization/pedagogization of knowledge in the initial training of Portuguese language teachers

Mary Neiva Surdi da Luz

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC - Brasil

Resumo: Neste artigo, analisamos a didatização/pedagogização de saberes na constituição de um curso de Letras voltado à formação inicial de professores de língua portuguesa. Ancoramo-nos na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso de linha francesa (AD) em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL). Nosso percurso de análise se faz a partir de um arquivo documental-institucional em que tomamos como *corpus* de análise o discurso sobre o curso de Letras da Unochapecó, SC.

Palavras-chave: Análise de Discurso. História das Ideias Linguísticas. Formação inicial de professores de língua portuguesa.

Abstract: This article analyzes the didactization/pedagogization of knowledge in the constitution of a teachers degree aimed at initial training of Portuguese language teachers. We are anchored by the theoretical-methodological Discourse Analysis (AD) of a French line perspective in dialogue with the History of Linguistic Ideas (HLI). Our path analysis is done from a file-institutional document which we took as a corpus the discourse about the College of Teachers at Unochapecó, SC.

Keywords: Discourse Analysis. History of Linguistic Ideas. Initial training of Portuguese language teachers.

Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões que compõem nossa tese de doutoramento em Letras (LUZ, 2010)¹, em que analisamos como e quais saberes vinculados à ciência Linguística funcionam na constituição de um curso de Letras voltado à formação inicial de professores de língua portuguesa. Na realização desse trabalho², assumimos como aporte teórico-metodológico a articulação entre a Análise de Discurso (AD) e a História das Ideias Linguísticas (HIL), pois, como salienta Nunes (2008), um dos pontos de contato dessa articulação consiste na visão histórica da ciência e, em especial, do que se tem chamado de “ciências da linguagem”. Assumindo a posição de “analista de discurso que faz história das ideias linguísticas” (NUNES, 2008, p. 108), neste artigo, refletimos sobre a didatização/pedagogização de saberes na formação inicial de professores de língua portuguesa. Apoiamo-nos na hipótese de que a Linguística ensinada nos cursos de Letras voltados à formação inicial de professores constitui-se em uma Linguística de entremeio, constituída por saberes que emergem de diferentes domínios, dentre eles o científico e o pedagógico. Neste artigo, apresentamos as reflexões que desenvolvemos em relação à didatização/pedagogização de saberes na constituição disciplinar, observando as inter-relações entre teoria e prática na formação inicial de professores de língua portuguesa.

Aporte teórico: dialogando com o campo educacional

Compreendemos a relação teoria/prática como constitutiva dos processos pedagógicos e encontramos no campo educacional uma interessante reflexão em torno da noção de *transposição didática* elaborada por Chevallard. De acordo com Valente (2003), no âmbito da didática das disciplinas, o trabalho de Yves Chevallard pode ser considerado como referência principal para discussão das relações entre os saberes científicos e escolares. A obra basilar de Chevallard é o livro *La transposition didactique-du savoir savant au savoir enseigné*. Nela, o autor caracteriza sistemas de saberes como *savoir savant* (saber científico) e

1 *Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Amanda Eloina Scherer e vinculada ao Laboratório Corpus do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

2 Este trabalho de tese vinculou-se ao projeto "Linguística no sul: estudos das ideias e organização da memória dos anos 80 a 2000", sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Amanda Eloina Scherer.

savoir enseigné (saber a ser ensinado), sendo a categoria principal trabalhada pelo autor o conceito de transposição didática, que designa a passagem do saber científico para o saber a ser ensinado.

De acordo com Boligian e Almeida (2003), na proposta de Chevallard (1991), para a análise da transposição didática, entram em funcionamento os seguintes saberes:

- O saber sábio: conjunto de conhecimentos elaborados e aperfeiçoados na esfera da comunidade acadêmica ou científica, por meio de pesquisas e/ou reflexões teóricas. São aqueles conhecimentos aferidos e comprovados como lógicos e verdadeiros por meio de métodos de investigação científicos e, por isso, considerados como conhecimentos válidos e legítimos pela sociedade, de maneira geral;
- O saber a ser ensinado: conjunto de conhecimentos produzidos pelas pessoas que pensam a respeito do sistema de ensino e que, de certa forma, decidem “o que” e “como” estes devem ser adaptados no sentido de tornarem-se hábeis para que sejam transpostos para a sala de aula. Chevallard (1991 apud BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003) refere-se a esse grupo de “pensadores” do sistema de ensino como *noosfera*³;
- O saber ensinado ou saber escolar: conhecimento que o professor e os alunos constroem em sala de aula, isto é, no ambiente escolar. É nesse ambiente que se dá o contrato didático, a relação ternária (saber – professor – aluno), assim como a inserção do saber a ser ensinado, trazido pelos currículos e pelos livros didáticos, e do saber cotidiano. O processo de transposição didática pode ser visualizado na figura 1:

3 Segundo Matos Filho et al. (2008), Chevallard (1991) reflete que a transposição didática é feita por uma instituição “invisível”, uma “esfera pensante” que ele nomeou de noosfera. Tal instituição é formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, enfim, por aqueles que, ligados a outras instituições (universidades, ministérios de Educação, redes de ensino), irão definir que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula. No Brasil, o resultado do trabalho da noosfera aparece nos Referenciais Curriculares, nos documentos que trazem as diretrizes curriculares e orientam o ensino de uma determinada disciplina científica (<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010).

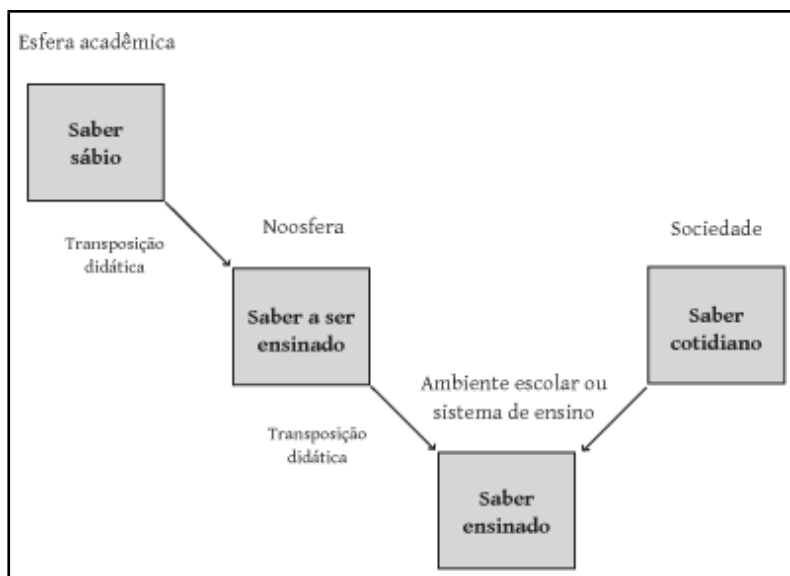


Figura 1 - Transposição didática

Fonte: Boligian e Almeida (2003, p. 238).

Segundo Valente (2003, p. 4), na proposta de Chevallard, “saberes científicos e escolares relacionam-se por meio de fluxos de elementos do primeiro que se inserem no segundo, de tempos em tempos, em razão de crises no saber ensinado”. Na perspectiva de Chevallard, todo sistema de ensino deve ter seu funcionamento compatível como o ambiente social em que se insere, tendo em vista que há momentos em que essa compatibilidade se vê alterada porque o uso do saber ensinado, com o tempo, produz um *envelhecimento desse saber*, o que leva à incompatibilização do sistema de ensino com o meio ambiente social. Em uma perspectiva discursiva, entendemos que nesses momentos tem-se uma ruptura que leva à quebra de um ritual e que instaura um novo vir a ser no sistema de ensino, ou seja, uma nova discursividade se insere no e a partir do interdiscurso e passa a funcionar, sem, no entanto, excluir ou apagar aquilo que já é constitutivo da memória do dizer, e sim “alargar” o universo do dizível.

De acordo com Chiss e Puech (1999), a emergência do modelo de transposição didática na área das ciências da linguagem fez-se pela necessidade de descrever com mais precisão o processo de transição do *savoirs savant* (saberes sábios) e *savoirs scolaires*, bem como para dar conta do que é *enseignable* (que é suscetível de ser ensinado). Segundo o autor, a transposição precisa levar em consideração a natureza total que pesa sobre a trans-

missão, como também a complexidade de seus mecanismos, sem, no entanto, questionar a consistência dos saberes sábios por eles mesmos. É preciso observar a relação com o seu funcionamento no processo de ensino.

Sobre as noções de currículo e de disciplina

Para construir as reflexões que seguem, escolhemos o percurso da análise dos ementários de disciplinas constitutivas das diferentes organizações curriculares do curso de Letras⁴ da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)⁵. Como estamos tratando da história de um curso dessa instituição, consideramos que a organização desse currículo se constitui como um discurso de onde emergem vestígios de uma história feita por determinados sujeitos em dadas condições de produção. Entendemos o currículo com base em Menezes e Santos (2002, [s.p.]) como um

[...] conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional. Também pode ser entendido como um documento histórico na medida em que reflete expectativas, valores, tendências etc. de um determinado grupo ou tempo.

De acordo com Aurox (2008), o sistema científico funciona pela organização de comunidades do conhecimento que são normativas e promovem o reconhecimento dos pares, dando-lhes validação e legitimação. Segundo o autor, ao se pensar a história de um campo de conhecimento, não se pode pensar o passado sem se considerar o presente e o futuro. Não se pode pensar o conhecimento sem conhecer a história disciplinar daqueles saberes que o constituem. Para se pro-

4 Este curso entrou em funcionamento no ano de 1990 e até 2006 havia passado por cinco reformas curriculares para atender a demandas de ordem econômica e à legislação em vigor (LUZ, 2010).

5 A universidade é uma instituição comunitária, profundamente identificada com o desenvolvimento regional e muito atenta às necessidades da população e das organizações situadas em sua região de abrangência. Nascida da iniciativa de lideranças locais, com o intuito de garantir a oferta de educação à população da região, há 40 anos vem contribuindo ativamente com o desenvolvimento do oeste catarinense, por meio da formação de profissionais qualificados, da educação continuada para profissionais e lideranças, da produção e publicação de novos conhecimentos, do desenvolvimento de ações comunitárias voltadas à promoção do desenvolvimento econômico, social, cultural, esportivo e da saúde, além de ações de assistência social. (<<https://www.unochapeco.edu.br/info/a-unochapeco-2>>. Acesso em: 19 jan. 2012).

duzir ciência, é preciso partir do que já está posto, é preciso então conhecer o que já foi dito, não como um mero retorno aos saberes, mas sim fazendo uma retomada por meio de outros enfoques, considerando sempre que o modo como os saberes são produzidos e depois “comunicados” é afetado pelas condições de produção. É necessário então historicizar o conhecimento, ou seja, compreender o modo como os saberes são constituídos.

Chiss e Puech (1999) complementam essa ideia afirmando que o ponto de vista disciplinar pode ser uma somatória de quatro fatores: em relação ao que já foi dito, ao que veio antes, ou seja, o horizonte de retrospectão; em relação ao que ainda está por ser dito, o horizonte de prospecção; em relação à atualidade, ao tempo sincrônico, em que se estabelecem os jogos de relações discursivas; e, por fim, em relação à exigência de transmissibilidade. A transmissão depende da didatização, ou seja, para que um saber seja disciplinarizado, ele precisa passar por um processo de pedagogização: têm-se, então, os *savoirs savants* e os *savoirs enseignés* (CHISS; PUECH, 1999).

Chiss e Puech (1999) afirmam que, no processo de disciplinarização, entram em funcionamento, de modo *continuum*, dois movimentos: de invenção e de transmissão. Segundo os autores, a representação disciplinar é um processo que acontece simultaneamente dentro do processo de constituição do conhecimento, não um antes do outro.

Para que uma proposição intelectual, nos termos de J. Schlanger (1992 apud CHISS; PUECH, 1999), torne-se uma disciplina, a dimensão da comunicação é fundamental, pois é ela que estabelece a adesão, a participação, o compartilhamento de sentidos, fundando uma compatibilidade intelectual. De acordo com Silva (2005), a disciplinarização dá uma visibilidade institucional às ciências da linguagem, tornando-as socialmente úteis, e coloca em questão a extensão e os limites das teorias da linguagem em uma sociedade.

Em uma perspectiva ligada à história da educação, Chervel (1990) é um dos autores de referência quando se discute a definição de disciplina e o modo pelo qual as ciências de referência são transformadas em conteúdos de ensino. Segundo o autor, o termo disciplina, empregado para designar os conteúdos de ensino, surgiu no início do século XX. Antes disso, sua significação estava relacionada às noções de ordem e organização. Após a Primeira Guerra Mundial, a disciplina passa a fazer referência à classificação das matérias de ensino, carac-

terizando os conteúdos e mantendo uma relação com a noção de ginástica intelectual, que fora propagada na segunda metade do século XIX. Isso significa que o uso do termo é bastante recente, tendo menos de um século (CHERVEL, 1990).

Segundo Chervel (1990), a noção de disciplina vincula-se à escolarização de saberes, muito embora os saberes escolares não representem a vulgarização dos saberes científicos ou uma adaptação das ciências:

Os conteúdos de ensino são concebidos como entidades sui generis, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. (CHERVEL, 1990, p. 180).

Entendemos que as disciplinas constituem-se em produtos históricos e instrumentos pedagógicos, pois o que é ensinado na escola deve estar sob o rótulo de uma disciplina, ou seja, deve estar em um lugar institucionalizado para se dizer. Chervel (1990) afirma que a disciplina é o preço que a sociedade paga à cultura para passá-la de uma geração à outra. Chiss e Puech (1999) afirmam que a noção de disciplina não possui no campo da historiografia e da epistemologia dos conhecimentos o mesmo prestígio, ou seja, o mesmo lugar que uma teoria, um saber ou uma ciência, já que essas noções fazem parte de uma metalinguagem historicamente construída. Segundo tais autores, no campo das Ciências Humanas, a noção de disciplina é vaga, o que faz com que seu uso remeta a um recorte dos centros de interesse e dos objetos do conhecimento.

Percurso analítico

Considerando que cada matriz curricular é constituída por um conjunto de disciplinas, para recortarmos⁶ as ementas que se tornaram objeto de análise, tomamos como critério de seleção a estreita relação entre as disciplinas e nosso objeto de estudo: Linguística e ensino de língua por-

6 O recorte é o resultado da relação entre a pergunta básica do analista e o material da análise; é considerado como uma unidade discursiva, um fragmento indissociável da linguagem e da situação (ORLANDI, 1987).

tuguesa. De todo o conjunto de disciplinas e de ementas constitutivas de nosso *corpus*⁷, recortamos aquelas que são designadas de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos, Linguística e Estudos Linguísticos, devido à estreita relação com nosso objeto de estudo.

Como afirma Scherer (2005, p. 15), “falar da história dos estudos linguísticos, a partir dos ementários, nos leva a uma compreensão mais específica da própria história disciplinar”. Consideramos os textos das ementas curriculares como recortes de um objeto do conhecimento, como recorte do universo do dizível em uma disciplina e, por isso também, materialidades linguísticas, objetos linguístico-histórico-discursivos a partir dos quais podemos analisar o funcionamento do interdiscurso na relação com o intradiscurso, bem como os modos de inscrição da história e dos sujeitos.

No processo de análise de nosso objeto, pelo delineamento de regularidades, chegamos à constituição de processos discursivos que colocam em funcionamento diferentes efeitos de sentido na relação entre os saberes vinculados à Linguística/língua/ensino, a partir dos quais mobilizamos as seguintes categorias de análise que designamos de saberes em funcionamento:

- (pro) fusão de saberes;
- (con) fusão de saberes;
- identificação/confronto de saberes;
- didatização/pedagogização de saberes.

Essas regularidades discursivas foram agrupadas em Blocos Discursivos Temáticos (BDTs). Cada BDT está organizado em Grupos Discursivos (GDs) constituídos por sequências discursivas (SDs) agrupadas de acordo com o tema em comum e com a questão que norteia nosso trabalho de pesquisa. Em cada GD, as SDs estão identificadas numericamente. Utilizamos o negrito como recurso gráfico de destaque

7 Considerando a questão que mobilizou a escritura deste texto, chegamos à constituição, à delimitação do *corpus* de nossa pesquisa, que se configurou pelo conjunto de diferentes documentos relativos à constituição do curso de Letras da Unochapecó: Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras, Unoesc/Fundeste - 1992; Relatório de Avaliação para Reconhecimento do Curso de Letras, Unoesc/Fundeste - 1994; Projeto de criação das habilitações em português, inglês e espanhol e aumento de 40 vagas do curso de Licenciatura Plena em Letras da Unoesc/Chapecó - 2001; Projeto de alteração curricular com aumento de vagas do curso de Licenciatura de Graduação Plena em Letras e respectivo projeto político pedagógico - 2003; Alteração curricular do curso de Licenciatura de Graduação Plena em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa - 2006.

para marcar as formas linguísticas significativas para nossa análise. Ao final de cada SD, indicamos, entre parênteses, a data correspondente ao ano do documento de onde tal sequência foi recortada.

Neste texto, apresentamos a análise desenvolvida em relação à *didatização/pedagogização de saberes*⁸, em que observamos como a (pre)ocupação⁹ em relação ao ensino de língua portuguesa e à aplicação dos saberes vinculados à ciência linguística no ensino de língua portuguesa está marcada na constituição/formulação disciplinar de componentes curriculares designados de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos, Linguística e Estudos Linguísticos; e como essa (pre)ocupação se faz sob efeito da relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial de professores.

Em nosso percurso analítico, para compreendermos o funcionamento desses efeitos de sentido que sinalizam as diferentes relações entre os saberes, ancoramo-nos nas noções teóricas de inter e intradiscurso, tendo como pano de fundo, também, a noção de memória.

Como lembra Pêcheux (1999), a memória implica, ao mesmo tempo, uma regularização e uma desregularização sobre os sentidos dados, mobilizada pelo acontecimento novo, que se situa como força capaz de fazer uma lacuna nos sistemas de implícitos, impedindo-os de se assimilarem como mera paráfrase. A memória é, assim, um dispositivo capaz de se transformar e gerar possíveis e outros sentidos.

Essa noção de memória se mostra produtiva quando tomamos como objeto de análise processos que envolvem as relações de ensino, em que entra em funcionamento o discurso pedagógico. Orlandi (1987, p. 28) define o discurso pedagógico “como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. Assim, entendemos o discurso pedagógico como um discurso *sobre* outros discursos. O discurso pedagógico, quando costuma colocar as coisas a saber como conteúdos para serem assimilados pelo aluno, conduz a uma repetição da formulação linguística, minimizando o trabalho sobre a memória discursiva. No entanto, a memória discursiva não é fixa nem homogênea; ela é permeável a modificações por conta da ação dos sujeitos que ressignificam o que está dado.

8 A análise das demais categorias está disponível em Luz (2010).

9 Empregamos a grafia (pre)ocupação por entender que o sentido desejado é o que dá conta da noção de preocupação (de quem pensa, discute, reflete sobre) e também de ocupação (de quem trabalha com).

Entendemos que essas relações de saberes se fazem, no nível de constituição, pelo funcionamento do interdiscurso ao se operar sobre o que já foi dito, sobre o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. Isso porque o interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro “já dito”. Nessas relações, observamos também o funcionamento intradiscursivo, pois consideramos que o intradiscurso 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.

Análise das ementas

A partir da leitura das ementas das disciplinas listadas anteriormente, organizamos o BTD 01, que está subdividido em dois grupos discursivos, apresentados e analisados no quadro 1:

| A (pre)ocupação com o ensino de língua portuguesa e com a formação de professores |
|--|
| Grupo Discursivo 01 (GD 01) - A preocupação com o ensino nas ementas de Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos |
| Grupo Discursivo 02 (GD 02) - A preocupação com o ensino nas ementas de Linguística e de Estudos Linguísticos |

Quadro 1 - Bloco discursivo temático 01 (BDT 01)

Como se trata de um curso voltado à formação inicial de professores, a preocupação com questões relativas ao ensino da língua portuguesa e com a formação de professores aparece marcada nas ementas de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção de Textos, conforme observamos no GD 01 (Quadro 2):

Ao analisarmos as sequências discursivas constitutivas do GD 01, notamos que, na maioria delas, há uma explicitação em relação ao saber e à didatização/pedagogização desse saber, ou seja, como transformar aquele recorte do conhecimento em um conteúdo de ensino.

| A (pre)ocupação com o ensino nas ementas de Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos |
|--|
| SD 01: LÍNGUA PORTUGUESA III (SINTAXE): Estrutura sintática da língua portuguesa; constituintes da oração; estrutura e período; discussão lógico-filosófica a respeito da sintaxe; NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira); sintaxe aplicada ao ensino de língua portuguesa. (2001) |
| SD 02: LÍNGUA PORTUGUESA IV (morfossintaxe): Classes de palavras; flexões de palavras; relação entre as classes morfológicas e função sintática, morfossintaxe aplicada ao ensino de língua portuguesa. (2001) |
| SD 03: LÍNGUA PORTUGUESA V (morfologia): Objeto de estudo da Morfologia; categorias de pensamento/língua: Aristóteles; formação das palavras (processos criativos); a morfologia na NGB, morfologia lexical e morfologia flexional; morfologia aplicada ao ensino de língua portuguesa. (2001) |
| SD 04: LÍNGUA PORTUGUESA VI (fonética e fonologia): Fonética e fonologia da língua portuguesa; produção e classificação dos sons; Ortoépia; Prosódia; Metaplasmos; prática de transcrição fonética; relações com o sistema gráfico; fonética e fonologia aplicadas ao ensino de língua portuguesa. (2001) |
| SD 05: LÍNGUA PORTUGUESA VII (linguística e ensino de língua portuguesa): Articulação entre Linguística e ensino da Língua Portuguesa Brasileira. (2001) |

*A didatização/
pedagogização
de saberes na
formação inicial
de professores
de língua
portuguesa*

187

Quadro 2 - Grupo Discursivo 01 (GD 01)

Devemos considerar que, atualmente, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior determina que:

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea 'f', da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º 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 garanta, nos termos dos seus projetos pedagó-

gicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99. (BRASIL, 2002b, p. 1).

Chamamos atenção ao item I do Art. 1º: “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”, pois essa determinação implicou a reorganização das disciplinas, bem como dos conteúdos disciplinares, que compõem o currículo dos cursos de licenciatura. De acordo com o que está exposto no Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2002a), a concepção de organização curricular e disciplinar que dominou nos cursos de formação de professores provocava a segmentação dos cursos em dois polos, sendo que um caracterizava o trabalho na sala de aula, enquanto o outro caracterizava as atividades de estágio. No primeiro, havia a supervalorização dos conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando-se as práticas como importante fonte de conteúdos da formação e com uma visão aplicacionista das teorias. No segundo, havia a valorização do fazer pedagógico, desprezando-se a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas.

Segundo a relatora do parecer CNE/CP 009/2001, essa concepção fragmentária era bastante inadequada, pois não basta a um profissional apenas ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que ele saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-

-os em ação, sendo que “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2002a, p. 29). Desse modo, segundo o voto da relatora, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam, ao mesmo tempo que mobilizem outros, em diferentes tempos e espaços curriculares, sendo que essa mobilização deve acontecer:

[...] no interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática. (BRASIL, 2002a, p. 55).

Neste trabalho, consideramos que tal exigência legal afetou significativamente a organização curricular e disciplinar dos cursos de formação inicial de professores. Em nossa análise, a obrigatoriedade de visualização da dimensão prática nos componentes curriculares, além de contemplar o que está disposto legalmente, relaciona-se também à afirmação de Auroux (2008) de que não há saber sem a sua transmissão e que a transmissão depende da didatização, ou seja, para que um saber seja disciplinarizado, ele precisa passar por um processo de didatização/pedagogização.

Essa preocupação em relação ao processo de didatização/pedagogização também pode ser identificada nos ementários das disciplinas de Linguística e Estudos Linguísticos, no GD 02 (Quadro 3).

Encontramos nas SDs do quadro anterior (GD 02) a materialização da relação entre Linguística e ensino, como, por exemplo, em:

SD 03: [...] Implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas.

SD 04: [...] Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e repercussões no ensino de línguas.

| A (pre)ocupação com o ensino nas ementas de Linguística e de Estudos Linguísticos |
|---|
| SD 01: LINGUÍSTICA II: Linguagem. Signo Linguístico. Características da linguagem. Linguagem e Ideologia. Linguagem e Poder. Linguística e o ensino da língua materna. Eixo: Linguagens e sociedade. (1992) |
| SD 02: LINGUÍSTICA IV: Concepções de aprendizagem e concepções de linguagem; aquisição da língua materna; aquisição de língua estrangeira; a questão da alfabetização (aquisição da linguagem escrita). (2001) |
| SD 03: LINGUÍSTICA I: Língua, Linguagem e Linguística. Estudos pré-linguísticos. Visão inicial da Linguística: as dicotomias saussurianas. Noções básicas do estruturalismo linguístico: unidades mínimas e níveis de análise linguística. Implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas. (2003) |
| SD 04: LINGUÍSTICA II: Conceitos de gramática. Níveis de análise gramatical. O gerativismo e seus representantes. Noções básicas do funcionalismo linguístico. Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e repercussões no ensino de línguas. (2003) |
| SD 05: LINGUÍSTICA III: Semântica. Fenômenos Semânticos. Panorama de várias linhas de estudos semânticos: Semântica formal, Semântica Argumentativa (da enunciação), Semântica Cognitiva. Semiótica, Semântica aplicada ao ensino. (2003) |
| SD 06: ESTUDOS LINGUÍSTICOS I: Língua, Linguagem e Linguística. Estudos pré-linguísticos. Visão inicial da Linguística: as dicotomias saussurianas. Noções básicas do estruturalismo linguístico: unidades mínimas e níveis de análise linguística. Discussão das implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas com base nas experiências dos alunos. (2006) |
| SD 07: ESTUDOS LINGUÍSTICOS II: O gerativismo e seus representantes. Noções básicas do funcionalismo linguístico. Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e análise das repercussões no ensino de línguas com base em memoriais descritivos. (2006) |
| SD 08: SOCIOLINGUÍSTICA: Aspectos socioculturais da língua: língua como sistema heterogêneo. Significado social das formas variantes. Discussão da variação linguística e ensino de língua através da análise documental de textos coletados nas escolas. (2006) |
| SD 09: ANÁLISE DO DISCURSO: Língua, linguagem, discurso. Condições de produção do texto/discurso pedagógico. A constituição dos sujeitos e sentidos do texto: análise de discursos que circulam na escola. (2006) |

Quadro 3 - Grupo Discursivo 02 (GD 02)

Em nosso gesto interpretativo, entendemos que a preocupação com o necessário vínculo entre a Linguística e o ensino de língua portuguesa aparece marcado também por uma delimitação de caráter metodológico que acentua a preocupação com a didatização/pedagogização dos saberes, ou seja, com o *como* ensinar tal saber, como podemos observar nas seguintes SDs:

SD 06: [...] Discussão das implicações do modelo estruturalista ao ensino de línguas com base nas experiências dos alunos.

SD 07: [...] Os paradigmas formal e funcional: conceitos básicos, métodos analíticos e análise das repercussões no ensino de línguas com base em memoriais descritivos.

SD 08: [...] Discussão da variação linguística e ensino de língua através da análise documental de textos coletados nas escolas.

Esse recorte de conteúdos apresentados nos dois grupos discursivos nos indica a preocupação em dotar o aluno, futuro professor de língua portuguesa, de um *savoir savants sobre* a língua e *sobre* a Linguística, de modo a capacitá-lo para o *savoirs enseignés*. Assim sendo, identificamos a relação Linguística e ensino de língua portuguesa em funcionamento pela seleção de conteúdos que objetivam levar o futuro professor de língua portuguesa à aquisição teórica que o ajude a resolver os problemas fundamentais do ensino de língua, como apontam Genouvrier e Peytard (1974), o que está marcado na SD 01: “SD 01: [...] Linguística e o ensino da Língua materna.”

Quando se colocam os saberes da Linguística e os saberes do ensino de língua portuguesa em uma relação de conjunção, entendemos que o *e* funciona como um elemento catalisador de diferentes discursos, neste caso, o discurso *da/sobre* Linguística e o discurso *do/sobre* ensino de língua portuguesa.

É interessante observar a SD 01 quanto ao emprego da conjunção *e*. Se em sua função gramatical o *e* coloca em relação de conjunção dois termos que desempenham a mesma função sintática, discursivamente o *e* estabelece uma inter-relação em que os elementos em escala de proporcionalidade são constitutivos um do outro: não há hoje Linguística que não se relacione com o ensino de língua e vice-versa.

Por força da Resolução CNE/CP 2, que exige que o componente de prática seja explicitado e vivenciado em todos os componentes curriculares de um curso de formação de professores, a relação entre Linguística e ensino de língua portuguesa é institucionalizada. Propomos considerar que a legislação promoveu a legitimação de um determinado saber, o que se constitui da relação entre a Linguística e o ensino de língua portuguesa, e que tal saber passou a ser reconhecido tanto por aqueles que com ele se identificavam quanto por aqueles que com ele se contraidentificavam.

Mary Neiva
Surdi da Luz

192

Finalizando

Em nossa análise, os sentidos que se constituem nas diferentes relações com os saberes marcam o efeito de articulação entre a Linguística e o ensino de língua portuguesa. Entendemos que os saberes, ao serem formulados, no nível de articulação intradiscursiva, constituem-se pelo funcionamento do interdiscurso que se manifesta como fonte de evidências enunciadas. Ou seja, para que essa relação funcione e faça sentido no intradiscurso, é preciso que ela já faça sentido no interdiscurso.

Como fio condutor de nosso trabalho, tomamos a estrutura conjuntiva *Linguística e ensino de língua portuguesa* como a formulação catalisadora de saberes que emergem de diferentes domínios de saber e que se constituem como um lugar de entremeio. A (pre) ocupação dos linguistas em torno da relação entre a Linguística e o campo educacional marca novas formas de fazer a prática científica em Linguística. Assumir que o campo científico da linguagem tem compromissos com o campo educacional implica provocar um alargamento do objeto da Linguística e também impulsiona o linguista a “sair de sua torre de marfim” e olhar para a língua como algo constitutivo das práticas sociais, dentre elas, a prática escolar de trabalho com a linguagem.

Referências

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

BOLIGIAN, L.; ALMEIDA, R. D. de. Transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GERARDI, L. H. de O. **Ambientes: estudos de geografia**. Rio Claro, SP: Programa de Pós-Graduação em Geografia – Unesp; Associação de Geografia Teorética – Ageteo, 2003. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/igce/geografia/pos/dowambientes.php>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 19 de fevereiro de 2002. 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

_____. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Panorâmica, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHISS; J-L.; PUECH, C. **Le langage et ses disciplines**. Paris, Bruxelles: Editions Duculot, 1999.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1974.

LUZ, M. N. S. **Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa**. 2010. 284 f. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

*A didatização/
pedagogização
de saberes na
formação inicial
de professores
de língua
portuguesa*

193

MATOS FILHO, M. A. S. de. et al. A transposição didática em Chevallard: deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. In: **Anais do VIII EDUCERE e do III CIAVE**. Formação de professores. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

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

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

SCHERER, A. E. Linguística no sul: estudo das idéias e organização da memória. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. (Org.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 9-27.

SILVA, M. V. da. **A disciplinarização da linguística**: ciência e Estado. Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional da Abralin, realizado no período de 17 a 19 de fevereiro de 2005, na Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/7Adisciplinarizacao.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ. UNOCHAPECÓ. Curso de Letras. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Chapecó, 2006.

_____. _____. **Projeto de Alteração Curricular com Aumento de Vagas do Curso de Licenciatura de Graduação Plena em Letras e Respectivo Projeto Político Pedagógico**. Chapecó, 2003.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. UNOESC. Curso de Letras. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras**. Chapecó, 1992.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. UNOESC. **Relatório de Avaliação para Reconhecimento do Curso de Letras**. Chapecó, 1994.

____. _____. **Projeto de Criação das Habilitações em Português, Inglês e Espanhol e Aumento de 40 vagas do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Unoesc/Chapecó/SC**. Chapecó, 2001.

VALENTE, W. R. Saber científico, saber escolar e suas relações: elementos para reflexão sobre a didática. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 57-67, set./dez. 2003.

*A didatização/
pedagogização
de saberes na
formação inicial
de professores
de língua
portuguesa*

