

O ESTATUTO DA LINGÜÍSTICA APLICADA NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E O ENSINO DA ESCRITA¹

Manoel Luiz Gonçalves CORRÊA²
USP

RESUMO

A Lingüística Aplicada caracteriza-se por uma contribuição aos estudos da linguagem necessariamente informada pelos dados que analisa. Neste trabalho, ao abordar o estatuto da Lingüística Aplicada no campo das ciências da linguagem, parto da reflexão sobre o ensino de língua materna para, em seguida, tratar do ensino da escrita.

ABSTRACT

Applied Linguistics is characterized by a contribution to language studies, necessarily informed by the data it analyzes. In this study, upon addressing Applied Linguistics in the field of Language Sciences, I begin by reflecting on the mother tongue teaching, and then continue to address the writing skill teaching.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de língua materna. Ensino da escrita. Currículo.

KEY WORDS

Mother tongue teaching. Teaching of writing. Curriculum.

Introdução

Meu primeiro impulso ao escrever o presente trabalho foi o de mostrar como poderia funcionar na escola uma concepção da escrita que levasse em conta a heterogeneidade da língua, da linguagem e da própria escrita.

No percurso, porém, deparei com algumas questões prévias que me levaram a desviar o rumo da discussão. Adiei meu propósito, mas a exposição a seguir, se não servir – por óbvia que poderá parecer – aos lingüistas aplicados de formação, creio que servirá ao menos àqueles que, como eu, foram levados à área por força das escolhas profissionais (no meu caso, a permanente ocupação com o ensino de língua portuguesa) e acadêmicas (uma tese, em Lingüística, sobre a escrita de vestibulandos, em que refleti também sobre o papel da escola e, mais recentemente, um pós-doutoramento no LIDILEM³, em didática da escrita).

Tomo, como ponto de partida, o livro *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*, organizado por Signorini e Cavalcanti, em 1998. Mais especificamente, refiro-me aos artigos de Signorini (“Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Lingüística Aplicada”) e de Kleiman (“O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate”), este último, em particular, no que se refere à abordagem crítica que faz da relação entre pesquisa e aplicação, por meio da qual a autora caracteriza a Lingüística Aplicada (doravante LA) em função da relevância social que norteia as suas pesquisas. A necessidade de retornar ao tema é pessoal e busca atender a uma demanda específica do ensino de língua portuguesa, questão com a qual trabalho.

Refletir sobre o estatuto da Lingüística Aplicada no campo das ciências da linguagem e propor, nesse campo, um lugar para o ensino (e, no presente trabalho, para o ensino da escrita) não são tarefas fáceis nem, tampouco, novas, como exemplificam os títulos dos trabalhos a que acabo de me referir⁴. Minha dificuldade pode ser ainda maior porque parto do estatuto da LA (itens 1 e 2, a seguir) para pensar a língua portuguesa na escola – como disciplina do currículo e como objeto de estudo/de ensino – (item 3, a seguir), fato que me impõe a busca de uma concepção de currículo e de língua. Só então, passo à abordagem do ensino (e do ensino da escrita, em particular - item 4, a seguir). Mesmo consciente da dificuldade, será esse o percurso que seguirei neste trabalho.

A retomada do tema da relação entre pesquisa e aplicação provém de uma dúvida quanto à relação entre teoria e prática⁵ e entre objeto de estudo e objeto de ensino na constituição da LA. Como se sabe, entre lingüistas e outros não-especialistas, a LA já foi pensada como uma aplicação da Lingüística, lugar da prática, por oposição à Lingüística “pura(?)”, lugar da teoria. O esquema mais automático e recorrente para se pensar tal relação é a separação entre objeto de estudo (a “língua”, cujo estudo é atribuído à Lingüística) e objeto de ensino (as práticas didáticas de seu ensino, cuja investigação caberia à LA). Essa não é, porém, a visão dos estudiosos em LA, que vêem, em vez de uma relação de dependência da LA em relação à Lingüística, uma grande distância entre elas. É o que enfatiza Kleiman, quando afirma: “Considero que a Lingüística Aplicada tem tanto, ou tão pouco, a ver com a Lingüística como a pesquisa médica clínica sobre a senescência tem a ver com a neuroanatomia” (1998, p. 53).

Contra essa mesma idéia de aplicação da Lingüística, argumento neste trabalho que, ao tratar da língua(gem) e de seu ensino, a LA se ocupa⁶, em dois sentidos, de um objeto complexo. Num primeiro sentido, essa complexidade se deve ao fato de que a LA deve lidar com a língua(gem) como um objeto, ao mesmo tempo, de estudo/de ensino. Num segundo sentido, ocupa-se, por um lado, de um objeto de estudo (língua/ linguagem) complexo – lida com a língua em discurso e não simplesmente tomada como organização gramatical, sistema ou coisa equivalente. Por outro lado, ocupa-se de um objeto de ensino complexo – na prática didática, explora o caráter reflexivo e processual da linguagem (ênfase nas atividades lingüísticas/epilingüísticas) e não simples e tão-somente da transmissão de uma reflexão acabada sobre a linguagem (ênfase na atividade metalingüística⁷). Ainda para situar meu argumento e, ao mesmo tempo, para mostrar como a separação que critico está entranhada na própria LA, recorro a uma noção bem conhecida, a de *transposição didática*.

Por um lado, essa noção contradita a pecha de aplicadora que tem sido imposta à LA, já que busca dar contornos teóricos à prática didática. Ora, tal tratamento dos dados lingüísticos, baseado na informação que a

prática didática fornece à teoria, já permite pensar que a LA trabalha com um objeto complexo, constituído no diálogo nunca acabado entre seus dois modos de abordar a linguagem: como objeto de estudo/de ensino. Por outro lado, não deixa de ser verdade que a mesma pecha pode ressurgir numa outra leitura da expressão *transposição didática*. Nela parece manter-se a idéia de separação entre dois lugares de reflexão: uma dimensão configurada num espaço-tempo (o da teoria) que, num momento posterior, deverá ser levada (transposta) a uma outra configuração espaciotemporal (a da prática).

Para reafirmar essa flutuação e propor uma saída, retomo a definição utilizada por Machado:

A transposição didática é por nós compreendida como o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer. No nosso caso específico, os conhecimentos científicos de que nos servimos provieram, basicamente, (...) do chamado interacionismo sócio-discursivo (2000, p. 1).

Destaco dessa definição menos a idéia de transformação, que ainda mantém a de deslocamento entre dois lugares de reflexão isolados, e mais a recusa da “mera aplicação”. Nesse sentido, particularizo o destaque para o que a autora menciona como *rupturas de conhecimentos*, no meu modo de ver, resultantes do *acontecimento discursivo* por meio do qual tais conhecimentos são postos à prova pela prática didática. Com esses destaques, interessa-me defender a idéia de que a LA de fato estabelece contornos teóricos (não é apenas aplicação) para a prática didática, o que permite reinterpretar as *rupturas de conhecimentos* como diálogo sempre aberto, constitutivo do objeto complexo de que se ocupa.

1 Fato lingüístico e fatos sócio-históricos na LA

A história da Lingüística pode ser contada com base na relação que, desde seu surgimento, propõe entre fatos lingüísticos e fatos sociais e históricos. A própria lingüística saussuriana, nos seus contornos iniciais, define-se como uma parte da Semiologia, que, por sua vez, “constituiria uma parte da Psicologia Social e, por conseguinte, da Psicologia Geral” (SAUSSURE, 1975, p. 24). Ademais, Saussure, ao propor a língua como um sistema de signos definidos por suas relações internas, espelha essa ordem da língua na ordem da sociedade e, mesmo não respondendo às questões sobre o processo de construção do sentido no texto, tem, na produção coletiva, social, o seu grau máximo de generalidade.

Dada a relação, ainda que contraditória, entre o fato lingüístico e o fato social (e mesmo o fato histórico na comparação entre sincronias), não é de estranhar que a Lingüística saussuriana tenha influenciado fortemente outras áreas de estudo no campo das ciências humanas, tais como a Teoria da Literatura, a Antropologia, o estudo dos sistemas de moda etc. Foucault (1969) lembra, também, a contribuição da Lingüística no que se refere a uma Lógica Formal, para a qual, mais do que centrar o estudo em relações de causalidade, seria possível propor uma lógica do real. O que está em jogo, nesse caso, é o abandono de um estudo dos dados do real que atentasse apenas para as relações baseadas em uma temporalidade meramente cronológica, em favor de uma lógica do real, baseada, sobretudo, nas relações que definem esses dados como tais. Das relações sistemáticas, surgiriam, portanto, os objetos de estudo e, a partir daí, se poderia chegar a uma lógica do real.

No desenvolvimento que a Lingüística observou no decorrer do século XX, a relação entre fato lingüístico e fato social ganha novos contornos, de tal modo que as relações sistemáticas, embora no horizonte das novas disciplinas nascidas como subáreas da Lingüística, deixam de ser o parâmetro único para construção dos objetos de estudo. Em diferentes perspectivas, passa-se a integrar como parte de seus objetos de estudo o

traço mais trivial da linguagem ordinária, que é a sua ocorrência no mundo, vale dizer, o seu caráter de fato social e histórico. Tal ocorrência ora vem tratada como uso (Sociolingüística Variacionista, por exemplo), ora como ato/na comunicação (Teoria da enunciação), ora como ato/na ação pela linguagem (Pragmática), ora como prática (Análise do discurso). Disciplinas como a Sociolingüística, a Teoria da Enunciação, a Pragmática e a Análise do Discurso derivam, pois, sua especificidade das diferentes perspectivas por meio das quais estudam o sistema da língua e sua colocação em funcionamento.

2 Fato lingüístico e fato sócio-histórico na Lingüística Aplicada

Diferente é o estatuto da Lingüística Aplicada. Tida, por muito tempo, como uma subárea da Lingüística⁸, a LA caracteriza-se por uma contribuição aos estudos da linguagem necessariamente informada pelos dados que analisa. Para dizer de outro modo, fato lingüístico e fato sócio-histórico se aproximam de uma forma especial nas pesquisas em LA, e essa aproximação traz questões que requerem uma contribuição também especial de áreas vizinhas na constituição de seu objeto de estudo. Vários pesquisadores descrevem essa contribuição como uma relação transdisciplinar, segundo a qual, assentadas num acordo teórico-metodológico que extrapola as fronteiras disciplinares, duas ou mais disciplinas são mobilizadas para darem conta da formulação de um dado como objeto de estudo. A se considerar, radicalmente, o fato de que suas contribuições são informadas pelos dados que analisa, a LA pode obedecer a diferentes ênfases, mais, ou menos, ligadas à Lingüística, o que lhe dá uma mobilidade que foge à disciplinarização tradicional do campo científico das Ciências da Linguagem.

Se a LA ainda é, vez ou outra, desprestigiada por pesquisadores de disciplinas vizinhas, creio que é em razão de ter sido posta na situação (ou de ter voluntariamente ocupado a posição) de simples aplicadora das

descrições feitas em outros campos do saber formal. O caso mais gritante é a sua relação com a própria Lingüística. A esse respeito, difere, por exemplo, da relação que uma disciplina como a Sociolingüística Variacionista mantém com a Lingüística. Ao tomar a descrição da variação e da mudança lingüísticas como preocupações centrais no estudo de uma dada língua – seu objeto de estudo – restará, ao pesquisador, ao final de uma descrição, assumir ou não – como uma finalidade – a sua aplicação ao ensino. Nada de parecido ocorre com a LA. Instada a ocupar-se, desde a sua constituição, de um **objeto de estudo complexo**, cada vez mais se impõe à LA a tarefa de constituí-lo em sua complexidade específica, isto é, em função de um tratamento da língua(gem) como objeto de estudo/ de ensino. Para fazê-lo, o território disciplinar tradicional não basta. Ciências da Linguagem e Ciências Humanas de maneira geral deverão ser evocadas na construção de um objeto que é, ao mesmo tempo, lingüístico-discursivo, social e histórico. Refletir sobre os postulados teóricos assumidos e, ao mesmo tempo, deixar que os dados informem (e sejam informados por) esses postulados é um modo de desnaturalizar tanto a teoria como os dados empíricos e de não fugir à complexidade do objeto a ser construído. Eis, a meu ver, o maior desafio da LA, mas, também, uma boa razão para marcar seu interesse como um fazer científico que pode se constituir numa alternativa à disciplinarização exclusivista já conhecida no campo das Ciências da Linguagem.

3 Ensino de língua materna: “língua portuguesa” como objeto complexo da LA

O objeto complexo que se impõe à LA e o tipo de relação que ela mantém com outras disciplinas, pertencentes ou não ao campo da Lingüística ou das Ciências da Linguagem, contribuem, a meu ver, para uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil e, em particular, sobre o ensino da escrita, na qualidade de legítimos objetos de estudo da LA. Começemos pela expressão “língua materna”.

A referência da expressão “língua materna” pode ser problematizada: ora por conter elementos estranhos à variedade lingüística “materna” dos alunos (basta lembrar a distinção entre alunos das chamadas classes cultivadas e alunos vindos do restante da sociedade), ora pelo fato de que as línguas nem sempre são maternas do ponto de vista de sua constituição diacrônica, do ponto de vista da intensidade dos contatos com outras línguas ou mesmo do ponto de vista da memória discursiva que registram. A colagem desses pedaços de identidades, embora imperceptível no seu uso em uma dada sincronia, é tão artificial quanto a reconstrução de uma língua como o indo-europeu (língua de todos os falantes de um tronco lingüístico, mas de nenhum deles) ou de um sistema como o saussuriano, alheio aos seus exteriores. Segundo Tabouret-Keller:

...é necessário e suficiente que uma língua seja falada para que se diversifique e mude, esse sistema postulado é um sistema aberto. E continua: a menor observação de uma situação de contato de línguas, da aprendizagem de tipo escolar à alternância socialmente integrada, impõe a representação de uma inter-relação dinâmica. (1998, p. 164, tradução minha).

Contrariamente a essa representação dinâmica, parece haver uma luta constante para domar a heterogeneidade da língua. Seja no uso impensado de uma colagem sincrônica (de histórias, de contatos e de memórias discursivas), seja na reconstrução diacrônica ou na construção teórica, neutralizam-se as diferenças em razão do efeito de homogeneidade criado por esses procedimentos. Um movimento contrário que radicalizasse a atenção às diferenças, atentando, por exemplo, para as incompreensões que iluminam as diferenças de identidade, teria o efeito de problematizar a maternidade da língua materna. Ela deixaria, nesse caso, de ter como elemento definidor o aprendizado no ambiente familiar, cuja homogeneidade só pode ser vista à custa do esquecimento dos parricídios.

Voltemos, no entanto, ao seu sentido rotineiro. Um aspecto central no que se refere ao ensino de língua materna, e de língua portuguesa, em

particular, é a diferença de formulação – entre a LA e as disciplinas vizinhas – no que concerne ao objeto comum “língua portuguesa” como objeto de estudo. Esse aspecto advém dos objetos evocáveis pela expressão “língua portuguesa”, entendida não só como uma disciplina curricular – *construção social* cara às discussões feitas no campo das ciências da educação⁹ –, mas também como um objeto construído (e... desconstruído) teoricamente no campo dos estudos da linguagem. Diferentemente das disciplinas vizinhas, ambos os sentidos da expressão “língua portuguesa” compõem seu objeto, lembrando que também o seu “ensino” é, para a LA, uma questão integrante.

3.1 Lingüística Aplicada e as teorias do currículo

Considerando que a LA se nutre de pesquisas de áreas vizinhas, busco, primeiramente, nas Ciências da Educação, um tema freqüentemente desconsiderado pelos estudiosos da linguagem, o do “currículo”, para, em seguida, discuti-lo no âmbito das ciências da linguagem e, em particular, na LA.

Para situar a questão do currículo, parto de Bourdieu, em ensaio que investiga o alcance de uma *sociologia da transmissão institucionalizada da cultura*, tida pelo autor como um dos caminhos mais significativos da *sociologia do conhecimento*.

Bourdieu afirma que *a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação* (1967, 1982, p. 205). Ou seja, *a Escola, incumbida de transmitir esta cultura* [a cultura erudita em sua *qualidade de código comum*, mas também de *conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados*] *constitui o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição de comunicação*. Mesmo os desacordos, que opõem os intelectuais de uma época acerca dos ‘*grandes problemas do tempo*’, supõem *um acordo nos terrenos de desacordo, e os conflitos manifestados entre as tendências e as doutrinas*

dissimulam, aos olhos dos que deles participam, a cumplicidade em que implicam e que choca o observador estranho ao sistema. Segundo o autor, os *esquemas fundamentais* constituídos pela cultura permitem articular *uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares.* Desse modo, os *topoi* (que incluem pares de oposição como *pensamento/ação, essência/existência, contínuo/descontínuo*) não são apenas lugares-comuns mas também *esquemas de invenção e suportes da improvisação* (op. cit., p. 206-8).

O estabelecimento do currículo escolar pode ser visto num quadro geral aproximado ao que acabo de tentar compor com base em Bourdieu. As escolhas curriculares, determinadas historicamente, estão, pois, sujeitas à dinâmica das relações de poder. Com uma circunstância agravante em sociedades com fraca penetração das instituições: tais escolhas podem se fixar por períodos mais (ou menos) longos a depender de tipos de regimes que se estabeleçam ou de intervenções que visem a marcar a simples alternância de poder dentro de um mesmo regime. De todo modo, sempre refletirão a *hierarquia dos objetos de estudo legítimos* para uma dada época. Segundo o sociólogo francês, essa

hierarquia dos objetos de estudo consegue impor-se de maneira tanto mais total por não haver a necessidade de ser explicitada uma vez que ela aparece como se estivesse depositada nos instrumentos de pensamento que os indivíduos recebem no curso de sua aprendizagem intelectual (idem, p. 212-3).

Um exemplo brasileiro de construção de um campo de legitimidade é a proposta, para o ensino fundamental e médio, de “parâmetros” curriculares, parâmetros que se aplicam tanto à elaboração do currículo como à interpretação do já estabelecido.

Uma boa ilustração a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais é a questão da educação indígena no Brasil. Do trabalho de Cavalcanti (1999, p. 395 e *passim*) sobre o ensino bilíngüe no contexto de minorias

lingüísticas, destaque, por exemplo, a representatividade jurídica que a educação indígena vem tendo nos últimos vinte anos, historicamente marcados pelo processo de conquista das chamadas liberdades democráticas. Cavalcanti lembra, naquele trabalho, que somente na Constituição de 1988, as comunidades indígenas têm, assegurado, o direito à educação bilíngüe. E continua:

Um parêntese é necessário, neste ponto, para lembrar que ‘somente em 1991 a educação indígena foi introduzida na constituição brasileira como sendo responsabilidade do governo’ (CAVALCANTI, 1996a). Em 1994 orientações escritas para uma política educacional indígena foram produzidas pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação e Cultura, 1994). E em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (idem, p. 395).

Apesar de fazer constar esses passos na direção de uma representatividade jurídica formal, Cavalcanti faz uma ressalva importante ao integrar a educação indígena ao contexto maior do ensino bilíngüe:

Nos Parâmetros Curriculares, no entanto, as questões aqui focalizadas são mencionadas, porém, não são elaboradas ou enfatizadas. E entre aparecer no documento e ser efetivamente parte da escola existe uma distância grande e essa distância passa pelos cursos de formação de professores assim como passa pelas decisões de políticas lingüísticas e educacionais. (idem, p. 396).

Retomando o tema do currículo e a despeito dos questionamentos quanto à efetividade desses direitos formalmente conquistados, o campo de legitimidade aberto pelos Parâmetros corresponde, como dizíamos, a uma *construção social* que caracteriza um reconhecimento explícito de *objetos de estudo legítimos*. Em outras palavras, “estabelecer parâmetros” é reconhecer um referencial “cultural” em torno do qual se firmam

indicações para o estabelecimento do currículo e para a interpretação do já existente.

Com efeito, é o que afirma Silva (2005), ao relatar uma contribuição central das chamadas *teorias críticas do currículo* e que, segundo o autor, permanece válida. Ainda segundo o autor, essa contribuição se especifica no fato de que o currículo é produto de uma *construção social* de tal modo que a pergunta mais pertinente sobre ele não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?” No presente trabalho, não entro na importante discussão feita pelo autor sobre as passagens das *teorias tradicionais* para as *teorias críticas* e destas para as *teorias pós-críticas do currículo*. Assumo, porém, o currículo como uma *construção social* e, também, a observação de Bourdieu (um dos representantes das chamadas *teorias críticas do currículo*), formulada nos seguintes termos:

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a ‘distinção’ – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como ‘cultura’ (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes [(1967, 1982, p. 221)].

Essa consagração da diferença por parte da escola aplica-se apropriadamente ao contexto brasileiro atual. Com essa crítica, ganha novo significado a idéia, exposta pelo próprio Bourdieu, de que: “a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação” (op. cit., p. 205). Da distinção entre *classes cultivadas* e *o restante da sociedade*, conclui-se que o *corpo comum*

de categorias de pensamento não chega a atingir igualmente a todos os alunos. A sugestão para solucionar esse impasse vem em obra posterior, publicada em 1970¹⁰. Sirvo-me do comentário de Silva sobre a *pedagogia racional*, proposta por Bourdieu e Passeron, que consiste em que *as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes* (2005, p. 36).

Para encerrar esta breve menção às teorias do currículo, exemplifico um posicionamento que considero como francamente pós-crítico. Trata-se da oposição, proposta por Gallo, entre *currículo disciplinar* e *currículo rizomático*. Segundo o autor:

...enquanto o currículo disciplinar é fechado, justamente por supor uma unidade (dada de antemão ou a ser recuperada posteriormente, tanto faz...), um currículo rizomático é aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto (2004, p. 47).

Embora a abordagem lingüística que adoto neste trabalho possa, em alguns momentos, ser vista por alguns como mais próxima às chamadas *teorias pós-críticas*, atendo-me a pontos comuns entre *teorias críticas* e *teorias pós-críticas* do currículo. Desse modo, assumo, com ambas as correntes, que o currículo é uma *construção social* e, como tal, é uma *questão de saber, identidade¹¹ e poder* (SILVA, 2005, p. 147), tendo um *papel formativo* (idem, p. 149). Há que se ressaltar as diferenças de enfoque que, *grosso modo*, caracterizo como marcadas por sentidos totalizantes nas *teorias críticas* e particularizantes nas *teorias pós-críticas*.

3.2 Lingüística Aplicada e a língua portuguesa como disciplina do currículo

Pelo que acabo de expor sobre as teorias do currículo, creio ter ficado claro que a própria noção de currículo é polêmica. Proponho-me, neste ponto, aprofundar a polêmica, ao refletir sobre a não-naturalidade da inclusão da disciplina “língua portuguesa” no currículo das escolas brasileiras e ao problematizar a sua construção como objeto de estudo. Parto da constatação de que a expressão “língua portuguesa” é entendida, com frequência, simplesmente como se referindo a uma disciplina do currículo. No campo da LA, um tal entendimento deixa a descoberto o fato de que a disciplina curricular “língua portuguesa” não se dá à análise como um objeto “natural”. E em dois sentidos: nem como disciplina do currículo nem em sua materialidade lingüística de idioma histórico. Pelo contrário, do ponto de vista da LA, creio ser preciso construí-lo como objeto complexo.

Para seguir abordando a inclusão da língua portuguesa no currículo e sobre a construção desse objeto pela LA, retomo o exemplo dos PCN (1ª a 4ª - Língua Portuguesa), que, como o próprio nome já diz, não se furtam a enfrentar o assunto.

Pensando nas diretrizes dos PCN no que se refere a como tratar os elementos componentes do currículo nas escolas do Brasil, a inclusão de parâmetros para o ensino parece, à primeira vista, tão natural quanto a inclusão da própria língua portuguesa no currículo. A naturalidade de sua presença no currículo e dos documentos a ela atinentes parece mesmo prescindir de explicitação, já que o objeto a que se refere (a língua portuguesa) ocupa – para usar a terminologia de Bourdieu – alta posição na hierarquia de nossos *instrumentos de pensamento*. Estranho, portanto, seria não vê-la contemplada pelo documento oficial em questão. Menos evidente, porém, é a efetividade do mesmo documento, especialmente no que se refere a outras línguas maternas. É o caso das línguas indígenas que só muito recentemente vem ganhando espaço próprio¹².

Já no que se refere ao papel dos Parâmetros quanto à interpretação do objeto “língua portuguesa”, não se evidencia, nos PCN, a sua concepção como um objeto complexo, no sentido que estamos dando a essa expressão, ou seja, integrando o caráter de objeto de estudo/de ensino. Naturalmente, não me refiro, quando falo de objeto de ensino, à falta de diretrizes gerais sobre o trabalho em sala de aula, as quais de fato podem ser inferidas do documento, mas faço referência ao sentido dessa intervenção. A meu ver, tais diretrizes partem de pressupostos já dados em outros lugares teóricos – os das várias disciplinas reunidas em torno da Lingüística – e não de um lugar teórico sustentado na relação entre objeto de estudo/de ensino – trabalho transdisciplinar que a LA já defende há algum tempo.

Quanto à abordagem teórica da língua portuguesa, diferentes contribuições sobre os modos de compreender a língua e seu funcionamento chegaram à escola e estão disponíveis nos Parâmetros. No entanto, em que pese o trabalho já consolidado na LA, é sintomático que não se registrem contribuições específicas desse campo de estudo, ao menos nos PCN (1ª a 4ª séries – Língua Portuguesa). É o que se pode observar num trecho da introdução dos PCN (1ª a 4ª séries, volume dedicado à língua portuguesa), em que se faz referência às contribuições das ciências da linguagem:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber **contribuições tanto da psicolingüística quanto da sociolingüística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso** (1997, p. 15, grifo meu).

Observe-se que são nomeadas, quase exaustivamente, várias disciplinas do campo das ciências da linguagem. O que explicaria o esquecimento da LA? Talvez a idéia de que seu trabalho devesse começar ao final dos parâmetros, isto é, no momento da “aplicação” ou, ainda, a idéia de que, defendendo a transdisciplinaridade, estaria em todas as disciplinas, não havendo, portanto, necessidade de mencioná-la. Em ambos os casos, caricaturas sobre um campo de estudo que, no entanto, é central para a pesquisa e o ensino da língua e da linguagem.

No que se refere ao ensino de língua materna, a grande novidade da LA em relação às subáreas da Lingüística é que ela não pode isolar objeto de estudo/de ensino para, só depois da fase de descrição, tomar o objeto de ensino como uma finalidade a ser alcançada (a de aplicar um conhecimento no final do percurso). Seja, pois, quanto ao ensino ou a qualquer outra demanda social, sua primeira contribuição é a de dedicar-se à construção de *objetos de estudo complexos*, que, por essa razão, exigem uma formulação baseada nas regularidades das práticas sócio-histórico-discursivas e na relação transdisciplinar com áreas de estudos afins. Em uma palavra: uma contribuição que advém de seu modo particular de fazer ciência.

Para ilustrar a dificuldade desse tratamento singular da linguagem por meio da constituição múltipla de um objeto, ao mesmo tempo de estudo/de ensino, sirvo-me da palavra de um pedagogo e historiador numa passagem em que expõe seu modo de ver a organização do que chama *currículo da contemporaneidade*. António Nóvoa afirma que, nos últimos vinte anos, mais precisamente a partir de 1985, com Yves Chevallard, *vulgarizou-se o conceito de ‘transposição didática’ para explicar a passagem do ‘saber científico’ a saber ensinado*. Segundo o autor: “a cadeia da ‘transposição didática’ explica a passagem dos saberes a currículo formal (objetivos e programas), depois a currículo real (conteúdos de ensino) e, finalmente, a aprendizagens feitas pelos alunos.” Destaca, ainda, a importância desses trabalhos: “na medida em que explicaram o processo de transformação (e não de mera transmissão) dos saberes.” Mas introduz uma ressalva: “tem

faltado uma compreensão mais exata do trabalho docente.” E arremata: “... é por isso que, em vez de transposição didática, temos falado de transposição deliberativa.” (2004, p. 27). Nessa sugestão do autor, leio o caráter múltiplo do objeto proposto, pois a *transposição deliberativa* abre para as situações de ensino tomadas como *acontecimentos discursivos* em que podem surgir encontros imprevistos de saberes.

Para ser mais concreto, uma contribuição muito bem-vinda da LA seria a de discutir qual objeto de estudo/de ensino é esse que se nomeia e a que se dá estatuto de língua oficial do Brasil e que se impõe como parte do currículo. Retornamos, desse modo, à problematização sobre a expressão “língua materna”.

De que modo a LA, como participante das ciências da linguagem, abordaria uma questão como essa? A meu ver, de uma perspectiva plural, como faz Canut, no campo da Sociolinguística, ao tratar do nome das línguas. Em trabalho de 2000, a autora, explorando ela própria a fronteira entre a Linguística, a Antropologia e a Sociolinguística, mostra que:

a denominação das línguas resulta de uma construção social, de uma vontade de homogeneização notadamente no interesse de duas categorias de “dadores de nomes”: as instituições (Igreja, Estado, Justiça, etc.) e os lingüistas, apesar de ser praticada de maneira totalmente heterogênea e variante pelos locutores em função das situações. (op.cit., p. 1-2, tradução minha).

A fixação da língua oficial do Brasil e daquela que constará no currículo não está, pois, desligada dessa *construção social* que é a atribuição de um nome à língua. Justamente porque são diferentes, as nomeações recortam diferentemente o real, encarnando cada uma delas, nos termos de Bourdieu, um diferente *consenso cultural* em termos da participação *num senso comum entendido como condição de comunicação* (1967, 1982, p. 206-7).

Decisões teóricas importantes são, pois, tomadas no momento da escolha de um nome para a língua, já que, por meio dessa escolha, não se

recorta apenas um *objeto de estudo/de ensino*, mas se legitima uma história e se silencia(m) outra(s). Como se sabe, no Brasil, denominações como Língua brasileira, Português do Brasil e Língua portuguesa marcam pontos de vista bastante distintos quanto ao estabelecimento e à constituição da língua de Portugal no Brasil e também quanto ao seu vínculo com a matriz. Creio que não se pode tratar essa *construção social* do currículo como objeto de ensino sem que nos perguntemos sobre a história que ela legitima. Esse é o ponto central que a questão do currículo traz para a discussão do objeto complexo da LA. No momento em que se elege/exclui uma *construção social* sobre a língua, faz-se a passagem que define uma política lingüística, lugar onde se encontram objeto de estudo/de ensino.

Ao mesmo tempo, buscar essa história é dar historicidade ao objeto complexo assim construído. Passa-se, portanto, da complexidade teórico-metodológica de constituição de um objeto complexo para a complexidade de um objeto histórico. No caso do ensino de língua, dá-se um passo na direção da complexidade de um idioma histórico, que inclui, na palavra “histórico”, não só um sinônimo do adjetivo pátrio (idioma “brasileiro”, “do Brasil”, “português”) mas também a historicidade dos vários agentes do ensino e de seus saberes sobre a língua.

Portanto, na decisão sobre qual história legitimar, já estará presente uma perspectiva teórica para se tratar o objeto complexo que se configura. Se essa escolha teórica fizer falar a história da constituição dessa *construção social*, o objeto de ensino já estará ganhando corpo, de tal modo que os agentes da educação (penso, principalmente, nos alunos e professores, mas também nos demais agentes que participam e, de certo modo, regulam a efetivação da prática educacional) poderão atuar sobre ele, já não mais como imposição disciplinar, mas como trabalho com a linguagem e com o próprio idioma histórico, o qual, no final das contas, é, para os não-especialistas, o objeto material mais concreto a que podem atribuir as formas que tomam as suas vivências. Naturalmente, um tal trabalho com a língua e a linguagem será tanto mais efetivo quanto mais se considerar a relação entre fato lingüístico e fato sócio-histórico.

4 O ensino da escrita em Lingüística Aplicada: entre a adequação e o acontecimento

No que se refere à formulação mais específica relacionada ao ensino da escrita, a assunção da complexidade do objeto de estudo da LA pode ser útil ao tratar da relação entre dois tipos de práticas lingüísticas: a falada e a escrita. Restringindo-me à produção escrita, retomo uma concepção com que tenho trabalhado nos últimos anos e que se baseia na heterogeneidade das relações entre práticas de oralidade e de letramento.

Ocupar-se do trânsito entre práticas orais e letradas e com o diálogo com o já falado/escrito também é conceber o trabalho com a LA como informado pelos dados que analisa. Eqüidistante do já institucionalizado e do ineditismo de práticas orais e letradas trazidas pelo escrevente, o professor/pesquisador poderá redirecionar a atenção do recurso à adequação situacional do texto para fixá-la na “experiência do acontecimento”¹³. Em outras palavras, poderá fixar sua atenção radicalmente nos processos e não nos produtos.

4.1 Uma concepção de escrita

Para sintetizar minha posição sobre a escrita, recupero trabalho de 2001, em que proponho três modos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita:

- (A) por meio de aspectos da representação gráfica, já que, no processo da escrita, o escrevente oscila entre a tentativa de representação de características fonético-fonológicas (segmentais e/ou prosódicas) detectadas em sua variedade lingüística falada e a convenção ortográfica institucionalizada, esta última baseada, como se sabe, na variedade submetida à normalização e posterior codificação;
- (B) pela referência à heterogeneidade da língua, pois, se a admitimos como estruturalmente marcada no sistema – contribuição trazida

pela Sociolingüística Variacionista – não há razão para não admiti-la na escrita, com a condição de que esta última seja vista como um modo de enunciação e não apenas como uma tecnologia;

- (C) pela circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir o texto escrito, uma vez que lida: (a) com o que imagina ser a representação termo a termo da fala pela escrita; (b) com o que imagina ser – a partir de suas experiências com a escrita e com a própria visão escolar sobre a escrita – o código escrito institucionalizado; e, finalmente, (c) com o que imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto: outros textos, a própria língua, outros registros, outros enunciadores, o próprio leitor.

4.2 Heterogeneidade da escrita: entre a novidade da adequação e a experiência do acontecimento

Mais recentemente (CORRÊA, 2007), partindo de Marcuschi (1998) e de Barzotto (2004) defendi, para o estudo da escrita, que há uma novidade na adequação, fato que põe um problema às recomendações tradicionais de manuais, de gramáticos e mesmo de lingüistas no que se refere a adequar a linguagem (falada ou escrita) às diversas situações. Aproximando a *novidade da adequação* à noção de *acontecimento discursivo*, recuso assumir este último simplesmente como virtualidade imprevista dos atos de comunicação. Proponho, ao contrário, entendê-lo como uma questão de experiência – tanto no sentido da novidade que toda experiência traz, quanto no sentido de retomada do já experimentado, o que permite entender experiência também como memória.

Além disso, o “já experimentado” a que me refiro não é simplesmente a memória do já vivido empírico. Isto porque muitas vivências simbólicas escapam à remissão a uma ocorrência lingüística particular, mas podem ser pensadas, por exemplo, como feixes de enunciados que, de idades e de espaços díspares, se cruzam e atuam sobre a dispersão das lembranças¹⁴ para compor uma memória. Abordar a escrita pelo prisma da *experiência*

do acontecimento é, pois, fugir tanto quanto possível dos modelos e, também, da recomendação, na escrita escolar, da simples adequação, incluída a adequação aos *gêneros discursivos*, hoje bastante em moda nas escolas.

Reafirmo, desse modo, formulação anterior para a noção de *acontecimento discursivo*: não se reduz à situação, nem dá nome à atividade do autor do texto nem à do seu leitor. Pelo contrário, só se materializa na relação que se estabelece entre as figuras do autor e do leitor. Quanto à sua materialidade, se às figuras textuais do autor e do leitor pode-se fazer corresponder um corpo, nenhum corpo se pode atribuir à relação entre elas. Nesse sentido, *um texto como acontecimento a ler* (PÊCHEUX, [(1988)]; 1990, p. 52) não é nem a matéria gráfica ou sonora nem o suporte em que elas se inscrevem; não se reduz, portanto, a esses corpos. Cabe à memória discursiva o acesso à materialidade dos acontecimentos, que é a do sentido, guardada nos “*implícitos*”¹⁵ *de que sua leitura necessita* (PÊCHEUX, [(1988)]; 1990, p. 52).

No que se refere à memória, recorro a Pêcheux, que recusa ao termo o sentido psicologista da *memória individual* em favor dos *sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador* (idem, p. 50). Para o autor: “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (...) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (idem, p. 52).

Com essa apresentação, creio ter sido possível fazer um breve paralelo entre *adequação* e *acontecimento* e extrair dele as conseqüências para o ensino da escrita.

4.3 As noções de adequação e de acontecimento e o ensino da escrita

No que se refere ao ensino da escrita, defendo que se pense a heterogeneidade da escrita como uma forma produtiva de se observar a participação dos agentes da educação nos *acontecimentos discursivos*. Em

vez de ser taxada, portanto, como uma escrita impura, imperfeita e **inadequada**, proponho que seja vista em seu processo de constituição. Quando assim considerada, sua heterogeneidade se oferece como uma oportunidade efetiva de trabalhar, também, com o processo de escrita do aluno. É desse modo que entendo *a concepção de ensino da escrita no campo dos estudos do letramento*, que, segundo Kleiman, *esvazia a idéia do intermediador, na medida em que todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais* (KLEIMAN, 2006, p. 81).

Não proponho com isso que se comece do zero no que tange ao *currículo real (conteúdos de ensino)*, mencionado por Nóvoa. Em princípio, a novidade, por exemplo, para a produção e a leitura do texto e para o trabalho com os *gêneros discursivos* seria a consideração dos processos de sua constituição e a valorização dos produtos percebidos¹⁶ como híbridos. Tais produtos, em seu modo de produção de sentido, retomam, a meu ver, o dinamismo que marca a relação do sujeito com a linguagem. Basta constatar que os *gêneros discursivos* (orais e escritos) são produtos de *relações intergenéricas* (BAKHTIN, 1992), as quais relativizam sua estabilidade e os repõem no dinamismo próprio da linguagem, o da mudança. O esquecimento dessa heterogeneidade só faz ressaltar o aspecto da adequação repetidora e a estabilidade (na verdade, relativa) dos *gêneros discursivos*. No caso dos textos escritos percebidos como híbridos, rejeita-se, de fato, a participação de sujeitos/sentidos determinados em *esferas de atividade* tomadas pelo senso comum da prática didática como espaços de adequação estabelecidos e estabilizados para sempre. Na verdade, ao se rejeitarem alguns, afirma-se o lugar para outros sujeitos/sentidos, fato que, naturalmente, não se justifica apenas pela linguagem. E a própria linguagem prova isso. Quando na produção do texto, nos distanciamos minimamente dos estereótipos dos campos jurídico e administrativo, os quais marcam uma relação mais cristalizada entre os interlocutores e, por isso, uma fixação de modelos mais duradoura, deparamos com o dinamismo da linguagem. É com esse dinamismo que a heterogeneidade

da escrita permite trabalhar se ela não for vista simplesmente como inadequação.

5 Considerações finais

Minha defesa de um objeto complexo para a Lingüística Aplicada não vai muito além da sustentação, em vários níveis de reflexão, de uma atenção à linguagem como processo e não como produto. Neste trabalho, utilizando-me da relação entre fato lingüístico e fato sócio-histórico, procurei observar o estatuto da LA no interior do campo das ciências da linguagem; situei a questão do ensino de língua materna em função do currículo, entendido como registro de certas *construções sociais* e, finalmente, particularizei minhas observações para o ensino da escrita, tomando como referência a experiência do *acontecimento*.

No que diz respeito, portanto, ao objeto complexo que caracteriza o fazer teórico da LA, alinham-se, neste trabalho, uma série de recusas quanto à relação entre fato lingüístico e fatos social e histórico: nem o recurso à temporalidade cronológica (descartada também por Saussure), nem o recurso às relações sistemáticas (defendidas por ele), nem a busca de relações de causalidade (recusadas pela lógica formal com base nas contribuições da Lingüística), nem a busca de uma lógica do real (defendida pela mesma lógica formal com base em relações sistemáticas dos dados do real). Trata-se, ao contrário, de permitir que as relações constitutivas entre linguagem, sociedade e história informem – em sua exterioridade quanto a qualquer tipo de sistema fechado, em sua ordenação não causal e em sua regularidade instável – a constituição dos objetos de estudo.

Notas

- 1 Um primeiro esboço deste texto foi apresentado como parte da mesa-redonda de nº 140: *Desafios teórico-metodológicos no campo aplicado dos estudos da linguagem*, no V Congresso Internacional da ABRALIN, realizado em Belo Horizonte (MG), entre 28 de fevereiro e 3 de março de 2007.
- 2 Pesquisador CNPQ - Processo 304236/2005-5. Projeto CAPES/COFECUB 510/05.
- 3 *Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles* (LIDILEM) – Université Stendhal, Grenoble III (França).
- 4 Não menos relevantes para essa discussão são os trabalhos de Celani (1998) e Serrani-Infante (1998), ambos compondo, também, a obra organizada por Signorini & Cavalcanti.
- 5 Para uma posição crítica quanto à separação entre teoria e prática, conferir Moita Lopes (2006).
- 6 A exemplo do que costuma ocorrer em todos os campos que ganham contornos de disciplina científica, há, naturalmente, mais de um modo de entender a LA. situo, aqui, os contornos no interior dos quais tenho procurado fazer minhas reflexões nesse campo.
- 7 Sobre as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, conferir Geraldí (2003, p. 20-26).
- 8 Para a discussão de seu estatuto, não importa que as instituições de fomento à pesquisa ainda nos obriguem a tratá-la como uma subárea.
- 9 No campo das teorias do currículo, Silva afirma que foi com as *teorias críticas* do currículo *que pela primeira vez aprendemos que o currículo é uma construção social*. Segundo o autor: *o currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico* (2005, p. 148).
- 10 BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2 ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- 11 Pinar, importante representante da crítica americana das concepções burocráticas e administrativas de currículo, isto é, das teorias tradicionais do currículo, lembra que: “essa categoria – identidade – surgiu nos debates sobre multiculturalismo,

mas promete nos levar a outros lugares também, inclusive a investigações do que significa educacionalmente ter sua identidade definida pelos outros.” (2006, p. 147). Mais adiante, o autor continua: “ao estudar a política da identidade, descobrimos que quem somos está invariavelmente ligado a quem os outros são, bem como a quem fomos e a quem queremos ser.” (op. cit, p. 148). Como se sabe, a assunção da noção de identidade também não se dá sem polêmica, uma vez que ela pode trair as diferenças e levar à homogeneização. Uma possível crítica a essa noção sustenta-se, portanto, na recusa à homogeneização e à causalidade, ausentes quando se assume a perspectiva da singularidade histórica dos sujeitos na sua relação com a emergência (não-causal) dos acontecimentos.

- 12 Remeto novamente à crítica que Cavalcanti (1999) faz à desconsideração do ensino bilíngüe. Como vimos, ainda que registrando a existência formalizada de alguns direitos no Brasil, inclusive do Referencial Curricular para Escolas Indígenas, a autora questiona a sua efetividade até então. Como ilustração de progressos recentes na direção da concretização desses direitos, registro que, em 2002, o MEC lançou o *Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*, com o objetivo de desenvolver as competências profissionais de professores indígenas em formação inicial e continuada. No final desse mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 145, que *dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas*. Mais recentemente, em 29/1/2007, o Conselho Universitário da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) aprovou o curso de *Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Comunitário*. Esse curso foi concebido para ser ministrado em línguas indígenas, tendo o português como língua auxiliar. A duração será de quatro anos divididos em oito etapas presenciais e sete não-presenciais. Das 3.700 horas do curso, o aluno deve dedicar, obrigatoriamente, 1.600 horas para pesquisa (Cf. www.ipol.com.br). Essas ações vêm para cumprir o que prevê a constituição. Como lembra Born (2003), o artigo 13 da constituição de 1988 determina que *a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil*. Lembra, ainda, o autor que o artigo 210 concede que *o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*. Finalmente, cita o artigo 231, segundo o qual *são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens*.

- 13 Tomo de Pêcheux [(1988), 1990] a noção de *acontecimento*.
- 14 Mas não atuam apenas sobre as lembranças. Segundo Brandão: “a memória discursiva, exercendo (...) uma função ambígua na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera, a memória irrompe na atualidade do acontecimento, produzindo determinados efeitos... Ainda segundo a autora (e é isto que pretendo destacar): esses efeitos de memória tanto podem ser de lembrança, de redefinição, de transformação quanto de esquecimento, de ruptura, de denegação do já-dito.” (1995, p. 79).
- 15 Pêcheux interpreta esses implícitos como sendo, *mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discurso-transversos, etc.* (op. cit., p. 52).
- 16 Refiro-me àqueles que o senso comum da prática didática julga apenas como “inadequados”, desconsiderando, portanto, a *novidade da adequação*. É bom lembrar, porém, contra esse tipo de julgamento, que a heterogeneidade é constitutiva da escrita em geral.

Referências

- BARZOTTO, V. H. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades lingüísticas. *Ecos revista, Cáceres - MT*, v. 02, p. 93-96, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979-1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa - Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: 144p.* Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp>> Acesso em: 18 fev. 2007.
- BORN, J. *Contatos lingüísticos no Rio Grande do Sul e o Mercosul*. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística. Disponível em: <www.ipol.com.br> Acesso em: 1 dez. 2003.
- BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: MICELI, Sergio (Org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1967, 1982. p. 203-229.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

CANUT, C. Le nom des langues ou les métaphores de la frontière, *Ethnologies comparées*, 1, 2000. Disponível em: <<http://alor.univ-montp3.fr/cerce/revue.htm>>. Acesso em: 1 dez. 2006.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999. Número Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2006.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CORRÊA, M.L.G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito – e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

CORRÊA, M.L.G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M.L.G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. In: *Revista de Filologia e Lingüística Portuguesa*, n. 08, p. 269-286, 2007.

FOUCAULT, M. Linguistique et sciences sociales. In: *Revue Tunisienne de Sciences Sociales*, n. 19, p. 148-255, 1969.

GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

GALLO, S. A Orquídea e a Vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONÇALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (Org.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2004. v. 1, p. 37-50.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: *DELTA*, São Paulo, v. 16, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502000000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 fev. 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-44502000000100001.

MARCUSCHI, L. A. Língua falada e língua escrita no Português Brasileiro: distinções equivocadas e aspectos descuidados. In: *Ibero-Amerikanisches Institut Preussischer Kulturbesitz Internationales Kolloquiu*, Berlim (Alemanha), 1998. 26 p. (xerox), p. 10.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

NÓVOA, A. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1988, 1990.

PINAR, W. F. *A equivocada educação do público nos Estados Unidos* (Trad. Dinah de Abreu Azevedo). In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 139-157.

POMBO, O. O conceito de interdisciplinaridade e conceitos afins. In: POMBO, O; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. 2. ed. Lisboa/Porto: Texto, 1994. p. 10-14.

SAUSSURE, F. de *Curso de lingüística geral*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 9. reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TABOURET-KELLER, A. Apprentissage et alternance des langues. Peut-on théoriser la complexité? In: BILLIEZ, J.; SIMON, D-L. (Coord.). *Alternance des langues: enjeux socio-culturels et identitaires – Lidil* n. 18, p. 152-170, nov. 1998.