

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

MEMÓRIA DO MÚLTIPLO E DO DESCONTÍNUO NOS DISCURSOS DE
CONSTRUÇÃO DE UM CURSO DE LETRAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: IEL/UNICAMP

Este exemplar é a redução final da tese
defendida por Marco Antonio

Villarta Neder

e aprovada pela Comissão Julgadora em

28, 04, 95.

Raquel Salek Fiad

PROFA. DRA. RAQUEL SALEK FIAD

MARCO ANTONIO VILLARTA NEDER

Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Linguística Aplicada na Área de
Ensino-Aprendizagem de Língua Materna, sob a
orientação da Professora Dra. Raquel Salek Fiad.

Campinas, março de 1995



43

21

UNIV. BC
 7/01/1995
 N28/17
 24614
 433/95
 PRET: R\$ 11,00
 DAT: 23/05/95
 N.º 010

Im-00069206-7

DEDICATÓRIA

Para minha mãe, que na tessitura descontínua de silêncios, rupturas e na polifonia de vozes e memórias, pôde constituir, com amor, sacrifício e carinho, meu papel de sujeito no mundo.

Para o Marcel, a Graça e Maria Alice por uma luta maior e pela união que me deu a coragem necessária de vencer, mais que a escrita deste texto, um passo existencial.

Para a Neusa, com quem venho aprendendo a heterogeneidade das faces do companheirismo e do amor que dá asas para uma das mais fascinantes experiências de minha vida.

Para meu pai, pela contribuição à minha formação.

Agradecimentos

À Olga, Marcel, Graça e Maria Alice que, como família, souberam me apoiar e me suportar nesse processo difícil e desgastante que, mais do que escrever, acaba sendo projetar os próprios conflitos.

À Neusa, companheira e cúmplice, pelo apoio, pelo carinho e pelo amor, sem os quais teria me perdido nos vôos sem volta no curso desse tempo de escrita e de espera.

À Raquel, minha orientadora, pela paciência, pela segurança do trabalho e, fundamentalmente, pela qualidade de uma interação acadêmica e humana.

À Rosimar, pela revisão, pelas opiniões e pelo apoio acadêmico, profissional e amigo.

Ao João Bôsko, pela convivência acadêmica, pelos projetos de transformação político-educacionais, que fazem parte da trajetória de construção deste trabalho e pela amizade.

À Cláudia Riolfi, pela instigação de muitas buscas, uma das quais levou à conclusão do Mestrado.

Ao André, pela amizade, pelas confidências e por ter trilhado junto um primeiro projeto de dissertação e uma convivência profissional.

Ao Tião, pelas reflexões, experiências profissionais compartilhadas e pela amizade que contribuiu para que os momentos difíceis fossem mais suportáveis.

Ao Nelson Viana pelas conversas, risadas e pela convivência durante todo o Mestrado.

Ao colega Ernesto, pelas discussões, comentários e sugestões e pela informação que me levou a um outro nível de trabalho acadêmico-profissional.

À Ivani e família, pela amizade preciosa e por acreditarem nos meus sonhos e projetos mesmo quando eu já nem os julgava possíveis.

A Maria Helena Martins de Oliveira, mestra sempre, que pelos percursos da literatura, iniciou-me, sacerdotisa, na vida acadêmica, apesar de todos os contratemplos. Sem a vivência daquela experiência de monitor-informal e aprendiz, eu não teria despertado para a atividade científica.

Ao Professor Gílio Giacomozzi, que me instigou a uma postura profissional, ao critério acadêmico e à indagação crítica contínua.

A João Wanderley Geraldi, pela disponibilidade e tolerância em co-orientar meus primeiros e atrapalhados passos na Análise do Discurso.

À Professora Maria Laura Mayrink-Sabinson (Lalau), pelo trabalho realizado junto que proporcionou um crescimento em minha trajetória acadêmica e profissional

Aos professores Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Kanavillil Rajagopalan, ela pela confiança, pela abertura de espírito para reflexões teóricas, e ele, pelas oportunidades de discussão e desconstrução da realidade, que contribuíram para uma maior agucidade de análise epistemológica e existencial.

Aos professores Rodolfo Ilari e Carlos Franchi, pela gentileza de colaborarem com dados fundamentais para este trabalho.

À Professora Celene Cruz, por ter-me gentilmente cedido a documentação oficial da UNICAMP utilizada em sua tese.

A Santo Bigai, Modesta Bigai Villarta e Luís Villalta que, fazendo parte de minha história, me despertaram para a incursão numa história maior, constitutiva das razões pelas quais eles se fizeram presentes.

A Alvize Villalta, pela ajuda nos momentos mais importantes, sem a qual não teria chegado onde estou.

A Gilda Villarta, pelo acompanhamento e afeto, desde criança, até a preocupação com os riscos deste trabalho.

A Otávio Villalta, por me permitir um pedaço dessa história constitutiva de meus projetos.

A Sebastião Agenor Fernandes, pela atenção, carinho e pelo interesse pelo término deste trabalho.

A todos os colegas e conhecidos que, de alguma forma, contribuíram, acadêmica ou existencialmente, para que essa etapa fosse concluída.

Aos funcionários do IEL que contribuíram com seu apoio, interesse ou convivência para que este trabalho se tornasse viável. Especialmente à Ana Maria, Haroldo e todos os funcionários da Biblioteca. À Nadir pela preocupação com o término desta dissertação. Igualmente à Fátima, ao Cláudio e ao Gilmar que facilitaram o meu acesso a dados importantes. Finalmente, ao Elton, Sérgio e Carlos, do Xerox, pela

presteza e eficiência com que sempre possibilitaram e facilitaram as cópias dos textos de que precisei durante o Mestrado.

A M.V. pelo apoio, incentivo e compreensão.

À UNICAMP pela bolsa e atividade de monitoria que me permitiram experiências que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

À CAPES, pela bolsa demanda social.

"Considerarei que ainda nas linguagens humanas não há proposição que não implique o universo inteiro; dizer o **tigre** é dizer os tigres que o engendraram, os cervos e tartarugas que devorou, o pasto de que se alimentaram os cervos, a terra que foi mãe do pasto, o céu que deu à luz a terra."

Jorge Luís Borges - A Escrita do deus

"Porque currículo pra mim não são só disciplinas. É o que a gente faz junto..."

Carlos Franchi

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1	
A Representação do vivido: a constituição do discurso sobre as origens visto do hoje.....	15
CAPÍTULO 2	
Alterações Curriculares	
2.1 - Os Primórdios.....	45
2.2 - Um paradigma pretencioso.....	49
2.3 - Início do IEL, Início dos Cursos de Letras.....	69
2.4 - Mais descontinuidades.....	76
2.5 - 1982.....	80
2.6 - Reforma Curricular de 1988.....	86
CAPÍTULO 3	
Análise do rosto da Instituição pela marca de suas rugas.....	88
- E o que é que discurso tem a ver com professores e sua formação ?.....	92
CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
APÊNDICE I.....	115
APÊNDICE II.....	122

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado nasceu de uma preocupação com as condições de ensino de português no contexto brasileiro, especificamente com relação à produção escrita. Dentro da trajetória do mestrado, essa preocupação foi tomando formas e caminhos diferentes, ora pensando o discurso pedagógico e sua ideologia, ora centrando seu foco em tentativas de transformação da prática de sala de aula via a transformação das crenças e concepções dos professores.

A partir desse trabalho com professores, senti como relevante a necessidade de repensar, de uma perspectiva discursiva que considere as condições de produção¹, contextos de formação desses professores, representados pela instituição universitária.

Minha hipótese inicial era a de que repensar as concepções teóricas e educacionais sobre linguagem - veiculadas pela universidade - seria um meio de explicitar caminhos indicativos de como se constitui essa formação do professor.

Em contrapartida, poderia representar, também, uma análise útil do ponto de vista de se questionar o discurso pedagógico (resultante dessa formação) a partir de uma das condições de sua produção, visando, se necessário, transformar a prática com a escrita na sala de

¹ Quero dizer, com isto, que a filiação teórica principal deste trabalho é a Análise do Discurso de linha francesa.

aula a partir dos referenciais teóricos, epistemológicos e, sobretudo, ideológicos que a sustentam.

A decisão que se impôs em seguida foi como estabelecer o recorte dessa formação para uma análise posterior. A primeira inquietação que me surgiu foi a de que analisar o momento atual ou um momento específico de um curso de formação desses professores seria, de alguma forma, desconsiderar condições extremamente relevantes da produção do *habitus* (Bourdieu, 1974) institucional dessa formação. Ou seja: pensar as concepções de linguagem, de escrita e as crenças correlatas a elas de forma sincrônica seria desprezar algumas variáveis importantes para a análise do contexto em que se produzem tais crenças e concepções.

A partir disso, optei por empreender uma análise histórica de um certo período de um curso de formação de professores na área de português como língua materna. Devo ressaltar que estou entendendo por "histórico" nesse trabalho não uma relação factual linear e sucessiva, mas um processo dialético de continuidades, repetições, rupturas e contradições, que constitui um recorte da vivência de determinadas formações discursivas e formações ideológicas² a partir de um determinado foco. A importância de se considerarem essas rupturas e contradições dentro de uma análise do discurso pode ser percebida em Foucault, segundo o qual

² São conceituadas como "Formações Discursivo-Ideológicas" dentro deste trabalho as relações interdependentes de dois conceitos fundamentais para a Análise do Discurso, que são os de "Formação Ideológica" e "Formação Discursiva".

(...) contradição, longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere enfim sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua existência: é a partir dela que ele emerge, é ao mesmo tempo para traduzí-la e para superá-la que ele se põe a falar (...), é porque ela está sempre aquém dele e ele jamais pode contorná-la inteiramente, que ele muda, que ele se metamorfoseia, que ele escapa por si mesmo a sua própria continuidade. A contradição funciona, então, no fio do discurso, como o princípio de sua historicidade. (Foucault, 1969:186)

Essa opção fez-me eleger a construção de uma memória de um desses cursos, entendendo-se que

Memória é sobretudo história de vida das classes sociais. A memória é, em si, resultado da ação do sujeito social e do sujeito político.
(SAMUEL S/D:apud LUCENA, 1991:09)

No meu entender, tal reflexão poderia se constituir como um espaço de discussão crítica dessas condições de produção do que eu passaria a chamar de "discurso formador" do professor. Partindo do pressuposto de que rememorar "implica compreensão, descoberta, conhecimento, evidenciando o que é esquecido ou dissimulado" (Lucena, 1991:27), esse evidenciar poderia representar um instrumento de explicitação da(s) ideologia(s) implícita(s) nesse discurso.

Aí configurou-se mais uma delimitação do recorte, dada a amplitude do *corpus* possível (poderia ser constituído por depoimentos de alunos e professores, por documentos institucionais, pelos programas dos cursos relacionados ao ensino de português como língua materna etc.)

Minha decisão, nesse ponto, foi a de eleger como *corpus* apenas os programas de cursos, uma vez que tais programas evidenciariam as concepções e as crenças subjacentes e permitiriam ver, do ponto de vista da instituição universitária, como elas mesmas constituem seu discurso nessa história da formação do professor. Além de representar um recorte do *corpus* adequado ao propósito da pesquisa, também tal atitude se justificaria por uma delimitação mais compatível com uma dissertação de mestrado.

O passo seguinte foi o da escolha da universidade a ser pesquisada. Escolhi os cursos de Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL - da UNICAMP, principalmente por estar ocorrendo, no momento da escolha, uma ampla discussão curricular na graduação, da qual estavam participando alunos e professores. Pareceu-me que realizar um trabalho deste tipo poderia ser enriquecedor para futuras discussões. Além disso, tal trabalho poderia constituir, também, uma oportunidade interessante de discutir as coerências e contradições do discurso existente no interior dessa instituição universitária, representativo de setores que têm questionado o "discurso formador" da prática dos professores.

Mais uma vez a delimitação se impôs. Deveria a pesquisa considerar todo o período de existência desses cursos na UNICAMP, inclusive com a história de suas influências, talvez anteriores à própria

UNICAMP ? Decidi eleger como foco de análise, a título de recorte, o período de 1977 (ano de criação do IEL) a 1992. A existência do IEL representou, no nível teórico, uma maior atenção e especificidade das questões relativas à linguagem dentro da UNICAMP.

A partir dessas decisões, a escolha "natural" pareceria a do curso de Licenciatura em Letras, destinado à formação de professores de português. No entanto, já que havia delimitado como concepções relevantes para este trabalho as de linguagem e escrita, ocorreu que os dois outros cursos oferecidos por aquele Instituto teriam ligação direta com a formação do professor, à medida que representariam fontes de criação de conhecimentos teóricos fundamentadores dessas concepções.

Assim, decidi também analisar os cursos de Bacharelado em Lingüística e o de Bacharelado em Letras como referenciais teóricos válidos para estabelecer o "discurso formador" do curso de Licenciatura em Letras da UNICAMP.

Em seguida, passei a uma análise prévia dos programas desses três cursos para determinar o escopo da dissertação. Minha primeira observação foi a de que o quadro de disciplinas e a carga horária resultante desse quadro haviam sofrido alterações dentro do período que eu havia me proposto a analisar. Isso permitiria a identificação de alguns períodos característicos comuns a esses três cursos.

O primeiro momento seria de 1978 até 1980. O segundo seria o dos anos de 1981 e 1982, que parecem representar uma redução de carga horária e uma ligeira acomodação de disciplinas (ocasionada especialmente pela redução de algumas delas).

Em 1983 inicia-se um período em que se observa um aumento substancial de carga horária, com uma simultânea reformulação do elenco de disciplinas. Esse período estende-se até 1986. Em 1987 e 1988 observa-se um outro período de ligeira acomodação, com pequena redução de carga horária.

Finalmente, em 1989 observa-se uma redução bem mais drástica de carga horária (sendo que o curso de Licenciatura em Letras chegou a exibir carga horária inferior a 1978 - primeiro ano de vigência dos cursos de Letras). Outra característica importante desse período pode ser apontada como uma maior aproximação entre a carga horária dos três cursos em questão. Este período estende-se até 1992, que é o momento final elegido dentro do escopo do trabalho.

Feito isso, passei a ocupar-me das disciplinas. Dado o número extremamente extenso (mais de 90 disciplinas), senti a necessidade de delimitar ainda mais. Isso levou-me a procurar similaridades e diferenças entre tais disciplinas.

O primeiro aspecto que me chamou a atenção foi que as disciplinas pareciam se agrupar quanto à sua permanência ou não no programa. A meu ver o elenco de disciplinas pode ser dividido em grupos mais ou menos característicos.

O primeiro deles poderia ser o das disciplinas que se mantiveram desde 1978 até 1992 (do início do IEL até o final do período analisado). Um segundo grupo poderia ser constituído por disciplinas que figuravam inicialmente no currículo, sofreram uma descontinuidade e depois retornaram.

Um terceiro grupo poderia ser o das disciplinas que foram abandonadas a partir de um certo instante do currículo. O quarto

seria constituído pelas disciplinas que entraram posteriormente no currículo e que continuaram até 1992.

O quinto e último grupo poderia se constituir daquelas disciplinas que apresentam dúvida quanto a sua filiação a um dos grupos anteriores e que exigiriam uma análise à parte.

A partir dessa delimitação, este projeto se propunha a investigar as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Dada a concepção de história nesse trabalho, quais são, dentro do período analisado, as relações de continuidade, descontinuidade, ruptura e alteridade do discurso formador do IEL, manifestadas nas disciplinas do núcleo permanente ?

2) A partir dessas relações, quais os modelos teórico-epistemológicos que sustentam esse discurso e em que concepções de linguagem e de escrita eles resultam em diferentes momentos do período analisado, dentro desse núcleo ?

3) Quais implicações ideológico-discursivas esse habitus institucional do IEL pode ter no discurso formador dos professores de português ?

No entanto, leituras mais atentas da minha proposta me fizeram entender que havia um abismo entre os registros institucionais representados pelos programas de disciplinas e a interação efetivamente ocorrida nas salas de aula do IEL durante todo esse período histórico.

Caberia considerar que os professores que elaboraram os programas os fizeram a partir da perspectiva de que esses programas representavam uma exigência meramente burocrática, "embalsamada", sem a dinamicidade da interação com os

questionamentos, necessidades e respostas dos alunos dentro do decorrer igualmente dinâmico de cada curso.

Um registro puramente esquemático: um mesmo conteúdo, com a mesma bibliografia poderia ser ou endossado por um professor ou analisado criticamente por outro para ser refutado. Mais um impasse: como recuperar um processo ocorrido no tempo, fugidio, com as marcas de sua passagem apagadas ?

A reflexão sobre esse impasse levou-me a considerar que a medida da memória de um processo histórico é o homem, sujeito que o interpreta, e que, interpretando-o, constrói, através da representação, a realidade desse processo.

Para dar conta desse vácuo, portanto, teria que me debruçar sobre o discurso de sujeitos construtores e participantes dessa história. Acabei me convencendo que poderia ser uma escolha oportuna ouvir algumas pessoas que fundaram o IEL.

Obviamente o discurso dessas pessoas representaria o olhar de hoje para a identidade que elas possuíam ontem. Seria a representação da memória que elas teriam do que fizeram e, principalmente, a interpretação que elas fariam hoje das interpretações que fizeram em cada momento da trajetória do Instituto.

De qualquer forma, se levarmos em consideração o conceito de "domínio da memória", de Foucault, ficará clara a utilidade desses depoimentos para o presente trabalho, uma vez que a memória discursiva dá conta de transformações, sejam repetições, aparecimentos, rupturas ou descontinuidades de enunciados entre formações discursivas pertencentes a um mesmo *campo discursivo*

(Maingueneau, 1987:116). Considerando, ainda, que esta memória "supõe o enunciado inscrito na história" (Brandão, 1994:77), nas falas desses sujeitos do processo histórico analisado estarão presentes esses traços de continuidade e descontinuidade (de dispersão, no sentido foucaultiano) dos discursos, que se atravessam para constituírem as formações discursivas que, por sua vez, também entrelaçadas, constituirão o espaço do interdiscurso.

Ao invés de se mostrarem como obstáculos, as possíveis contradições serão material necessário para o tipo de análise do discurso pretendido neste trabalho.

Além disso, a partir da análise das condições em que eles produziram/estão produzindo seus discursos, eu poderia explicitar aspectos importantes dessa história descontínua e movediça que me propus a "(re)construir". Entrevistei dois dos quatro professores fundadores do IEL (Rodolfo Ilari e Carlos Franchi). Li alguns outros trabalhos que, direta ou indiretamente, tratavam da história da UNICAMP ou do IEL³. Outros dois textos serviram-me de subsídio: o primeiro foi uma espécie de depoimento escrito de Rodolfo Ilari sobre a história do IEL ("Do Doubs ao Atibaia: depoimento sobre a alegada origem bisontina da Lingüística na UNICAMP") e o outro foi um texto

³ Basicamente a dissertação de Elói José da Silva Lima ("A criação da UNICAMP: Administração e Relações de Poder numa Perspectiva Histórica") e a tese de Celene Margarida Cruz ("O Ensino de Francês na UNICAMP (1970-1992)"). Já no final da redação do trabalho chegou-me às mãos a Dissertação de Mestrado de Stela Maria Meneghel "Zeferino Vaz e a UNICAMP - uma Trajetória e um Modelo de Universidade".

apresentado por João Wanderley Geraldi numa mesa-redonda ("O Curso de Graduação do IEL/UNICAMP")⁴.

Por último, levantei mais material documentado pela instituição que registrasse de outras formas essa história do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Nas entrevistas que realizei com esses professores, a primeira constatação saltou aos olhos: não havia possibilidade de se localizar um discurso formador dentro do curso de Letras do IEL, mas, num percurso de descontinuidades constituído por contradições e questões do cotidiano, a heterogeneidade de vários discursos, às vezes confluentes, às vezes conflitantes entre si.

Essa constatação pode ser percebida com maior clareza se levarmos em consideração a natureza das Formações Discursivas (FD daqui em diante), tal como apontada Courtine e Marandin:

Uma FD é, portanto, heterogênea a ela própria: o fechamento de uma FD é fundamentalmente instável, ela não consiste em um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior e um interior, mas se inscreve entre diversas FDs como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica. (Courtine & Marandin, 1981, apud Brandão, 1994:40)

⁴ Respectivamente, o primeiro apresentado como conferência no Núcleo de Pesquisas Brasil/França (NUPEBRA), no Instituto de Estudos Avançados/USP em novembro de 1992, e o segundo apresentado na Semana de Letras e Lingüística, na mesa-redonda "A graduação do IEL e a prática pedagógica", em 23 de setembro de 92.

A segunda constatação foi, de início, um pouco mais contundente sobre a minha questão de pesquisa. Esse percurso de descontinuidades, em momento algum era motivado por concepções de linguagem implícitas, mas por uma ação, refletida e debatida continuamente, direcionada à solução de cada problema circunstancial que o curso apresentava, problemas tais como inadequação de disciplinas, perfil do curso, viabilidade de escolhas curriculares dos alunos...

Admitir essa constatação reorientou meu trabalho para pensar que o processo dinâmico de construção de um curso implica primeiramente em concepções mais amplas e menos sistematizadas. É claro que conceber e construir um curso pressupõe uma concepção de sociedade, de educação, de linguagem. No entanto, dar-se conta que essas concepções estão necessariamente implícitas, significa deslocar o foco da análise para lugares diferentes e menos tranquilos. Por um lado a não explicitação dessas concepções cria limites mais fluidos entre as pessoas envolvidas. Isso constitui espaços de poder que se acomodam e se deslocam (de acordo com o aspecto inerente a essas concepções que esteja em jogo num dado momento de ação circunstancial, ação essa destinada à resolução de problemas específicos do curso). Ressalte-se que raramente nesses momentos ocorre uma explicitação total dessas concepções e que o próprio fato das pessoas envolvidas tenderem a se organizar em blocos de interesses parecidos (a partir da visualização das atitudes de cada uma delas pelas outras), faz com que, a partir de um certo momento, tais blocos passem a atuar como formações discursivas e ideológicas, organizadoras de poder. Ou seja, num grupo de pessoas com

convicções ideológicas, teóricas, acadêmicas, educacionais diferentes acaba-se localizando como único denominador comum a possibilidade de um "pacto estável" entre elas para se obter e manter um determinado espaço de poder institucional.

O que desloca seriamente o foco de análise é que, por outro lado, a não explicitação dessas concepções torna-se necessária à manutenção desses espaços de poder. Sob essa ótica, meu trabalho passa a se interessar não por uma concepção de linguagem presente em um discurso formador, único. Ao invés disso, pretende analisar como se dão as discontinuidades e a fluidez de limites entre esses vários discursos, ou mais adequadamente, entre as práticas cotidianas, mostrando, assim, um olhar para os cursos dentro de um certo espaço de tempo, como uma história de discontinuidades, rupturas e silêncios marcados de poder.

Assim, no intervalo entre discursos envolvidos num contexto de formação de professores, ou melhor, entre formações discursivas perspassadas por essa característica, há de se esperar essa relação heterogênea e entrelaçada, heterogeneidade que se apresenta como

(...) elemento constitutivo de práticas discursivas que se dominam, se aliam ou se afrontam em um certo estado de luta ideológica e política, no seio de uma formação social em uma conjuntura histórica determinada. (Courtine e Marandin, apud Brandão, 1994:72)

E porque fazer um pacto com o Outro é, de certa forma, incorporar o silêncio ou o não dizível no discurso, imagino que esse

possa ser um traço que constitua esse entrelaçamento de formações discursivas que compreendem o *espaço discursivo* deste trabalho. Suspeito, então, que o professor de português "construído" por um desses cursos seja também um retrato seu. No "negativo" dessa interdiscursividade, talvez se construa um professor igualmente fragmentário, silenciador de suas próprias contradições.

A própria trajetória metodológica deste trabalho, como o leitor pode perceber, traduz essa teia de descontinuidades e rebeldias do histórico e do discursivo. Nesse sentido, denota um processo de "iniciação" na Análise do Discurso, pela passagem de uma concepção ingênua e monológica do discurso como algo homogêneo, monolítico dentro de uma determinada formação ideológica, para a compreensão da heterogeneidade constitutiva, entrelaçando vozes, metamorfoseando limites entre as FDs, incorporando e apagando a própria fala ou a do Outro. Passei a entender a Análise do Discurso não como uma tentativa de desvendamento de falas construídas harmonicamente dentro de um grupo e de um momento, mas como um exercício de re-construção de um recorte de vozes e silêncios, num contexto de contradições e descontinuidades que, quando no passado, só se dariam por uma interpretação da ação já perdida. Por um discurso do hoje sobre o emaranhado de discursos do ontem.

A delimitação que eu havia tentado anteriormente amputava-me qualquer possibilidade de vislumbrar esse recorte rico de contradições e, por isso mesmo, polissêmico. Impedia-me, enfim, de sequer construir um outro discurso sobre os discursos analisados. Por isso mesmo, a partir dessa outra visão do processo, encarei as entrevistas não como um conjunto de perguntas assépticas e calculadas para se

esperarem determinadas respostas. Pelo contrário, mergulhei numa interlocução em que as interpretações se construía, se calavam e delimitavam um coro de vozes, vindo no tempo da memória, constituintes desses discursos vários que, à luz das formações discursivas e ideológicas em que se inscreve este trabalho, representariam mais um discurso sobre essa história.

Este trabalho tentará se equilibrar no fio dos discursos (e dos indícios esparsos desses discursos) presente na fala de pessoas que participaram da criação, manutenção e mudança dos cursos e nos registros institucionais desses momentos descontínuos, autofágicos e múltiplos.

CAPÍTULO 1

A REPRESENTAÇÃO DO VIVIDO: A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO SOBRE AS ORIGENS VISTO DO HOJE

O primeiro elemento a ser considerado nessa trilha constituída pelo discurso de pessoas que participaram da criação e consolidação dos cursos do IEL/UNICAMP (por terem participado da criação e consolidação do próprio IEL), é que as concepções, crenças e atitudes político-acadêmicas inerentes a esse processo são anteriores, vindo desde a constituição do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), dentro do qual existiu o curso de Lingüística, até a fundação do IEL, a 21 de março de 1977⁵.

É preciso lembrar que a existência de um curso em Lingüística na UNICAMP viabilizou-se a partir da indicação que o Prof. Antonio Cândido de Mello e Souza fez, a pedido de Fausto Castilho, de quatro pessoas que considerasse capazes de dar conta de tal projeto. Esses quatro foram: Carlos Franchi, Rodolfo Ilari, Carlos Vogt e Haquira Osakabe.

Dentro de uma espécie de repertório fragmentário de episódios aparentemente isolados, essa intenção de Fausto Castilho de instaurar um curso de Lingüística na UNICAMP vem de muito mais longe e abarca implicações muito mais extensas. Na verdade, Castilho

⁵ Nos Estatutos da UNICAMP, estava previsto no Artigo 5º, item 7, o "Instituto de Letras". No Processo CEE 412/69, sob parecer 78/77, aprovado em 10-02-77, foi solicitada a alteração para "Instituto de Estudos da Linguagem".

sempre pretendeu a criação de um Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Se o conseguiu, não foi com um empenho direto, mas com estratégias que serpenteavam pelas contradições de um período histórico conturbado da vida brasileira (o apogeu do regime militar de 64), pela criação da UNICAMP e, dentro desses aspectos, pelo papel da Lingüística dentro das Ciências Humanas (Carlos Franchi, em seu depoimento, refere-se a essas estratégias de Castilho como "cunhas" para a criação do IFCH).

A esse respeito, inicia-se uma discussão extremamente significativa que é a do papel de Zeferino Vaz. Ilari, em seu texto-depoimento diz que o reitor havia incumbido Fausto Castilho de instalar tal Instituto. Essa atitude do reitor torna-se plausível, na medida em que, em cada momento subsequente da história do IFCH, da Lingüística dentro do IFCH ou do IEL, Zeferino sempre tenha tido atitudes que ou endossavam, ou, pelo menos, não dificultavam o seu desenvolvimento. No entanto, como pensar que Zeferino Vaz, homem de confiança do regime militar, encarregado de instalar e desenvolver um projeto de universidade tecnológica, apostasse nas Ciências Humanas ? Essa é uma das contradições que serão exploradas mais atentamente num momento posterior desta dissertação.

Tendo ido para Besançon, na França, por embaraços políticos em 1968⁶, Fausto Castilho entra em contato com pessoas e idéias que o fariam conceber o projeto de criação desse Instituto, atribuindo

⁶ Em decorrência de sua ligação com o ex-prefeito de São Paulo Faria Lima, que havia sido cassado pelo regime militar. Fausto Castilho havia sido secretário de Cultura do Gabinete Faria Lima.

à Lingüística um papel de destaque, como ciência-piloto, como exemplo de ciência humana que tinha sido capaz de incorporar modelos matemáticos e operar com modelos mais formalizados⁷. Voltando ao Brasil, começa a dar os passos necessários para a criação desse Instituto, primeiro com um curso de "Economia para Pequenas Empresas", depois com o curso de Economia. Para permitir uma certa reflexão sobre a Economia, veio o curso de Filosofia, e assim por diante. Para a criação do curso de Lingüística, Fausto Castilho havia escolhido inicialmente outros quatro professores, que foram enviados a Besançon para fazerem o Mestrado em Lingüística. No entanto, nenhum desses professores tinha um interesse específico por Lingüística (um era filósofo, outro era antropólogo, outro matemático e outro sociólogo) e acabaram fazendo o Mestrado direcionado para suas próprias áreas. É o que relata Ilari:

⁷ Em artigo publicado em Campinas no jornal Correio Popular de 10 de Outubro de 1968, Castilho manifesta-se dessa forma com relação à aprovação do Grupo de Lingüística pelo Conselho Diretor:

É fato notório que a crise por que passam as disciplinas humanas nas Faculdades tradicionais resultam em grande parte de sua inadequação às exigências do desenvolvimento econômico e social. Em função desse diagnóstico, a Universidade de Campinas decidiu reorientar os estudos sociais reformulando-os a partir da teoria e das técnicas de planejamento, disciplina que até o momento não figura no currículo de Ciências Sociais de nossas Universidades. Entretanto, para levar a bom termo essa reformulação, precisa a Universidade de Campinas dar ainda outro passo, tão importante como o primeiro, criando imediatamente, no Instituto Central de Ciências Humanas, um Grupo de Lingüística.

O Grupo de Lingüística de que viemos a fazer parte foi na realidade o segundo: um primeiro foi constituído em 1969, com a participação de um antropólogo - o Antonio Augusto Arantes, um matemático, o Ângelo Barone, um sociólogo, André Villalobos e um filósofo, Luiz Orlandi. Após um período de convivência em Besançon esse grupo se desfez e cada um voltou para a sua especialidade de origem. ILARI, (1993:04)

Ao voltarem para o Brasil, passaram a dar cursos no Instituto. Uns começaram a trabalhar com Lingüística, embora direcionassem tudo para suas respectivas áreas; outros já romperam prontamente com a Lingüística. Isso forçou Fausto Castilho a buscar um segundo grupo, mencionado na página anterior, indicado por Antonio Cândido.

Existe uma opinião compartilhada entre os entrevistados de que, de um lado as crenças que nortearam a constituição do curso de Lingüística na UNICAMP, e de outro, os desdobramentos político-acadêmicos que mantiveram e foram delineando esse curso através do tempo, colaboraram para que os estudos lingüísticos e, posteriormente, os cursos de Letras se caracterizassem de uma maneira bastante diferenciada de todas as demais universidades brasileiras.

A primeira grande comparação que surge o tempo todo nos relatos e análises dessas pessoas é a USP. No entanto, deve-se ter cuidado para evitar um certo senso-comum a respeito de uma "rivalidade" ou "competição" entre as duas instituições. Se é verdade que

o IEL teve como pressuposto de sua criação um modelo que evitasse repetir o modelo da USP, é bastante frisado dentro dos depoimentos:

1- que foram pessoas provenientes da própria USP que tornaram possível viabilizar esse projeto (a começar pelos quatro fundadores do IEL, que foram alunos da USP e discípulos de Antonio Cândido);

2- que foi Antonio Cândido, não só pertencente à USP, mas, de uma maneira decisiva, constitutivo de uma das linhas de trabalho em Teoria Literária da USP, que fez questão de conceber, persuadindo Zeferino Vaz (primeiro reitor da UNICAMP, seu fundador, e que também tinha sido formado pela USP) a viabilizar um Instituto sem a fragmentação de inúmeras línguas e literaturas estanques -Antonio Cândido concebeu o IEL como um Instituto de estudos lingüísticos sobre línguas naturais e de estudos em Teoria Literária sobre literaturas. Dois pilares, aglutinando em vez de dispersar esforços acadêmicos de uma mesma natureza epistemológica.

3- por último, que, principalmente na área de Teoria Literária, continuaram a vir para a UNICAMP por algum tempo pessoas com formação da USP e que trabalhavam na USP.

Pode-se dizer que entre a USP e a recém-criada UNICAMP havia uma relação de alteridade: para a UNICAMP a USP representa o Outro, constitutivo de sua formação discursiva. Essa noção de alteridade é fundamental dentro da AD e, no dizer de Maingueneau, esse outro "(...) é esta parte do sentido que foi preciso que o discurso sacrificasse para constituir sua identidade." (Maingueneau, 1990:31).

É, portanto, nos intervalos e silêncios das formações discursivas entrelaçadas na constituição estabilizada da USP que a UNICAMP

teceu a teia de suas próprias formações discursivas. E foi porque havia na relação interdiscursiva com o regime militar de 64 um "pacto" entre esses silêncios e o projeto governamental, que essa alteridade se cristalizou. Obviamente, como a relação de alteridade é recíproca, a UNICAMP passou a representar para a USP o avesso da rede discursiva dessa última.

Essa relação recíproca marca-se pela heterogeneidade constitutiva ao discurso, ou mais propriamente falando, aos interdiscursos⁸, na medida em que polifonicamente a UNICAMP promove apagamentos de uma experiência fragmentada, mas contraditoriamente serve-se de toda a formação uspeana para constituir suas formações discursivas.

Fruto de um projeto desenvolvimentista do regime de 64 para a Universidade brasileira, a UNICAMP representava, embora sob a esteira da centralização e do silenciamento das reivindicações políticas da sociedade, uma oportunidade de se trabalhar com perspectivas mais amplas do que em universidades estabilizadas e consagradas

⁸ Estou utilizando o conceito de interdiscurso de Courtine e Marandin:

"O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida (...) a incorporar elementos preconstruídos produzidos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação." (Courtine & Marandin, 1981 - apud Brandão, 1994:74)

como a USP. A esse respeito, Ilari, ao justificar sua aceitação do convite de Antonio Cândido, afirma:

Foram muitas, e complexas, as motivações que levaram cada um de nós a aderir à matemática mirabolante do professor Castilho. No meu caso, (...) o motivo mais forte foi a expectativa de participar desde o início de um ambiente de trabalho que começaria sem cátedra e sem hierarquia internas. Em 1960, havia sido abolida a cátedra na USP, mas os velhos hábitos continuaram fortes, e a USP penou por muito tempo para conciliar a nova forma de organização (...). A idéia de trabalhar numa equipe e não numa cadeira é que realmente me seduziu. (Ilari, 1993:05)

Sobre essa questão da extinção das cátedras, Elói Lima, em sua dissertação de Mestrado, descreve o processo dentro do quadro de intervenção do governo militar no Ensino Superior, a partir do discurso da política desenvolvimentista. A partir de uma análise de Florestan Fernandes, LIMA aponta a ação do governo de defender inicialmente as posições dos catedráticos como uma forma de assegurar um espaço conservador de privilégios, contra os quais as reivindicações estudantis e sociais por maior participação social e por uma abertura da Universidade brasileira para os problemas sociais representavam uma ameaça. No entanto, ao perceber que a extinção daquele padrão de funcionamento do Ensino Superior não ameaçaria o regime, o governo tomou a liderança política de uma reforma universitária conservadora.

Dessa maneira, além de extinguir um espaço de poder (as cátedras) que já tinha rendido ao regime um momento de oportunismo estratégico na luta contra um inconformismo estudantil e social, foi possível a criação de mecanismos centralizadores de poder.⁹

Essa postura governamental elucidada como foi possível que Zeferino Vaz tivesse tanto espaço para tomar suas decisões e mantivesse, o tempo inteiro, com relação à administração da Universidade de Campinas, uma atitude igualmente centralizadora. A esse respeito, LIMA faz uma descrição bastante direta, a partir do que lhe foi dito por todos os professores que entrevistou:

Dadas as circunstâncias histórico-políticas do momento, Zeferino Vaz pode exercitar sua personalidade centralizadora, visto que, como já me referi anteriormente, escorava-se na dinâmica da Formação Social, que conduzia hegemonicamente as organizações a desenvolverem sistemas de poder concentrado em uma autoridade absoluta. (Lima, 1989:120)

Todavia, é fundamental dar-se conta que esse mesmo Zeferino Vaz, embora centralizasse o poder dentro da UNICAMP, abria

⁹ A título de informação adicional, as cátedras foram eliminadas, progressivamente, por dois decretos: o Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966 (que centralizava a utilização de meios humanos e materiais em um órgão central dentro de cada universidade, limitando a autonomia dos catedráticos) e o Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967 (que estabeleceu o Departamento como menor unidade de organização das universidades, reunindo disciplinas afins e eliminando as "cadeiras").

Todavia, é fundamental dar-se conta que esse mesmo Zeferino Vaz, embora centralizasse o poder dentro da UNICAMP, abria espaços para a atuação acadêmica de maneira autônoma. LIMA ressalta:

A concentração de poderes quase totais nas mãos do Reitor tinha uma exceção, considerada pelos professores entrevistados como um elemento compensador e positivo para o pleno desenvolvimento do ensino e da pesquisa. As formulações de linhas de pesquisa e dos currículos eram realizadas de forma absolutamente autônoma e independente por cada departamento e pelos pesquisadores ou grupo deles. (destaque meu) (Idem, 1989:120-121)

Ilari faz o mesmo tipo de comentário em seu depoimento, afirmando que com relação à contratação de professores, não houve obstáculos, na medida em que Zeferino "abriu perspectivas para a contratação das pessoas necessárias"¹⁰. Ilari ressalta, ainda, que isso permitiu que o critério de contratação fosse estritamente acadêmico - o que acabou ocorrendo no IEL.

¹⁰ Ilari relata uma única tentativa de Zeferino de impingir uma contratação política. Nessa época Carlos Franchi era diretor administrativo do IEL (Antonio Cândido era o diretor nomeado, mas não queria se envolver com questões administrativas) e, depois de ter recusado uma indicação política de Zeferino, ouviu do reitor que se ele (Franchi) tivesse aceito aquela indicação, teria que aceitar todas as outras que aparecessem. Mas Zeferino não contrariou a decisão de Franchi.

O que causa um estranhamento inicial é que essa concessão de autonomia acadêmica que Zeferino conferia aos departamentos, quando se pensa no caso das Ciências Humanas, contraria o projeto do governo militar para a UNICAMP. Esse projeto fica muito claro quando se lê um trecho dos objetivos do Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária de 1968, transcrito por LIMA (1989:36):

... conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por conseqüência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos. Para tanto, impõe-se a metamorfose de uma instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão da indústria brasileira. (MEC, 1972, p. 20 -apud LIMA)

Nesse contexto, pareceria que as Ciências Humanas não teriam nenhum grau de prioridade, ou talvez, para usar um termo mais adequado às FD e FI do regime de 64, nenhuma utilidade para o projeto de "desenvolvimento nacional". Um traço a ser considerado na interpretação do papel que teve Zeferino Vaz na constituição das Ciências Humanas (e, dentro delas, da Lingüística, que viria a ser o gérmen do IEL) pode ser analisado em trechos do próprio reitor, em um texto onde expõe suas concepções a respeito de Universidade e pesquisa científica. Um deles, que me parece altamente ilustrativo, é o

que se refere aos fins que Zeferino acredita ter a instituição universitária, para quem as atividades de pesquisa e ensino deveriam se estender a todos os ramos do conhecimento humano, tendo

(...) igual importância e igual dignidade e que a finalidade de todo o conhecimento é alcançar o bem estar espiritual, físico e social do homem.
(Vaz, 1973:10)

Obviamente, não interpreto aqui as suas palavras como "expressão da verdade", ou como uma ideologia que ele efetivamente professasse, mas, a partir de suas ações dentro do aparato institucional da UNICAMP, no contexto do regime militar de 64, esse discurso soa como uma estratégia de alguém que, embora beneficiário do regime, coloca-se num contexto cultural diferente dos generais. Ao contrário dos militares a quem servia, a formação de Zeferino não era a da caserna. De alguma forma, pode-se pensar que, astutamente, como "homem acadêmico", formado dentro dos muros da instituição universitária, ele sabia que negar alguma vertente do conhecimento científico seria negá-lo todo, caindo num sectarismo avesso ao que se entende por atividade acadêmica.

Dessa forma, o discurso governamental institui um projeto de Universidade que a UNICAMP representa fielmente (pelo menos enquanto projeto). GERALDI analisa o antagonismo desse projeto com relação ao que representava a USP:

(...) Hoje eu diria que era mais fácil e mais econômico politicamente carrear recursos para uma nova universidade que surge já dentro do "espírito da época" do que "convencer" os professores "uspeanos" que restaram, depois das cassações políticas, a engajarem-se no projeto político nacional que, pela força, a classe dominante brasileira impôs à nação. (Geraldí, 1992:02)

Porém, o fato de os professores que iniciaram o curso de Lingüística terem vindo da USP, traz um contraponto a esse antagonismo. Tanto no sentido de que a USP, de alguma forma, foi cúmplice, através de pessoas formadas por ela, na constituição do IFCH, do curso de Lingüística e, posteriormente, do próprio IEL, quanto (e o que é mais importante) numa espécie de ocupação inicial de uma FDI proveniente da direita, por intelectuais de esquerda, por pessoas que acreditavam na possibilidade das Ciências Humanas, da Lingüística, dos estudos sobre a linguagem e que, de início, começaram a criar estratégias para conquistar espaços de poder que parecessem se acomodar dentro do discurso dominante, mas que, na verdade, constituíam o discurso avesso.

Ainda, essa diferenciação com relação à USP decorre, igualmente, de determinadas crenças que refletem traços da época. No plano científico, no início do IFCH, a lingüística encontrava-se sob forte influência estruturalista, na esteira de trabalhos da antropologia de Claude Lèvi-Strauss e de outros expoentes de outras áreas, tais como Roland Barthes, Michel Foucault, Greimas. A ênfase em modelos matemáticos, incentivada por determinados tipos de

trabalhos dentro do estruturalismo, oferecia elementos para que a Lingüística fosse pensada como uma parceira útil e necessária de outras ciências (humanas ou não), tais como a matemática, a sociologia, a economia, a antropologia e muitas outras.

Daí haver por parte de Fausto Castilho, por exemplo, a apropriação do discurso estruturalista preconizado por Lèvi-Strauss que caracterizava a Lingüística como "ciência-piloto das Ciências Humanas". Isso fez com que, ao se planejar a criação de um Instituto de Ciências Humanas, a Lingüística tivesse um papel de destaque desde o princípio, conquistando um espaço que seria consolidado e ampliado quando da criação do IEL¹¹. Esse pode ser analisado como um fator de diferenciação de uma concepção de estudos lingüísticos isolados e secundários dentro de um curso de Letras, como era nas universidades brasileiras até então, para uma visão de que esses estudos deveriam ser prioritários em relação à escolha do foco de

¹¹ Ilari, porém, faz ressalvas a uma análise da posição de Castilho como meramente estruturalista:

"Comparadas com o que ocorria na lingüística da época, as expectativas alimentadas pelo Prof. Castilho eram antes iconoclastas do que estruturalistas. Sua principal preocupação era ferir de morte a lingüística histórica, escorraçando da cultura brasileira o preciosismo filologizante. Uma preocupação que retomava constantemente nas conversas de 1971 é que a filologia havia criado um tipo de intelectual neuroticamente preocupado com a língua e incapaz de compreender seu papel cognitivo. Essa incapacidade impedia nossos lingüistas de interagir com outros estudiosos (...) Foi provavelmente com essas preocupações que se voltou para a "lingüística matemática", e idealizou o projeto de criar um grupo que compartilharia uma formação sólida em lingüística matemática." ILARI (1993:04)

análise dessa ou daquela língua natural. O que me parece digno de ser mencionado nesse aspecto é que, embora os entrevistados afirmem que essa idéia parecia ser unicamente de Fausto Castilho, há fatores que podem ser considerados como decisivos para uma posterior constituição do IEL, com grande ênfase em estudos lingüísticos de uma maneira diferenciada do que ocorria nas demais universidades brasileiras.

O que se deve olhar com cuidado, em primeiro lugar, é exatamente essa afirmação dos entrevistados de que a idéia seria unicamente de Fausto Castilho. É plausível que ele tivesse sido o único que defendesse tal ponto de vista. No entanto, deve-se pensar que, naquela época, com a hegemonia estruturalista dentro da Lingüística, considerando que grande parte da cabeça-pensante estruturalista encontrava-se na França, onde todos os quatro fundadores do IEL foram fazer o Mestrado, enviados por Fausto Castilho, seria extremamente difícil que essa idéia parecesse tão absurda na época como parece hoje. Talvez exagerada, talvez não compartilhada, mas se, de alguma forma, podemos considerar que a Lingüística teve, desde o princípio, um espaço próprio dentro do IFCH, é igualmente plausível que tenha havido alguma cumplicidade velada com a crença de necessidade e importância da Lingüística.

Um exemplo disso se refere à questão da Lingüística matemática. É importante ressaltar que o tipo de Lingüística matemática preconizada por Fausto Castilho era aquela desenvolvida por Yves Gentilhomme, em Besançon, que, segundo os depoimentos que obtive, não passava de uma aplicação simplista de teoria de conjuntos à Lingüística. Todavia, existia uma concepção estruturalista

da Lingüística que preconizava uso de modelos matemáticos. Era um paradigma para a Lingüística da época e Carlos Franchi chegou a admitir que gostava de trabalhar com Lingüística matemática. Obviamente não aquele "simulacro de Lingüística matemática apresentada por Gentilhomme", mas, de qualquer forma, esse detalhe aponta para uma concepção de Lingüística vigente naquele momento que autorizava, pelo menos parcialmente, as concepções e os projetos de Fausto Castilho.

Poderíamos considerar que, neste caso, nos defrontamos com um dos constituintes da interdiscursividade, que é a estratégia de silenciamento. Outra possibilidade a ser analisada é que a discordância expressa pelos entrevistados refere-se a uma ruptura entre o "domínio da atualidade" e o "domínio da memória (discursiva)". Em outras palavras, o absurdo imposto ao discurso de Fausto Castilho é a relação interdiscursiva das formações discursivas a que estão filiados no momento da enunciação da entrevista (1993) e não no momento das ações de Fausto Castilho.

Outro fator extremamente importante, que merece uma análise recorrente nessa dissertação, é de que forma esse processo de criação de um curso de Lingüística influi, mediante seus desdobramentos, através das ações político-acadêmicas dos sujeitos envolvidos, na constituição do curso de Letras para formação de professores, o que é o objetivo prioritário deste trabalho.

O que os depoimentos apontaram é que não havia um projeto de curso de Letras dentro da UNICAMP. Esbarramos aqui num emaranhado de variáveis, cujo recorte dependerá, exclusivamente, da interpretação que se dê ao rumo que esse processo tomou. Um

aspecto importante, do ponto de vista da AD, no entanto, é que, pela falta de um projeto específico para os cursos de Letras, tais cursos se constituíram de uma maneira tal que o afloramento de contradições foi mais explícito do que se houvesse um discurso sustentador da criação desses cursos de Letras.

Outro aspecto que sempre volta à tona nessa discussão é o modelo de universidade que representava a UNICAMP no cenário político brasileiro naquele momento. A análise de que a UNICAMP representaria a instauração de uma universidade comprometida com um modelo tecnológico sustentado pelo governo militar do regime de 64 corrobora a visão de que necessariamente a UNICAMP teria que se diferenciar das demais universidades brasileiras. Essa diferenciação se daria pela própria característica de representar um elemento de sustentação do "progresso tecnológico nacional", de um discurso de soberania e desenvolvimento utilizado pelo governo até a exaustão e falência do "milagre brasileiro". Outra implicação seria a de que, numa universidade desse tipo, não haveria muito ou nenhum espaço para as Ciências Humanas, principalmente para as áreas da linguagem.

Aqui entra um aspecto de constituição dos espaços de poder. Desde a controvertida figura de Fausto Castilho, passando pelos primeiros professores enviados a Besançon para viabilizarem o curso de Lingüística (e que, realmente, acabaram se dirigindo para outras áreas), passando ainda pelos quatro professores que, também enviados a Besançon para o mesmo objetivo, efetivamente criaram e consolidaram o curso de Lingüística e, mais tarde, o Instituto de Estudos da Linguagem, e terminando nas pessoas que se agregaram

depois a esse processo, vindo trabalhar na UNICAMP posteriormente, parece ter havido um grande jogo político no qual concessões eram hábil, sutil e gradativamente arrancadas das esferas institucionais do poder para que se constituísse dentro da UNICAMP um espaço para as Ciências Humanas. O próprio Zeferino Vaz, pessoa de confiança do regime, em alguns momentos se comportava como cúmplice dessas iniciativas de criar e manter espaços dentro dos quais fosse possível construir uma universidade que permitisse um trabalho sério também nas Ciências Humanas.

Se o questionamento do papel representado pela UNICAMP é decisivo na constituição do trabalho com as Ciências Humanas em geral e, no que interessa a essa dissertação, na constituição de um curso de Letras formador de professores, pode-se considerar como elemento detonador, crucial, a relação sócio-econômica decorrente do mercado de trabalho que os alunos graduados no curso de Lingüística (bacharéis em Lingüística) encontravam após o término do curso.

Segundo Rodolfo Ilari, a criação do curso de Letras deu-se porque esses bacharéis em Lingüística, não encontrando mercado de trabalho, mobilizaram-se e foram levar o problema a Zeferino Vaz. Este pressionou os quatro professores responsáveis pelo curso de Lingüística, dizendo que se eles não montassem um curso de Letras para resolver aquele tipo de problema, ele (Zeferino Vaz) fecharia o curso de Lingüística¹². Esse acontecimento, isoladamente, já seria

¹² Na verdade havia um outro projeto de licenciatura que não foi aprovado. Os pormenores disso estão melhor expostos no Capítulo 2.

suficiente para reforçar a idéia de que não havia um projeto de curso de Letras para a UNICAMP.

Considerar, porém, somente a criação do curso de Letras como algo alheio a um projeto dentro da UNICAMP seria uma análise extremamente superficial. A primeira característica do discurso dos fundadores do IEL é a de que todo o processo, desde a instauração do curso de Lingüística (ainda no IFCH) até o panorama atual do IEL, tudo foi acontecendo dentro de um processo dialético, fragmentário, em que se driblavam as contradições com ações circunstanciais. Se as concepções existiam (os depoimentos apontam para uma prioridade do fazer em relação ao conceber), no mínimo elas cediam lugar às ações. Os currículos eram circunstanciais, os cursos, a própria equipe que se construía, inicialmente dentro do IFCH e, posteriormente, dentro do IEL.

Dessa forma, quando Franchi, Ilari, Vogt e Osakabe ainda estavam na França, preparando-se para assumir o curso de Lingüística, esse já se iniciava no Brasil. Exatamente com o curso de Lingüística matemática de Yves Gentilhomme, que chegou, inclusive a ser nomeado Coordenador do Curso¹³. Ilari e Franchi falam desse

13 (...) em dezembro de 1969 será instalado o CLA - Centro de Lingüística Aplicada, órgão anexo ao IFCH. O "Grupo de Lingüística e o CLA ficarão no IFCH, sob a coordenação do Professor Yves Gentilhomme, da Universidade de Besançon, de cuja autoria é o projeto do CLA. (...)

(Relatório sem data, encontrado na Coordenadoria do Sistema de Arquivos da UNICAMP-Arquivo Central-Fundo Secretaria Geral/Arquivo Histórico. Apud CRUZ (1993:12)

curso com uma certa indignação. Afirmam que avisaram que não era um curso à altura, mas não foram ouvidos. Quanto ao currículo, quando voltaram para o Brasil, em meados de 1971, encontraram um curso praticamente sem professores nem alunos e com um currículo de Lingüística extremamente filosófico, montado por Luiz Orlandi, que era filósofo, e que pertencia àquele primeiro grupo de quatro professores enviado a Besançon por Fausto Castilho.

A leitura desse início do curso de Lingüística pode revelar que, de alguma forma, houve algo de improvisação. Preferiria dizer que, naquelas condições, sob a dinâmica de que a conquista dos espaços de poder tinha necessariamente que ser circunstancial, essas atitudes refletiam exatamente essa característica do processo.

Talvez possa-se pensar, inclusive, que a única chance que a Lingüística teve de se instaurar na UNICAMP naqueles primórdios, tenha sido justamente por ser pensada ao lado de outras Ciências Humanas, mas fora de um curso de Letras. Que espaço teria um curso de Letras numa universidade que se concebia como "tecnológica", como símbolo da forma como o regime de 64 via o Brasil? Franchi lembra que já existia um curso de Letras na PUC de Campinas que era muito conceituado em todo o Estado de São Paulo. A cúpula da UNICAMP (basicamente constituída por políticos) e os militares que a sustentavam eram contra idéias como a de um curso de Letras na UNICAMP.

Pode-se ler, nesse sentido, de que maneira se justificaria que a oposição às idéias de Fausto Castilho, manifestada hoje por Ilari e

Franchi, tenha, de uma certa forma, se revestido de um certo silêncio discursivo na época. Além de estarem próximas do paradigma vigente sobre a Lingüística naquele momento, tais idéias representavam meios estratégicos de se conquistarem espaços preciosíssimos. A Lingüística matemática era muito oportuna para se convencer o Conselho Diretor de uma universidade "tecnológica". Franchi faz referência a isso e menciona, inclusive uma entrevista que Zeferino Vaz deu a um jornal de Campinas sobre a Lingüística Matemática:

Ninguém ignora o tremendo impacto e o formidável progresso sofrido pelas ciências biológicas como conseqüência da sua quantificação. A Lingüística Matemática cuja evolução se fez, sobretudo, nestes últimos 15 anos, abriu horizontes e perspectivas extraordinários para a matematização das chamadas Ciência Humanas. A Universidade de Campinas, se quiser, realmente, desenvolver-se em termos modernos e utilizando imediatamente as conseqüências dos conhecimentos já estabelecidos da Lingüística da matemática e ainda se quiser impor no panorama cultural brasileiro com características de originalidade, deve ao nosso ver, dar apoio imediato ao Grupo de Lingüística. (Vaz, 10/10/1968¹⁴)

Essas estratégias discursivas são apontadas por LIMA, para quem essa atuação inicial da UNICAMP como universidade

¹⁴ in: Correio Popular, 5ª feira, 10 de Outubro de 1968 - página 9.

tecnológica foi, em muitos momentos, uma estratégia de marketing e um mecanismo para se obter respaldo institucional e financeiro para outras áreas que não as essencialmente tecnológicas e vinculadas ao processo de produção industrial. Com relação à estratégia de marketing, LIMA comenta:

A UNICAMP ganharia, com o tempo, a imagem de Universidade tecnológica, conquistando o respeito da comunidade acadêmica nacional, espaço nos meios de comunicação e a admiração da opinião pública. Este sucesso deveu-se, em primeiro lugar, à qualidade e à quantidade da produção acadêmica. Em segundo lugar, à divulgação dada aos resultados do que foi efetivamente realizado, divulgação esta muito bem orientada por um trabalho de "marketing", que deu notoriedade às pesquisas nas áreas voltadas para a criação de conhecimento científico e tecnológico de ponta aplicável ao setor produtivo. LIMA (1989:121-122)

A entrevista de Zeferino Vaz pode muito bem ser lida dentro desta estratégia de marketing, bem como todas as ações político-acadêmicas orientadas para a definição de linhas de pesquisa e montagem de currículos. No caso da Lingüística matemática, se as concepções dos quatro professores do "Grupo de Lingüística" não coincidiam inteiramente com as de Fausto Castilho, ao menos era conveniente não explicitar as diferenças imediatamente, mas alterar,

aos poucos, o quadro encontrado. Seria uma forma de conquistar um espaço de poder:

A escolha estratégica de lançar a UNICAMP nos meios acadêmicos brasileiros como uma universidade voltada preponderantemente para a Ciência e a Tecnologia aplicáveis ao setor produtivo, além de oportuna naqueles tempos, contava com o consentimento de parte significativa dos membros da comunidade docente, convencidos por argumentos adicionais: primeiro, que não havia nenhuma universidade no mundo que fosse boa em todas as áreas. Portanto, a UNICAMP deveria gerar no seu início uma competência muito específica em determinada área. Segundo, ela deveria criar uma imagem externa para ganhar prestígio e notoriedade, e, por esta via, atrair recursos para as demais áreas. LIMA (1989:124)

Esses recursos (que viriam junto com o respaldo institucional e político) permitiriam que esses espaços de poder fossem gradativamente modificados de acordo com as convicções e/ou necessidades que houvessem. Tanto Franchi quanto Ilari indicam que esse "grupo dos quatro" procurou modificar, desde o início, as escolhas que eles consideravam equivocadas. Ilari destaca que houve, no princípio, grandes obstáculos para se implementarem essas mudanças, mas não especifica que tipo de dificuldades.

Porém, torna-se necessária uma modalização ao se discutir esse processo de instauração de mudanças: dado que, da perspectiva de história em que me sustento, não considero o passado como um

repertório de fatos acabados e recuperáveis, mas como uma vivência interpretada a partir do hoje (passado esse construído discursivamente), considero que se torna impossível afirmar até que ponto esses quatro professores tinham isso presente enquanto um projeto pré-concebido. A impressão que tenho, pelas entrevistas e por outras análises desse momento histórico, é que as convicções e as ações foram se construindo dentro da FDI que sustentava a criação e implementação da UNICAMP, muitas vezes gerando vozes antagônicas, discursos de contravenção que, no entanto, não se manifestavam claramente, mas se ajustavam àquela lógica da conquista progressiva de espaços de poder.

Uma outra leitura, que pode se superpor ou não à anterior, é que, já que esses quatro haviam vindo de uma formação da USP, com ênfase literária, alguns deles, pelo menos, senão todos, tenham se interessado, por algum momento, em diferenciar sua formação, investindo na Lingüística, não meramente como parte das Letras, mas como Ciência. Existem indícios disso no discurso dos entrevistados. Ilari diz que havia uma necessidade muito grande, por parte de cada um deles, de se diferenciar do outro com relação a uma certa homogeneidade de formação. De fato, Franchi dedicou-se à sintaxe, Ilari à Semântica, Haquira, por um certo tempo, à Análise do Discurso e Vogt à pragmática. Isso faria com que a idéia da Lingüística estar desvinculada de um curso de Letras fosse atrativa. Franchi, ao justificar seu interesse na época pela aplicação de modelos matemáticos à Lingüística, chega a mencionar que havia se interessado pelo fato dessa concepção "quebrar" a imagem de que a formação em Letras seria para "letrados".

Outro fator importante em favor da Lingüística foi a influência que, a partir de um certo momento, Antonio Cândido passou a exercer de uma forma mais direta, quando se cogitava a instalação do IEL. Franchi relata que, para Antonio Cândido, a Lingüística tinha um papel importante em diversas áreas (ao lado da Teoria Literária, obviamente). Essa concepção da Lingüística e da Teoria Literária como bases comuns para análise de quaisquer línguas ou literaturas, ao contrário do estabelecimento de departamentos representados cada um por uma língua e uma literatura específica (como era na USP) desenhou a configuração não só da Lingüística dentro do IEL, mas do próprio tipo de pesquisa com relação à linguagem.

Franchi também considera fundamental que faça parte da formação dos futuros profissionais da linguagem formados no IEL (bacharéis ou licenciados) uma base Lingüística mínima, para que se tenham alguns conceitos sobre a língua tratados com alguma seriedade. Ele relaciona as crenças vigentes na época da instauração do Grupo de Lingüística como uma "pseudo-Lingüística francesa" praticada por filósofos que não entendiam praticamente nada de Lingüística, modelo no qual Fausto Castilho teria investido.

Passa a ser curioso, visto de um viés atual, com a Lingüística sedimentada no IEL, a "aventura" que foi a introdução dessa ciência no quadro das demais Ciências Humanas dentro do IFCH. Basta lembrar que o primeiro grupo enviado a Besançon não possuía ninguém específica e realmente interessado em Lingüística, o que resultou numa "debandada" para as áreas específicas de cada membro desse grupo inicial. Somando-se isso a um início de curso em que aplicações apressadas e inconsistentes da matemática à

Lingüística (ou vice-versa) por Yves Gentilhomme, que foi nomeado Coordenador do Curso e que, por um incidente pessoal, teve de retornar rapidamente à França, reuniam-se quase que, pode-se dizer, condições caóticas para se iniciar um curso de Lingüística.

Porém, embora o próprio Franchi admita ter havido esse risco e Ilari descreva o retorno do segundo grupo ao Brasil como a um curso praticamente "sem alunos nem professores", existe um certo assentimento de que foi positivo aquele início diferenciado do modelo vigente nas demais universidades brasileiras.

O sucesso do segundo grupo é atribuído à escolha de Antonio Cândido, que soube reunir pessoas capazes de levar adiante aquele projeto (ou, pelo menos, um curso de Lingüística, embora com discordâncias a respeito das convicções de Fausto Castilho).

A partir do momento em que o grupo dos quatro se constitui e retorna ao Brasil para assumir o curso de Lingüística, passam a merecer nossa análise quais e como eram as relações de poder entre esses quatro professores e como elas foram se modificando com a chegada de novas pessoas, contratadas primeiramente dentro do IFCH e, posteriormente, já dentro do IEL.

A esse respeito, Franchi ressalta que o fato de o grupo ser constituído inicialmente por poucas pessoas facilitava a interlocução entre eles ("a gente conversava o tempo inteiro"). Ressalta, também, que a experiência anterior de convivência na França fazia com que eles agissem profissionalmente, deixando as relações pessoais entre parênteses. A menção feita aqui às relações pessoais indica um silenciamento de contradições e divergências entre eles.

Dessa forma, as entrelinhas desses discursos já seriam suficientes para denunciar diferenças entre os quatro. Ilari reafirma a necessidade que cada um tinha de enveredar por uma linha diferente de pesquisa, o que, segundo ele, seria uma tentativa de se livrarem do incômodo de uma formação "homogênea" que todos eles teriam tido na USP. A princípio, em literatura.

Se, como afirma o próprio Ilari, essa característica de formação comum permitiu que em momento algum eles tenham visto o(s) curso(s) e o futuro Instituto como veria alguém que tivesse somente uma formação em Lingüística, por outro lado, esse incômodo em vista justamente da formação semelhante indica uma competição velada, uma disputa de poder que, infelizmente, não chega a romper completamente o silêncio dos depoimentos ou dos documentos. Em vista disso, não serão objeto de análise desta dissertação as características dessa disputa silenciada, mas aponta-se que, discursivamente, ela se constitui, se marca, para que se possam visualizar os embates posteriores como uma ameaça a uma falsa hegemonia desse grupo inicial. Desde o princípio, nunca houve um discurso fundador por parte desse grupo. O que parece ter havido são fragmentos heterogêneos de discursos sublimados, parcialmente cúmplices.

Se foge às possibilidades deste trabalho analisar as disputas de poder internas a esse grupo, é de fundamental importância considerar como esse grupo foi adquirindo respaldo e poder dentro da instituição como um todo (UNICAMP) e, futuramente, dentro do IEL.

Um primeiro elemento seria a aprovação institucional do Grupo de Lingüística, ainda dentro do IFCH, pelo Conselho Diretor da

UNICAMP¹⁵. Embora isso tenha ocorrido ainda no momento em que o primeiro grupo foi enviado a Besançon, indica a abertura de um espaço intitucional - estrategicamente construído (como foi discutido anteriormente) - ligado ao papel atribuído à Lingüística dentro do IFCH. Pode-se considerar como relevantes enquanto respaldo perante a figura de Zeferino Vaz dois episódios básicos: o primeiro foi o contato inicial que o reitor travou com um dos professores do segundo grupo de Lingüística, que foi Carlos Franchi. Rodolfo Ilari relata esse episódio em seu depoimento¹⁶. O outro episódio, já discutido anteriormente, foi a não aceitação por parte de Franchi, quando diretor do IEL, de recomendação política para contratação de um docente.

15 A esse respeito, verificar as páginas 17 e 34 e as notas nº 7 e 14 desta dissertação, onde respectivamente Fausto Castilho e Zeferino Vaz, em reportagem do jornal Correio Popular, exaltam as vantagens da criação do Grupo de Lingüística e da lingüística matemática dentro das Ciências Humanas.

16 Os docentes das humanas geralmente não iam à Universidade na 6ª. Zeferino resolveu aparecer de surpresa, entrou numa sala e deu com o Franchi estudando. Perguntou ao Franchi:

__ Quem é o senhor ?

__ O Franchi devolveu a pergunta:

__ Eu é que pergunto: quem é o senhor ? Eu estava aqui estudando, o senhor entra sem bater, falando alto e pergunta quem eu sou.

Zeferino saiu, bateu na porta, entrou e se apresentou:

__ Com licença. O senhor sabe quem eu sou ? Sou o seu reitor.

__ O Franchi não se intimidou:

__ Eu sou o professor Carlos Franchi e estava aqui tentando estudar quando o senhor me interrompeu.

A partir desse dia, em que conheceu Franchi, Zeferino passou a respeitá-lo.
(Ilari, R. - depoimento dado a este entrevistador)

No entanto, se houve uma consolidação desse espaço de poder, tal fato se deu pela intermediação e atuação de Antonio Cândido. No momento em que Antonio Cândido se torna Diretor do IEL para evitar que houvesse um retrocesso no projeto de um Instituto que não seguisse o modelo fragmentado de "várias línguas, várias literaturas" da USP, em vias de implantação por um membro do Conselho Federal de Educação que seria politicamente imposto como diretor do IEL (esse episódio será relatado pormenorizadamente no Capítulo 2, ao tratar de perspectivas curriculares), tal gesto configura uma cumplicidade de Zeferino Vaz para com o projeto diferenciado do Instituto de Estudos da Linguagem.

E isso ocorreu com uma série de arranjos políticos de apoio levados a efeito por Vogt e pela aceitação por parte de Franchi de ser, de fato, o diretor administrativo (condição imposta por Antonio Cândido para aceitar a função).

Já com relação a uma trajetória de limites de poder entre o grupo inicial e os professores contratados posteriormente, cabe ressaltar em que condições esse processo se desencadeia. Ilari relata em seu depoimento que, dado um acúmulo de atividades dos quatro professores (ainda dentro do IFCH) - chegavam a ministrar até 14 horas-aula semanais¹⁷ - , foram pedir a Fausto Castilho para que fossem feitas contratações:

¹⁷ Franchi comenta, em seu depoimento, que nessa época chegou a ministrar quatro disciplinas ao mesmo tempo.

Castilho riu, depois disse: `Se vocês não querem dividir, dêem as aulas, mas se vocês não querem dar as aulas, dividam com alguém mais. (Ilari, R - depoimento)

O comentário aparentemente inocente de Castilho indica o prenúncio de divisões de poder entre o grupo inicial e os futuros contratados.

Tendo optado pela contratação de mais professores, Franchi mantém contato com professores do Museu Nacional do Rio de Janeiro (segundo Ilari, alguns deles encontravam-se em dissidência - de origem desconhecida para ele - dentro do Museu Nacional) e providencia a vinda de alguns deles.

Aí começaria o primeiro conflito de poder, decorrente, ao que parece, de linhas teóricas de formação completamente distintas entre o grupo inicial e o grupo recém-contratado. Ao grupo dos quatro, de formação francesa, se contraporía a formação americana dos novos professores. Embora a introdução de uma linha diferente de formação seja vista, às vezes, como uma característica de não sectarismo científico da UNICAMP, podem-se localizar focos de disputa de poder nesse momento inicial.

A respeito desse "pluralismo", Ilari relata:

Por volta de 74, com a transferência para a UNICAMP de três pesquisadores do Museu Nacional, o Departamento de Lingüística da UNICAMP entra numa nova fase: conhece pela primeira vez uma atitude de engajamento incondicional com o gerativismo (Carlos

Quicoli), além de conviver com representantes do estruturalismo americano (Brian Head e Aryon Rodrigues). Nenhum desses professores está mais em Campinas, mas penso que a difícil e afinal feliz assimilação dos dois grupos permitiu que a Lingüística da UNICAMP consolidasse uma de suas principais características: o pluralismo.

ILARI (1993:07)

Penso que seria questionável o adjetivo "feliz", na medida em que o próprio Ilari admite em seu depoimento que houve uma disputa de poder entre os dois grupos, mas que o grupo inicial dos quatro conseguiu manter a hegemonia. Não houve, então, assimilação dos dois grupos. Houve o partilhamento de um espaço institucional, em que havia autonomia para linhas de pesquisa e de formação diferentes, mas que representou, em termos de poder, naquele momento, uma assimilação do grupo de formação americana pelo grupo de formação francesa.

Se isso parece inadequado enquanto afirmação, é porque o fator diferenciador naquele momento não era a formação acadêmica e as linhas de pesquisa: a disputa inicial foi entre o grupo recém-chegado e aquele que efetivamente instalou o curso de Lingüística na UNICAMP, que possuía, mais do que crenças alicerçadas numa formação teórica, uma prática política no cenário institucional da UNICAMP de ocupar gradativamente os espaços de poder disponíveis para consolidar essa "outra" forma de estudar a linguagem dentro de uma universidade brasileira.

CAPÍTULO 2

ALTERAÇÕES CURRICULARES

2.1 - OS PRIMÓRDIOS

Foi mencionado, no capítulo anterior, qual o contexto do surgimento dos cursos de Letras no IEL. Como não havia inicialmente um projeto de curso de Letras para a UNICAMP, pôde-se supor que a sua implantação se deu pela adaptação do currículo do Bacharelado em Lingüística.

Inicialmente, na verdade, não se concebia um curso específico de Licenciatura em Letras. Chegou a haver uma proposta de Licenciatura em Lingüística, ainda dentro do IFCH (que será discutida mais adiante), que não foi aprovada. De qualquer forma, no Processo 7968/74 que propõe a criação do IEL, constam como cursos inicialmente ministrados na graduação o Bacharelado em Lingüística e o Bacharelado em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa. A Licenciatura é vista como uma mera complementação, para a qual o Instituto não terá nenhuma prioridade, mas apenas "cooperará". Consta explicitamente do documento que:

Além disso, o Instituto cooperará com o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, ministrando as disciplinas de sua competência. (folha 6)

Mesmo no IFCH, a Licenciatura tinha esse caráter de acréscimo. Quando são descritos os cursos de Graduação, no Processo 1163/75, que indica a Pós-Graduação em Lingüística como centro de excelência, é dito que:

(...) Simultânea ou posteriormente ao bacharelado, o estudante pode obter a licenciatura, bastando para isso que curse as disciplinas pedagógicas (...) (folhas 13 e 14)

O primeiro aspecto a ser considerado no processo gradativo de alterações curriculares, portanto, é identificar a face que exibiu o currículo do Bacharelado em Lingüística, que serviu de base para a criação do Bacharelado em Letras e da Licenciatura em Letras.

Dentro de uma concepção de um período básico para todas as áreas das Ciências Humanas, o Departamento de Lingüística oferecia disciplinas não só para o Bacharelado em Lingüística como também para todos os demais cursos do IFCH¹⁸.

¹⁸ No Processo nº 1163, de 26-02-75, em que se faz a "indicação do Programa de Pós-Graduação em Lingüística como centro de excelência em sua área", a Reitoria menciona a existência do básico em Ciências Humanas:

"Os cursos de graduação oferecidos pelo IFCH organizam-se em duas etapas consecutivas: o Ciclo Básico (comum aos bacharelados em Ciências Sociais, Economia e Lingüística) e Ciclo Profissional (específico para cada bacharelado).

O Ciclo Básico, com a duração de dois semestres, constitui-se de disciplinas introdutórias ao conjunto das Ciências Humanas e de disciplinas instrumentais como Matemática e Estatística e línguas estrangeiras."

Na introdução deste trabalho mencionei que as disciplinas podem ser agrupadas em cinco grupos distintos com relação à sua manutenção no currículo. Um desses grupos é representado pelas disciplinas que, a partir de um certo momento, foram abandonadas.

Esse grupo pode ser particularmente útil à análise do momento em que o curso de Bacharelado em Lingüística é utilizado, com adaptações, para a criação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras.

Tal elenco demonstra, claramente, a concepção que se tinha não só do próprio curso de Bacharelado em Lingüística, mas igualmente do papel da Lingüística em relação às demais ciências (não só da área de Humanas). Esse perfil é representativo do projeto de Fausto Castilho, mencionado várias vezes no capítulo anterior.

Assim, pode-se perceber, pela presença de disciplinas como "História Econômica, Política e Social Geral - Moderna I", "Modelos Matemáticos para a Lingüística" e "Introdução à Economia", entre outras, que se concebia um curso básico de Ciências Humanas que, posteriormente, se encaminhava para as especificidades da Lingüística. Isso foi relatado por Franchi:

Sendo o o curso de Bacharelado em Lingüística parte do Instituto de Ciências Humanas, os alunos da Lingüística faziam o básico de Ciências Humanas. O básico tinha uma história interessante, porque a pressuposição que estava por baixo era a seguinte: o aluno deve ter uma noção geral a respeito da área, para depois se especializar. É uma certa vocação de interdisciplinaridade . Essa era uma idéia

básica. Já que nós damos Ciências Humanas, tinha um curso de cada uma das Ciências Humanas. (Franchi, depoimento)

Essa concepção de básico advinda do projeto de funcionamento da UNICAMP como um todo, tinha a sua representação no IFCH, cujo básico possuía disciplinas como Economia, Sociologia, História, Filosofia... Já no caso das Matemáticas como subsídio à Lingüística, isso parece confirmar a importância que era dada, na época, à aplicação de teorias matemáticas à Lingüística, não necessariamente da forma como Fausto Castilho concebia a Lingüística, mas, de qualquer maneira, fruto de uma influência reconhecida desses modelos matemáticos para a teoria lingüística.

Dado esse contexto, a primeira alteração curricular tem seu enfoque numa adequação ao que o "grupo dos quatro" considerava mais adequado para um curso de Lingüística. Franchi diz que

A primeira modificação do currículo passou a privilegiar disciplinas mais lingüísticas, e a cortar do curso todas essas disciplinas como Economia. Todos esses cursos ficaram um pouco optativos. (Franchi, depoimento)

Na verdade, ele se refere ainda às mudanças realizadas em 1971, quando o grupo voltou ao Brasil. Essas modificações operaram-se dentro do IFCH e foram abrindo caminho, gradativamente, para que, quando o IEL fosse criado, os últimos resquícios daquele projeto inicial de Fausto Castilho praticamente desaparecessem. Isso é confirmado pelas falas de Franchi e Ilari,

quando afirmam que foram fazendo todas as modificações que consideravam necessárias para adequar o curso ao que acreditavam ser um curso de Lingüística.

2.2- UM PARADIGMA PRETENCIOSO

Ainda dentro do IFCH, havia uma proposta de alteração curricular extremamente pretenciosa para o modelo de formação do profissional de Letras da época. O que se buscava, na verdade, era a obtenção não de um professor, mas de um técnico em Lingüística em geral e em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas¹⁹.

Esse projeto consta explicitamente de vários documentos oficiais da UNICAMP. O primeiro que seria oportuno citar é o Processo nº 3312 (01-07-74), do Departamento de Lingüística à Reitoria da UNICAMP, sobre a constituição do Centro de Lingüística Aplicada - CLA. Há um trecho do documento onde são ressaltados aspectos facilitadores, num contexto mais amplo, à criação do CLA:

Vale a pena grifar o fato de que a constituição do CLA como órgão anexo da universidade se faz num momento de rara oportunidade, tanto no contexto do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas como no contexto da vida escolar do Estado e Nacional.

¹⁹ Deve-se ressaltar que, nessa época, a Lingüística Aplicada era entendida somente em um dos seus sentidos, o de aplicação de teorias lingüísticas para o ensino de línguas.

Em seguida, entre esses fatores que constituiriam essa "rara oportunidade", é descrita a reformulação do currículo de Lingüística, que julgo fundamental transcrever, embora peça desculpas ao leitor por ser um pouco longa:

O Departamento de Lingüística (...) acaba de preparar, além deste, (...) um novo projeto dos cursos de graduação (licenciatura) e um projeto de pós-graduação.

Um dos fatores notáveis do currículo de graduação que está sendo proposto é a abertura para o ensino através da criação de uma Licenciatura em Lingüística Aplicada, com três modalidades previstas de início: Lingüística Aplicada: Português; Lingüística Aplicada: Inglês; Lingüística Aplicada: Francês. Através desses cursos, pretende-se formar um 'técnico em ensino de línguas' que será essencialmente diferente do egresso das nossas faculdades de letras; em vez de um ensino literário mal assimilado, receberá ele em seu curso uma formação lingüística básica e um treinamento intensivo em língua (portuguesa ou estrangeira); em vez do ensino livresco e tradicionalista, esse aluno entrará, desde o primeiro ano de seu curso, em contacto com os mais modernos recursos de ensino de línguas (laboratório de línguas, métodos audio-visuais) e será chamado a participar do preparo e experimentação de métodos e técnicas novas. Não é este o lugar de mostrar a superioridade (averiguada em termos de versatilidade e eficiência) que um profissional

desse tipo terá sobre os professores de letras, nem de encarecer a previsão de que ele terá melhores condições de atender ao mercado, constituído pelo ensino oficial de primeiro grau ou particular (ginásio e colégios particulares ou escolas particulares de línguas). Basta apenas, ressaltar que o Centro de Lingüística Aplicada deverá constituir o lugar privilegiado desse aprendizado, tendo a alimentá-lo a pesquisa teórica desenvolvida no Departamento de Lingüística. (folhas 8 e 9)

Não seria exagerado afirmar que o texto citado não é somente explícito, mas que usa termos bastante fortes quando se refere à formação propiciada pelos cursos de Letras. Menciona-se "ensino literário mal assimilado", "ensino livresco e tradicionalista", e "a superioridade (...) que um profissional desse tipo terá sobre os professores de letras".

De imediato, esse texto denuncia uma série de concepções presentes dentro do IFCH na época e, mesmo considerando que pudessem não ser unânimes, eram hegemônicas, na medida em que se institucionalizaram e se materializaram num documento oficial do Departamento de Lingüística, enviado à Reitoria da UNICAMP. Não deixa de ser, portanto, um extrato de uma voz institucional. Denuncia, certamente, no interior das formações discursivas que constituíam a Instituição naquele momento, o caráter polifônico dos discursos. Insinua, também, as relações conflituosas entre esses discursos e o desejo de hegemonia e preenchimento de espaços de poder institucionais, explicitamente pela direção do CLA.

Pelo menos quatro implicações podem ser levantadas com relação a essa proposta de reforma curricular citada no documento. A primeira aponta uma visão e uma crença de que a lingüística tinha um papel fundamental a desempenhar, não só com relação às Ciências Humanas, mas principalmente com relação ao ensino de línguas. Estabelece-se um pressuposto de que alguém que pretenda ensinar uma língua precisa ter uma base de conhecimento lingüístico.

Em segundo lugar, constrói-se (ou assevera-se) um discurso antagônico às práticas educacionais de todos os demais cursos de Letras no país. Poderíamos até admitir que representa um enfrentamento a um modelo de formação "literário-filologizante", muito comum nos cursos de Letras. Prioriza-se o conhecimento científico em relação a um conceito de erudição.

A implicação seguinte refere-se a um modelo diferenciado do que poderia ser uma licenciatura. Prioriza-se o conhecimento técnico-científico em relação a uma formação pedagógica. Nesse âmbito, houve uma tentativa de criar um espaço de poder diferenciado e obter a consolidação dessa proposta num nível macro. Se fosse aprovada, a criação desses cursos teria tido o reconhecimento oficial de todo o sistema educacional e, principalmente, do aparato institucional que representa o discurso oficial sobre ensino, o aceno afirmativo para que se instaurasse efetivamente uma nova linha de atuação na relação ensino-linguagem.

No entanto, a proposta não foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação e a apreciação do relator, através do parecer nº 59/75,

aprovado em 22/01/75, referente ao Processo 4362/73, evidencia a desarticulação discursiva dessa proposta²⁰.

Logo no início do parecer (3º parágrafo) o relator diz:

Os propósitos desse curso, a partir de sua denominação como 'licenciatura', ficam de alguma forma ambíguos, parecendo que a aprovação do plano acabaria por valer como autorização do diplomado a exercer o magistério de línguas (...) (folha 1)

Para fundamentar sua afirmação o relator cita um trecho das justificativas para o curso, contidas no documento que a UNICAMP enviou ao CFE:

Um plano de curso que procure incorporar esses e outros aspectos à formação específica do professor de línguas deveria, parece-nos, renunciar deliberadamente aos propósitos mais ambiciosos dos atuais currículos de Letras, restringindo-se (modestamente) à habilitação exclusivamente para o ensino de línguas e, dentro do quadro atual de organização do ensino médio, certamente só para o exercício no primeiro ciclo. (Apud Parecer 59/75, MEC/CFE, folha 2)

²⁰ "O Relator é de parecer que o plano de curso apresentado pela Universidade de Campinas não é daqueles que se enquadram no art. 18 da Lei nº 5540/68, por melhor que seja sua estruturação e qualidade. É um curso livre de altos estudos, que independe de aprovação e leva o registro, excluída em qualquer caso a licenciatura em Letras que já se acha devidamente regulamentada" (Parecer 59/75, MEC/CFE, folha 6)

Merece uma atenção especial, nesse texto, a função discursiva cumprida por alguns modalizadores. O primeiro, "deliberadamente", marca discursivamente a recusa da proposta em compartilhar dos "propósitos mais ambiciosos dos atuais cursos de letras". Esse sintagma nominal "ambiciosos", precedido de intensificador equivale a uma ironia velada, correspondente às expressões pesadas que constavam no documento de criação do CLA e que, obviamente, não seria prudente colocar de maneira tão explícita num documento para o CFE. "Modestamente", circunscrito entre parênteses, reforça a ironia, embora para um leitor não contextualizado (e mais desatento) pudesse parecer que era um cuidado para que o texto não parecesse pretencioso.

Mas a ironia não pára aí. O modalizador seguinte, "exclusivamente", tenta direcionar o foco da leitura para o sentido desejado, ou seja, o que se pretende é "exclusivamente" o ensino de línguas, somente ele e, ainda mais, "certamente só para o exercício no primeiro ciclo". Recuperando: a proposta não seria pretenciosa, pois visaria somente a um período específico do ensino de línguas, que seria o primeiro ciclo.

Em termos ideológicos, o grau de concentração de mecanismos discursivos para se ocultar a amplitude real do que se pretendia é digno de ser destacado. Aprovar tal proposta equivaleria a permitir que TODO o ensino de língua fosse autorizado a um profissional que não estaria preocupado com ensino, mas com um conhecimento técnico em lingüística. Afinal, de um ponto de vista mais amplo, que outra finalidade tem o trabalho com linguagem dentro do contexto escolar, a não ser propiciar o ensino de recursos, estratégias, níveis,

registros, contextos, modalidades e implicações antropológicas, sócio culturais e históricas de uma ou mais línguas ? E, porventura, o primeiro ciclo não seria justamente aquele que exigiria um conhecimento multidisciplinar de quem nele atuasse, para que conseguisse responder às necessidades de diversas naturezas trazidas pelos alunos ?

O que ocorre implicitamente na argumentação é uma reversibilidade de um pressuposto, como se o acarretamento fosse possível nesse caso. Para ser mais claro: o pressuposto de que não se concebe um professor de línguas que não tenha uma boa base de conhecimento lingüístico (pressuposto praticamente inquestionável academicamente, hoje) não permite ser revertido para um pressuposto que estabeleça que, em conseqüência disso, qualquer lingüista, qualquer pessoa com boa formação lingüística terá uma atuação satisfatória em sala de aula.

O que, de alguma forma, o relator deve ter percebido é que o processo educacional foi tratado de uma maneira reducionista. Uma reflexão aprofundada sobre a língua certamente não pode prescindir da lingüística, mas reduzir a língua à análise lingüística exclusivamente é não somente perigoso, quanto equivocado. A própria lingüística desenvolveu-se e sofisticou-se mais à medida em que interagiu com outras áreas de conhecimento.

Por fim, uma última implicação da proposta apresentada é a valorização de uma função técnica, em detrimento de uma atividade tida como mais ampla, que é a educacional. Além de estar presente no documento enviado à Reitoria para criação do CLA, em outro trecho do Processo enviado ao CFE, isso também fica muito claro:

Em suma, são atividades próprias de um técnico em ensino de idiomas que fundamentado em bases científicas e pedagógicas, seja capaz de determinar e resolver problemas envolvendo o ensino de Português a falantes nativos (e a estrangeiros) e de língua estrangeira a falantes de Português. (Apud Parecer 59/75, MEC/CFE, folhas 2 e 3)

A esse respeito, o relator faz o seguinte comentário:

Além dos propósitos altamente especulativos e técnicos do estudo da lingüística em si mesma, a formação desses profissionais visaria o exercício dessas atividades, acima enumeradas. Não teriam, portanto, a característica de licenciados, termo que se deve reservar, tradicionalmente, aos liberados para o ensino. (ibidem, folha 3)

A análise desse comentário revela aspectos interessantes. O relator insere, no meio de seu argumento contrário à consideração de que o curso possa se enquadrar no conceito de licenciatura, um modalizador: "tradicionalmente". Esse modalizador acaba representando uma marca discursiva do "tom" do comentário, ou melhor, do seu implícito. Desvelada a estratégia utilizada no texto do Processo, o texto do parecer "devolve", implicitamente, talvez num ato falho: o conceito habitual (tradicional) de licenciatura pressupõe alguém voltado para questões educacionais. Já que a reforma curricular pretende formar técnicos que ensinem língua materna ou estrangeira, se isso for considerado licenciatura, será uma nova

atribuição de sentido. Ao aparato institucional não interessa essa mudança.

Além disso, ressalte-se que essa prioridade pelo aspecto técnico acaba resultando numa visão tecnicista de educação e de linguagem. Isso pode ser evidenciado no documento de criação do Centro de Lingüística Aplicada por dois indícios: quando se usa o termo "treinamento intensivo em língua (portuguesa ou estrangeira)" e quando se priorizam os métodos e técnicas como condições primeiras e fundamentais para o ensino/aprendizagem de línguas.

O primeiro indício é um pouco mais evidente e utiliza-se de um léxico muito característico do ensino de língua, principalmente de língua estrangeira na década de 70. Dentro de padrões comunicativos, a priori concebidos para máquinas, aposta-se numa concepção de linguagem como comunicação, esvaziada de elementos contextuais mais amplos, notadamente os de conotação ideológica. Sob forte impacto behaviorista, os métodos de ensino de língua estrangeira concebiam-se como "treinamentos", atividades de condicionamento e de fixação de padrões comportamentais desejados, que receberiam reforço.

O segundo indício, um pouco mais sutil, aposta no fato de que se o aluno estiver "desde o primeiro ano de seu curso, em contacto com os mais modernos recursos de ensino de línguas (laboratório de línguas, métodos audio-visuais)" e se for "chamado a participar do preparo e experimentação de métodos e técnicas novas", será diferente do professor de letras. Será "superior". Diferente, sim; melhor, não necessariamente.

Esses indícios também se apóiam na inversão de pressupostos apontada na implicação anterior. E, além disso, ao priorizarem os métodos, esquecem-se do fator contextual, muitas vezes social e ideológico, que as teorias hegemônicas de ensino e de linguagem fizeram questão absoluta de apagar e que poderia ser retomado por questões do seguinte tipo:

a) 'para quem' vou ensinar ? Os tais e tais métodos "mais modernos" serão adequados à realidade desse aluno ?

b) Estou preocupado, enquanto agente do processo educacional em considerar o aluno como sujeito histórico-social, ou pretendo impingir a ele um dado tipo de treinamento lingüístico, semelhante àquele que recebi em formação quase exclusivamente técnica para ensinar línguas ?

c) Até que ponto admito que minha interação com esse aluno é constituída dentro de uma relação de poder, representativa de formações discursivo-ideológicas em âmbito micro (a sala de aula, a escola) e em âmbito macro (grupos e classes sociais, categorias profissionais, nação etc.) ?

Há que se ressaltar, em toda essa discussão, que o currículo previa a existência de disciplinas pedagógicas, a serem oferecidas pela Faculdade de Educação, mas como um acréscimo às disciplinas de conteúdo específico, sem qualquer preocupação mais ampla com interações entre o conhecimento técnico-científico e a realidade da sala de aula no decorrer do curso. Também evidencia uma concepção restrita de currículo, equivalente a um elenco de disciplinas e não a um conjunto de ações, processos e reflexões que levem à internalização, à construção de uma postura fundamentada e

consciente do tipo de conhecimento que o curso veicula, do tipo de profissional decorrente desse curso e dos compromissos técnicos, éticos e políticos de sua formação no interior daquele curso.

Sob essa perspectiva, os cursos do Instituto de Estudos da Linguagem não se desvinculariam tanto assim da "proposta tecnológica" da Universidade Estadual de Campinas.

Ainda um último fator expresso no Parecer, ao falar da estrutura do curso proposto:

Cada uma das modalidades comporta uma área maior, uma área menor e um conjunto de disciplinas optativas. A estruturação é de inspiração pós-graduada. (ibidem, folha 3) (destaque meu)

Pode-se dizer, em razão disso, que a primeira alteração curricular dentro do IEL constituiu-se basicamente por uma "eliminação final de excessos" do currículo anterior do curso de Lingüística. Com isso, deixaram de vigorar, a partir de 1978, as disciplinas:

DIALETOLOGIA SOCIAL *
ESTATÍSTICA METODOLÓGICA *
ESTRUTURA DO FRANCÊS I
ESTRUTURA DO FRANCÊS II
ESTRUTURA DO INGLÊS II (ESTRUTURA DO INGLÊS OU ESTRUTURA DO INGLÊS I
vigoraram respectivamente em 76 e 77)
FRANCÊS V
FRANCÊS VI
INGLÊS V
INGLÊS VI
INTRODUÇÃO À ECONOMIA *
LINGÜÍSTICA APLICADA AO FRANCÊS I

LINGÜÍSTICA APLICADA AO FRANCÊS II
LINGÜÍSTICA APLICADA AO INGLÊS I
LINGÜÍSTICA APLICADA AO INGLÊS II
LINGÜÍSTICA APLICADA AO PORTUGUÊS I
LINGÜÍSTICA APLICADA AO PORTUGUÊS II
LINGÜÍSTICA DIACRÔNICA
LINGÜÍSTICA E TEORIA LITERÁRIA
LINGÜÍSTICA PARA CIÊNCIAS HUMANAS *
MATEMÁTICA PARA CIÊNCIAS HUMANAS I *
MATEMÁTICA PARA CIÊNCIAS HUMANAS II *
MODELOS MATEMÁTICOS EM LINGÜÍSTICA *
PROBLEMAS DE FONOLOGIA
PROBLEMAS DE GRAMÁTICA
SEMÂNTICA III
SEMINÁRIOS EM TEORIA LINGÜÍSTICA
SOCIOLINGÜÍSTICA

Esse elenco de disciplinas, mantidas até 1977 no curso de Bacharelado em Lingüística e retiradas a partir de 1978, apresenta algumas características interessantes de serem analisadas. As disciplinas destacadas com asterisco representam aquelas características do "básico" das Ciências Humanas e trazem, também, um pouco da maneira como Fausto Castilho concebeu tal curso.

As demais disciplinas apresentam uma característica de grande especificidade, seja com relação às teorias lingüísticas como um todo, seja com relação ao estudo de línguas estrangeiras²¹. Esse processo gradativo de adequação do currículo do Bacharelado em Lingüística, que veio ocorrendo desde a chegada do "grupo dos quatro", apresenta o primeiro indício de concepções um pouco mais explícitas

²¹ Um panorama mais preciso das alterações curriculares nos primórdios do IEL, dentro do curso de Bacharelado em Lingüística, encontra-se na Tabela I, no Apêndice I.

a respeito do que seria um fazer científico que aposta na não contextualização de suas verdades e técnicas e, mais diretamente, do que seria um currículo de um curso dentro das Ciências Humanas.

A própria idéia do básico pressupunha uma concepção do que seria necessário em termos de conhecimento científico mínimo para se construir uma trajetória específica em uma das áreas dessas Ciências Humanas.

O que se deve ressaltar com relação a essa concepção "interdisciplinar" é uma certa ingenuidade de que ela se reveste e que chega a ser apontada por Carlos Franchi. O que, em princípio, seria uma espécie de discurso formador dos bacharéis que passassem pelos cursos de Ciências Humanas, na prática transformou-se numa colcha de retalhos de disciplinas estanques, estando cada docente que as assumia preocupado unicamente em desenvolver seu conteúdo específico. Assim, segundo o próprio Franchi, a perspectiva de interdisciplinaridade desaparecia, na medida em que "Economia dava Introdução à Economia, Antropologia dava Introdução à Antropologia, Epistemologia dava Introdução à Ciência", de modo a desenvolverem, cada ciência especificamente, um conteúdo que lhe interessava mais diretamente.

Outro problema levantado por Franchi é que o curso de epistemologia, logo no início, partia para um questionamento da possibilidade de sistematização, o que às vezes levava a inviabilizar disciplinas como sintaxe, por exemplo, que se constroem sobre o pressuposto de uma sistematização.

Na verdade, há várias leituras possíveis para esse currículo básico das Ciências Humanas e para o seu processo de modificação,

o que culminou praticamente com a extinção desse básico das Ciências Humanas. É ilustrativo, nesse aspecto, apontar que, de todas essas disciplinas que constituíam esse básico somente uma sobreviveu: "Introdução à Lógica", que se iniciou em 1978 e permanece até 1992.

Uma dessas leituras remete a uma fala de Carlos Franchi que dá a entender que esse processo de desmontagem do básico foi planejado de acordo com as concepções que o grupo possuía do que deveria ser um curso de lingüística:

Eu estou convencido absolutamente de que você só faz interdisciplinaridade ou quando você trabalha em equipe ou quando você domina muito bem a teoria. Isto é uma convicção que acho que não sei se era minha só, mas eu acho que prevaleceu - eu não sei de onde vem, mas no grupo, num certo momento, pelo menos se não se formou a consciência disso, se tornou uma decisão com relação a isso no sentido de considerar que esse curso básico de antropologia, filosofia, psicologia etc. era um desastre. (Franchi, depoimento)

O discurso de Franchi, hoje, indica que em algum momento entre aquele iniciado com o processo de alterações curriculares do Curso de Língua e as concepções que ele, Franchi, possui hoje a respeito de ciência, de interdisciplinaridade e do que deva ser um curso de lingüística, houve uma explicitação de que a proposta de um currículo extremamente amplo, aberto ao conhecimento de diversas outras ciências Humanas, não fazia mais sentido.

Até que ponto esse discurso atual coincide com o discurso da época da extinção desse básico é difícil avaliar num primeiro momento. Se não havia um discurso cristalizado por parte do grupo (ou somente por parte de Franchi), havia certamente um contexto de ações que apontava para a defesa de um aprofundamento teórico dos estudos em lingüística através do contato dos alunos com conteúdos mais relevantes para o que se acreditava que seria o fazer científico da lingüística.

Com relação a esse aspecto, Ilari menciona que a Reforma de 1978 teve como objetivo "liquidar o saldo do IFCH", saldo esse que os alunos não agüentavam mais. Perguntado se esse foi o momento em que o "grupo dos quatro" pôde aplicar suas próprias convicções, Ilari diz não saber dizer se sempre tiveram convicções muito claras, mas que sempre haviam aplicado as que possuíam. Responde que considera vantajoso o fato de não haver uma única linha ou convicção, o que teria proporcionado ao curso e aos alunos uma pluralidade de linhas.

Isso remete a um tipo de discurso que se constrói hoje sobre os cursos do IEL/UNICAMP, no sentido de lhes ser atribuída uma certa autonomia de linhas de pesquisa, o que constituiria um espaço institucional em que convivem linhas completamente diferentes e, às vezes, antagônicas.

Voltamos, dessa forma, ao que vem se evidenciando nesta leitura dos discursos de construção do IEL, desde o primeiro capítulo dessa dissertação.

A memória que se tem sobre os processos de modificações da proposta curricular do Curso de Lingüística e o discurso que

é construído a partir desse esforço de se recuperar o acontecido é, fundamentalmente, um emaranhado de interpretações permeadas de descontinuidades e de silêncios discursivos . Embora tivessem sido feitas algumas modificações no currículo do Curso de Lingüística, é a partir da criação do IEL que se toma o passo decisivo na extinção do básico de Ciências Humanas.

Um outro aspecto, dentro desse prisma, é que esse "discurso da autonomia" não passa, em determinados momentos, de um mecanismo ideológico que mascara as ações circunstanciais em busca da concretização do espaço de poder dentro de um contexto em que o próprio reitor representava um papel um tanto paradoxal, quando colaborava com um projeto tecnológico dos militares, ao mesmo tempo em que dava espaço para a consolidação de áreas pouco afins a esse modelo.

Isso ocorre tendo em vista que, ao se dizer que existe uma autonomia de linhas de pesquisa/trabalho, apagam-se os conflitos entre grupos de formação acadêmica diferenciada e que disputam espaços de poder dentro da instituição. Cria-se a ilusão de que qualquer uma dessas linhas terá plenas condições de se desenvolver e de se impor, independentemente das disputas políticas internas e externas.

Se extrapolarmos a noção de grupo e pensarmos em propostas de curso e/ou de paradigma científico, podemos considerar que a proposta de Fausto Castilho foi, exatamente dentro dessa "autonomia", extinta pelo "grupo dos quatro", que conquistou a hegemonia do poder dentro do IEL, podendo determinar que tipo de

curso seria implantado e inspirado em que modelo de ciência. Ou mais especificamente: em que modelo de lingüística.

No entanto, se o discurso da autonomia constitui-se como um mecanismo de ocultação dos embates de poder, parece existir um discurso que reflete o perfil da UNICAMP. Naturalmente isso tem início com toda a estratégia de marketing de Zeferino Vaz e dos Institutos, quando da criação da UNICAMP, em torno da proposta de uma "universidade tecnológica".

Cumprе ressaltar que, no caso do IEL, esse discurso sofreu um processo de apropriação e, em vista disso, instaurou-se a Lingüística através de modelos matemáticos. Assim, o fato de os cursos de Letras terem se originado das concepções cristalizadas no Bacharelado em Lingüística estabeleceu um início diferenciado com relação ao que ocorria com esses cursos em todas as outras universidades.

Se a UNICAMP, de alguma forma, procurava diferenciar-se das outras universidades devido ao projeto político hegemônico na época dos militares, no IEL houve uma consolidação dos estudos de lingüística que atingiram uma especificidade não vista em nenhuma outra universidade brasileira. Isso caracterizaria um tipo de formação bastante diferenciada para os alunos, o que poderia contribuir para uma identidade da UNICAMP.

Uma outra característica da Instituição que reforça essa especificidade é a ênfase que sempre teve a Pós-Graduação dentro da UNICAMP. Isso é mencionado pelos entrevistados. No caso específico do IEL, se a formação propiciada na Graduação já é bem mais específica com relação à Lingüística, na Pós isso se intensifica, cristalizando-se em linhas efetivas de pesquisa/trabalho. Nesse

sentido, um outro aspecto do "discurso da autonomia" decorre do grau de especificidade construído a partir da Pós-Graduação.

No entanto, essa especificidade, que angaria vantagens dentro do curso de Bacharelado em Lingüística, acaba tornando-se problemática na criação e na continuidade dos cursos de Letras. Como, na ausência de um projeto de curso de Letras, o Bacharelado em Lingüística foi utilizado como base para a constituição daquele primeiro, os Cursos de Letras acabaram constituindo-se por acréscimos à estrutura do Bacharelado em Lingüística. No caso do Bacharelado em Letras, esse acréscimo foi do Latim e das disciplinas de Literatura. Na Licenciatura, além desses dois acréscimos, somaram-se as disciplinas pedagógicas.

Se pensarmos no Curso de Letras mais genericamente, o problema que surgiu é que, em vista do grau de especificidade dos estudos de lingüística e de como foi a instauração dos estudos de Literatura, cada uma dessas áreas ficou completamente separada, dando aos cursos uma certa fragmentação.

É óbvio, no entanto, que, dentro da Literatura, essa fragmentação não corresponde ao que haveria na USP em vista de uma estrutura que se construiu pelo princípio de que cada língua com sua respectiva literatura constitui um curso à parte. Antônio Cândido, desde o princípio, concebeu os estudos literários dentro do IEL como algo mais amplo, menos estanque. Assim, em vez de inúmeras literaturas, optou-se por Teoria Literária.

Do lado dos estudos lingüísticos, também houve uma preocupação em não manter a separação existente em outras universidades entre lingüística e Língua Portuguesa. O Português

sempre foi visto como uma língua de estudo fundamental, porém dentro das disciplinas de lingüística, e juntamente com outras línguas, que também seriam analisadas em aspectos fonológicos e sintáticos, entre outros.

Aqui, apresenta-se uma outra contradição. Se tanto do lado da lingüística quanto do lado da Teoria Literária houve uma preocupação e uma ação efetiva para que não houvesse uma fragmentação, como se explicaria essa dissociação dentro do curso, de tal forma a parecer que suas partes "são incompatíveis" entre si ?

Se pensarmos que, dentro do contexto mais amplo das FDI institucionais, formam-se, pelos compromissos de poder (inicialmente acadêmicos, mas sobretudo políticos), FDIs bem mais específicas, que acabam se confundindo com aspectos acadêmico-científicos não é por coincidência que a Teoria Literária é um Departamento e a Lingüística outro. Essa divisão transcende às especificidades acadêmicas. Ela espelha espaços de poder que vão se tornando cada vez mais intrínsecos e mais diferenciados.

No caso da Licenciatura o caso torna-se mais grave, uma vez que, além dessa divisão, ocorre a divisão entre as disciplinas características do curso de Letras e as disciplinas pedagógicas. Esse último problema não é exclusivo da UNICAMP, mas é uma característica de praticamente todas as licenciaturas no Brasil.

No documento "As Universidades Estaduais Paulistas e a Educação para o Desenvolvimento", preparado pelo Governo do Estado de São Paulo, manifesta-se uma preocupação com essa questão de apenas somar disciplinas pedagógicas aos conteúdos específicos de cada curso:

Uma reforma das Licenciaturas deverá incorporar a preocupação pedagógica em todas as disciplinas, durante todo o curso e não tratar a dimensão pedagógica como um apêndice da especialização profissional. (pág. 3)

É de se suspeitar, a partir dessa realidade, que a formação do professor se revista dessa fragmentação. Isso será retomado no terceiro capítulo, quando os elementos fundamentais a respeito da constituição do curso de Letras e do próprio IEL no período analisado já estarão suficientemente delineados.

Foi, portanto, nesse contexto e a partir do Bacharelado em Lingüística que se instalaram os cursos de Letras dentro do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Dessa forma, com exceção de uma única disciplina (Introdução aos Estudos da Linguagem), que depois de ter seu início nos cursos de Letras, passou a vigorar no currículo do Bacharelado em Lingüística, todas as demais disciplinas específicas dos cursos de Letras (Bacharelado e Licenciatura) nasceram no currículo de Lingüística. Isso pode ser evidenciado ao observar-se a Tabela II, do Apêndice I, onde constam as disciplinas que constituíram a primeira grade curricular do Bacharelado e da Licenciatura em Letras, bem como sua origem no Bacharelado em Lingüística.

2.3- INÍCIO DO IEL, INÍCIO DOS CURSOS DE LETRAS

O Instituto de Estudos da Linguagem foi criado no dia 21 de março de 1977. Levando-se em consideração que o ano letivo já estava em andamento, só foi efetivamente no ano seguinte que os cursos do IEL passaram a representar uma proposta curricular própria.

Essa fundação coincide com o início dos cursos de Letras (Bacharelado e Licenciatura). Ou seja, em 1978 o curso de Bacharelado em Lingüística, que já existia dentro do IFCH, após ter passado por uma série de modificações descritas no tópico anterior, tem sua continuidade dentro do IEL, juntamente com dois outros cursos recém-criados: Bacharelado e Licenciatura em Letras.

Foi mencionado no primeiro capítulo que não havia um projeto para o curso de Letras, que acabou surgindo da necessidade que os alunos graduados em Lingüística tinham de poder atuar no mercado de trabalho como professores. No entanto, se nunca tinha havido um projeto de curso de Letras, a criação do IEL começou a construir esse projeto, a partir das crenças a respeito da estrutura e da finalidade dos cursos e das áreas nele envolvidas (lingüística, teoria literária, entre outras). Isso se deve fundamentalmente ao fato de que havia um projeto para o IEL.

Esse projeto nasceu da interação e da confiança estabelecida pelo reitor Zeferino Vaz com Antônio Cândido de Melo Filho, professor consagrado e respeitado dentro dos estudos literários. Proveniente da USP, onde existe uma profusão de literaturas estudadas separadamente, Antonio Cândido ajudou a conceber o IEL

de maneira bastante diferente: todos os estudos literários formariam um pilar, a Teoria Literária, e a Lingüística formaria outro, utilizando o português como instrumento de análise, além de outras línguas, mas sem aquela separação "língua portuguesa/lingüística", tão comum nos cursos de Letras de outras universidades.

Claro que, em vista do curso de Bacharelado em Lingüística já estar em funcionamento há vários anos, com uma proposta definida, já predisponha qualquer projeto para o fato de que montar um Instituto com um curso de Letras tradicional seria destruir toda a trajetória diferenciada do curso de Lingüística, bem como "arranhar" o projeto maior da UNICAMP, que era o de se constituir como uma nova proposta de instituição universitária dentro do contexto brasileiro.

Coube a Antonio Candido, nesse caso, liderar a concepção de um curso cuja parte de literatura não fosse tão fragmentada quanto a da USP, como também coube a ele enxergar um lugar dentro dos cursos para essa lingüística já consolidada.

Esse papel foi exercido basicamente de duas formas: a primeira, como mentor e articulador do projeto; a segunda como figura que respaldasse a fragilidade política para a realização dialética de uma proposta que, no fundo, contrariava os interesses de pessoas ligadas ao projeto do regime militar. Tanto Ilari quanto Franchi mencionam essa participação decisiva de Antonio Candido. Rodolfo Ilari relata que Zeferino Vaz comprou a idéia do Curso de Letras trabalhar com pessoas "não viciadas num processo de formação ao molde antigo", mas com pessoas novas, iniciando o processo, porém sem aquelas falhas de formação.

Uma consequência disso foi que as contratações realizadas buscavam satisfazer unicamente o critério de competência acadêmica, o que contribuiu para o grau de especificidade das linhas de pesquisa/trabalho, principalmente dentro da área de Lingüística. Ou seja, priorizavam-se docentes com potencial acadêmico, com currículo reconhecido, mas não necessariamente com experiência de sala de aula. Um compromisso claro com a prioridade do pesquisador sobre o docente.

Quanto ao respaldo político, Antonio Candido teve papel imprescindível. Os dois entrevistados relatam que havia um membro do Conselho Federal de Educação com muita influência no círculo do poder do governo militar que pretendia ser Diretor do IEL. Era do conhecimento de Zeferino Vaz e do "grupo dos quatro" que esse "candidato" tinha uma mentalidade muito tradicional, o que poderia levar o Curso de Letras a funcionar nos moldes da USP ou das outras universidades, com a fragmentação das literaturas ou mesmo a divisão Língua Portuguesa/Lingüística.

Para você ver como podia alterar totalmente o currículo... houve um momento em que o Centro de Lingüística Aplicada, dirigido por uma coordenadora que era muito ativa na Universidade, conseguiu um diretor de fora, Antonio Bittencourt, que viria do Conselho Federal de Educação para cá e que assumiria o IEL, e o projeto dele era 'todas as letras' (Franchi, depoimento)

Esse diretor, se tivesse vindo, teria tido um papel de transformar o então Centro de Lingüística Aplicada, encarregado de oferecer as línguas estrangeiras para toda a Universidade, no próprio Instituto de Estudos da Linguagem, o que obviamente interessava à então diretora do CLA. Franchi avalia que isso poderia resultar num modelo pior do que o da USP, uma vez que a UNICAMP não tinha competência suficiente nessa área.

A solução encontrada foi colocar Antonio Candido como Diretor, embora administrativamente fosse Carlos Franchi que tivesse assumido o Instituto. Isso era necessário já que nenhum dos quatro tinha respaldo político suficiente para impedir a vinda desse membro do Conselho Federal. Nesse sentido, o nome de Antonio Candido teria como evitar o que seria um retrocesso para as concepções de como deveriam funcionar os cursos de Letras dentro do IEL²².

Além disso, Antonio Cândido teve uma contribuição decisiva para a formação da biblioteca do IEL. Ele conseguiu verbas expressivas, fez uma doação inicial considerável e ainda gastava todo o dinheiro do salário ganho na UNICAMP com a compra e respectiva doação de livros para o Instituto.

Dentro desse contexto de criação do IEL e consolidação das propostas de curso que foram se desenvolvendo, fica inicialmente o questionamento sobre as razões para a criação de um Bacharelado em Letras.

²² Franchi descreve pormenorizadamente esse episódio. no Apêndice I.

Franchi diz que isso seguiu a trajetória comum nas universidades brasileiras que era dar uma opção para quem não quisesse cursar as disciplinas pedagógicas, mas desejasse fazer o curso para depois ingressar na Pós-Graduação:

(...) porque durante um bom período da história da Universidade brasileira, a Licenciatura é um complemento do Bacharelado. Não fazia parte de uma opção particular que tivesse alguma significação, significava só o seguinte: alunos que não queiram, por exemplo, fazer as educações, se terminarem o curso, eles têm um título de bacharel, que é um título de Ensino Superior e poder fazer Pós-Graduação. (Franchi, depoimento)

Isso remete a um problema muito sério dentro das licenciaturas no Brasil, que começou a ser discutido no tópico anterior: a idéia de que a Licenciatura é um Bacharelado acrescido das disciplinas pedagógicas, sem um compromisso com uma reflexão sobre a prática do educador, que permeie o currículo.

Aliás, quanto ao conceito de currículo, o próprio Franchi admite que em momento algum houve um entendimento de currículo como um processo mais amplo. Segundo Franchi, sempre faltou um trabalho de equipe que permitisse tal dimensão. Esses são aspectos cruciais para a formação do professor, que se não constitui um discurso marcado, impregna-se nos silêncios e nos implícitos das ações curriculares a que o aluno está sujeito. Esse ponto também deverá ser retomado no terceiro capítulo desta dissertação.

Quanto ao Bacharelado em Lingüística, ele não seria meramente uma presença da Lingüística no curso de Letras. Deveria ser um outro curso, garantindo o espaço já conquistado em termos de um modelo diferente do que ocorria nas demais universidades brasileiras com relação aos estudos lingüísticos.

Outro fator que foi diferenciador entre os currículos do IEL e os cursos de Letras de outras universidades foi o papel do Latim. Na grande maioria dos cursos de Letras, o Latim tem uma participação importante, sendo que algumas universidades mantêm ainda uma tradição de pesquisa e formação em Língua e Literatura Latina e em Filologia, como é o caso da própria USP.

O aspecto interessante na participação do Latim nos cursos de Letras (ou mesmo no Bacharelado em Lingüística) é que o fato dessa disciplina nunca ter tido muita expressão ou prioridade decorreu muito mais de uma razão política do que de uma escolha conceitual.

Dentro da lógica de ocupação de espaço político-acadêmico, já mencionada em vários momentos dentro desta dissertação, Vogt estabeleceu uma negociação com Zeferino Vaz, quando Antonio Bittencourt, membro do Conselho Federal de Educação viria para ser diretor do IEL. Como ele já tinha uma lista de nomeações que viriam com ele, o IEL aceitou um deles que era o professor de Latim. Esse professor, que era protestante como Antonio Bittencourt, conhecia somente latim bíblico, e foi o que ministrou nas disciplinas de Latim.

Obviamente, para os objetivos que tem um curso de Letras com relação ao Latim, foi um desastre. Isso fez com que, embora se tivesse a idéia de utilizar o Latim como outra língua para ser analisada, além do português, esse projeto fosse descartado.

Em razão disso, a preferência deslocou-se para as línguas indígenas. Na verdade o objetivo era oferecer uma língua suficientemente diferente do português para ampliar o horizonte de reflexão dos alunos, destruir preconceitos lingüísticos e possuir uma outra fonte de estudos lingüísticos, para que não se ficasse restrito somente à língua portuguesa.

Analisado discursivamente, esse incidente é altamente revelador de vários aspectos. O primeiro deles é a inserção do sujeito dentro das condições de produção do discurso, mais especificamente as Formações Discursivas e Ideológicas. Essa inserção coroa-se de uma dinamicidade, em que nem o sujeito é um reproduzidor passivo da ideologia que representa, nem representa alguém com controle total sobre as condições de interação, de produção do discurso. Percebe-se um certo "movimento" dentro das FDI, em que os limites discursivos se deslocam, atribuindo novos papéis e novas relações para os sujeitos participantes.

No caso da UNICAMP, esse "movimento" ocorre em função das ações circunstanciais que as pessoas envolvidas num processo decisório sobre os cursos de Lingüística e de Letras e sobre o IEL tinham que ir continuamente (re)construindo e adequando o discurso sustentador de suas propostas curriculares e político-acadêmicas.

Mesmo no caso da alternativa que representaram as línguas indígenas, pode-se dizer que isso era relativamente circunstancial, na medida em que se fez um aproveitamento de uma competência que se possuía, em vista da formação das pessoas que já estavam atuando no curso.

2.4- MAIS DESCONTINUIDADES

Entre os diferentes tipos de grupos de disciplina, apresentados na Introdução desta Dissertação, um merece uma análise um pouco mais pormenorizada. É aquele que apresenta descontinuidades, ou seja, que está presente em determinados momentos da trajetória curricular, interrompe-se e depois é retomado, com o mesmo nome ou com o nome de outra disciplina.

Esse grupo de disciplinas é ilustrativo de muitos aspectos das reformas curriculares pelas quais passaram os cursos de Bacharelado em Lingüística, Bacharelado em Letras e Licenciatura em Letras, no interior do IEL. São elas:

ALEMÃO III
ALEMÃO IV
FRANCÊS III
FRANCÊS IV
INGLÊS III
INGLÊS IV
LATIM I
LATIM II
LINGÜÍSTICA HISTÓRICA DO PORTUGUÊS
LITERATURA BRASILEIRA I
LITERATURA BRASILEIRA II
PSICOLINGÜÍSTICA
TRADUÇÃO: ALEMÃO/PORTUGUÊS
TRADUÇÃO: FRANCÊS/PORTUGUÊS
TRADUÇÃO: INGLÊS/PORTUGUÊS

O primeiro caso é o das línguas estrangeiras. Nos cursos de Letras (Bacharelado e Licenciatura) o terceiro e quarto semestres acompanham o curso desde 1978 até 1992. No Bacharelado em

Lingüística, no entanto, desaparecem em 1978 e só retornam em 1983, ano subsequente à reforma e, portanto, de sua aplicação.

O Latim também apresenta situação um pouco semelhante. Nos cursos de Letras a única alteração é a mudança de nome. De 1978 a 1982 a disciplina chama-se "Lingua Latina I e Lingua Latina II", passando a chamar-se "Latim I e Latim II" a partir de 1983, indo até 1992. Em todo esse período ela constitui-se como disciplina obrigatória. Já no Bacharelado em Lingüística, essa disciplina consta em 1976 com o nome de "Latim I e Latim II" (eletiva), desaparece no ano seguinte e só retorna em 1982 chamando-se "Lingua Latina I e Lingua Latina II" (obrigatória), para em 1983 voltar a denominar-se "Latim I e Latim II" (também obrigatória), prosseguindo até 1992.

O curioso é que os cursos de Lingüística e de Letras sempre utilizaram nomes trocados para a mesma disciplina. Enquanto nos últimos ela começou como Lingua Latina e depois passou a Latim, no primeiro iniciou-se como Latim e depois passou a Lingua Latina. Isso parece indicar que os dois tipos de curso eram pensados de forma separada, pois do contrário esse detalhe teria sido notado.

Caso mais descontínuo é o da disciplina "Lingüística Histórica do Português", que inicia nos cursos de Letras em 1978 e vai só até 1988. No Bacharelado em Lingüística, no entanto, ela é interrompida em 1978, retorna em 1983 e continua até 1992. O interessante é que essa disciplina parece indicar uma certa flutuação de concepções a respeito de a qual curso ela seria mais afim. Por um lado é uma disciplina da área de Lingüística, mas, por outro, tem ligações com uma preocupação histórica com a língua, muito próxima da tradição

dos estudos filológicos. A primeira característica a aproximaria mais de um currículo de lingüística; a segunda, de um currículo de Letras.

O que ocorre é que num primeiro momento, quando ainda não existiam os cursos de Letras, ela tinha seu lugar dentro do currículo do Bacharelado em Lingüística, como eletiva. Quando os cursos de Letras são criados, parece ter havido a decisão de que ela seria mais adequada num currículo de Letras, como obrigatória. Em 1983, ela retorna ao Bacharelado em Lingüística como disciplina obrigatória e não desaparece mais. Na área de Letras, depois de dez anos de vigência, ela desaparece em 1989.

As disciplinas "Literatura Brasileira I e II" sofrem descontinuidade somente no Bacharelado em Lingüística. Em 1976 elas constam como disciplinas eletivas. Desaparecem em 1977 e só reaparecem em 1983, continuando até 1992, como obrigatórias. Nos cursos de Letras, elas iniciam-se em 1978 e vão até 1992, como disciplinas obrigatórias.

A disciplina "Psicolingüística" também era eletiva no currículo do Bacharelado em Lingüística em 1976. Desaparecendo em seguida, ela reaparece a partir de 1983, já como obrigatória. Nos cursos de Letras, surgem como disciplina obrigatória, a partir de 1983.

Com as disciplinas de Tradução das três línguas estrangeiras disponíveis, acontece diferente: surgem em 1983 no Bacharelado em Lingüística, desaparecem no ano seguinte e retornam em 1989, não cessando mais. No Bacharelado em Letras, aparecem somente depois de 1989, mantendo-se sem interrupções. Em ambos os casos, sempre surgem como disciplinas eletivas. Não constam da grade curricular da Licenciatura.

A interrupção menos expressiva ocorre com "Filosofia da Linguagem", presente só no Bacharelado em Lingüística. Essa disciplina, eletiva em 1976 e 1977, é excluída do catálogo em 1978 e 1979. Em 1980 ela retorna como disciplina obrigatória.

Esse conjunto de disciplinas levam-nos a três aspectos fundamentais a serem considerados para se ter uma visão do processo de mudança curricular e de suas implicações em termos de que circunstâncias, múltiplas e geralmente descontínuas, levavam a "movimentos" internos na FDI subjacente à história do IEL.

O primeiro desses aspectos é que várias características do currículo do Bacharelado em Lingüística quando ainda pertencia ao IFCH e que haviam sido abandonadas no início do IEL, foram retomadas em 1983. Em quase todas as disciplinas analisadas acima (a única exceção são as línguas estrangeiras) esse retorno incorpora uma modificação: de eletivas, passam a obrigatórias.

O segundo aspecto é que se pode perceber que, principalmente a partir de 1989 (mas que já começava a se fazer presente em 1983) há um processo de aproximação entre os três cursos. A impressão que dá hoje o Bacharelado em Lingüística é que sua proposta inovadora foi perdendo fôlego, até ir se aproximando timidamente dos cursos de Letras. Nesse aspecto, essa confluência das disciplinas soma-se a uma equiparação de carga horária, que já foi mencionada na Introdução deste trabalho e que se encontra visualizada no "Gráfico de Evolução de Carga Horária", no Apêndice I.

O aspecto final, que é um detalhamento dos anteriores, equivale a uma explicitação dos momentos mais representativos de mudanças

de trajetória curricular, a partir de reavaliações das ações e concepções político-acadêmicas subjacentes às grades curriculares.

Na primeira parte deste capítulo, tratei dos primórdios do funcionamento do Instituto de Estudos da Linguagem. Além desse momento, são extremamente marcados, enquanto mudanças, dois períodos: um que se inicia em 1983 e outro que se inicia em 1989.

Entre eles ocorrem pequenas modificações em 1987 e 1988.

Em vista disso, passarei a discutir em seguida esses momentos representativos, analisando as modificações ocorridas nas grades curriculares e, ao mesmo tempo, procurando focalizar os implícitos desses processos de alteração curricular.

2.5- 1982

As mudanças nos cursos, feitas em 1982 e colocadas em prática a partir de 1983, compreendem, em geral, a retomada de disciplinas que haviam desaparecido do Bacharelado em Lingüística, a inclusão de novas disciplinas, seja no curso de Lingüística ou nos de Letras. Praticamente não houve exclusões; em alguns casos, mudanças de nome ou a junção de disciplinas. É o momento também em que se inserem as disciplinas de Lingüística Aplicada.

A característica mais forte da reforma curricular de 1982 foi a necessidade de reorganizar os cursos de tal forma que eles conseguissem cumprir com a sua expectativa e com seus compromissos, uma vez que a grande flexibilidade do currículo anterior tinha levado o Instituto a uma situação cada vez mais instável, em que cada aluno representava um currículo diferente,

face ao grande número de créditos eletivos e o leque de ofertas que poderia compor cada aluno dentre as inúmeras opções.

Outro aspecto peculiar que é apontado na origem dessa reforma é que não houve, segundo Carlos Franchi, propriamente uma discussão curricular ampla:

Não havia uma discussão curricular no sentido pleno do termo. Então o que se tentou fazer foi uma reflexão curricular e montar o currículo de acordo com certas condições objetivas. (Franchi, depoimento)

Isso novamente remete àquelas ações circunstanciais que entrecruzam concepções com uma prática movida pela necessidade de atitudes episódicas. Nesse caso específico, antes de se constituir como uma reavaliação de propostas, a reforma curricular foi uma medida de reorganização com vistas a manter o funcionamento dos cursos e a evitar o impasse no oferecimento das disciplinas e da própria continuidade de cada um desses cursos.

Franchi relata que havia um número de horas-aula excessivo e esperava-se que para cada hora-aula o aluno tivesse pelo menos duas horas de estudo. No Anexo I do ofício IEL Grad. nº 28/82, enviado à Câmara Curricular da UNICAMP, onde constam as justificativas para a alteração curricular, o item 6 menciona que

O novo currículo, tal como proposto, permitirá a concentração dos horários de estudos dos nossos alunos de tal forma que, sem prejuízo de sua formação técnico-científica,

seja possível integralizar a carga horária em um único turno, liberando aqueles que necessitem ou desejem para atividades de trabalho fora da Universidade. (folha 3)

Além dessa sobrecarga de horários, um elemento complicador dos currículos era a quantidade de créditos cursados em disciplinas eletivas.

Por exemplo, em 1982 o núcleo comum às três opções constava de 40 disciplinas obrigatórias. Nos cursos de Letras, em eletivas deveriam ser cursados 04 créditos dentre oito disciplinas de Educação Física; 15 créditos dentre quaisquer disciplinas de códigos do tipo "HL..." ou "TL..."; 09 créditos dentre disciplinas com códigos "BF...", "BL...", "BO...", "EP...", "F...", "HE...", "HG...", "HH...", "HZ...", "MA...", "MC...", "ME...", "MS...", "Q...".

O que era característico do currículo desde 1978 até então era uma grande flexibilidade, permitindo ao aluno cursar várias disciplinas em outros cursos e/ou Institutos.

Já a grade curricular implantada a partir de 1983 realmente promove uma "organização do curso de forma mais sistemática", como menciona Franchi em seu depoimento²³. Há, como primeiro aspecto, uma diminuição e, simultaneamente, reestruturação das disciplinas. Das 40 disciplinas obrigatórias existentes em 1982 para o núcleo comum das três opções, passa-se a 37 em 1983. Utilizando-se da exclusão de algumas disciplinas e da junção de outras, criam-se outras, sem, no entanto sobrecarregar a estrutura.

²³ FRANCHI (depoimento)

As disciplinas que foram simplesmente excluídas foram: "Análise do Discurso I", "Introdução à Lingüística" e "Lexicologia e Lexicografia". As disciplinas da área de literatura foram reorganizadas, como se pode ver pelo quadro abaixo:

1982	1983
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS I	TEXTOS FUNDAMENTAIS DE POESIA
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS II	TEXTOS FUNDAMENTAIS DE FICÇÃO
TEORIA LITERÁRIA I	LITERATURA: TEXTO E CONTEXTO
TEORIA LITERÁRIA II	TEORIA E ANÁLISE DA NARRATIVA
TEORIA LITERÁRIA III	TEORIA E ANÁLISE DA POESIA
TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA COMPARADA	-----
LITERATURA BRASILEIRA I	LITERATURA BRASILEIRA I
LITERATURA BRASILEIRA II	LITERATURA BRASILEIRA II
LITERATURA BRASILEIRA III	LITERATURA BRASILEIRA III
LITERATURA BRASILEIRA IV	LITERATURA BRASILEIRA IV
-----	LITERATURA BRASILEIRA V
LITERATURA PORTUGUESA I	LITERATURA PORTUGUESA I
LITERATURA PORTUGUESA II	LITERATURA PORTUGUESA II
LITERATURA PORTUGUESA III	LITERATURA PORTUGUESA III
LITERATURA PORTUGUESA IV	LITERATURA PORTUGUESA IV

Pode-se perceber que foi mantido o mesmo número de disciplinas, com desdobramento temático, exclusão de uma ("Teoria Literária e Literatura Comparada") e criação de outra ("Literatura Brasileira V").

Houve também a junção das disciplinas "Prática de Leitura de Textos I e II" com "Prática de Produção de Textos I e II", nas disciplinas "Prática de Leitura e Produção I e II", que passaram a ser responsabilidade do recém-criado Departamento de Lingüística Aplicada²⁴.

²⁴ A esse propósito, constam dois itens do Anexo I do Ofício 28/82, que apresenta a reforma curricular:

Porém, foi com relação às disciplinas eletivas que se deu uma das maiores modificações. Mantiveram-se os 04 créditos a serem cumpridos com disciplinas de Educação Física, mas dos 24 créditos restantes cursados em outros cursos, restringiram-se para 08 (redução para um terço dos créditos originais em 1982 !), sendo que, desses oito créditos, 04 deveriam ser cursados em qualquer disciplina com código TL... e 04 dentre as disciplinas "LA857 -Lingüística Aplicada ao Ensino de Português: Segunda Língua", "LA877 - Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna" ou qualquer disciplina com código HL... (correspondia a cursar uma delas, já que elas possuíam 04 créditos cada). Isto representava a obrigatoriedade do aluno cumprir as disciplinas eletivas dentro do próprio IEL, fosse com disciplinas da Lingüística Aplicada (LA...) ou da Lingüística (HL...).

No entanto, esse "enxugamento" do currículo, ao invés de diminuir a carga horária dos cursos, aumentou-a consideravelmente, uma vez que todas as disciplinas que possuíam 03 horas semanais passaram para quatro horas por semana. Diminuíram-se as disciplinas, mas elevou-se a carga horária das mesmas. Por essa

"1. Introdução de um novo tipo de disciplinas (LA...) que, em seu conjunto, constitui a área de atuação didática do Departamento de Lingüística Aplicada, recentemente implantado no Instituto de Estudos da Linguagem.

2. Em conseqüência, certos conteúdos de ensino e disciplinas identificadas anteriormente com códigos do tipo HL... ou TL..., sofreram a alteração para códigos do tipo LA..., isto porque são conteúdos de ensino e/ou disciplinas típicas do Departamento de Lingüística Aplicada e que vinham sendo ministradas sob a responsabilidade do Departamento de Lingüística ou do Departamento de Teoria Literária." (folhas 1 e 2)

razão é que se verifica o expressivo crescimento de carga horária dos cursos em 1983²⁵.

Esse procedimento é justificado no documento de alteração curricular:

Alterações na carga horária semanal e, conseqüentemente nos créditos, bem como alterações na seqüência das disciplinas no interior do curso, pelo sistema de pré-requisitos, estão fundamentadas numa visão metodológica mais racional na formação dos alunos (Anexo I do Ofício 28/82, folha 2)

Franchi chega a mencionar que, embora esse currículo tenha sido criticado por ser muito menos flexível do que o anterior, foi o meio encontrado de evitar "a falência do Instituto" por não conseguir cumprir seus compromissos para com os cursos. Para que tal currículo fosse elaborado, foi analisada a situação de cada aluno, relata ele.

A ação circunstancial envolvida nessa reforma curricular compreende, de um lado, praticamente um rompimento com os resquícios que ainda existiam do básico de Ciências Humanas, que havia permanecido, de alguma forma, na flexibilidade de o aluno poder cursar várias disciplinas eletivas em outros cursos/Institutos.

Por outro lado, ao direcionar mais o foco curricular para dentro do próprio IEL, contextualizou a lógica dos espaços de poder de forma autocêntrica. Talvez, por essa razão, possa localizar-se aí um primeiro expressivo momento de afirmação efetiva do Instituto de

²⁵ Confira no Gráfico de Evolução de Carga Horária, no Apêndice I.

Estudos da Linguagem. Uma espécie de rompimento definitivo do "cordão umbilical" com o IFCH.

2.6- A REFORMA CURRICULAR DE 1988

A primeira característica dessa reforma de 88 foi uma maior aproximação de carga horária entre as três habilitações. Isto deu-se basicamente pela redução da carga horária do Bacharelado em Lingüística, que passou de 2460 para 2340 e, respectivamente, de 163 para 156 créditos.

Quanto às disciplinas, permaneceu basicamente a grade curricular de 1982. No Bacharelado em Lingüística, em 1989 foi transformada em eletiva "Lingüística Aplicada ao Ensino do Português: Língua Materna I" e acrescentadas como obrigatórias as disciplinas "Teoria e Análise da Narrativa" e "Teoria e Análise da Poesia" (ambas com 02 horas semanais). A carga horária total pôde ser menor em vista de redução das horas semanais de algumas disciplinas, que passaram de 04 para 02 horas semanais, tais como "Introdução aos Estudos da Linguagem", "Gramática I e II", "Lingüística Românica", "Semântica II" e "Literatura: Texto e Contexto".

Além disso, houve o acréscimo de 04 créditos a serem cursados entre as seguintes disciplinas eletivas: "Lingüística Aplicada ao Ensino do Português: Língua Materna I", "Tradução: Inglês/Português", "Tradução: Francês/Português" e "Tradução: Alemão/Português", cada uma correspondendo a 04 créditos, o que implicaria cursar uma delas. O número de disciplinas obrigatórias manteve-se o mesmo (37

disciplinas), embora tenha havido redução de carga horária de algumas delas.

Cabe dizer aqui, antecipando uma discussão que será feita no próximo capítulo, que esse acréscimo reflete a presença de áreas e linhas de pesquisa da Pós que acabaram se incorporando à Graduação. Aliás, o que se mantém como tendência desde a criação do IEL, seja com relação às contratações, com relação à definição de linhas de pesquisa, ou, essencialmente, à inclusão de disciplinas provenientes da Pós nas grades curriculares da Graduação. Essa influência da Pós já pôde ser verificada no episódio da proposta da Licenciatura em Lingüística, comentada no decorrer deste trabalho. O que sempre se pretendeu hegemonicamente dentro do IEL foi a formação do cientista, a preparação de alunos-candidatos à Pós-Graduação.

Também houve modificações nas grades curriculares dos cursos de Letras. O Bacharelado passou de 2460 horas em 1988 para 2280 em 1989 (de 163 para 152 créditos). A Licenciatura em Letras, por sua vez, de 2820 horas em 1988 passou a 2490 horas semanais em 1989 (de 187 para 166 créditos).

A maior mudança foi a aproximação da carga horária da Licenciatura em relação ao Bacharelado em Letras e ao Bacharelado em Lingüística (essas duas últimas habilitações apresentavam a mesma carga horária desde 1983).

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DO ROSTO DA INSTITUIÇÃO PELA MARCA DE SUAS RUGAS

Um aspecto que perspassou todo esse trabalho é que só é possível discutir a multiplicidade de discursos constitutivos do IEL se considerarmos a constituição descontínua, contraditória e irregular da própria UNICAMP, passando pela sua inserção no contexto político-histórico brasileiro, do IFCH e, por fim, do próprio Instituto de Estudos da Linguagem. Não de uma forma sincrônica, mas movendo o olhar para uma trajetória que somente se marca como trajetória de acordo com o recorte das interpretações que impõe a constituição de sentidos, de gestos e de ações circunstanciais que, mais do que indícios de concepções, são etapas (re)construtoras das concepções representadas pela memória e pelo(s) discurso(s) dela decorrente(s).

Essa história começa com um discurso de "modernização", de "inovação". Primeiramente enquanto conceito de universidade, o que fez com que a UNICAMP fosse concebida, dentro das formações discursivas e ideológicas constitutivas do regime militar de 1964, como um pólo de vanguarda tecnológica, um centro de excelência criador e irradiador para a indústria nacional de tecnologias brasileiras de ponta.

Embora as Ciências Humanas não tivessem nenhum interesse para os militares, Zeferino Vaz foi cúmplice de projetos que as viabilizassem dentro da UNICAMP. Obviamente, como já foi apresentado nos capítulos anteriores, a relação entre essas Ciências

Humanas em geral e, especialmente entre elas e a Lingüística, foi concebida de uma forma igualmente inovadora para os padrões das demais universidades brasileiras.

Há uma característica interessante nessa trajetória, ainda que a UNICAMP continue representando um modelo diferenciado de estudos lingüísticos com relação à maioria das universidades brasileiras, tem-se a impressão de que o discurso modernizador "envelheceu" e já não carrega a vitalidade anterior.

No caso do IEL essa suspeita vem da gradativa aproximação das grades curriculares das habilitações disponíveis (Bacharelado em Lingüística, Bacharelado em Letras e Licenciatura em Letras). Ou seja: o Bacharelado em Lingüística, foco inicial da materialização desse discurso, aproxima-se mais dos cursos de Letras. Embora esse Bacharelado ainda possua especificidades, já não se caracteriza como uma proposta tão inovadora.

Um dos elementos a serem considerados nessa análise é a transição que foi ocorrendo na concepção do papel que a Lingüística deveria ter. Na época de constituição do Bacharelado em Lingüística, ainda dentro do IFCH, a concepção que Fausto Castilho tinha desse papel com relação às demais ciências (especialmente as Ciências Humanas) representava, embora de uma forma um tanto anacrônica, uma inovação se comparado ao modelo seguido pelas demais universidades brasileiras.

No entanto, à medida em que o Bacharelado em Lingüística vai se estabelecendo institucionalmente e vai se acomodando de acordo com as circunstâncias, passa a ocorrer uma estabilização. No interior das formações discursivas passam a vigorar estratégias de

consolidação do espaço de poder conquistado, embora, aparentemente, mantenha-se o marketing de uma proposta inovadora.

Esse envelhecimento, porém, decorre um pouco menos do próprio processo de "acomodação" das formações discursivas, e mais de uma relação intertextual entre os currículos da UNICAMP (no caso específico do IEL) e de várias outras universidades brasileiras. Na medida em que outras universidades se apropriaram de fragmentos desse discurso de inovação, incorporando vozes da proposta do IEL/UNICAMP à polifonia interdiscursiva dos seus currículos, "a plasticidade da pele do rosto da instituição diminuiu".

A afirmação do Mesmo, essa relação parafrástica (na conceituação de Orlandi, 1978) que outras universidades estabeleceram com o discurso do IEL/UNICAMP arrefeceram o discurso inovador.

Claro que isso também se insere no quadro do papel que a Lingüística possui hoje, em contraposição ao início dos anos 70, quando ela representava uma área a ser desbravada.

O modelo adotado pela UNICAMP promoveu esse desbravamento e, mais do que isso, criou condições para manter uma capacitação de alto nível de pesquisadores, de trabalhos e da própria divulgação nacional e internacional dessas atividades. Isso só foi possível em vista da ênfase que a Universidade Estadual de Campinas sempre deu à Pós-Graduação.

Assim, há atualmente no IEL várias linhas de pesquisa em Lingüística que são amplamente divulgadas e reconhecidas juntamente com os pesquisadores que as conduzem. No entanto,

parece que esse "clima de centro de excelência acadêmica" fica circunscrito às salas de aulas da Pós-Graduação e não consegue "penetrar" na Graduação.

De um lado, há uma coerência total do modelo adotado pela universidade, ao privilegiar a Pós. Por outro lado, todavia, o que a proposta de cursos de graduação dentro do IEL tinha de inovador na época de sua implantação já não constitui um paradigma ousado, nem consideravelmente diferente. Resta aos alunos dos cursos de graduação um fascínio remoto pela Pós, que intervém no seu cotidiano de modo fragmentado. Dessa forma, os professores, que em geral desenvolvem trabalhos inéditos e consistentes, constituindo-se, muitas vezes como criadores de conhecimento teórico sofisticado, acabam nem sequer envolvendo os alunos de graduação numa concepção mais ampla, em uma trajetória que ainda se marque pela diferença.

Mais apropriadamente pode-se dizer, então, que o discurso da inovação assumiu seu lugar de direito, aquele que era legitimamente pretendido pelo projeto inicial da UNICAMP: a Pós-Graduação.

O Bacharelado em Lingüística não precisa mais ser um local de inovação. Em função disso, pode se identificar mais com os cursos de Letras, que já são centrados sobre uma base de análise e reflexão lingüística já previamente construída.

Entretanto, um olhar mais atento pode revelar uma leitura oposta: essa proximidade não está sendo possível exatamente porque os cursos de Letras, especialmente a Licenciatura, nunca chegaram a ter uma identidade real, além do fato de serem habilitações complementares ao curso de Lingüística ? Ou, em outros termos, os

cursos de Letras não são somente um curso de Lingüística com acréscimo de teoria literária e, no caso da licenciatura, de disciplinas pedagógicas, para representarem alguma segurança no mercado de trabalho, mas que visam quase que exclusivamente formar alunos para a Pós-Graduação ?

Se considerarmos plausíveis esses questionamentos, podemos concordar que houve, pelo menos até 1992, uma cristalização das propostas bem mais flexíveis e de vocação inovadora em 1978. A face do IEL, na graduação teria, dessa forma, "envelhecido", e as suas "rugas" seriam a falta de identidade dos cursos de Letras, a pouca flexibilidade curricular e as propostas de novas concepções, fundamentalmente do ponto de vista acadêmico, que não interagem com as salas de aula da graduação.

Esses são aspectos cruciais para que se possa fazer uma análise minimamente conclusiva do que representa essa trajetória histórico-político-discursiva, mostrada nos capítulos anteriores, para a constituição de discursos formadores de professores, que é o que interessa mais diretamente a este trabalho.

E O QUE É QUE DISCURSO TEM A VER COM OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO ?

Apresentada no decorrer desta dissertação, a noção de discurso e suas implicações teóricas e epistemológicas é fundamental para que a história descontínua, conflituosa e heterogênea da constituição do IEL e da UNICAMP produza uma leitura possível de suas entrelinhas. Cabe, neste momento, uma retomada de alguns aspectos cruciais

para que os limites da formação discursiva a que se filia este trabalho possa criar sua ilusão de "fechamento", embora instável.

Dentro dessa perspectiva, uma das primeiras tarefas é desvendar o discurso como espaço inerente da multiplicidade. Authier-Revuz (1990) trata muito adequadamente desta questão, na análise da heterogeneidade discursiva mostrada. Nesse sentido, uma primeira observação da autora é que o discurso se constitui por sua multiplicidade de vozes (polifonia), pela presença do Outro (alteridade). Assim, sua constituição é intrinsecamente heterogênea, e não pode ser concebida fora do entrelaçamento com outros discursos (interdiscurso).

A essa heterogeneidade constitutiva do discurso, relaciona-se uma heterogeneidade marcada, que, ao mesmo tempo, é a denegação dessa constituição fragmentária e é a condição de articulação e manutenção do discurso:

As formas marcadas de heterogeneidade mostrada representam uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constróem no desconhecimento desta, uma representação da enunciação, que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido. (1990:33)

Essa representação, mencionada por Authier-Revuz, está imbricada com o imaginário. E, embora este trabalho assuma a concepção de ideologia de Ricoeur, podemos encontrar em Althusser um aspecto de sua análise sobre a ideologia que dá conta deste

tópico: a hipótese de que a ideologia "representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência".

Ou seja: é exatamente onde reside essa "proteção necessária para que um discurso possa ser mantido" que se encontra o domínio da ideologia. E se o discurso se fundamenta na representação que um indivíduo inserido num grupo tem da realidade, lembremo-nos que, de fato, essa representação é nada mais do que a materialização do imaginário desse grupo e desse indivíduo.

Podemos continuar dizendo, então, que essa materialização constitui o simbólico, espaço que instaura a linguagem no nosso foco da análise do discurso utilizada neste trabalho.

Um aspecto importante sobre a identidade da UNICAMP enquanto representativa dessa tessitura de formações ideológicas e discursivas, porta-voz de um discurso característico que a diferencia das demais universidades e que, em função disso, delimite seu discurso, é o do "discurso da inovação e da excelência". A heterogeneidade constitutiva encontra-se presente, nesse discurso, na forma pela qual, para chegar a essa inovação e excelência, a UNICAMP traz, implícito, o discurso da USP, modelo ao qual sempre se opôs. É na necessidade de diferenciação e não asseveração de uma experiência com uma multiplicidade de línguas e literaturas estanques, praticada na USP, que o IEL se constitui sobre os pilares da lingüística e da teoria literária, para a análise de quaisquer línguas que venham a ser objeto de estudo.

A ideologia da inovação e da excelência pode ser analisada em outro aspecto também, que é o da sua trajetória discursiva, enquanto formação ideológico-discursiva. A esse respeito, poderíamos iniciar a

análise, tomando o primeiro traço que Ricoeur atribui à função geral da ideologia, que é o da ideologia perpetuar um ato fundador inicial. Para ele

(...) a ideologia é função da distância que separa a memória social de um acontecimento que, no entanto, trata-se de repetir. Seu papel não é somente o de difundir a convicção para além do círculo dos pais fundadores, para convertê-la num credo de todo o grupo, mas também o de perpetuar a energia inicial para além do período de efervescência. (1977:68)

Isso pode ser relacionado a dois outros tratamentos teóricos ligados à questão das crenças. O primeiro tratamento teórico é o conceito de *paradigma* de Kuhn (1987). O segundo é o de Festinger et alii (1964) e compreende os conceitos (complementares e opostos) de consonância e dissonância. Para os autores, dissonância seria caracterizada da seguinte maneira:

Two opinions, or beliefs, or items of knowledge are *dissonant* with each other if they do not fit together - that is, if they are inconsistent, or if, considering only the particular two items, one does not follow from the other. (1964: 25)

Por oposição, consonância seria a consistência entre essas crenças ou aspectos do conhecimento. Segundo os autores, as tentativas de reduzir as dissonâncias podem assumir algumas ou a totalidade dessas três formas:

a) a pessoa pode tentar mudar uma ou mais crenças, opiniões ou comportamentos envolvidos na dissonância;

b) ela pode tentar adquirir informação nova ou crenças que irão incrementar a consonância existente e assim ocasionar que a dissonância total seja reduzida;

c) esquecer ou reduzir a importância dessas "cognições" (conhecimento consciente) que está em uma relação dissonante.

Essa relação se estabelece na medida em que esses conceitos são empregados inicialmente em situação de propagação de crenças, a partir de uma crença inicial profética, que se expande para um grupo maior de seguidores, apesar das contradições e da não realização de sua proposta.

Se estabelecermos uma comparação entre o projeto inicial da UNICAMP, de forma mais ampla, e do IEL mais particularmente, podemos aplicar tais conceitos a esse traço ideológico apontado por Ricoeur, esperando enfatizar na análise como se deu a trajetória de resolução das contradições e inconsistências dessas crenças, ou, mais adequadamente, desses projetos.

O conceito de dissonância será particularmente útil, uma vez que poderá ser aplicado àquelas "ações circunstanciais" mencionadas nos capítulos anteriores e que foram construindo e constituindo a história do IEL. E se a "ideologia é função da distância que separa a memória social de um acontecimento (...)", e se a ideologia é também representação do imaginário com as reais condições de existência dos indivíduos, a trajetória discursiva da memória dos sujeitos envolvidos nesse processo é uma tessitura descontínua de representações imaginárias de cada etapa da realidade dessa história, bem como

das crenças de cada momento vivido do que seria necessário para "resolver" tais dissonâncias.

Nesse sentido, diante da dissonância apresentada pela necessidade de criação de um curso de Letras, imposição do contexto sócio-histórico, em contraposição a um projeto inovador de um curso de Lingüística, o grupo dos quatro fundadores do IEL, teve de utilizar alguma estratégia para que tais contradições pudessem conviver sem que suas crenças (basicamente num curso de Lingüística diferenciado de todos os demais contextos de universidades brasileiras) precisassem ser descartadas.

Assim, poderíamos interpretar que, nessa situação, eles acabaram optando pela segunda forma de resolver uma dissonância, ou seja, tentaram reduzir a dissonância total, incrementando a consonância existente entre as concepções divergentes.

No caso do IEL, podemos dizer que as formações discursivas a que eles estavam filiados naquele momento, sobreviveram a essa dissonância, a essa contradição, passando a apropriar-se gradativamente dos cursos de Letras.

E aqui surge uma questão bastante contundente: se os interdiscursos e intradiscursos fundadores do IEL sempre se alicerçaram numa formação técnica em lingüística e se tal emaranhado de formações discursivas sempre foi preponderante às outras vozes no interior desses discursos, podemos constatar um imenso silêncio com relação à formação de professores.

A única referência institucional explícita a tal formação decorreu daquela tentativa, ainda dentro do IFCH, de criar uma "aparente

licenciatura", que valorizaria somente o conhecimento técnico em lingüística.

Para ser ainda mais explícito: não existe discurso formador de professores no interior do IEL, do ponto de vista institucional. A não ser que consideremos como discurso formador uma estrutura curricular que se "monta" como as casas daqueles joguinhos que damos às crianças. Nesses joguinhos a simples junção de blocos (que representam tijolos, mas que na verdade, correspondem à representação de pedaços inteiros de paredes) constitui uma construção.

No nosso caso, o pressuposto seria de que a simples "soma" de disciplinas de literatura e de disciplinas pedagógicas à estrutura curricular do Bacharelado em Lingüística resultaria num curso de Letras formador de professores de português.

Elementos constitutivos desses discursos de sustentação do IEL concorrem para isso: a ênfase institucional na Pós-Graduação, os múltiplos e heterogêneos silêncios no interior do curso a respeito do trabalho acadêmico dos próprios professores, muitas vezes, pesquisadores de ponta. Nos termos de Kuhn, a graduação limita-se a preparar recursos para a Pós, fazendo *ciência básica*, ou seja, tomando conhecimento do(s) *paradigma(s)* vigente(s).

Outro silêncio denunciador é uma outra implicação desse processo, na medida em que pressupõe (ideologicamente), dentro da licenciatura, que um professor com boa formação em lingüística (e teoria literária) conseguirá cumprir um papel satisfatório em sala de aula. E isso é silêncio, porque apaga a natureza múltipla da atividade

educacional, em que o conhecimento técnico é apenas um entre tantos outros aspectos fundamentais.

Há que se considerar que, do ponto de vista histórico, o IEL representou uma ruptura em relação aos modelos existentes de cursos de Letras, apoiado no(s) discurso(s) "inovador(es) e tecnológico(s) da UNICAMP". Tal ruptura continua perspassando a prática da licenciatura em Letras. Seria interessante, nesse sentido, tomar como instrumento de análise o conceito de memória discursiva, que concebe o enunciado no interior das práticas discursivas reguladas por mecanismos de controle e delimitação do discurso. Foucault considera, a esse respeito, que

(...) a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel conjurar dele os poderes e perigos, de dirigir o acontecimento aleatório, de afastar dele a pesada, a irredutível materialidade. (1971:11)

Por esse viés, seria justificável a produção de mecanismos de apropriação do curso de Letras no decorrer das discontinuidades do processo histórico de constituição e permanência do IEL. Esses silêncios marcados no interior da licenciatura em Letras seriam decorrentes de mecanismos de apagamento, promovidos pela memória discursiva no interior das formações discursivas. Apagamento dos riscos de descaracterização desses discursos de inovação e de diferença.

No entanto, devemos considerar que tal característica da licenciatura em Letras da UNICAMP não é única e que, dessa forma, uma das vozes existentes no interior da heterogeneidade dos interdiscursos de construção do IEL é que, tradicionalmente, as licenciaturas no Brasil são concebidas como o acréscimo de disciplinas pedagógicas a um corpo de conhecimento técnico específico.

Isso é particularmente interessante, na medida em que podemos localizar nessa estratégia discursiva, o dialogismo constitutivo da heterogeneidade constitutiva. Ou seja: o silêncio a respeito da formação de professores é construído, de um lado, pelo discurso tecnicista da UNICAMP, que repudia uma formação "descaracterizada cientificamente" do professor decorrente de um curso de Letras. Por outro lado, tal silêncio é constituído, no próprio interior do discurso da UNICAMP, pela voz que é seu OUTRO, alteridade aparentemente repudiada, mas que reafirma e assevera tal silêncio por tornar possível conceber uma licenciatura como mero acréscimo didático a um conhecimento técnico específico.

Se isso não bastasse, há um outro traço no interior desse processo de história do IEL que reforça minha análise. Tal aspecto refere-se aos critérios de contratação de docentes que, o tempo todo, restringiram-se à seleção de bons pesquisadores. Ora, se de uma concepção de ensino freireana, pode-se entender o educador como pesquisador e como pesquisador da própria prática, por outro lado não decorre do fato de que se contratem "bons pesquisadores" do ponto de vista teórico nenhuma garantia de que tenham algum compromisso em pesquisar sua própria prática de sala de aula,

considerando a interação como elemento fundamental. Pelo contrário: valoriza-se tão somente o conhecimento técnico.

Estou citando a concepção de Paulo Freire, não por razões acidentais. A principal razão decorre da explicitação de um outro aspecto inerente à concepção da Licenciatura em Letras do IEL/UNICAMP: como a grande maioria dos cursos de graduação (em Letras ou não), o pressuposto educacional, mesmo do ponto de vista das disciplinas pedagógicas é da valorização do *conteúdo* a ser transmitido.

Embora tal perspectiva atualmente esteja travestida discursivamente do que Saviani chama de "crítica social dos conteúdos", é inerente às formações discursivas que sustentam tal viés a negação da interação e, mais do que isso, do conflito, como elemento constitutivo do processo educacional. O professor deve ocupar-se da transmissão de conteúdos aos alunos, a título de seriedade e responsabilidade social e ideológica, como se o fato daqueles conteúdos estarem organizados de tal ou tal forma nada digam a respeito de quem, enquanto classe, formação social, ideológica e discursiva, os organizaram.

E, se no início desta dissertação, entendi que não eram as concepções de linguagem que determinavam um processo histórico de constituição de um curso de Letras, entendo, a essa altura, que embora não sejam determinantes, tais concepções são constitutivas. Assim, fica claro que a voz subjacente às formações discursivo-ideológicas construtoras do IEL é a mesma de todos os cursos tradicionais, aos quais, supostamente, ele se opôs: a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Tal concepção enfatiza um aspecto da linguagem, asséptico aos conflitos e às posições de que são produzidos os enunciados; apaga o intervalo entre os interlocutores, que é constitutivo do discurso.

Por essa razão é possível um "pacto" discursivo com as disciplinas pedagógicas. Elas se aceitam como "complemento secundário" de conhecimentos técnicos específicos porque comungam do pressuposto da concepção de linguagem e de mundo: o pressuposto de que o "conteúdo em si mesmo é prioritário em relação aos sujeitos que o produzem ou que a ele são submetidos". Como se tal conteúdo "pairasse abstratamente no éter", sem que tivesse sido produzido ideológica e discursivamente por alguém.

Tais considerações apontam, embora de modo não exaustivo, um pouco dessa tessitura de contradições, rupturas, descontinuidades, apagamentos e silêncios marcados de poder e de desejo, no interior e no decorrer do processo histórico (mas também e fundamentalmente ideológico, social, discursivo) de formação e construção do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Mais especificamente, de sua Licenciatura em Letras e de como ela concebe (ou não) a formação dos professores a ela confiada.

CONCLUSÃO

Falar em conclusão, ao se tratar de discurso, é apenas construir mais uma relação interdiscursiva com os discursos relatados, confrontados e repetidos.

Acredito que caberia retomar as perguntas iniciais de pesquisa e, depois de adequá-las explicitamente a como elas foram respondidas no decorrer desta dissertação, apontar uma ou outra consideração que tenha escapado. Seriam elas:

1) Dada a concepção de história deste trabalho, quais são, dentro do período analisado, as relações de continuidade, descontinuidade, ruptura e alteridade dos discursos construtores do IEL ?

2) A partir dessas relações, quais os modelos teórico-epistemológicos que sustentam esse discurso e em que concepções de linguagem eles resultam em diferentes momentos do período analisado ?

3) Quais implicações ideológico-discursivas esse *habitus* institucional do IEL pode ter no discurso formador dos professores de português ?

Acredito que a primeira pergunta tenha sido abordada durante todo o texto, no qual procurei mostrar as contradições e contraposições de inúmeras vozes dentro da interdiscursividade que constitui a criação e consolidação do Instituto de Estudos da Linguagem.

Foi enfatizado como tal processo histórico se constituiu fragmentariamente, decorrente das contradições do próprio processo político-histórico da sociedade brasileira, mergulhada em concepções desenvolvimentistas importadas do Primeiro Mundo (e custeadas por ele, naquele momento). Dentro dessa contradição entre dependência econômica para sustentar um desenvolvimento rápido e um discurso de soberania, pela criação de tecnologias de ponta nacionais, construíram-se outras contradições, rupturas e deslocamentos (bem como afirmações, embora mascaradas).

Grande parte desse entrelaçamento discursivo pôde ser analisado a partir das ações circunstanciais que foram driblando as dificuldades e delineando um perfil da Universidade e, no que interessa diretamente a este trabalho, do IEL.

Discutiram-se, também, as relações de alteridade, seja com a USP, seja com o discurso vigente na constituição da estrutura dos cursos de Letras das demais universidades brasileiras. Nesse sentido, apontaram-se tanto as vozes heterogêneas constitutivas dos discursos sustentadores do IEL, como os apagamentos e silêncios necessários para que tais discursos se mantivessem em funcionamento.

Quanto à segunda pergunta, foi discutida, principalmente no primeiro e segundo capítulos, a questão dos modelos de ciência e, mais especificamente, de Ciências Humanas, e o papel que a Lingüística desempenhava naquele momento, papel que foi se alterando, assim como foram se alterando as condições mais gerais de produção dos discursos construtores e sustentadores do IEL.

Cheguei a fazer uma relação entre as implicações decorrentes de escolhas discursivas e a concepção de linguagem subjacente.

No entanto, reafirmo, em parte, a constatação do início do trabalho: nem sempre é a concepção de linguagem (ou quase nunca, se pensarmos de uma maneira mais direta) que determina os deslocamentos discursivos.

A esse respeito, dei-me conta de forma mais efetiva da multiplicidade constitutiva das formações discursivas, das relações não isoladas entre discursos isolados, mas, reafirmando a concepção "radical" de Maingueneau, procedi a algumas análises a partir do pressuposto de que existem interdiscursos, perspassados uns pelos outros, e pelos traços de cada um deles e das relações que estabelecem uns com os outros.

Finalmente, a terceira pergunta caracteriza não uma conclusão, mas um dos silêncios preponderantes deste trabalho. Sujeito às mesmas regras de funcionamento dos discursos que tentei analisar, as formações discursivas que atravessam meus compromissos ideológicos comportaram-se, como sempre, à revelia de uma possível pretensão de controle.

E se o fechamento de uma Formação Discursiva é instável e se estabelece como um limite fluido entre diversas FDs, resta-me considerar que essa terceira pergunta se refere a um outro trabalho, quem sabe uma continuação do que foi esboçado nesta Dissertação. Por essa razão, não cabe no espaço deste texto a não ser em forma de "considerações finais"; aquele espaço que já é proposta de um outro trabalho, e que nessa relação de alteridade com o virtual, constrói a justificativa de seu ilusório fechamento.

Analisar como se caracteriza o perfil do professor de português formado pela Licenciatura em Letras do Instituto de Estudos da

Linguagem da UNICAMP pressupõe um outro momento e um outro trabalho. Necessitaria ouvir as falas e silêncios de alguns desses professores e, então, construir relações interdiscursivas com o que foi esboçado nesta dissertação.

Um único aspecto sinto-me em condições de levantar, nesse crepúsculo da análise, que é o efeito discursivo do silêncio que as formações discursivas analisadas estabelecem com relação à formação do educador e uma ou outra implicação desse silêncio.

Provavelmente, a lacuna discursiva se refletirá num professor apenas tecnicamente preparado com relação à análise lingüística e literária. No entanto, poderá fazer parte das formações discursivas a que estará filiado, um silêncio que também faça esquecer que a interação e o conflito são constitutivos de qualquer discurso.

Talvez assevere, apesar de um investimento social numa capacitação técnico-científica muito bem qualificada, a mesma impotência frente às contradições explícitas do processo educacional, como a grande maioria de outros professores, formados em contextos menos favorecidos tecnicamente e que vêm nessa formação deficiente, uma explicação para o fracasso.

E se tal aluno, num passe de mágica transformado em professor, for bem-sucedido no processo dialético de participar da interlocução com o Outro, no ensino-aprendizagem, certamente será apesar de um silêncio institucional, proporcionalmente cúmplice das falhas do sistema à criticidade com que o dissecar e expõe sua incompletude.

Avalista, ainda, tal professor, da crença ideologicamente motivada de uma monologicidade do discurso, de uma

homogeneidade, ignorando o coro de vozes que se dispersam em sua constituição, sustentando-o.

E, pela falta da percepção do incômodo da alteridade, tal discurso corre o risco de motivar uma atitude narcisista com relação às falas silenciadas dentro das contradições, rupturas, descontinuidades e asseverações do mesmo que tecem as teias das formações sociais, ideológicas e discursivas.

Sem a função do outro, tal discurso impinge um caráter autoritário, unívoco, que, segundo Orlandi (1987) caracteriza o discurso pedagógico, com o qual o professor formado nesse contexto vai se deparar no sistema de ensino.

Como uma última nota, enquanto analistas, não nos iludamos, buscando nos currículos de qualquer Curso de Letras uma cômoda unidade. Discursivamente a unidade é um fantasma, concebido no interior dos mecanismos de perpetuação da ideologia. A esse respeito, chamou-me muito a atenção o comentário final que Rodolfo Ilari fez, quando o entrevistei. Ele disse que essa fragmentação curricular seria não só inevitável, mas desejável e completou:

A representação que os alunos têm de que a Universidade deveria ser algo homogêneo, uniforme, viria do próprio processo escolar.
(Ilari, 1993)

Que esse aspecto contraditório, constitutivo do discurso, fique como um último lampejo de reflexão: se, por um lado, há os perigos e abismos dos silêncios sobre a formação do professor, por outro, que não se espere dizer TUDO, explicitar tudo.

Isso equivaleria a "engolir" o Outro presente no meu discurso e, no espaço sem criticidade nem reflexão que resultaria dessa instância nenhuma do discurso, já não faria mais sentido pensar na formação do professor de português (ou de qualquer outro).

Partindo da concepção de Paulo Freire da "leitura do mundo" que seria necessária a esse professor, podemos pensar que tal leitura só seria possível se estivesse presente o conflituoso, o contraditório, o múltiplo e o diferente, elementos constitutivos das formações discursivas. Talvez isso só fosse possível no jogo entre o dito e o silenciado...

Discutir essas questões, no entanto, fazem parte de um outro discurso sobre discursos de formação de professores de português. Um outro momento, fundamental para que algumas questões aqui levantadas arranhem um pouco mais a superfície cristalizada dos discursos oficiais e do senso comum sobre educação e sobre linguagem.

Mais do que isso: no jogo de representações especulares do imaginário a que a ideologia induz, representará um traço de um caleidoscópio de concepções que talvez rompam outros silêncios sobre o fracasso do trabalho educacional, genericamente, e, em particular, sobre o fracasso do trabalho educacional com a linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline - Heterogeneidades Enunciativas - trad. do or. francês. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 19:25-42. IEL/UNICAMP, Campinas/SP. Jul/dez 1990.

BOURDIEU, Pierre - *A Economia das Trocas Simbólicas* - trad. do or. francês. São Paulo. Perspectiva, 1974.

_____ & PASSERON, Jean C. - *A Reprodução* - trad. do or. francês. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer 59/75. Processo 4362/73. *Plano de Curso de Licenciatura em Lingüística ministrado pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. 22 de janeiro de 1975.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer 2930/75. Processo 14949/75. *Plano do Curso de Lingüística a nível de Bacharelado, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. 05 de agosto de 1975.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine - *Introdução à Análise do Discurso* - 3ª ed. Campinas/SP. Editora da UNICAMP, 1994.

CAMPINAS, Universidade Estadual - *Ata da trigésima reunião do Conselho Diretor da Universidade de Campinas*. Mimeo. 01 de outubro de 1968, 15 h.

_____ - Reitoria. Processo 3312. *Constituição do Centro de Lingüística Aplicada*. 01 de julho de 1974.

- Reitoria. Processo 1163. *Indicação como centro de excelência em sua área, para Programa de Pós-Graduação em Lingüística.* 26 de fevereiro de 1975.

- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Ofício IFCH 903/73 - *Projeto de constituição do Instituto de Estudos da Linguagem.* 30 de novembro de 1976.

- Instituto de Estudos da Linguagem. Ofício IEL Gr. 28/82. *Alteração dos planos curriculares dos cursos de Bacharelado em Lingüística, Bacharelado e Licenciatura em Letras.* 10 de agosto de 1982.

- *Projeto do Currículo Mínimo de Letras.* Mimeo. Março de 1983.

- *Catálogo de Graduação.* 1976 a 1992.

- *Curso de Licenciatura em Letras - Português.* Mimeo. s/d.

- *Teses do Departamento de Lingüística sobre a Graduação do IEL.* Mimeo. s/d.

CHAUÍ, Marilena - *O que é Ideologia* - 30ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CORACINI, Maria José - *Um Fazer Persuasivo - O Discurso Subjetivo da Ciência* - São Paulo: EDUC/Campinas-SP: Pontes, 1991.

CRUZ, Celene Margarida - *O Ensino de Francês na UNICAMP (1970-1992)* - Tese de Doutorado. Campinas/SP - UNICAMP/Faculdade de Educação, 1993.

- DOSSE, François - *A História em Migalhas - dos Annales à Nova História* - São Paulo. Ensaio/ Campinas - SP. Editora da UNICAMP, 1992.
- FESTINGER, Leon et alii - *When PROPHECY FAILS* - 2ª ed. - New York. Harper Torchbooks, 1964.
- FOUCAULT, Michel - *Arqueologia do Saber* - Petrópolis, Ed. Vozes, 1971 (Título original: *L'archeologie du savoir*, 1969).
- FRANCHI, Carlos - "Linguagem - Atividade Constitutiva" - *Revista Almanaque*, nº 5. São Paulo. Brasiliense, 1977.
- GERALDI, João Wanderley - "Concepções de Linguagem e Ensino de Português" - in: *O Texto na Sala de Aula*, GERALDI, J. W. (org) - Cascavel - PR. ASSOESTE, 1984.
- _____ - "Prática de Produção de Textos na Escola" - in: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* - 07:23-30. Campinas - SP. UNICAMP, 1º semestre de 1986.
- _____ - *Linguagem, Interação e Ensino* - Tese de Doutorado - Campinas. UNICAMP/IEL, 1990.
- _____ - *O Curso de Graduação do IEL/UNICAMP* - mimeo, 1992.
- _____ - *Portos de Passagem* - 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GNERRE, Maurizio - *Linguagem, Escrita e Poder* - 2ª ed. - São Paulo. Martins Fontes, 1987.

GRUPO de lingüística na UC para maior projeção das ciências. *CORREIO POPULAR*, Campinas, 10 de outubro de 1968, p. 09.

ILARI, Rodolfo - *Do Doubs ao Atibaia: depoimento sobre a alegada origem bisontina da lingüística da UNICAMP* - mimeo, 1993.

JESUS, Antonio Tavares de - *Educação e Hegemonia - No Pensamento de Antonio Gramsci* - São Paulo:Cortez/Campinas-SP:Editora da UNICAMP, 1989.

KUHN, Thomas - *A Estrutura das Revoluções Científicas* - 2ª ed. São Paulo - Perspectiva, 1986.

LEBRUN, Gérard - *O que é Poder*. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

LIMA, Elói José da S. - *A CRIAÇÃO DA UNICAMP: Administração e Relações de Poder numa Perspectiva Histórica*. Dissertação de Mestrado - UNICAMP/Faculdade de Educação, 1989.

LUCENA, Célia - *Linguagens da Memória* - São Paulo. FDE. Diretoria de Projetos Especiais, 1991.

MARTINS, Joel - *Subsídio para Redação de Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Moraes, 1991.

MAINGUENEAU, Dominique - *Análise do Discurso: A Questão dos Fundamentos*. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 19:65-74. IEL/UNICAMP, Campinas/SP, Jul/dez 1990.

MENEGHEL, Stela M. - *Zeferino Vaz e a UNICAMP: uma Trajetória e um Modelo de Universidade*. Dissertação de Mestrado - UNICAMP/Faculdade de Educação, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio B. - *Currículos e Programas no Brasil* - Campinas/SP. Papyrus, 1990.

NOVASKI, Augusto J. C. - *Historicidade e Instituições Humanas -Proposições 04:16-25* - Faculdade de Educação - UNICAMP. São Paulo. Cortez / Campinas - SP. UNICAMP - março de 1991.

ORLANDI, Eni Pulcinelli - "Protagonistas do/no Discurso", *Foco e Pressuposição*, Série Estudos 4, Fista, Uberaba, 1978.

ORLANDI, Eni Pulcinelli - "O discurso pedagógico: a circularidade" - in: *A Linguagem e seu Funcionamento* - 2ª ed. revista e aumentada. Campinas - SP. Pontes, 1987a.

_____ - "Para quem é o discurso pedagógico?" - in: *A Linguagem e seu Funcionamento* - 2ª ed. revista e aumentada. Campinas - SP. Pontes, 1987b.

PÊCHEUX, Michel - "Análise Automática do Discurso" - trad. do or. francês (*Analyse Automatique du Discours*, 1969) - in: *Por uma Análise Automática do Discurso - uma introdução à obra de Michel Pêcheux* - Campinas, SP. Pontes, 1990.

_____ & FUCHS, Catherine - "A Propósito de uma Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas" - trad. do or. francês (*Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours*, 1975) - in: *Por uma Análise Automática do Discurso - uma introdução à obra de Michel Pêcheux* - Campinas, SP. Pontes, 1990.

RICOUER, Paul - *Interpretação e ideologias* - Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1977.

SÃO PAULO (Estado) - Conselho Estadual de Educação. Parecer 1609/72, Processo CEE 1869/72. *Reconhecimento do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas com os cursos de Economia e Planejamento, Ciências Sociais e Lingüísticas (Bacharelado)*. 30 de outubro de 1972.

_____ Parecer
78/77, Processo 412/69. *Proposta de alteração dos Estatutos e Regimento Geral*. 10 de fevereiro de 1977.

_____ - Governo - *AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS E A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO* - mimeo. 1991.

SOARES, Magda - *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social* - 7ª ed. - Série Fundamentos. São Paulo. Ática. 1989.

_____ - *Metamemória - Memórias - Travessia de uma educadora*. São Paulo. Cortez, 1991.

VAZ, Zeferino - *EDUCAÇÃO SUPERIOR, INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E DEDICAÇÃO EXCLUSIVA - CAMPINAS/SP*. Governo do Estado de São Paulo. 1973.

VILLARTA-NEDER, Marco A. - "O Discurso da Escola enquanto fator de Reprodução Cultural" - in: *XIX Anais de Seminários do GEL* - Bauru - SP. UNESP, 1990.

VOGT, Carlos Alberto - *A solidez do sonho* - Campinas/SP. Papirus, 1993.

ZAIDAN FILHO, Michel - *A Crise da Razão Histórica* - Campinas/SP. Papirus, 1989.

APÊNDICE I

GRÁFICO DEMONSTRATIVO DE CARGA HORÁRIA

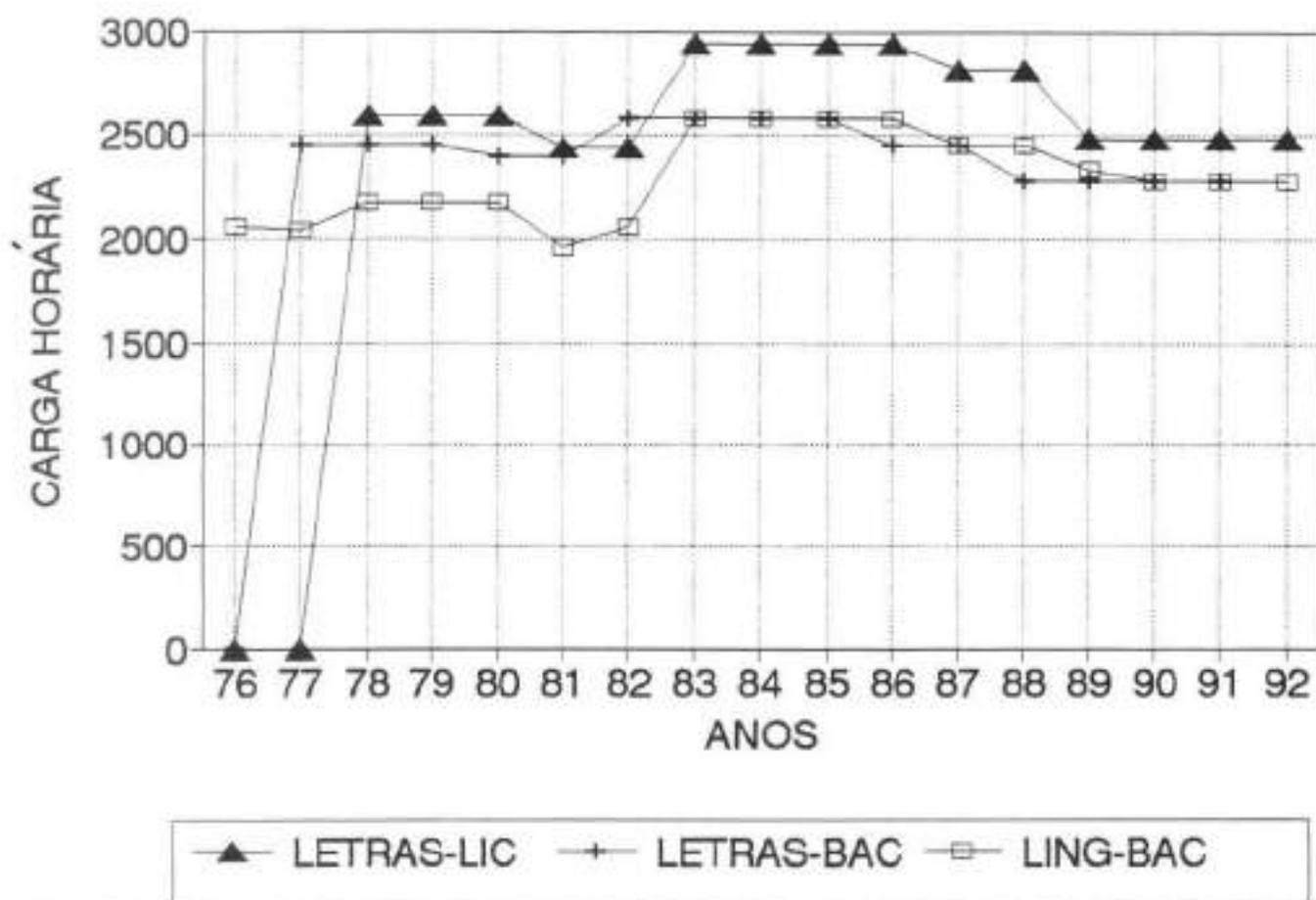


TABELA I

DISCIPLINAS ELIMINADAS DO CURSO DE BACHARELADO EM LINGÜÍSTICA	PERÍODO DE VIGÊNCIA
DIALETOLOGIA SOCIAL	1976, 1977
ESTATÍSTICA METODOLÓGICA	1976, 1977
ESTRUTURA DO FRANCÊS I	1976, 1977
ESTRUTURA DO FRANCÊS II	1976
ESTRUTURA DO INGLÊS I	1977
ESTRUTURA DO INGLÊS II	1976, 1977
FRANCÊS V	1976, 1977
FRANCÊS VI	1976, 1977
HISTÓRIA MODERNA I	1980
HISTÓRIA POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL DO BRASIL	1980
HISTÓRIA ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL GERAL - MODERNA I	1976, 1977, 1978 e 1979
HISTÓRIA ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL GERAL - MODERNA II	1976, 1977, 1978 e 1979
INGLÊS V	1976, 1977
INGLÊS VI	1976, 1977
INICIAÇÃO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM	1978, 1979, 1980, 1981 e 1982
INTRODUÇÃO A ECONOMIA	1976, 1977
INTRODUÇÃO À EPISTEMOLOGIA	1976, 1977, 1978 e 1979
INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA	1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981 e 1982
INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA	1976, 1977, 1978 e 1979 (EM 1980 CHAMA-SE "SOCIOLOGIA I - INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA" E CESSA)
LINGÜÍSTICA APLICADA AO FRANCÊS I	1976, 1977
LINGÜÍSTICA APLICADA AO FRANCÊS II	1976, 1977
LINGÜÍSTICA APLICADA AO INGLÊS I	1976
LINGÜÍSTICA APLICADA AO INGLÊS II	1977
LINGÜÍSTICA APLICADA AO PORTUGUÊS I	1976, 1977
LINGÜÍSTICA APLICADA AO PORTUGUÊS II	1976, 1977
LINGÜÍSTICA DIACRÔNICA	1976, 1977
LINGÜÍSTICA E TEORIA LITERÁRIA	1976, 1977
LINGÜÍSTICA PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS	1976, 1977
LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	1983
LITERATURA PORTUGUESA I	1976
LITERATURA PORTUGUESA II	1976
MATEMÁTICA PARA CIÊNCIAS HUMANAS I	1976, 1977
MATEMÁTICA PARA CIÊNCIAS HUMANAS II	1976, 1977
MATEMÁTICA PARA LINGÜISTAS	1976, 1977
MODELOS MATEMÁTICOS EM LINGÜÍSTICA	1976, 1977
POLÍTICA I - INTRODUÇÃO À CIÊNCIA POLÍTICA	1976, 1977, 1978, 1979 e 1980
PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS I	1978, 1979, 1980, 1981 e 1982
PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II	1981, 1982
PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS I	1981, 1982
PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS II	1981, 1982
PROBLEMAS DE FONOLOGIA	1976, 1977
PROBLEMAS DE GRAMÁTICA	1976, 1977
SEMÂNTICA III	1976, 1977
SEMINÁRIOS EM TEORIA LINGÜÍSTICA	1976, 1977
SOCIOLINGÜÍSTICA	1976, 1977
TEORIA LITERÁRIA I	1976
TEORIA LITERÁRIA II	1976
TÓPICOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA	1984

TABELA II

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DOS CURSOS DE LETRAS EM 1978	
ANÁLISE DO DISCURSO I	desaparece do currículo do Bacharelado em Lingüística e aparece no de Letras
INICIAÇÃO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM	inicia-se nos Cursos de Letras (1978-1983 no Bacharelado e 1978-1982 na Licenciatura) e somente um ano depois inicia-se no Bacharelado em Lingüística, encerrando-se no mesmo ano que no Bacharelado em Letras.
LINGÜÍSTICA ROMÂNICA	oparece no currículo de Lingüística até 1976, é interrompida e reintroduzida em 1983, não saindo mais. Em 1978, quando funcionam so cursos de Letras, é reintroduzida e não se exclui mais.
LINGÜÍSTICA HISTÓRICA DO PORTUGUÊS	estava presente no Bacharelado em Lingüística em 1976 e 1977, desaparece em seguida e retorna em 1983, não desaparecendo mais. Em 1978, logo de é excluída da Lingüística, surge nos cursos de Letras, perdurando até 1988.
LITERATURA BRASILEIRA I	estava presente no currículo de Lingüística em 1976. Surge nos programas dos cursos de Letras e não desaparece mais.
LITERATURA BRASILEIRA II	(IDEM)
LITERATURA BRASILEIRA III	iniciou-se nos programas dos cursos de Letras, vindo até a atualidade. Só a partir de 1983 é que surge no currículo de Lingüística, não saindo mais.
LITERATURA PORTUGUESA I	aparecia no currículo de 1976 na Lingüística, desaparecendo depois. Nos cursos de Letras aparece de 1978 em diante e não é mais excluída.
LITERATURA PORTUGUESA II	(IDEM)
TEORIA LITERÁRIA I	constava em 1976 no programa do Bacharelado em Lingüística e desaparece. Surge em 1978 no currículo dos cursos de Letras, indo até 1982.

TABELA III

DISCIPLINAS COMUNS AOS TRÊS CURSOS QUANDO DA IMPLANTAÇÃO OS CURSOS DE LETRAS
ESTRUTURA DO PORTUGUÊS I
ESTRUTURA DO PORTUGUÊS II
ESTRUTURA DO PORTUGUÊS III
FONÉTICA E FONOLOGIA
GRAMÁTICA I
GRAMÁTICA II
INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA*
PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS I*
PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS II*
PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS I*
PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS II*
SEMÂNTICA I
SEMÂNTICA II
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
OPÇÕES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
ALEMÃO I
ALEMÃO II
FRANCÊS I
FRANCÊS II
INGLÊS I
INGLÊS II

* (Disciplinas que não pertencem ao núcleo permanente dos três cursos)

TABELA IV

NÚCLEO COMUM PERMANENTE ENTRE OS TRÊS CURSOS	
DISCIPLINAS BÁSICAS	
ESTRUTURA DO PORTUGUÊS I	
ESTRUTURA DO PORTUGUÊS II	
ESTRUTURA DO PORTUGUÊS III	
FONÉTICA E FONOLOGIA I	
GRAMÁTICA I	
GRAMÁTICA II	
SEMÂNTICA I	
SEMÂNTICA II	
VARIÇÃO LINGÜÍSTICA	
OPÇÕES DE LÍNGUAS	
ALEMÃO I	
ALEMÃO II	
FRANCÊS I	
FRANCÊS II	
INGLÊS I	
INGLÊS II	

TABELA V

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO BACHARELADO EM LINGÜÍSTICA EM 1989	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DOS CURSOS DE LETRAS (BACH. E LIC.) EM 1989
INTRODUÇÃO À LÓGICA	LITERATURA BRASILEIRA IV
FILOSOFIA DA LINGUAGEM	LITERATURA BRASILEIRA V
FONÉTICA E FONOLOGIA II	LITERATURA PORTUGUESA I
LÍNGUAS INDÍGENAS DO BRASIL I	LITERATURA PORTUGUESA II
GRAMÁTICA III	LITERATURA PORTUGUESA III
LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA	LITERATURA PORTUGUESA IV
LÍNGUAS INDÍGENAS DO BRASIL II	TEORIA LITERÁRIA
TÓPICOS DE TEORIA LINGÜÍSTICA	CULTURA BRASILEIRA
ANÁLISE DO DISCURSO	-----
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	-----

APÊNDICE II

ENTREVISTA COM CARLOS FRANCHI

FRANCHI - Quando o Ilari, o Haquira, o Vogt e eu chegamos aqui já havia o primeiro curso de lingüística que tinha sido formado, mas com uma perspectiva completamente diferente daquela que a gente trazia. Nos primeiros anos o currículo que funcionou no bacharelado em lingüística era resultado de nenhuma acepção prévia da equipe, era a assunção de um currículo pré-existente, já estabelecido, e estabelecido com base de uma série de... de não são nem pressupostos, uma série de condições de existência da lingüística aqui nas ciências humanas. O fato de estar numa universidade como a UNICAMP, voltada para a tecnologia, a necessidade que o Fausto teve de [...er] a lingüística no interior de uma universidade que era predominantemente marcada pela física, matemática, elétrica etc. alterou completamente a primeira... alterou, não. [...ou] de alguma forma absolutamente difertente das perspectivas que a gente trazia de lá para fazer o próprio curso.

MARCO - Isso explica a matemática aplicada, economia ?

FRANCHI - Exatamente. Não, isso tem uma explicação. Explica matemática para a lingüística, gramáticas formais... você tá gravando ?

MARCO - Eu comecei a gravar...

FRANCHI - Bom... a existência de economia, epistemologia, filosofia etc. resulta de uma proposta curricular mais forte de toda a universidade. A Universidade foi formada... uma das glórias da Unicamp naquele tempo é que os cursos tinham, ao contrário das outras universidades, um primeiro período básico. Havia, por exemplo, o básico das exatas era como... são alunos de física, matemática, engenharia elétrica etc. e faziam um conjunto de cursos comuns que existiam no prédio do básico. Tudo isso faz parte de um projeto: dois anos de básico, um ano de básico, depois as especializações. Como a lingüística começou nas ciências humanas, como depto das ciências humanas, quer dizer, um ano básico, dois anos básicos, na verdade.

MARCO - Eram dois anos ?

FRANCHI - Dois anos. A gente introduzia algumas disciplinas específicas já no 2º ano, mas eram 2 anos básicos. Se você pegar os catálogos, você precisa melhor, mas eu acho que havia, por exemplo, epistemologia ainda no 2º ano... todo o 2º semestre...

MARCO - Um semestre ?

FRANCHI - Um semestre, eu acho... 1º e 2º semestre... acho que eram dois semestres... mas eu não tenho certeza disso agora, [] resultava num quadro que sendo o curso de bacharelado em lingüística parte do ... do instituto de ciencias humanas, os alunos de lingüística faziam o básico de ciências humanas. O básico tinha uma história

interessante, porque a pressuposição que estava por baixo era a seguinte: o aluno deve ter uma noção geral a respeito da área, para depois se especializar. É... uma certa vocação de inter... interdisciplinariedade, tá ? Essa era uma idéia... básica. Já que nós damos ciências humanas, tinha um curso de cada uma das áreas das ciências humanas. Ele tinha... ele tinha economia, ele tinha psicologia, ele tinha filosofia... filosofia, não... ele tinha epistemologia, ele tinha antropologia etc. Daí é que o aluno estava apto a se especializar [] Bom, isso resultava de alguns pressupostos equivocados, por exemplo, uma ilusão de homogeneidade de métodos... nas várias disciplinas das ciências humanas como se... por exemplo... na física, na química, na matemática etc. bons conhecimentos de cálculo, de matemática básica etc. são mesmo base para quaisquer dessas ciências. Agora, o motivo da nossa "matemática básica" ? O que ocorria é que os cursos eram dados sem nenhuma perspectiva de interdisciplinariedade, ao contrário, economia dava Introdução à economia, antropologia dava Introdução à antropologia, epistemologia dava Introdução à Ciência. O que é possível reparar... por exemplo, o curso de epistemologia na época era dado pelo prof. Luiz Orlandi... seria como... como... roteiro de trabalho voltar à pressuposição da possibilidade de uma ciência exata ou da exatidão das ciências humanas. Então, quando você entrava lá na sintaxe, fonologia etc. os alunos tinham incorporado a crítica de qualquer possibilidade de uma teoria conceitual. E... então, em vez de funcionar como básico, funcionava como criador de problema inicial. O outro aspecto que foi predominante na mudança de currículo que levou à exclusão do básico digamos necessário na nossa área de

ciências humanas é que corresponde a uma ilusão. A ilusão de que a interdisciplinariedade é possível como parte do trabalho de uma teoria científica qualquer. Eu estou convencido absolutamente de que você só faz interdisciplinariedade quando você ou em equipe ou quando você domina muito bem a teoria. Isto é uma convicção que acho que não sei se era minha só, mas eu acho que prevaleceu eu não sei de onde vem, mas no grupo, num certo momento, pelo menos se não se formou a consciência disso, se tornou uma decisão com relação a isso no sentido de considerar que esse curso básico de antropologia, filosofia, psicologia etc. era um desastre. Porque os alunos faziam "interdisciplinariedade" quando combinavam qualquer área. Um exemplo disso, por exemplo... eu mesmo, com relação à epistemologia do Granger que eu tava lendo agora mesmo... Bachelard. Uma epistemologia francesa naquela época. Hoje talvez eu tenha minhas dúvidas em relação a um interesse maior... a um interesse maior dentro desse tipo de epistemologia. Mas um dos pressupostos básicos é que você não faz epistemologia de uma ciência sem ser primeiro cientista. Por exemplo, o Granger, para fazer epistemologia da Economia... no trabalho da tese dele sobre Ricardo, primeiro foi estudar sobre Economia. Bachelard foi fazer Química, sabia muito Química. Granger foi [] Física. Kuhn é físico etc... quer dizer... e aqui se dava uma epistemologia como parte inicial do trabalho. Os alunos não tinham sequer noção do que era trabalho científico. Eles estavam num nível pré-ingênuo, numa grande inocência frente a essa batelada de cursos. A relação da antropologia fazia sentido se o aluno tivesse alguma noção do trabalho antropológico ou lingüístico, de lingüistas ou da antropologia praticada sobre povos de línguas distintas, ou

coisa semelhante. O papel do discurso na formação de uma antropologia urbana. Havia "n" coisas a se fazer, mas não com os alunos... que estavam... Então o que acontecia era uma série de introduções... [] esse curso. Não sei quando, você vai verificar depois, esse básico foi excluído e passou-se a fazer um básico da lingüística. Agora, o outro aspecto que se produzia nesse currículo inicial nosso aqui que você notou da matemática... por exemplo matemática aplicada... não tem a ver com isso. Tem a ver com uma outra coisa, que para vender um curso de lingüística numa universidade altamente tecnológica, o artifício que se usava, pelas pessoas que promoveram isso... Fausto Castilho etc... que queriam criar uma faculdade de Letras e Filosofia no interior, dentro das Ciências Humanas, no interior - o que ele queria iria ser ruim demais - era que entendia a lingüística com dois, digamos, princípios que, na verdade, não tinham nada a ver, dois falsos pressu... - na minha opinião. O primeiro era que a lingüística era uma ciência-piloto, ela que forneceria aos cientistas humanos modelos mais formalizados. Naquele tempo se pensou no estruturalismo francês, Lèvi-Strauss, Ducrot, e o outro é que a lingüística era uma ciência... a primeira ciência humana, além da economia, que fortemente passava a trabalhar com modelos matemáticos. A primeira entrevista que deu o Zefferino Vaz relativo... a um jornal de Campinas... relativo à formação do curso de Lingüística foi [NI] de Campinas, o setor... [] curso de Lingüística Matemática.

RAQUEL - Era um marketing, por aí ?

FRANCHI - Era mais que um marketing. Era um meio pelo qual o Conselho Diretor aprovaria. O Conselho Diretor formado por políticos, [] etc.

MARCO - Então foi estratégico, de uma certa maneira ?

FRANCHI - E foi um pouco de crença, porque o Fausto Castilho tinha estudado em Besançon, e tinha tomado conhecimento do trabalho que fazia um tal de Yves Gentilhomme que veio pra cá e foi o primeiro coordenador da Lingüística aqui. Que era um matemático. Ele só ficou Coordenador aqui porque teve um episódio pessoal aqui em Campinas e saiu. O primeiro curso de Lingüística dado na Universidade de Campinas foi dado pelo Yves Gentilhomme, que era o de Matemática Lingüística. Era uma piada, tá ? Quer dizer... não era nem lingüística, nem Matemática. Era simplesmente a utilização de coisas simples como intersecção, conjuntos, operações com conjuntos. Era uma coisa... nem da lógica. Era uma coisa bem prática. A gente lá da França advertiu por carta. Isso aqui... eu fui encarregado de advertir e recebi, inclusive, uma carta muito mal-criada dizendo que isso [] Então, pra você ver, que quando nós chegamos aqui havia há um currículo montado, primeiro dentro do Instituto de Ciências Humanas, daí o peso de certas disciplinas variadas que não faziam parte do currículo de Lingüística, mas do currículo de Ciências Humanas. Imaginava-se que a Lingüística estaria, daí, com a antropologia, e os alunos estariam mais enriquecidos. Foi engano, onde eu falei pra você: ingenuidade, inocência dos alunos pra poder acompanhar ou aproveitar [].

Segundo, na ausência qualquer de relações interdisciplinares na UNICAMP que não [] um projeto curricular qualquer. Não era uma equipe. Cada um ia lá e dava a sua disciplina. Quem dava a Introdução à Economia pensando no curso de Economia. Antropologia... curso [] pensando lá... Lingüística, Introdução à Lingüística, aquele famoso curso de Introdução à Lingüística Geral que era um panorama geral que vinha de Saussure a não sei onde. E isso não servia pra nada. Não servia pra nada. Daí, não sei quando, mas a primeira modificação do currículo passou a privilegiar... digamos, disciplinas mais lingüísticas, e a cortar do curso todas essas disciplinas como Economia... Todos esses cursos ficaram um pouco optativos. Já na segunda mudança de currículo houve a criação de um domínio conexo. Eu não me lembro bem quando, mas na primeira mudança de currículo que fizemos mantivemos essa vocação para a abertura. Foi muito rápida essa primeira mudança de currículo. Logo que nós chegamos, ele passou a trabalhar na segunda.

MARCO - Vocês chegaram ... ?

FRANCHI - Em 71.

MARCO - Em 71. Isso era dentro do IFCH, ainda ?

FRANCHI - dentro do IFCH. Até 75... durante esse período já se procedeu uma primeira modificação curricular que primeiro evitava esses problemas do básico, manteve a matemática para [?]

lingüística, porque alguns de nós estávamos interessados em Gramáticas Formais, em Chomsky. e [] formais, quem trabalhava com isso [] que dava um excelente curso. Mas havia no currículo algo que era... que se chamava domínio conexo. Os alunos deviam fazer pelo menos duas disciplinas fora da área da Lingüística. Então, muitos podiam fazer... e essas escolhas podiam ser feitas em Sociologia, Antropologia... ou em qualquer curso da Universidade. A Mar[] [] por exemplo oferecia sempre dois cursos na Matemática para quem quisesse fazer 2... e o interessante nesse currículo é que não podiam fazer um semestre num lugar e outro para fechar créditos. Escolhia uma área conexa e fazia os dois cursos. Isso teve algum resultado. Achei uma pena quando isso desapareceu do currículo, mas. tava aqui ainda, mas... não tive condições de argumentar em favor da manutenção. Porque isso permitiu, por exemplo, que alguns intitutos oferecessem cursos específicos. Por exemplo, a Psicologia ofereceu... você vai encontrar em algum lugar na sua história aí, o curso de Psicologia pra Ciências Humanas, que foram freqüentados, por exemplo, por [] que tá aqui agora, pelo [], pela própria []. O resultado disso foi a criação de interesses por parte de alunos de graduação já na graduação por pesquisas interdisciplinares. O que eu acho que é desse curso que resulta hoje a existência da Neurolingüística aqui na Universidade. [] Edson e Maza, por exemplo, foram fazer seus Mestrados na Biologia e voltaram pra Lingüística com uma formação em Biologia, bem mais forte pra poder... a tese do Edson... participei da banca da tese do Edson, a tese do Edson foi lá na Biologia, a tese da Maza foi na Lingüística, mas orientada pelo professor Armando da Biologia. Agora, a idéia, quando eu falei pra

você que não necessariamente você vai descobrir nos currículos concepção de linguagem, você pode ver, por exemplo - nesse primeiro currículo, a concepção não de linguagem propriamente dita, mas do papel da Lingüística no interior das Ciências Humanas. Um pressuposto falso, é claro, de ser uma ciência-piloto que pudesse fornecer métodos a outros pesquisadores de outras áreas e... e uma... certa contingência da época da revolução, que era... que a UNICAMP se ocasionava com uma Universidade tecnológica, então a [] lingüística entrou pelo viés da Matemática. Dificilmente isso reflete a concepção que tinha Vogt, que tinha Haquira, que tinha Ilari, que eu tinha a respeito do que era linguagem. Ao contrário, o trabalho nosso foi dissolver essas relações que apareciam no currículo sem que correspondesse, digamos, mais precisamente ao []. Aí os currículos seguintes já passavam a ter muita influência também das equipes que chegaram aqui muito cedo. Eu acho que Aryon, Kícoli etc. tiveram aqui em 72...73... 73. e havia uma idéia de que... havia uma idéia... não sei como está hoje... mas de que era a de que mesmo para que a gente pudesse trabalhar em áreas outras... porque o programa de Bacharelado em lingüística, por exemplo, procurava estender-se à Sociolingüística . A gente logo contratou a Cláudia Lemos... portanto [] o Haquira que era quem naquele momento trabalhava... que formava o grupo de Análise do Discurso, já pensava em discurso. Mas os cursos de graduação não eram propriamente dirigidos para essas áreas. Porque na verdade aqui o forte sempre foi a Pós-Graduação. Então os cursos de Graduação eram pensados de um prisma que eu acho real até hoje. [] ainda acho isso, que seria oferecer aos alunos da Graduação na parte chamada básica da lingüística onde maior

consenso havia. Por exemplo, os cursos de Fonética/Fonologia, Sintaxe, Teorias da Gramática, Semântica etc. eram o forte do programa. Outra característica interessante que distingue de outras universidades, neste segundo momento é que [] Língua Portuguesa, por exemplo, não se isolava como uma disciplina à parte. Os cursos de Estrutura do Português era, por exemplo, Fonologia, Estrutura do Português/Fonologia; Morfologia, Estrutura do Português/Morfologia. Era um pouco quadrado, não é, mas a idéia é de que Português era uma língua natural que devia ser privilegiada no Instituto, mas que em princípio não se separava da lingüística, diferente de como na USP até hoje existe o Instituto de Português de um lado: aqui não é lingüística, é Português. Não faz sentido alguém pensar uma língua natural sem essa base. Então, essa era a idéia central. Os cursos eram dados geralmente sobre leitura de textos fundamentais aqui no IEL, exercícios de análise... morfológica... aquela idéia do currículo. Quando chegou Letras... também esse... [] que foi fundado praticamente sob inspiração... sob conspiração, mas eu diria sob... depois do Fausto Castilho, que aquela idéia alucinada da lingüística como ciência-piloto, matemática do Gentilhomme, quem o Zefferino consultava era o Antonio Cândido. E Antonio Cândido pensava este Instituto de uma forma mais harmônica. Quer dizer que... o Antonio Cândido tinha uma idéia de que a lingüística... tinha uma visão [] ele faz uma leitura crítica, sociológica e temática da literatura... tinha um papel importante em diversas áreas. Então, ele imaginava esse Instituto formado de dois pés: Teoria Literária, não as literaturas. Teorias Literária e a lingüística e, aí, então, a construção de cada área com seu domínio; uns se especializavam em lingüística, outros se

especializavam em Teoria Literária. Essa era uma idéia que nunca foi bem pra frente. Tudo isso por contingência. Primeiro porque o grupo de Teoria Literária, desde o começo, não se incorporou à UNICAMP de uma maneira forte. Quer dizer... jamais participava das discussões curriculares. Pessoal que vinha de São Paulo, saía de São Paulo [], gente ótima, [], [], mas a maioria voltou para São Paulo. [] ficou aqui, mas logo se aposentou e voltou para São Paulo. [] voltou o mais depressa possível.

MARCO - Ah... ele chegou a dar aulas aqui ?

FRANCHI - Deu aula aqui muito tempo... Roberto Schwarz não voltou nunca mais...

RAQUEL - É... na realidade aqui era [] meio provisório.

FRANCHI - Foi uma... nunca incorporaram... fizeram um trabalho muito interessante... fizeram um trabalho muito interessante. [] quando se formou a Teoria Literária, o que se fez foi a formação do curso de Licenciatura, daí... não me lembro quando foi isso... foi em 76...77 ? Depois [] a gente já tinha, logo que viemos pra cá, incorporado alguns cursos excepcionais, também chamados de facultativos no Bacharelado em lingüística, de literatura.

RAQUEL - Ah, tá... começou assim...

FRANCHI - Mas depois se fez uma Licenciatura em que, digamos, [] dividiu o número de horas: literatura pra lá, lingüística pra cá, certo ? E os cursos de lingüística continuaram na mesma perspectiva que havia no Bacharelado em lingüística. Quer dizer... não houve uma integração curricular. Quer dizer... se você pensar currículo como lista de disciplinas, você pode talvez tentar tirar algumas idéias daí, mas se você pensar algo que é trabalho de equipe, que resulta...

MARCO - dá uma certa impressão ao ver o currículo... é interessante o comentário que o senhor faz... que realmente foi uma soma de algumas disciplinas àquele núcleo principal []

FRANCHI - é [] deveria ser uma... uma linha. Por exemplo, acho que a idéia que passava pela cabeça dos lingüistas, não unânime, mas que predominava naquela época era de que a lingüística oferecia um conjunto de disciplinas básicas, sobretudo centrada em fonologia, sintaxe, teoria gramatical e semântica, e que depois, então, as especializações viriam sobre essa base. A gente imaginava, e acho que com razão, que pra gente fazer sociolingüística é preciso pelo menos conhecer o fenômeno que se vai tentar "fisgar" em Sociolingüística.

MARCO - hum...hum...

FRANCHI - fazer Análise do Discurso, pelo menos na perspectiva que se tinha, que era uma perspectiva lingüística - não que a gente desconheça [] ou então interesse de um estudo sociológico,

ideológico etc. do texto, mas, digamos, que a lingüística poderia contribuir melhor, seria um estudo lingüístico da noção de Discurso, que era o que fazia o Haqaira... Osakabe. Já em 82, quer dizer, essa montagem de currículo acabou pressionando do ponto de vista de carga horária... []

RAQUEL - [] tinha que seguir aquelas coisas do currículo mínimo, né.

FRANCHI - mas era excessivo em relação mesmo []

RAQUEL - [] mesmo assim []

FRANCHI - [] se você, mesmo obedecendo aos limites [] o currículo de 82 visava tentar fazer que o aluno fizesse um período de trabalho aqui, de aula... de aula [] e um período livre... de [] tudo. A idéia [] criada apenas para as educações na licenciatura, né, criar pelo menos a possibilidade de... de... uma... atividade dos alunos que fosse distribuída entre cursos. né. - esse foi o último trabalho que eu participei.

RAQUEL - [] foi o de 82 ?

FRANCHI - o problema é que... tendo havido várias mudanças de currículo - você veja que essas mudanças de currículo decorrem de necessidades práticas; havia um problema prático: e como os alunos não tinham... não tinham muita obrigação de opções rígidas, o currículo não era bem marcado em relação ao que podiam fazer. Os

alunos alunos faziam aqui, faziam ali. A gente tava acumulando um número excessivo de grupos distintos nos últimos anos que cobravam disciplinas completamente distintas, ou seja, você precisaria ter mil professores pra dar conta de mil alunos, porque cada aluno era um currículo.

RAQUEL - [] exato.

FRANCHI - quer dizer... havia uma... isso é um engano clássico... toda... toda...toda a formação de currículo das universidades que é essa briga entre a liberdade de escolha para os alunos etc. Do ponto de vista prático se torna impossível.

MARCO - hum...hum...

FRANCHI - né ? Porque nós não dispomos... de [] então os recursos começavam a diminuir e o número de alunos a aumentar, claro. Você ia formando turmas, turmas, turmas, sobrava. Alunos que deveriam ter completado o curso com cinco ou seis disciplinas diferentes. Então você tinha que oferecer, às vezes, todas as disciplinas do currículo pra esse pessoal poder fechar o curso deles, que cada um tinha cinco situações...

RAQUEL - cada disciplina com um ou dois alunos...

FRANCHI - dois alunos ou mais. [] os compromissos mais variados. Então começaram a aparecer soluções... as famosas soluções de

ocasião... que você faz um trabalho nas férias...a...a...idéia de uma... os currículos inicialmente eram mais presos por pré-requisitos, mas cada linha deles poderia ser escolhida pelo aluno indiferentemente. Então, como não havia uma orientação de matrícula muito adequada também, o que ocorria era que os alunos perdiam conta aqui, ficavam devendo lá, faziam cursos de férias...

MARCO - hum...hum...

FRANCHI - quer dizer, é... quando em 82 paramos pra rever o currículo, o primeiro trabalho que foi feito foi levantar aluno... por aluno que tipo de necessidade tinha pra completar []

MARCO - nossa...

RAQUEL - []

FRANCHI - depois criticaram demais o trabalho da gente, mas o trabalho era prático, não tinha a ver com a concepção de linguagem. [] uma questão prática: esses alunos não vão... o Instituto ia falir, não tinha jeito de cumprir seus compromissos de curso. Além disso o número de horas-aula era excessivo. A gente tinha uma idéia de que para cada hora-aula o aluno tivesse pelo menos duas horas de estudo... e... era impossível... os alunos tinham uma carga didática extremamente alta. Houve a tentativa de reduzir um pouco a carga didática dos alunos... obrigatória dos alunos e a outra foi organizar os cursos de uma maneira mais sistemática.

MARCO - hum...hum...

RAQUEL - É... uma crítica que se faz é que ficou muito... quer dizer, o pessoal faz essa crítica. que ficou muito fechado daí, né, o currículo, porque se tentou eliminar justamente essa...

FRANCHI - quer dizer...

RAQUEL - daí é a tal história, né. O que é melhor ? É difícil...

FRANCHI - exato. Quer dizer. Você tem que conseguir um compromisso entre duas coisas. quer dizer... o compromisso que você tava tendo lá era... você tenha nos alunos algumas opções de trabalho, mas fixar um pouco o currículo inicial, não é... porque você tinha turmas cada vez mais heterogêneas em sala de aula... com dificuldades de trabalho [] não havia uma reflexão curricular no sentido pleno do termo [] Então o que se tentou fazer foi uma reflexão curricular e... e... montar o currículo de acordo com certas condições objetivas...

MARCO - []

FRANCHI - objetivas que eu digo não são pra padronizar... objetivas... quer dizer...

MARCO - tá...

FRANCHI - [] a gente tem tantos alunos... tantos alunos... o perfil dos alunos foi traçado um a um... então a gente tinha exatamente a quantidade de cursos que tinha que oferecer. Uma das preocupações é: em que espaço de tempo nós cumprimos esses compromissos, mas não ampliamos esses compromissos indefinidamente... você não vai... não teria condições mais de responder com o curso pra esses alunos... todos os professores tinham que dar praticamente todos os cursos todos os semestres.

MARCO - Na prática, pensando de uma maneira, assim, enquanto processo [] foi, assim, admitir que aquele... modelo inicial dessa diversidade não... não funcionava...

FRANCHI - e havia por parte dos alunos na ocasião... na ocasião... esse currículo não foi feito sem a audiência dos alunos...

MARCO - hum...hum

FRANCHI - houve várias conversas com os alunos sobre isso. Em geral os professores que participavam desse currículo tinham bastante acesso aos alunos, eram pessoas que tinham grande facilidade de contato com os alunos e mesmo pro parte dos alunos havia um descontentamento, quer dizer, eles chegaram até ser preciso "amarrar" [] "nós não sabemos fazer essas coisas, fazemos mal as coisas e não vamos conseguir fazer esses cursos", até o fim, quer dizer, havia uma consciência de que do jeito que estava, eles não estavam fazendo um bom curso. Eu acho que na história houve

algumas discussões efetivamente curriculares, no sentido de.. d ampliar.. o debate para outras atividades, não é, tempo de estudo que tipo de programa se faz, não se faz, como as equipes organizam na estruturação de seus cursos. Um foi no início e outro fo em 82, eu acho. Fora isso, as mudanças curriculares foram parciais.

MARCO - hum...hum...

FRANCHI - e... e agora parece que está outra vez se montando um debate exatamente sobre isso em que participam os alunos etc. Mas geralmente... as mudanças de currículo intermediárias foram resultado de algumas críticas. Por exemplo, a crítica do sistema inicial que a gente pegou aqui. Era... [] a gente manteve uma espécie de básico, por exemplo, se você voltar àquela história do básico... havia... os alunos que vinham pra UNICAMP naquela ocasião eram alunos da região... de modo geral... a UNICAMP não tinha ainda...

RAQUEL - essa coisa nacional...

FRANCHI - ...esse... padrão... essa perspectiva nacional e... então havia dificuldades, por exemplo, ao contrário de alunos da USP, que eram mais familiarizados com teatro, com leitura... nós tínhamos alunos regionais... bons, inteligentes, mas não tão imersos na cultura do tempo. Então aqueles cursos de Introdução, Introdução à lingüística, Introdução à Teoria, Introdução à Leitura...

RAQUEL - []

FRANCHI - e introdução... não sei se isso ainda existe...

RAQUEL - [] ah, agora é um só. Antes era Prática de Leitura, depois Prática de...

FRANCHI - é... havia uma Prática de Leitura, Prática de []... era... era... alguns professores levavam esse programa muito bem.

RAQUEL - é...

FRANCHI - por exemplo, eu posso citar porque ninguém vai ficar sentido, que já morreu... uma das pessoas que mais bem levou esses cursos foi o Michel Lahud, que se encarregava desses cursos. Então o curso de Leitura... tinha o curso... era um curso que formava leitores mais críticos, você notava a diferença dos alunos que entravam para os alunos que chegavam. [] Mas esse básico, veja, não tinha mais as características do básico de Ciências Humanas, mas era um básico quase que propedêutico, preparatório etc... não tinha a mesma... e, ao mesmo tempo, já se introduziu, por exemplo, a lingüística.

RAQUEL - no básico do IEL, já, né ? Uma coisa mais de Letras, de lingüística e Letras...

FRANCHI - houve algumas discussões, por exemplo, sobre... é... pesadas... durante o período em que eu vivi aqui. Uma delas é que se os cursos panorâmicos fazem sentido ou não, ou se fazia mais sentido

entrar em curso de especialização. Você vê que a gente, quando fez mudança curricular, logo no começo privilegiou o curso de Fonologia, Sintaxe, Morfologia etc. no início e não os famosos Introdução à Leitura de Hjelmslev, Saussure etc. Outra vez a idéia é que os cursos panorâmicos não forneciam aos alunos instrumentos de trabalho sobre a linguagem. Depois se poderia estudar a História da lingüística etc. Então havia um deslocamento... houve um deslocamento numa certa época de uma perspectiva mais especializada, quer dizer, de fazer trabalhos da área de lingüística, seja em Fonologia, seja em Morfologia... se os problemas se realizaram bem ou não, isso é outro problema: isso depende de uma equipe [] etc. mas a idéia era...era... era daquela mudança curricular

RAQUEL - [] porque... em 82, eu acho

FRANCHI - predominava [] de algumas especializações e se criavam algumas áreas variadas do Bacharelado, como Psicolingüística, Línguas Indígenas, mas todas voltadas pra idéia de que havia um trabalho a ser feito em lingüística. Vocês poder ver que não há praticamente curso de História da lingüística, curso panorâmico da lingüística.

RAQUEL - é... uma das coisas que hoje se... os alunos, às vezes, pedem, né.

FRANCHI - é... eu acho que é um engano até. É um engano... você pode aprender lendo o manual, não precisa de aula: você vai lá e lê.

RAQUEL - pois é.

FRANCHI - o problema é que os alunos não lêem nada.

RAQUEL - não lêem nada.

FRANCHI - então...

RAQUEL - ô Franchi, deixa eu parar pra perguntar uma coisa: você não acha que também... a mudança teve... conforme as mudanças foram acontecendo no interior dos Departamentos ? [] essa relação: conforme as contratações das pessoas, né. Por exemplo: veio a Cláudia, veio o Maurício Gnerre, veio... foi um período em que não estava aqui e eu não acompanhei muito bem. Mas foi a época assim que o Departamento...

FRANCHI - Nesse período havia uma boa... uma boa...

RAQUEL - foi quando expandiram as áreas. Porque antes... era Fonologia, Sintaxe...

FRANCHI - ham...ham...

RAQUEL - daí que veio... daí o porquê que eu acho tá um pouco ligado às possibilidades que o Departamento tinha...

FRANCHI - bom, tem uma coisa em currículo que é fundamental []
você monta o currículo pra equipe que trabalha, você não monta o
currículo pra todos...

RAQUEL - exatamente... é...

FRANCHI - né ? Então, que existe, existe.

RAQUEL - (interrupções)

FRANCHI - mas eu acho que a consciência da necessidade dessa [] é
anterior

RAQUEL - tá.

FRANCHI - só que não adianta você colocar psicolinguística no curso,
né,...

RAQUEL - se não tem quem vai dar.

FRANCHI - ao contrário; a idéia básica seria qual ? Do currículo de 82
? Bom, nós temos um corpo docente que [] que permite, ao contrário
de outras universidades brasileiras, oferecer aos alunos de Graduação
perspectivas mais variadas de trabalho em lingüística. Porque... bom,
o Departamento...

RAQUEL - []

FRANCHI - péra aí... porque... porque o Departamento... o Departamento podia fazer isso.

RAQUEL - é.

FRANCHI - o currículo não servia pra USP...

RAQUEL - não...

FRANCHI - quem que ia dar Psicolingüística na USP ? [] pois se nem Fonologia sabem dar lá !

RAQUEL - sei.

FRANCHI - vão dar Psicolingüística ! Péra aí... esse currículo servia pra UNICAMP porque a Pós-Graduação conseguiu... acumulou uma capacidade docente que permitia essa abertura. Por exemplo, Línguas Indígenas...

RAQUEL - é...

FRANCHI - bom, todo mundo sabe que na maioria dos currículos americanos pelo menos, na maioria dos currículos de lingüística, se leva o aluno quase sempre a operar com uma língua que não seja a sua... língua. Podia ser latim... era uma idéia, mas o nosso professor de latim, o primeiro... foi um desastre. Foi um acordo que fez o Vogt

com o Zefferino Vaz; pra ganhar uma parte, ele entregou esse cargo pra um protestante que sabia latim bíblico...

MARCO - hummmm...

FRANCHI - então ele não tinha condição alguma. Agora que veio um latinista... muito mais bem informado etc., que é o professor Mendonça - este também tem uma instância da lingüística... então jamais se utilizou Latim, por exemplo, não como curso obrigatório, mas como curso de uma língua...

RAQUEL - []

FRANCHI - bom...

RAQUEL - []

FRANCHI - bom, mas você dispunha, antes de tudo, de um bom grupo de Língua Indígenas. Se foi feito bem o trabalho, não interessava saber, mas a idéia é que, se tinha uma competência nessa área... então seria interessante oferecer um curso, né... os alunos podiam escolher latim... sânscrito nós não temos, mas se tivesse sânscrito, sânscrito ou uma língua indígena. Quer dizer... as idéias eram essas... na formação [] quando se colocou Línguas Indígenas, como por exemplo, [] se sabia trabalhar no... no Instituto... não precisaria... é que a gente não tinha condição alguma de utilizar as aulas de Latim... ou de grego... [] embora Latim e Grego fossem, digamos, indo-germânicas como a nossa... mas, de qualquer forma, é uma

língua de estrutura suficientemente diferente do português atual pra poder... pros alunos poderem quebrar um pouco... digamos, o preconceito [] à natureza de sua linguagem etc. Havia... e a outra idéia era a que, além de formar, digamos, professores e bacharéis em lingüística, se precisava, de preferência, colocar seus estudos na própria área da lingüística. Então seria interessante...

MARCO - Então, o objetivo final seria a Pós-Graduação ?

FRANCHI - Pós-Graduação ou alguma atividade que envolvesse conhecimento em lingüística...

RAQUEL - assessoria...

FRANCHI - assessoria etc.

MARCO - Por que o Bacharelado em Letras, quando se criou...

FRANCHI - porque... [comentário incompreensível] porque durante um bom período na história da Universidade brasileira, a Licenciatura é um complemento do Bacharelado. Não... não... não fazia parte de uma opção particular que tivesse alguma significação, significava só o seguinte:... alunos que não queiram, por exemplo, fazer as educações, se terminarem o curso, eles têm um título de bacharel, que é um título de Ensino Superior e podem fazer Pós-Graduação.

MARCO - ah... tá...

FRANCHI - tá ?

MARCO - seria uma...

FRANCHI - então era... era... menos uma escolha... era mais... mais consequência de que todos os cursos brasileiros se montavam não como licenciaturas, mas como bacharelados, seguidos... seguidos de cursos especiais pra obtenção de... por exemplo, eu sou Bacharel em Neo-latinas e, depois, Licenciado em Neo-Latinas.

MARCO - hummmmm....

FRANCHI - hoje não sei como está... a... a... como é que a situação do Ensino Superior, se... se faz isso também.

RAQUEL - acho que continua... só que antigamente fazia-se tudo condensado no último ano, né. Agora, você já vai fazendo durante o curso... porque a maioria...

FRANCHI - []

RAQUEL - dos [] acaba tendo no final

FRANCHI - porque já optam []

RAQUEL - [] acabam tendo os dois.

FRANCHI - e havia uma idéia também de que os que fizessem Bacharelado e Licenciatura tivessem que fazer alguns outros cursos pra fechar o Bacharelado.

MARCO - hummmmm...

RAQUEL - é...

FRANCHI - por exemplo, bacharem em lingüística, ele teria alguns cursos a mais... não bastaria fazer só os cursos de lingüística da Letras e sai bacharel em lingüística.

RAQUEL - não... não...

FRANCHI - eram... eram... pra ser... eram dois cursos diversificados. Um com maior ênfase, digamos, na literatura e o outro, com maior ênfase em disciplinas da lingüística. Com um básico comum, que envolvia os tais Produção de Textos e Leitura, que eu acho que eram cursos mais propedêuticos e alguns cursos, que, digamos, de um modo geral, deviam fazer parte, senão do... da atividade. Por exemplo, acredito que o crítico literário não vai precisar da lingüística, mas seria bom que ele soubesse mais do que sabe pra não falar tanta besteira quando fala da língua,né. Quando se arrisca a falar, vira uma tragédia o que eles falam.

RAQUEL - é.

FRANCHI - [] uma coisa irrisória, muito simplista etc. né. [] faz parte então do conhecimento.

RAQUEL - é o que se tem no primeiro ano ainda hoje... de uma certa maneira... que eles têm a Prática de Leitura e Produção, têm Introdução aos Estudos Lingüísticos, se eu não me engano, se chama assim, não me lembro... Estudos da Linguagem... e tem aquela...

FRANCHI - e foi um curso que pessoalmente eu sempre quis tirar, sabe ?

RAQUEL - é ?

FRANCHI - é... eu... pessoalmente... toda vez lutei pra tirar e perdi.

MARCO - por causa de ser panorâmico ?

FRANCHI - porque eu acho que não existe.

RAQUEL - eu acho que não acaba... é aquela história: dependendo do professor, o curso tende mais pra Sociolingüística, ou tende mais pra Psicolingüística, ou tende mais... que na realidade é uma maneira de introduzir o aluno pra pensar de uma maneira diferente sobre a língua, né ?

FRANCHI - bom, mas pega-se uma disciplina lingüística qualquer e...

RAQUEL - exato... e faz isso.

FRANCHI - não é ?

RAQUEL - é.

FRANCHI - pode até ser uma Teoria Geral da Gramática, ou uma Teoria Geral do Discurso, qualquer coisa, mas alguma coisa que... na minha opinião, tá ? que faça o aluno pensar... já lingüísticamente, ou sobre o texto etc. ... a minha convicção... pessoal é que nunca me serviram pra nada os cursos panorâmicos que eu tive... agora... conhecer Hjelmslev, Chomsky pá,pá,pá... eu acho que, se todas as disciplinas fizerem referências aos autores... ou indireta ou diretamente etc., e os alunos tiverem o hábito de ir à biblioteca, é por aí que você tem o panorama geral. O panorama geral você tem pelo menos depois que você tem uma visão fotográfica ou parcial, né. Mas [] permite, tá ?

RAQUEL - agora essa discussão continua, viu Franchi ? Se você deve - nas discussões que a gente tá tendo - se você deve ficar ainda no panorâmico ou se você deve já apro... particularizar mais, especializar um pouco, e por aí que você chega, depois, a poder fazer...

FRANCHI - eu acho, por exemplo, que no final do curso... cursos por exemplo... de... de Tópicos, que eu não sei se tem mais....

RAQUEL - tem.

FRANCHI - em que você, por exemplo, direciona alguns tópicos gerais e discute... parece que os alunos, quando você vai falar... por exemplo: eu tava lendo, agora, o texto... sei lá... de explicação causal na Física. Bom... trata de fenômenos físicos o tempo inteiro. A leitura é impossível se você não tem, pelo menos, uma noção geral do que seja... do que seja Física Quântica, de quem seja Maxwell... agora, o curso panorâmico em que você discute só... no ar... por exemplo... eu vou... eu quero dar um exemplo da Fonologia, por exemplo, eu quero dar um exemplo da... da... da Teoria do Discurso, eu quero... vai ficar, na minha opinião, aquilo que eu chamo de blá-blá-blá geral essa...

RAQUEL - []

FRANCHI - [] isso já foi muito discutido nos primeiros currículos. Então você pode ver que há uma redução violenta dos cursos gerais para cursos mais específicos... a minha impressão pessoal é que você forma o lingüista, mas deve formá-lo de modo que ele seja capaz de [] ... os cursos de Tópicos, por exemplo, são mais interessantes, na minha opinião, pra formar esse espírito,.. mais amplo do que... ou então você vai, por exemplo, na minha opinião, vai ao curso de Introdução e lê Saussure [] ótimo. Mas é um curso de leitura, porque Saussure, enquanto lingüista, não faz mais linha de pesquisa... quer dizer... mas aí poderia ser... ser qualquer outro autor... quer dizer...

não necessariamente []... não é pelo fato do Edson começar "eu dei Saussure e eles aprenderam a ler pelo menos Saussure". Ótimo. Eu acho que foi um bom curso, porque o Edson é muito interessante. Mas... esse curso... mas esse curso é um curso de leitura, quer dizer... eu não espero que um aluno, lendo Saussure, fique com alguma idéia do que a lingüística pratica hoje.

MARCO - hum...hum...

FRANCHI - eu acho que a UNICAMP tinha a obrigação de se vincular à pesquisa lingüística contemporânea. Nos seus cursos de Graduação. Não precisa dar teoria contemporânea, mas o aluno tem que ter apto a sair da Graduação e saber o que se pratica []

MARCO - essa era a proposta do... Castilho... ou do []... ?

FRANCHI - não. O Castilho não... o Castilho tinha aquela... aquele fantasma que vinha de Besançon, de uma lingüística matemática... e tinha aquela idéia que trazia... de que a lingüística, afinal de contas, explodia com Lèvi-Strauss, com Roland Barthes, Todorov e diabo a quatro, então essa... essa pseudo-lingüística francesa que nasceu com filósofos que conheciam pouco... basta ver o que Lèvi-Strauss fala de Fonologia, por exemplo o que fala de significação. Eu debati com Paul Ricoeur, certa vez, que era uma visão ingênua da lingüística contemporânea, sabe ? ... embora ele tivesse feito... é claro, o Lèvi-Strauss não é ingênuo, ele fez um excelente proveito disso, mas não por causa da lingüística... mas pelo que ele sabia mesmo a respeito

de sistema, de organização de sistemas, né. [] o que lingüística fez foi desenvolver a idéia da possibilidade de sistemas estruturais, mas a lingüística de sistemas... [] teve um papel forte nisso, né. A Teoria Literária formalista de tipo estruturalista também tem e teve o seu sucesso também, na busca, por exemplo, sei lá, da estrutura do conto, aquela leitura de Popp que a gente fazia, do Lèvi-Strauss ou da Julia Kristeva. Mas não era... pela lingüística. Você vai ver, por exemplo, o que diz a Julia Kristeva sobre as estruturas lingüística de Shaw, Chaucer, sei lá. É uma absoluta falta de conhecimento do que seja isso, é uma espécie de princípio de ensaísmo. Eram expressões úteis, mas não exatamente [] isso... então... essa... o primeiro curso de lingüística que havia aqui foi formado aqui exclusivamente por... um antropólogo, um matemático, um filósofo, dois filósofos, se contar o Fausto Castilho, e um... sociólogo.

RAQUEL - e eles deram aula... ?

FRANCHI - no primeiro ano de lingüística, no básico inicial quem deu foi.

RAQUEL - enquanto vocês estavam na França...

FRANCHI - estávamos na França. Com a chegada aqui, nós já pegamos... o curso de 72. Segundo semestre de 71... que já envolvia disciplinas lingüísticas. A gente chegava a dar... cheguei a dar quatro disciplinas.

RAQUEL - todo mundo fazia na lingüística, né ? É... todo mundo que era de Ciências Humanas.

FRANCHI - além de que a gente tinha que [] lingüística não só [] lingüística, mas era pra toda...

RAQUEL - pra todas as Ciências Humanas.

MARCO - ah...

FRANCHI - []

RAQUEL - quer dizer... que estavam tocando um curso de lingüística... que já tinha começado... fico impressionada... é...

FRANCHI - é... foi uma maneira torta...

RAQUEL - de começar a coisa...

FRANCHI - foi uma maneira brasileira de...

RAQUEL - é...

FRANCHI - e tiveram sorte. Porque se... caem aqui quatro beócios, nós teríamos uma droga.

RAQUEL - é...

FRANCHI - a sorte foi [] que Antonio Cândido tinha selecionado pessoas interessantes pra vir pra cá. Eu me sinto feliz de estar nesse grupo. O Ilari é uma figura interessante, o Haqira é uma figura interessante... e o Vogt é uma figura interessante. Então... aí houve uma combinação...

RAQUEL - ... é que se pegar [] ... é como você falou: podia ter dado um desastre completo, né.

FRANCHI - e começava uma constatação também...

RAQUEL - é...

MARCO - e esse grupo, esses quatro, como é que funcionava... a diferença, os limites de convicções... ?

FRANCHI - ... [] o poder... o grupo era pequeno... a gente tinha muito mais interlocução, não é. Havia... nós já tínhamos uma experiência... na França que nos obrigava aqui a agir muito mais profissionalmente... então, as relações pessoais eram colocadas entre parênteses... não é... penso que havia uma certa liderança que organizava isso de uma forma adequada... então havia... havia até muito diálogo... a gente conversava o tempo inteiro... porque éramos quatro...

MARCO - hum...hum...

RAQUEL - é... era muito mais fácil.

FRANCHI - é...

RAQUEL - mas a tal da lingüística matemática, mesmo ninguém era apaixonado, né ?

FRANCHI - só eu... eu gostava... trabalhei muito com a Márcia []... acho que foi... eu gostava de algumas coisas... [] porque tirava um pouco... dessa visão de Letras como de formação mesmo de... letrados [] que eu acho...

RAQUEL - embora você tivesse vindo da literatura, né, Franchi [] ?

MARCO - nossa !

FRANCHI - mas já era incomodado por essa área

RAQUEL - ah... tá...

FRANCHI - creio. É uma coisa pessoal... me desloca um pouco o fato de que, por exemplo...

RAQUEL - eu não posso imaginare você com essa fase de análise literária...

FRANCHI - e fazia bem... gostava...

RAQUEL - não... eu imagino que fizesse... mas eu acho tão diferente...

FRANCHI - você tinha o quê ... ? Você tinha um... vai formar pessoas... que conhecem... sei lá... todos os autores do mundo... não é ?... [] vai dar uma contribuição, não é?... a um problema real de linguagem... que exista. Porque é uma erudição a literatura. Claro... que do ponto de vista sociológico... do ponto de vista da... cultural etc.... é uma vertente fundamental. Mas eu acho que não é só isso... [] nas nossas formações existem outros aspectos...

MARCO - hummmmm...

FRANCHI - não é ?... e a idéia é que a UNICAMP pudesse ser, nesse particular, diferente das outras universidades. Não pra ser diferente. Porque Letras naquele tempo - não sei hoje como é - havia às pampas [] aqui havia um curso de Letras na PUC - não sei como é hoje - mas que era um dos bons cursos de Letras do Estado de São Paulo.

RAQUEL - hum...hum...

FRANCHI - a maioria dos professores que passavam [] curso eram formados na PUC e não na USP.

MARCO - hummmmm...

FRANCHI - era um bom curso... mas era um curso tradicional... bons gramáticos... bons latinistas, né. [] um bom curso de Letras. O problema era: pra que ter Letras numa universidade como a UNICAMP naquela ocasião ? Com a objeção de toda a cúpula e dos militares que financiavam isso aqui, tá ? Que era uma universidade-símbolo, né. Do "movimento revolucionário".

RAQUEL - [] foi o Zefferino, né ?

FRANCHI - e ele era muito habilidoso.

RAQUEL - ô.

FRANCHI - e o Fausto então criou essas... o Fausto simplesmente foi introduzindo "cunhas", porque o que ele queria criar era um Instituto de Filosofia e Ciências Humanas [] ele criou a primeira "cunha" que foi... Economia pra Pequenas Empresas... depois criou o curso de Economia... depois juntou Filosofia, porque precisava da Filosofia para refletir sobre Economia. Curso de Sociologia....

RAQUEL - ele que começou o IFCH ? Então foi o Fausto Castilho...?

FRANCHI - foi... o Fausto Castilho... quer dizer... quando...

RAQUEL - [] começou esse curso de lingüística, começou... começaram... começaram os outros também ?

FRANCHI - o projeto de lingüística foi porque o Fausto tinha tido contato com o Yves Gentilhomme em Besançon e [] uma forma de curso de Letras []

RAQUEL - entendi... tá...

FRANCHI - a... separação []

RAQUEL - []

FRANCHI - a separação que teve o IEL... que teve do IFCH foi uma separação circunstancial... teve resultados interessantes, o IEL progrediu, porque obteve recursos próprios, teve uma certa dinâmica administrativa própria... então... não progrediu... ficou o que é ... mas, em princípio, a idéia de lingüística associada às Ciências Humanas e não a Letras é uma idéia que, na verdade, na minha opinião, por exemplo, era melhor... porque era mais original, mais diferenciada... não é mais a USP: curso de Letras. Mesmo Antonio Cândido parecia, por exemplo, nessa história de diferença [] a idéia do Antonio Cândido, quando a gente conversava era... que você tem Teoria Literária, você tem lingüística e forme, então, um grupo de pessoas que disponha de formação nas línguas várias pra avançar, seja na Teoria Literária, seja na Teoria lingüística. Ou criar um curso a mais além de Português. Ele pensava em algo que tivesse uma vocação especial no Brasil: por exemplo, língua espanhola. Pra associar a universidade a uma coisa...

RAQUEL - latino-americana.

FRANCHI - de inter-relação latino-americana etc. Então... era pra [] a idéia dos currículos aqui tinha um... viés assim de integração [] de uma maneira diferenciada... não pra ser "a" universidade de [] mas pra preencher esse espaço que não tinha. Daí a Sociolingüística, a Psicolingüística etc.

RAQUEL - tá... tá... [] não seguiu o modelo da USP... [] de inglês... francês... não sei quê...

FRANCHI - foi um esforço danado. Por exemplo, quando comentei daquele professor de Latim... foi que o Antonio Cândido não tinha... pra você ver como podia alterar totalmente o currículo... houve um momento em que o Centro de Lingüística Aplicada, dirigido por uma coordenadora [] que era muito ativa [] na Universidade, conseguiu um diretor de fora, Antonio Bittencourt, que viria do Conselho Federal de Educação pra cá e que assumiria o IEL, e o projeto dele era "todas as Letras".

MARCO - ah...

FRANCHI - o Centro de Lingüística Aplicada seria hoje... [] o Instituto.

RAQUEL - o CLA se transformaria no Instituto.

FRANCHI - não esse CLA. Seria o CLA daquele tempo. Professor de inglês, professor de francês, professor de inglês, professor de francês...

MARCO - nos moldes da USP [] ?

FRANCHI - provavelmente pior

RAQUEL - pior...

FRANCHI - porque... nessa área nós não tínhamos competência suficiente...

MARCO - hummmmm...

FRANCHI - você vê... essa briga de não permitir que houvesse essa alteração fundamental... essa mudança total [] o Vogt, muito habilidosamente, conseguiu trazer o Antonio Cândido... pra cá...

MARCO - ah....

FRANCHI - a idéia é: o Zefferino dizia: "bom, pra eu não... pra eu ter força pra não colocar o Bittencourt - que ele devia a ele favores políticos no Conselho Federal, que era quem cuidava dos assuntos da Universidade - vocês têm... têm que trazer um nome que seja capaz de bloquear [] vocês são muito novos pra bloquear isso; não adianta eu dizer: o Franchi vai ser diretor, o Vogt vai ser diretor, o Ilari vai ser

diretor, o Haquira vai ser diretor. Que aí eu não consigo... justificar." -
O Antonio Cândido vir era um velho sonho do Zefferino Vaz... - "eu
digo... banco e digo: olha, já que o outro vai, você não pode vir."

RAQUEL - era um projeto contra o outro []

FRANCHI - mas houve... esse Bittencourt já vinha... ele era protestante,
já vinha com uma lista de nomes... então, um deles era o professor
de Latim. Então... [] por uma concessão do Vogt foi: bom, eu trago []
tá se aposentando e... []

RAQUEL - []

FRANCHI - foi quando o Antonio Cândido me procurou e disse: "bom,
eu aceito, se você assumir a administração, a parte administrativa."
Então você veja: isso não tem nada a ver com currículo, mas você já
imaginou a mudança curricular que isso daria [] ?

RAQUEL - [] seria outra história...

FRANCHI - [] então... essa vocação eu acho que em todos os currículos
se mantém de uma forma ou de outra. Daí porque eu acho que uma
discussão curricular como a que houve aqui recentemente, que
reduziu a lingüística praticamente a auxiliar das Letras, é um desastre
do ponto de vista da história do IEL.

MARCO - hummmmm...

FRANCHI - a história do IEL que visa

RAQUEL - []

FRANCHI - exatamente a manter uma pólo pelo menos de formação de alunos na Graduação com uma formação lingüística básica. Mesmo que vão fazer literatura. Saber de maneira correta o que é ritmo, o que é fonema, o que é... o que é som... pra não ficar com aquela história que tem dois "bb", tem dois "pp", bate igual, pá, pá, pá... []

RAQUEL - [] agora deixa eu te perguntar uma coisa que não tem nece... [] você acha, você acredita... agora não tem necessariamente a ver com a... o trabalho do Marco... é curiosidade... é curiosidade minha. Você acha que existiu ou existe em algum momento, por parte das pessoas da literatura, algum interesse em fazer algum... alguma coisa mais próxima da lingüística... assim... não renegar tanto a lingüística ?

FRANCHI - acho que não, mas a... o motivo... até eu conversei isso com o Antonio Cândido uma vez. Nós dois conversamos sobre isso. O motivo é o seguinte: ... todos os que formaram em Teoria Literária aqui saíram da formação básica do professor Antonio Cândido... que obviamente não faz... as referências que o Antonio Cândido [] faz nas obras que escreveu são mínimas. Por exemplo, o segundo trabalho dele em Pós-Graduação, em Teoria Literária [] fazia referências às [] possibilidades abertas [] a minha ida pra lingüística

se deve, por exemplo, ao fato que o Antonio Cândido, por exemplo, não gostando, [] não conheceu essa literatura, ele me pedia sempre pra fazer as exposições sobre esses textos [] então ele [] você deve fazer lingüística porque []

FIM DO PRIMEIRO LADO DA FITA

FRANCHI - [] é óbvio que quando ele tenta se envolver com aspectos lingüísticos, seria... ele seria mais científico se tivesse informações adequadas sobre noção de ritmo, sobre problemas de fonética ou até outros... [] gramatical, por exemplo. Faz falta pra ele, eu acho, uma semântica um pouco mais [] uma semântica inocente, fonologia inocente etc. []

RAQUEL - agora é engraçado... porque vindo de vocês... você e o Haquira, por exemplo, ficaram... de uma certa forma... [] você veio da Teoria e foi pra lingüística... todos vocês.

FRANCHI - o Ilari...

RAQUEL - o Rodolfo que era mais...

FRANCHI - não... o Ilari se preparava para uma tese sobre o Gada...

RAQUEL - []

FRANCHI - o Rodolfo se preparava pra uma tese sobre um autor italiano, o Gada. O Haqira já... já trabalhava no secundário, no primário naquela ocasião... no secundário. Já tava saindo... pras aulas. Mas a formação dele era uma formação da USP, que é obviamente centrada na literatura. hoje. até hoje. Língua é absolutamente... casual... na formação dos alunos.

RAQUEL - hum...hum...

FRANCHI - ... da USP [] O forte mesmo [] inclusive acho que envolveu aí uma competência mais sólida que o Departamento de lingüística podia antigamente oferecer pra ele. Hoje [] um pouco o espaço pra ele de [] pessoas que vieram pra cá é natural...

RAQUEL - [] que tivessem uma outra...

FRANCHI - que esse plano do Antonio Cândido não funcionasse de maneira ideal em termos curriculares. [] trabalho compartilhado. Porque currículo pra mim não é só [] disciplinas. É o que a gente faz junto...

RAQUEL - é []

MARCO - é []

FRANCHI - que tipo de atividades a gente oferece aos alunos, que tipo de objetivos a gente tem, pressupostos são envolvidos, não é ? E essas

discussões sempre foram [] inclusive por uma ligação com uma espécie de pedagogismo. Acho que o único que tinha [] formação pedagógica aqui era eu. Então era uma voz bem isolada. Não me queixo disso: simplesmente a formação dos outros não envolvia... e [] os pedagogos até aquele nosso tempo eram horríveis.

RAQUEL - [] que fica difícil mostrar que não era necessariamente aquilo, né ?

FRANCHI - [] você veja... década de 70 era uma década privilegiada da discussão curricular no Brasil. Em 70 isso não tinha de forma alguma... passava... em alguns grupos de pedagogos e educadores. Eu tinha participado disso por um acaso. [] ver o currículo de outra maneira. Era muito difícil [] mas alguma coisa a gente obedecia. [] agora, os currículos têm de se adaptar totalmente à mudança. Houve mudanças muito significativas, eu acho... com predominância de interesses do IEL etc. isso deve [] curriculares. Embora eu ache que o IEL ainda mantenha a mesma quantidade de competência pra manter o currículo de lingüística razoavelmente bem diversificado.

RAQUEL - acho que sim... é...

FIM DA ENTREVISTA