

COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSO DE DIREITO: UMA ANÁLISE DE EMENTÁRIOS

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset*

Resumo

Este artigo, ancorado na Análise de Discurso Pecheutiana e na História das Ideias Linguísticas, a partir de arquivo documental institucional, analisa ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa de um curso de Direito. Esta pesquisa auxilia a compreensão de qual o caráter predominante e quais as concepções de língua que sustentam esses componentes curriculares. Nesse entremeio, investigou-se que essas concepções de língua não são autoexcludentes e 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: Concepções de língua. Currículo. Direito. Ensino superior de Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

O fio inicial: a trama deste estudo propõe-se a responder à questão: quais são as concepções de língua em funcionamento no ensino de Língua Portuguesa em um curso de Direito? Com enlace na filiação teórica da Análise do Discurso (AD)¹ da vertente francesa Pecheutiana em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL),² a partir de arquivo documental institucional, foram analisados os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa do Projeto de Criação do Curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê³ – no ano da criação do curso (2000) em 2013, portanto, abarcando também o estudo da última alteração e reformulação do Plano Pedagógico do Curso até a data da realização deste estudo.

A análise desses documentos – que constituem o *corpus* deste estudo – auxilia a compreensão de qual o caráter predominante e quais as concepções de língua que sustentam o componente curricular de Língua Portuguesa para os futuros egressos de Direito da Unoesc Xanxerê, consoante Camargo (2009):

- a) caráter reparador: visa superar deficiências da escolaridade anterior;
- b) caráter instrumental: atende a razões pragmáticas, de modo a instrumentalizar os acadêmicos para o exercício profissional;
- c) caráter discursivo-textual: possui como foco o texto e o discurso, compreende o aprendizado da língua por suas relações com o processo cognitivo, valorizando o discurso acadêmico e a possibilidade de desenvolvimento intelectual.

Nesse entremeio, pretendeu-se investigar se essas concepções de língua são ou não autoexcludentes, contribuindo para aprofundar o debate em torno do ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior.

* Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul; Bolsista Fapes/Capes; Professora de Língua Portuguesa da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê; Rua José Bonifácio, 466, Centro, Xanxerê, SC, 89820-000; professora.rossaly@gmail.com

É importante ressaltar: quando se for referir a diferenças não será feito para estabelecer juízos de valor a respeito das distintas concepções de língua. Ao contrário, será efetuado como um gesto de reflexão acerca do discurso sobre⁴ o ensino de língua. Tampouco será sob a ótica conteudista que se costura essa trama. Pêcheux (2009, 2010, 2012) e Orlandi (2009) são críticos ao conteudismo e preferem pensar a história discursivamente – não é o conteúdo, mas seu funcionamento em meio às práticas sociais que interessam. Para Orlandi (2009, p. 138), “[...] pouco importam os conteúdos, é a própria possibilidade de dar uma forma material ao pensamento (de pensar) que está em jogo nos jogos da história da ciência.” A AD se define pela não transparência da linguagem, do sujeito e da história e se mantém a razoável distância da análise de conteúdo. Observou-se essa questão sob esse prisma que permite pensar as implicações de cada uma dessas concepções de língua, de forma a subsidiar o fazer do professor em sua prática de ensino.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira, o fio inicial: um olhar sobre o *locus*, o *corpus*, a filiação teórica e a pergunta de pesquisa deste estudo. Na segunda, o fio da discursividade: dispositivo teórico tecido de mãos dadas com o gesto analítico em que será tratado sobre os recortes discursivos – ementários – sob as lentes da AD e da HIL. Na terceira, o fio (in)conclusivo: uma reflexão acerca do movimento analítico que busca compreender o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa no Curso de Direito da Unoesc Xanxerê, SC.⁵

2 O FIO DA DISCURSIVIDADE: ENLACE DA TEORIA COM O GESTO ANALÍTICO

No movimento de constituição do dispositivo analítico, ratifica-se 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, forma sintonizada à materialidade histórica, forma de reflexão que investiga as relações do discurso sobre a língua, apreendidas das condições de produção,⁶ da memória,⁷ da relação entre o interdiscurso,⁸ o intradiscurso⁹ e da configuração das formações discursivas¹⁰ em funcionamento. Para Orlandi (2012, p. 59, grifo nosso), 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*.”

É nessa “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, esse gesto de leitura se propõe a trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação. O desafio da pesquisadora, nessa inter-relação, será atravessar o efeito de transparência da linguagem, da linearidade e da literalidade do sentido, e 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, “[...] o analista de discurso, à diferença do hermenêuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação.” Assim, na 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).

E esse pensar pressupõe a mediação teórica em todos os passos da análise – a teoria intervirá a todo momento para “orquestrar” a relação da pesquisadora com o seu objeto de estudo –, trabalhando essa intermitência entre descrição e interpretação que constituem o processo de compreensão do analista. E, ao se pensar a análise, um dos primeiros pontos a considerar é a constituição do arquivo e do *corpus*. Para 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.” Em outros termos, Pêcheux (2010, p. 51) define a noção de arquivo em sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão.” Para o autor, há um divórcio entre duas perspectivas de se ler o arquivo: a literária e a científica. Os literatos praticam, cada um a seu modo, a própria leitura, podendo acarretar maneiras contraditórias de ler o arquivo. Neste estudo, privilegia-se 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, procedeu-se à escolha dos documentos pertinentes e disponíveis à constituição e à delimitação do *corpus* deste estudo que se configura pelo conjunto de documentos institucionais relativos à constituição do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê, SC, a saber:

- a) Projeto de Criação do Curso de Direito para o *Campus* de Xanxerê, Unoesc, 2000, com nomenclatura de Projeto de aumento de vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o *Campus* de Xanxerê, Unoesc, 1999.
- b) Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unoesc, alterado pela Res. 57/CONSUN/2013, em 12 de junho de 2013.

Estes 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, p. 140.) E nessa esteira do segmentar *versus* recortar; 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, “[...] é estabelecer um começo, um lugar na incompletude.” (ORLANDI, 2011, p. 141).

Assim, estabelecendo “um começo”, “um lugar na incompletude” desta pesquisa, considera-se 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.

Ao tomar como objeto de análise as ementas curriculares, foi tratado de um objeto que materializa o processo de didatização¹¹ de saberes. Quando foram analisadas as ementas dos componentes curriculares, constatou-se com Surdi da Luz (2010, p. 184, grifo nosso) 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.

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 aporta o estudo da linguagem no terreno do acontecimento linguístico e do funcionamento discursivo, auxiliando na compreensão dos processos de produção da linguagem. Dessa forma, esta pesquisa considera o objeto discursivo constituído de “fatos”, o dispositivo teórico e o *corpus* construído. Nessa perspectiva teórico-metodológica, portanto, propõe-se estudar o funcionamento discursivo do ensino de Língua Portuguesa no Curso de Direito da Unoesc Xanxerê; investigação da “ordem do discurso”, em ou-

tros termos, é o “estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso,” (PÊCHEUX, 2010, p. 73), o modo como funcionam, o que significam em sua ordem e em sua materialidade.

Nesse gesto analítico, ao se observar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito do ano de 2000, compreendeu-se que diferentes concepções de língua¹² não são autoexcludentes, baseando-se no fato de que o mesmo ementário do componente curricular Língua Portuguesa I, ministrada para acadêmicos da primeira fase do Curso, preconizava o ensino de “Vícios de linguagem”, “Regência verbal” e “O código ortográfico” – que se situam na concepção de língua imaginária¹³ com caráter reparador¹⁴ – e “Introdução à comunicação para leitura”, “Análise e interpretação de textos” e “As várias possibilidades de leitura de um texto” – que se situam na concepção de língua discursivo-textual.¹⁵ Nessa perspectiva, a pesquisadora deparou-se com o ementário do componente curricular Língua Portuguesa II, ministrada para alunos da segunda fase, contemplando o ensino de “Vocabulário jurídico”, “Locuções latinas” e “A estrutura frásica na linguagem jurídica” – com viés na concepção instrumental¹⁶ de língua – e “O discurso dissertativo de caráter científico” – ensino situado no 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.” É nessa abordagem que se depreende que os componentes curriculares se constituem não apenas em instrumentos pedagógicos como, também, em produtos históricos.

Em 2013, foi reestruturado e reformulado o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê¹⁷ e houve a alteração da nomenclatura do componente curricular, ministrado aos ingressantes da primeira fase, de Língua Portuguesa I para Produção de Textos, que marca o funcionamento de novos sentidos, efeito de identificação às ideias vindas do campo da Linguística Textual, notadamente das décadas de 1980 e 1990. Constatou-se que não há correspondência exclusiva entre o nome do componente curricular e seus conteúdos propostos. No caráter discursivo-textual, o ementário parece conferir ao ensino da língua caráter propedêutico – compreende o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento –, pois aponta o estudo da “Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos”, “Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais” e “Elementos coesivos. Coesão e coerência.” Observou-se a salvaguarda dos interesses do exercício profissional, caráter instrumental da língua, notadamente em “de acordo com sua área de formação”, que consta no conteúdo proposto de “Comunicação: elementos do processo” e “Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação”. De caráter reparador ante as deficiências trazidas do ensino fundamental e médio, privilegiando a língua imaginária, a língua padrão, deparou-se os conteúdos “Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos”, “Pontuação”, “Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos”, “Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase e colocação pronominal”.

Observou-se 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 quarta fase e não mais na segunda fase, e houve a redução da carga horária de 72 para 36 horas-aula. Essa reformulação da designação para 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 se observar o ementário, deparou-se com a coexistência das três concepções de língua:

- a) Caráter reparador: processo de formação de palavras;
- b) Caráter instrumental: vocabulário jurídico, estilística e redação jurídica, a estrutura frásica na linguagem jurídica, enunciação e discurso jurídico e oratória;
- c) Caráter discursivo-textual: a organização do parágrafo.

São efeitos de evidências que corroboram o pressuposto esboçado como questão de pesquisa deste estudo. Apresenta-se, conforme o Quadro 1, a ilustração do caráter híbrido da proposta curricular¹⁸ oficial para o ensino de

Língua Portuguesa no curso de Direito da Unoesc Xanxerê e que contém os ementários dos componentes curriculares que constituem o recorte discursivo do arquivo – *o corpus* – nosso objeto de estudo.

Quadro 1 – Ementas do componente curricular de Língua Portuguesa do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê

ANO	COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
2000	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	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
2013	Produção de Textos	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	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

LEGENDA

- Caráter reparador
- Caráter instrumental
- Caráter discursivo-textual**

Fonte: o autor.

Segundo 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, evidencia-se que há 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).

3 CONCLUSÃO

O fio (in)conclusivo: esse gesto analítico pode auxiliar a compreender os fios que ligam o discurso sobre o que se ensina no âmbito dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e nomenclaturas congêneres¹⁹ no curso de Direito da Unoesc Xanxerê; as concepções de língua que norteiam a elaboração dos programas destes componentes curriculares não são autoexcludentes, ao contrário, há um compartilhamento de concepções distintas que, clivadas, coexistem, complementam-se e dialogam no desenvolvimento de conteúdos e saberes mobilizados, ora para recuperar deficiências dos estudantes quanto às regras de uso e funcionamento da língua imaginária, ora para contribuir com o êxito profissional no segmento jurídico com fim precípua de dotá-los de conhecimentos da linguagem sob o ponto de vista pragmático e, por vezes, com o intuito propedêutico de fornecer um 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 vai se (re)configurando nas práticas docentes e discentes em diálogo com as políticas públicas e institucionais para a educação, em um processo contínuo de (re)construção dos objetos de ensino: movimento complexo que engendra rupturas e tensões sobre o ensino da língua. Também, essas reflexões sugerem que não se trata de selecionar uma das concepções de língua e abandonar as demais, mas de trabalhar paulatinamente cada uma dessas concepções, de modo a ampliar, cada vez mais, o leque de possibilidades que essas diferentes concepções de língua colocam à disposição de seus estudantes.

Para Foucault (2012, p. 15) “[...] as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como consequência de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade da verdade.” Este estudo traduz-se em “vontade da verdade” da pesquisadora nas atividades languageiras. Lançando um olhar não conclusivo para este estudo, o mestre Pêcheux (2009, p. 281, grifo nosso) é lembrado com sua reflexão “[...] é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso ousar pensar por si mesmo,” assim, ousa-se desejar que a construção deste *corpus* e as reflexões aqui produzidas possam contribuir para suscitar olhares de outros pesquisadores acerca deste objeto de investigação.

Portuguese language curriculum components in a law course: an analysis of its menus

Abstract

This article, based in the pecheutiana Discourse Analysis and Linguistic Ideas History, starting from documental institutional file, parses the menu of curriculum components of Portuguese teaching in a law course. This research helps to understand which are the predominant nature and the conceptions of language that underlie these curriculum components. In between, it was investigated that these conceptions of language are not self-exclusive and that curricular components are (re)configuring themselves in the teaching practices into a dialogue with institutional policies for education, contributing to the debate on the speech about (Mariane, 1998), (Orlandi, 2008) the teaching of Portuguese.

Keywords: Discourse analysis. Conceptions of language. Curriculum. Law degree. Higher education in Portuguese.

Notas explicativas:

¹ A Análise do Discurso (AD) é um campo de saber específico, contudo, dialoga com a Linguística, pois, para o seu fundador, o francês Michel Pêcheux (2009, p. 18-19), faz-se mister tocar o triplo real da língua, da história, do inconsciente “[...] que se habitem e se habituem uns com os outros.” Para Ferreira (2001, p. 9-10), a AD propõe um deslocamento nas noções de linguagem, sujeito e ideologia: entende “[...] a linguagem enquanto produção social, considerando-se a exterioridade como constitutiva. O sujeito deixa de ser centro e origem do seu discurso para ser entendido como uma construção polifônica, lugar de significação historicamente constituído.”

² A História das Ideias Linguísticas (HIL) inicia no Brasil em 1987, com um projeto entre a Universidade de Paris 7 e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Para Nunes (2008), a HIL se historiciza no Brasil sob o aporte dos trabalhos de Sylvain Auroux desenvolvidos na França e trabalhos de pesquisadores liderados por Eni Orlandi (2001), que resultou na obra intitulada *História das idéias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Esse programa de pesquisa objetivava aliar a história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional, contribuindo com o modo de pensar e de trabalhar as questões de língua. Assim, na base da história da produção de ideias linguísticas estão compreendidos instrumentos tecnológicos como gramática e dicionários e, no Brasil, a singularidade do processo de constituição da língua nacional.

³ Em 1968 foi criada, em Joaçaba, SC, a primeira fundação educacional da região oeste de Santa Catarina. Essa 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>>.

⁴ Entende-se o discurso *sobre* a partir das proposições de Mariani (1998, p. 64, grifo do autor). “Os *discursos sobre* são os discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de 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.” Depreende-se sentidos para esta noção também em Orlandi (2008, p. 44): “Consideramos que ‘os discursos sobre’ são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no ‘discurso sobre’ que se trabalha o conceito da polifonia. Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes”. E, especificamente no que toca nesse artigo, a autora ainda complementa afirmando que “O mesmo se passa com o discurso *sobre* o Brasil (no domínio da história). Ele organiza, disciplina a memória e a reduz.”

⁵ Um dos motivos da seleção do curso objeto de estudo foi a partir do percurso de docente da pesquisadora em ensino superior há mais de uma década e emergiu dos olhos atentos e ávidos por conhecimento dos acadêmicos de Direito que acolhem com receptividade as (in/trans)formações que o estudo da Língua Portuguesa – instrumento de trabalho deles na/da profissão escolhida, demandando manejo com destreza e maestria –, dito de outro modo, pela especificidade e fundamental importância do conhecimento da Língua Portuguesa para o exercício profissional no segmento jurídico.

⁶ Depreende-se a noção de *condições de produção* consoante Ferreira (2001, p. 11, grifo do autor), como sendo “[...] 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. As condições de produção fazem parte da exterioridade linguística – circunstâncias de enunciação e contexto sócio-histórico-ideológico.”

⁷ Sem a inscrição da língua na história (*memória*) não há significação. Pensando a *memória* discursivamente, considera-se que seja “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2012, p. 31, grifo nosso). A memória discursiva pode ser tratada, em alguns aspectos, como o *interdiscurso*. Concorde-se com Orlandi (2012, p. 31, grifo

nosso) que o que se chama de *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.”

⁸ Considera-se *interdiscurso*, da mesma forma que Ferreira (2001, p. 15, grifo do autor) como aquele que “Compreende o conjunto das *formações discursivas* e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a ressignificação 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”.

⁹ Segundo Pêcheux (2009, p. 153, grifo do autor), *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.”

¹⁰ É pelo *interdiscurso* que se constroem as *formações discursivas*, matriz de sentidos funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso. Nesta articulação inscreve-se a história, que nos faz pensar na historicidade dos sentidos, a relação constitutiva dos sentidos e a compreensão de como esses sentidos são produzidos.

¹¹ Entende-se didatização conforme Surdi da Luz (2010, p. 184): “[...] processo de mobilização de saberes [...] que se tornam outros ao serem transpostos para uma situação de ensino, ou seja, os saberes sábios (científicos) que são transformados em saberes ensinados pela exigência da transmissibilidade dos discursos da ciência.”

¹² A classificação das concepções de língua aqui apresentada está consoante Camargo (2009).

¹³ A fim de contribuir ao entendimento da acepção de língua imaginária e de língua fluida, abordou-se um princípio da AD: a distinção entre real e imaginário. Consoante Orlandi (2012, p. 73-74), “[...] real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falha, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido.” Em sentido antagônico, no imaginário “[...] temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição.” É nessa articulação entre o real e o imaginário que o discurso e a língua funcionam.

¹⁴ No *caráter reparador*, Camargo e Britto (2011) observam a visão tradicional da língua, configurada pelo normativismo, pelo ensino da estrutura, das regras de funcionamento e das regras de uso, assim, “[...] a instituição imprime ao ensino um caráter compensatório ou reparador ante as deficiências supostamente trazidas do ensino fundamental e médio.” (CAMARGO; BRITTO, 2011, p. 350, grifo nosso).

¹⁵ O *caráter discursivo-textual* compreende a leitura e a escrita em uma concepção mais ampla e complexa. De acordo com os pesquisadores, seus estudos são realizados visando 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; BRITTO, 2011, p. 350, grifo nosso).

¹⁶ O *caráter instrumental* compreende a língua por sua aplicabilidade, sobrepondo à complexidade da linguagem a especificidade do curso. Segundo Camargo e Britto (2011, p. 350, grifo nosso), 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 esse ensino instrumentalizaria os estudantes ao exercício da profissão.”

¹⁷ Houve outras reformulações no decorrer dos anos, contudo, recortar fez-se necessário e optou-se, neste artigo, por analisar somente os períodos de 2000 e de 2013.

¹⁸ Entende-se por proposta curricular, consoante Pietri (2007, p. 264), “[...] um documento com o objetivo de promover a formação em serviço, a educação continuada.”

¹⁹ Não se considera somente o componente curricular designado de Língua Portuguesa, mas, por extensão, todos aqueles que a referenciam neste artigo: Produção de Textos e Português Aplicado ao Direito.

REFERÊNCIAS

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

CAMARGO, M. J. P. de; BRITTO, L. P. L. Vertentes do ensino de Português em cursos superiores. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 345-353, 2011.

CAMARGO, M. J. P. de. **Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

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

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

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

NUNES, J. H. O discurso documental na História das ideias linguísticas e o caso dos dicionários. **Alfa**, v. 52, p. 81-100, 2008.

ORLANDI, E. P. **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, 2012.

_____. **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalingístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes, 2001.

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

_____. **Terra à vista: discurso do confronto – velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de Leitura**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.

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

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.

PIETRI, E. de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, 2007.

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset

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

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Reitoria. **Projeto de aumento de vagas do curso de bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê**. Xanxerê, 1999.

_____. Reitoria. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Alterado pela Res.57/Consun/2013 em 12 de junho de 2013. Joaçaba, 2013.