

NÍVEA ROHLING DA SILVA

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
DISCURSIVIZADA POR LICENCIANDOS NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: O EMBATE ENTRE O DISCURSO DA TRADIÇÃO
E O DISCURSO TEÓRICO**

Florianópolis
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

NÍVEA ROHLING DA SILVA

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
DISCURSIVIZADA POR LICENCIANDOS NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: O EMBATE ENTRE O DISCURSO DA TRADIÇÃO
E O DISCURSO TEÓRICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Hammes Rodrigues.

Florianópolis
2012

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
DISCURSIVIZADA POR LICENCIANDOS NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: O EMBATE ENTRE O DISCURSO DA TRADIÇÃO E
O DISCURSO TEÓRICO**

NÍVEA ROHLING DA SILVA

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do grau de Doutora em Linguística, Área de Concentração Linguística Aplicada e aprovada em sua fase final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Florianópolis, 02 de outubro de 2012.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC)

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Hammes Rodrigues – Orientadora (UFSC)

Prof. Dr. Valdemir Miotello (UFSCar)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Marta Furlanetto (UNISUL)

Prof^ª. Dr^ª. Nara Caetano Rodrigues (UFSC)

Prof^ª. Dr^ª. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (UFSC)

Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar (UFSC)

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Nívea Rohling da

A atuação do professor de língua portuguesa
discursivizada por licenciandos na Educação a Distância
[tese] : o embate entre o discurso da tradição e o discurso
teórico / Nívea Rohling da Silva ; orientadora, Rosângela
Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2012.

381 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Atuação do Professor de Língua
Portuguesa. 3. Aula Virtual. 4. Análise Dialógica do
Discurso. 5. Bakhtin. I. Rodrigues, Rosângela Hammes. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Linguística. III. Título.

*À memória de meu pai.
Ao André, meu filho amado.*

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e meu pai (*in memoriam*), pelas lições fundamentais de vida.

Ao meu filho André, cuja entrada na minha vida se deu no mesmo tempo do doutorado.

A toda minha família pelas palavras de incentivo.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues, pela orientação segura e atenta, pela amizade e pela paciência. Muito obrigada!

Aos Professores Doutores: Valdemir Miotello (UFSCar), Nara Caetano Rodrigues (UFSC), Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (UFSC) e Marcos Antônio Rocha Baltar (UFSC), pelas contribuições pontuais e relevantes durante o Exame de Qualificação.

Aos amigos, que me fizeram crescer no percurso acadêmico, em especial, aos amigos Ana Paula, Atílio, Rodrigo, Rita e Vidomar.

A uma amiga especial, Nara, que trouxe o seu olhar exotópico sobre esta pesquisa, sobretudo, nos momentos em que tudo parecia estar na mais profunda escuridão.

A um amigo especial, Vidomar, pela leitura final do texto.

As amigas Ana Paula, Rita e Nara por me auxiliarem nesta etapa final da tese.

Aos colegas da Universidade Federal da Fronteira Sul, pelo apoio na reta final da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC.

Aos Professores Doutores do PPGLg, pelo ensino produtivo e incentivo à pesquisa.

A CAPES e ao CNPq, pela bolsa que me foi concedida durante a pesquisa.

Aos professores gestores do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC: Prof. Dr. Josias Ricardo Hack; Prof.^a Dr.^a Roberta Pires de Oliveira; Prof.^a Dr.^a Zilma Guessier Nunes, que abriram as *portas* para esse diálogo.

A Evelise, secretária da PPGLg, a Valdete, secretária do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD, e a Cecília, tutora de administração, pelo auxílio nos trâmites administrativos da pesquisa.

Aos professores e tutores do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD, que fazem parte desse diálogo.

Aos licenciandos do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC, cujas vozes ressoam e constroem os sentidos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa nesta tese.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa, registro aqui minha gratidão e meu carinho.

Pois os homens não são somente eles; são também a região onde nasceram, a fazenda ou o apartamento da cidade onde aprenderam a andar, os brinquedos que brincaram quando crianças, as lendas que ouviram dos mais velhos, a comida de que se alimentaram, as escolas que freqüentaram, os esportes em que se exercitaram, os poetas que leram e o Deus em que acreditaram. Todas essas coisas fizeram deles o que são, e essas coisas ninguém pode conhecê-las somente por ouvir dizer, e sim se as tiver sentido.

(W. Somerset Maugham, In: O Fio da Navalha)

RESUMO

SILVA, Nívea Rohling da. **A atuação do professor de Língua Portuguesa discursivizada por licenciandos na Educação a Distância:** o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico. Tese de Doutorado. p. 381. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

Esta tese teve por objetivo compreender os sentidos atribuídos à atuação do professor de Língua Portuguesa pelos licenciandos em Letras-Português-EaD da UFSC da primeira edição (2008) do curso. Para tanto, a pesquisa teve como base epistêmica e metodológica a Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin, bem como outros aportes teóricos trazidos para construir inteligibilidades sobre os dados. Os dados gerados na pesquisa compõem-se de: a) enunciados constituídos no fluxo da interação discursiva na aula virtual no período de 2008/1 a 2011/1, a saber: *sessenta e um (61) enunciados de texto perfil; cento e seis (106) enunciados de fórum de discussão; e cinquenta e nove (59) enunciados de atividades avaliativas*, todos postados no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA); b) dados gerados por meio de um *questionário, respondido por sessenta e um (61) licenciandos* nos seus respectivos polos de apoio de ensino presencial; c) documentos institucionais do curso: *projeto pedagógico e guia do aluno*. Os discursos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa marcam-se pelo embate entre o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa e o discurso teórico do curso, que se marca pelo discurso *do novo/da mudança*. Tal embate discursivo foi observado na reenunciação de discursos já-ditos relacionados a temas inerentes à atuação do professor, tais como: a) concepção de práticas pedagógicas; b) concepção de conteúdos de ensino e aprendizagem; e c) discursos sobre a relação entre o professor e o conhecimento. Com relação aos discursos sobre a prática pedagógica do professor, destacou-se a assimilação do discurso da criatividade, que aponta para o sentido *de ludicidade, de novo, de motivador, de inusitado, de prazeroso*. Esse discurso enfoca as questões de método de ensino e silencia as discussões sobre novas finalidades, conteúdos e concepções de linguagem. No que se refere aos conteúdos de ensino e aprendizagem, os licenciandos reenunciam o discurso teórico sobre a mudança na disciplina, instanciada pela orientação do *ensino operacional e reflexivo* da linguagem (gêneros do

discurso, leitura, escrita). Porém, ainda há ressonância do discurso da tradição, que elege a gramática o objeto de ensino e aprendizagem por excelência e que se manifesta na queixa pela *ausência de gramática* no curso. No tocante à relação entre o professor e o conhecimento foram observadas diferentes concepções de linguagem: a) o discurso sobre a língua única/homogênea; b) o discurso sobre a variação linguística; c) e um certo silêncio (ausência) sobre a concepção de língua como interação. Ainda na relação do professor com o conhecimento, mostrou-se saliente o discurso sobre o *professor* como *transmissor de conteúdos* e o discurso sobre a *desatualização teórica e profissional do professor*. Em suma, emergiram como regularidades nos enunciados dos licenciandos os discursos já-ditos constituídos no mundo ético a partir de suas relações nas esferas do cotidiano, da escola, do trabalho, etc. No entanto, o contato com o discurso teórico, oriundo das interações das quais participaram nas disciplinas do curso, e que é para esses sujeitos voz autorizada/legitimada, também provocou ressonâncias dialógicas. São vozes teóricas que se fizeram ouvir na voz dos licenciandos, seja pelo movimento de revozear (repetir) ou de assimilar esse discurso.

Palavras-chave: Atuação do Professor de Língua Portuguesa; Aula Virtual; Análise Dialógica do Discurso; Bakhtin.

ABSTRACT

SILVA, Nívea Rohling da. **The Portuguese Language activity discursivized by undergraduates in Distance Education:**the clash between the discourse of tradition and the theoretical discourse. Doctoral thesis. p. 381. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

This thesis aimed at understanding the senses which are given to the Portuguese Language teacher by undergraduate students from Letters-Portuguese-EaDat UFSC from the first edition of the course (2008). To do so, the research had as epistemic and methodological basis the Dialogic Analysis of Discourse from Bakhtin's Circle, as well as other theoretical contributions brought to help building intelligibilities on the data. The research data is composed of: a) utterances built in the flow of discursive interaction in the virtual classes from 2008/1 to 2011/1, as follows: *sixty-one (61) utterances of profile text, one hundred and six (106) utterances from discussion forum, and fifty nine (59) utterances from evaluation activities*, all posted in Virtual Environment for Teaching and Learning (AVEA); b) data generated through a *questionnaire answered by sixty-one (61) undergraduates* in their respective supporting poles for present classes; c) institutional documents of the course: *pedagogical project* and *studentguide*. The discourses about the activity of Portuguese Language teachers are underlined by the clash between the discourse of tradition regarding Portuguese language teaching and the theoretical discourse of the course, which is marked by the discourse of new/of changing. This discursive clash was observed in the reutterance of already-said discourses related to issues inherent to teacher performance, such as: a) conception of pedagogical practices, b) conception of teaching and learning contents and c) discourses on the relationship between teacher and knowledge. With respect to discourses on teacher's pedagogic practice, it was emphasized the assimilation of the discourse of creativity, linked to the sense of *playfulness, new, motivating, unusual, pleasurable*. This discourse focuses on issues concerning teaching method and silences discussions about new goals, contents and conceptions of language. With regard to teaching and learning contents, the undergraduates reutter the theoretical discourse about the change in the school subject, instantiated by the guidance of the reflective and operational teaching of

language (speech genres, reading, writing). However, it is still possible to notice the resonance of the discourse of tradition, which elects the grammar as the teaching and learning object by excellence and which is manifested in the complaint about the *absence of grammar* in the course. Regarding the relationship between teacher and knowledge, different conceptions of language were observed: a) the discourse of language as single / homogeneous; b) the discourse on language variation, c) and a kind of silence (absence) about language as interaction. Also regarding the relationship between teacher and knowledge, it seemed remarkable a discourse relating the *teacher* to the role of transmitting contents and the discourse about the theoretical and professional downgrading of teachers. In short, it emerged as regularities in the undergraduate's utterances the already-said discourses constituted in the ethical world from their relations in the spheres of everyday life, school, work, etc. However, the contact with the theoretical discourse, arising from the interactions in which they took part in the course subjects, and which are for these subjects authorized/legitimated voice, also caused dialogic resonances. They are theoretical voices that were heard in the voice of undergraduates, either by movement of revoicing (repeat) or assimilating this discourse.

Key-words: Portuguese Language teacher activity; Virtual Class; Dialogic Analysis of Discourse; Bakhtin.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Grade curricular da 1ª edição do curso de Letras-Português-EaD da UFSC _____	68
Quadro 2 - Agrupamento de disciplinas do curso pelas áreas específicas e pedagógicas _____	69
Gráfico 1 - Organização curricular do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC _____	71
Figura 1 - Visualização de um texto perfil _____	80
Figura 2 - Visualização de um fórum do curso _____	83
Quadro 3 - Organização dos fóruns por disciplina _____	85
Figura 3 - Mensagem da pesquisadora-tutora enviada ao polo de Divinolândia de Minas _____	91
Quadro 4 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa _____	94
Quadro 5 - Atividade profissional dos participantes da pesquisa _____	96
Figura 4 - Visualização da página inicial do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC _____	126
Figura 5 - Visualização da página de entrada no AVEA do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC _____	126
Figura 6 - Visualização da página inicial da disciplina de Linguística Textual _____	127
Figura 7 - Visualização do hipertexto da disciplina _____	128
Figura 8 – Gêneros intercalados na aula virtual _____	146
Figura 9 - Fórum do minicurso Alfabetização e Letramento _____	147
Figura 10 - Texto perfil _____	223
Quadro 6 - Características do aluno virtual e as implicações no ensino _____	237
Figura 11 - Atividade avaliativa _____	272
Figura 12 - Atividade avaliativa: tiras de Mafalda _____	345

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grade curricular da 1ª edição do curso de Letras-Português-EaD da UFSC	68
Quadro 2 - Agrupamento de disciplinas do curso pelas áreas específicas e pedagógicas	69
Quadro 3 - Organização dos fóruns por disciplina	85
Quadro 4 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa	94
Quadro 5 - Atividade profissional dos participantes da pesquisa	96
Quadro 6 - Características do aluno virtual e as implicações no ensino	237

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – A ARQUITETÔNICA TEÓRICA BAKHTINIANA	27
1.1 LINGUAGEM, INTERAÇÃO, IDEOLOGIA E ENUNCIADO	27
1.2 ESFERA E CRONOTOPO	38
1.3 CONCEPÇÃO DE DISCURSO	42
1.4 CONCEPÇÃO DE SUJEITO	51
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DOS SUJEITOS DE PESQUISA	59
2.1 AS BASES EPISTÊMICAS DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	59
2.2 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	65
2.2.1 O CAMPO DE PESQUISA	66
2.2.2 O AVEA DO CURSO DE LICENCIATURA LETRAS-PORTUGUÊS-EAD DA UFSC	73
2.2.3 DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	75
2.2.3.1 <i>Texto Perfil</i>	79
2.2.3.2 <i>Fórum de discussão</i>	81
2.2.3.3 <i>Atividade avaliativa</i>	89
2.2.3.4 <i>Questionário</i>	90
2.2.4 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	93
CAPÍTULO III – AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DOS LICENCIANDOS	101
3.1 A GRANDE TEMPORALIDADE DOS DISCURSOS DOS LICENCIANDOS	101
3.1.1 OS JÁ-DITOS SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	102
3.1.2 O PERCURSO HISTÓRICO E A ANCORAGEM IDEOLÓGICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	106
3.2 A AULA VIRTUAL: REALIDADE PRIMEIRA DOS DISCURSOS DOS LICENCIANDOS	112
3.2.1 CONSTRUINDO INTELIGIBILIDADES SOBRE A AULA VIRTUAL	114
3.2.2 AS IMPLICAÇÕES CRONOTÓPICAS NA AULA VIRTUAL	123
3.2.2.1 <i>Hipertexto: o espaço sociodiscursivo da aula virtual</i>	124
3.2.2.2 <i>Sobre o tempo na aula virtual</i>	134

3.3 A QUESTÃO DOS GÊNEROS INTERCALADOS E DOS GÊNEROS CONSTITUÍDOS NA AULA VIRTUAL_____	143
3.3.1 OS GÊNEROS INTERCALADOS NA AULA VIRTUAL_____	145
3.3.2 OS GÊNEROS CONSTITUÍDOS NA AULA VIRTUAL_____	149
<u>CAPÍTULO IV – OS INTERLOCUTORES MAIS IMEDIATOS DA AULA VIRTUAL</u>	160
4.1 O PROFESSOR_____	165
4.2 O TUTOR_____	168
4.3 OS LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS-EAD DA UFSC_____	183
4.4 O QUE DIZEM AS <i>ESCRITAS SOBRE SI?</i> _____	203
<u>CAPÍTULO V – A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA VOZ DOS LICENCIANDOS</u>	211
5.1 O PERCURSO PARA FORMAR-SE PROFESSOR_____	211
5.1.1 O OLHAR INICIAL PARA O CURSO DE LETRAS_____	212
5.1.2 O ACENTO VALORATIVO ACERCA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA_____	227
5.1.3 A QUALIDADE DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS-EAD DA UFSC_____	243
5.1.4 O [DES] PREPARO PARA A ATUAÇÃO DOCENTE_____	251
5.2 AS DIFERENTES ORIENTAÇÕES AXIOLÓGICAS SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA_____	267
5.2.1 O DISCURSO DA CRIATIVIDADE NA PRÁTICA DO PROFESSOR_____	267
5.2.2 OS DISCURSOS SOBRE OS CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM_____	286
5.3 OS DISCURSOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O CONHECIMENTO_____	296
5.3.1 OS DISCURSOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM_____	296
5.3.2 O DISCURSO SOBRE O PROFESSOR MEDIADOR_____	322
5.3.3 O DISCURSO SOBRE A DESATUALIZAÇÃO DO PROFESSOR_____	341
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	360
<u>REFERÊNCIAS</u>	370
<u>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</u>	381

INTRODUÇÃO

Esta tese se constituiu em um contexto institucional mais amplo, inserindo-se nas ações de pesquisa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA)¹ da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, por sua vez, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, na grande área de concentração Linguística Aplicada. Nessa área de concentração específica, esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de língua materna*. Desse modo, os objetivos desta tese coadunam-se com os objetivos do NELA, bem como da referida linha de pesquisa no que se refere à investigação teórica acerca dos discursos em contextos de tecnologia da educação, mais precisamente na educação a distância.

Esta tese tematiza a *atuação do professor de Língua Portuguesa*, discursivizada pelos licenciandos² do curso de Licenciatura Letras-Português da UFSC, na modalidade de Educação a Distância (EaD). Em outras palavras, o foco deste estudo foram os sentidos atribuídos à atuação do professor de Língua Portuguesa pelos licenciandos nas interações durante a formação inicial do professor, o que inclui observar também como esses discursos são permeados/fulcrados por discursos já-ditos, advindos tanto das interações concretizadas no curso de licenciatura como também das experiências vividas dos licenciandos (seja como professores já em atuação ou como estudantes na sua escolaridade pregressa a sua inserção na universidade).

Delimitamos como objeto de pesquisa os discursos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa por compreender que *atuação* remete a ato/evento/acontecimento, caracterizando, dessa forma, uma discussão mais focada no fazer do professor de Língua Portuguesa na escola. Entendemos que uma pesquisa com tal proposta tem implicações na discussão sobre a identidade do professor,

¹ O NELA foi criado em 2009 com o objetivo de unificar atividades de pesquisa, ensino e extensão, pautadas em uma concepção de língua como objeto social e que enfoquem os seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua materna; leitura; produção textual; alfabetização; discurso; gêneros do discurso; cultura escrita; e diferentes práticas sociais de uso da língua nas modalidades oral e escrita. A página do NELA está disponível em: <<http://nela.cce.ufsc.br/>>.

² Nesta tese usamos, na maior parte das vezes, a expressão *licenciandos* para fazer referência aos sujeitos da pesquisa. Contudo, para evitar repetições excessivas, utilizamos, em alguns momentos, os termos *graduandos*, *estudantes* ou *alunos*.

correntemente tematizada nas pesquisas aplicadas contemporâneas, cujo caráter é mais abrangente, ancorando-se em uma grande temporalidade, que remonta à própria historicidade da esfera escolar assentada nas relações materiais da divisão do trabalho, conforme discutido por Geraldi (2010a)³, e também à história da disciplina no Brasil (SOARES, 2002).

Contudo, entendemos que discutir a atuação do professor de Língua Portuguesa hoje, pelo *olhar* dos licenciandos, remete à construção identitária do professor, tanto no que se refere a uma *memória de passado*⁴, materializada nos já-ditos sobre essa identidade, como a uma *memória de futuro*, já que a compreensão sobre a atuação docente certamente incide sobre a identidade de professor de Língua Portuguesa que se pretende constituir. Então, tendo em vista a imbricação entre atuação e identidade do professor de Língua Portuguesa, em alguns momentos da tese, trazemos indícios históricos da identidade do professor que nos ajudaram a compreender os discursos sobre a atuação do professor.

Assim, nesse contexto de pesquisa e no cenário brasileiro atual, em face da crescente inserção dos sujeitos em contextos de educação formal em nível de graduação-licenciatura na modalidade EaD, a **questão de pesquisa** que orientou esta tese foi: Como a atuação do professor de Língua Portuguesa é discursivizada pelos licenciandos do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC? Essa questão de pesquisa gerou o seguinte **objetivo geral**: Compreender os sentidos atribuídos à atuação do professor de Língua Portuguesa pelos licenciandos em Letras-Português-EaD da UFSC. Para circunscrever o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

³ Em diversos momentos trazemos citações oriundas do livro *A aula como acontecimento*, de João Wandelely Geraldi. A obra foi publicada em 2010 e reúne textos produzidos pelo pesquisador em diferentes épocas e lugares (revistas, anais de eventos, coletâneas). Os textos recobrem diversos temas, relacionados à linguagem e ao ensino, que foram desenvolvidos ao longo de três décadas pelo autor. Tendo em vista a multiplicidade de textos ali reunidos, optamos por usar a data da publicação do livro e não a data original de cada publicação.

⁴ Como afirma Geraldi (1996, p. 21), “[...] nos discursos, é possível detectar este movimento entre a memória do passado (ideologias) e uma memória do futuro (utopias), pois ele é resultado dos cálculos de horizontes de possibilidades que dão significância ao dizer, aqui e agora, o que se diz e como se diz.”

- a) Apresentar o Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA) como o *lugar do acontecimento da aula virtual*, perscrutando as implicações cronotópicas desse espaço-tempo na construção dos discursos sobre a atuação do professor.
- b) Compreender o funcionamento discursivo da aula virtual, em que ocorrem as situações de interação de ensino e aprendizagem.
- c) Explicitar os papéis/posições discursivos dos interlocutores (licenciandos, tutores e professores) na aula virtual, observando as relações dialógicas que se marcam nos enunciados.
- d) Identificar os discursos já-ditos que permeiam o discurso dos licenciandos com relação à atuação do professor de Língua Portuguesa.
- e) Identificar os discursos dos licenciandos no que tange aos fazeres e aos saberes inerentes ao papel de professor de Língua Portuguesa.
- f) Analisar a reação-resposta ativa dos licenciandos nos embates dialógicos que se dão nas situações de ensino e aprendizagem no AVEA e que remetem aos sentidos atribuídos à atuação do professor de Língua Portuguesa e a outros objetos de discurso, inseridos na aula virtual.

E como toda pesquisa tem uma história que dialoga com a história de formação do próprio pesquisador, esta tese não é diferente. A minha⁵ relação com a formação docente iniciou muito cedo, já no antigo segundo grau, quando me formei professora das séries iniciais no curso de Magistério. Na sequência, veio a formação de professora de Língua Portuguesa no curso de Licenciatura Letras-Português em uma universidade comunitária na região de Joinville (SC). Já durante a formação inicial em nível superior, comecei a ministrar aulas. Ou seja, tornei-me professora de Língua Portuguesa também no acontecimento da aula. Naquele momento estava, como diz Geraldi (2010a, p. 54), no lugar em que nos expomos diante de um grupo de 30, 40 ou 50 alunos; no lugar entre quatro paredes onde se dá a cumplicidade entre professor e alunos; o convívio, que certamente vai constituindo nossa experiência de professores – a experiência de ser aluno de alunos.

Concomitantemente a essa posição de professor, agora já formada licenciada em Letras, continuei minha formação em nível de pós-graduação na UFSC. Inicialmente, ocupando o lugar de professora e, ao mesmo tempo, o de pesquisadora, deparei-me com uma série de teorias sobre novas perspectivas de ensino e aprendizagem de língua, sobre teorização de gêneros do discurso, sobre estudos de letramento, enfim, teorias não tão novas assim, mas que ainda não havia conhecido na graduação e tampouco nas formações continuadas para professores.

⁵ Usa a primeira pessoa do singular quando se tratar de posições particulares.

O fato é que, nesse momento, minha formação de pesquisadora voltou-se quase que exclusivamente à pesquisa na área de estudos de gêneros do discurso e de esferas discursivas que, mesmo tendo validade, relevância e ressonância nas questões de ensino, distanciavam-se das discussões mais focais sobre o ensino de língua e de formação de professores.

Assim, a partir do ingresso no doutorado, busquei focalizar minhas atividades de pesquisa nas questões de ensino de língua e de formação de professor sob a perspectiva epistêmica da Análise Dialógica do Discurso. Tudo isso motivada pelo desejo de voltar a tematizar, olhar, pensar, discutir questões que se relacionam à atuação do professor e que me ligam irremediavelmente à escola.

Além dessas motivações de pesquisa ancoradas em minha experiência de professora-pesquisadora/pesquisadora-professora, uma pesquisa de doutorado no campo da Linguística Aplicada requer um compromisso ético do pesquisador no sentido de eleger objetos de estudo que sejam pautados por problemas linguísticos socialmente relevantes, como propõe Moita Lopes (2006). Os problemas linguísticos que nos importam e que são tematizados nesta tese são os que se referem à atuação do professor de Língua Portuguesa, o que tem implicações e ressonâncias (e esperamos que tenham) nas discussões sobre ensino de língua na escola e formação de professores no âmbito da formação inicial.

Já a escolha (e delimitação) de auscultar as vozes dos graduandos em Licenciatura Letras-Português na modalidade EaD da UFSC para construir compreensões sobre os sentidos atribuídos à atuação do professor de Língua Portuguesa teve início em 2009, quando participei, em co-autoria, da elaboração de um livro⁶ de uma das disciplinas do curso de Licenciatura em Letras-Português-EaD da UFSC e da organização/planejamento de uma das atividades da disciplina (na preparação de uma das videoaulas). Essa participação foi uma tarefa desafiadora, caracterizando-se como uma experiência semelhante à relatada por Souza (2001, p. 19): uma caminhada em vias do estranhamento em que o já sabido e o já vivido se colocam em suspenso.

Essa vivência na EaD possibilitou um *olhar* diferenciado para as relações de ensino e aprendizagem que se concretizam nessa modalidade, desvelando diversas facetas e embates axiológico-discursivos que se dão nesse espaço e tempo de interação discursiva.

⁶ Trata-se do livro da disciplina Linguística Textual (RODRIGUES, Rosângela Hammes; SILVA, Nívea Rohling da; SILVA FILHO, Vidomar, 2009).

Deparei-me com o desafio de escrever um livro para mediação das aulas em uma outra modalidade de interação. As respostas imediatas desses graduandos sobre o livro que escrevemos para a disciplina e suas reações-resposta à videoaula não poderiam ser percebidas no acontecimento da aula presencial, não seriam perscrutadas/captadas em suas entonações orais e seus gestos corporais, como ocorre no discurso do ato-evento da aula presencial. E isso porque o ato-evento da aula é outro. Então, quando e de que maneira esse ato-evento da aula virtual se instaura na EaD?

E mais, como os licenciandos respondem ao serem chamados a se posicionarem, na aula virtual, em discussões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna na escola e sobre a formação docente na aula virtual que acontece no AVEA? Mediante tais questionamentos, é certo afirmar que a reação-resposta ocorre, sim. No entanto, acontece de outros modos, por exemplo, nas inserções postadas pelos licenciandos no AVEA, nos movimentos assíncronos de entrada e de saída do hipertexto, nas suas postagens em resposta a uma indagação do professor, do tutor ou de um colega do seu polo. Além disso, há resposta também quando eles não se manifestam, quando não *entram* e não se *mostram* na aula virtual no AVEA. Tais respostas, que se dão no espaço-tempo da aula virtual, estão imbricadas aos modos/maneiras como os licenciandos vão ao longo do curso se apropriando do discurso de professor, no percurso de se formarem professores de Língua Portuguesa. Enfim, todas essas questões envolvem formas de interação e papéis sociais/autorais bastante singulares e instigantes para uma pesquisa no âmbito da Análise Dialógica do Discurso. Portanto, construir compreensões dos sentidos atribuídos à atuação do professor de Língua Portuguesa pelos licenciandos em Licenciatura Letras-Português da UFSC na modalidade EaD pareceu-nos um objeto de pesquisa instigante, uma vez que permite construir inteligibilidades sobre a forma de significar a atuação do professor de língua materna na formação inicial na EaD.

Assim, esta pesquisa foi se constituindo e tomando corpo durante a formação da pesquisadora no curso de doutoramento, quando foi possível observar o crescente interesse das pesquisas acadêmicas na Linguística Aplicada em investigar/analisar o discurso do professor de Língua Portuguesa. Nessa área epistêmica, diversos trabalhos (por exemplo, dentre outros, BARBOSA, 2004; N. C. RODRIGUES, 2009) se propõem a analisar o discurso do professor (e os discursos sobre o professor), sua *práxis* e seus saberes a fim de trazer contribuições para o campo do ensino e aprendizagem de língua na escola. A aproximação do

campo de pesquisa e, sobretudo, dos sujeitos (professores) foi se modificando ao longo da história da Linguística Aplicada como campo transdisciplinar (e indisciplinar) de estudo⁷. Os modos como os dizeres desses professores são trazidos/tematizados na pesquisa acadêmica, são, em grande medida, delineados pelos objetivos e contingências da esfera científica. Grosso modo, podemos apontar dois modos distintos de tratar esse discurso, de tematizá-lo no âmbito da pesquisa, são eles: *o falar sobre o professor; o falar com o professor ao auscultar sua voz.*

No movimento de *falar sobre o professor*, temos um pesquisador que se insere no campo, compõe um *corpus* e os analisa como forma de legitimação de uma dada teoria, ou a partir de categorias prévias de análise, objetificando o discurso do professor. Já no movimento de *falar com o professor*, em outras palavras, no movimento de *auscultar a sua voz*, há um espaço para um falar expandido/alargado. Não se trata de autoritariamente *deixar* o professor falar, mas de estabelecer uma relação de alteridade em que se instaura um diálogo, onde um *eu* entra em relação com um *tu*. Por isso, não há categorias prévias nas quais se deve, *a posteriori*, encaixar esse dizer. Nesse movimento, os sentidos são construídos na interação e não produzidos *a priori* ou *a posteriori*.

Nesse conjunto de pesquisas que falam sobre o professor ou falam com o professor, promovendo um entrecruzamento de discursos oriundos da esfera científica e da esfera escolar, nesta tese assumimos a segunda via: a de olhar os modos de discursivização sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, mas com o diferencial de analisar os discursos já na formação inicial, ou seja, na esfera acadêmica, em um curso de licenciatura. Isso porque nesse espaço podemos encontrar discursos sobre a atuação do professor que emergem de diversas instâncias discursivas: os discursos advindos das interações no curso; os discursos que migram da própria esfera escolar e de tantas outras esferas de atividade humana – já que vivemos um tempo em que várias instâncias sociais se dispõem a debater sobre a função da escola, sobre o trabalho do professor e, principalmente, sobre o ensino e aprendizagem de língua.

Assim, propusemo-nos a analisar os discursos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa enunciados por um grupo de sujeitos

⁷ Referimo-nos aqui ao processo de mudança por que passa a Linguística Aplicada, que se tem constituído como um campo de estudo em diálogo constitutivo com outras ciências, distanciando-se da Linguística Aplicada *normal* (MOITA LOPES, 2006), concebida como um campo de aplicação de teorias da linguística teórica.

que serão futuros professores ou, ainda, que já são professores em exercício⁸, mas que estão inseridos em um curso de Licenciatura Letras-Português na EaD, portanto, em formação inicial. Essa proposta nos pareceu relevante por dialogar tanto com os licenciandos como com os próprios formadores de professores.

E, finalmente, outro aspecto que aponta para a relevância desta pesquisa é o intuito de *olhar* esses discursos com as *lentes* da arquitetônica bakhtiniana, que se destaca por estabelecer o texto (na concepção de enunciado (R. H. RODRIGUES, 2001)) como ponto de partida e de chegada para os estudos em Ciências Humanas, no caso desta pesquisa, análise dos discursos materializados na aula virtual. Shepherd (2010) pondera que se tornou produtivo perguntar como o campo de estudos bakhtinianos pode interagir e contribuir com o campo de pesquisa sobre as modalidades e epistemologias da cultura digital e do ciberespaço. Vale ressaltar ainda que além da elaboração teórica do Círculo de Bakhtin, perspectiva epistemológica norteadora desta tese, no interior dos capítulos analíticos, trouxemos outros aportes teóricos que, em alguns aspectos, ajudaram-nos a compreender os enunciados analisados.

Em síntese, o presente estudo possibilita a articulação de construtos teórico-analíticos sobre atuação do professor de Língua Portuguesa, análise dialógica do discurso, formação de professores e ensino e aprendizagem na modalidade EaD. Desse modo, analisar o discurso dos licenciandos em contexto de EaD traz alguns indicativos sobre a maneira como eles respondem ao serem *provocados* em situações de ensino e aprendizagem, sobre a multiplicidade de vozes (discursos outros) que compõem esse discurso e, principalmente, sobre os sentidos atribuídos à atuação do professor de Língua Portuguesa. Nesse sentido, esta pesquisa é um espaço para um diálogo transdisciplinar que, a nosso ver, traz uma contribuição significativa para os estudos que se encontram na interface entre Linguística Aplicada, Educação e Comunicação, bem como traz uma contribuição efetiva para os processos de avaliação do curso de Licenciatura EaD da UFSC.

Diante do exposto, esta tese está organizada em **cinco capítulos**. No **Capítulo 1**, apresentamos os conceitos principais da arquitetônica teórica bakhtiniana e que são fundamentais em uma pesquisa no âmbito

⁸ De acordo com dados obtidos por meio de questionário (cf. Capítulo 2), trinta e um (31) licenciandos já atuam na área da educação, seja como professores, seja em atividades de apoio pedagógico.

da Análise Dialógica do Discurso. São eles: linguagem, interação, ideologia, enunciado, esfera, cronotopo, discurso e sujeito.

No **Capítulo 2**, apresentamos os aspectos relacionados ao percurso metodológico da pesquisa bem como alguns resultados analíticos iniciais a partir da exposição do processo de constituição dos dados; da contextualização do campo de pesquisa; da descrição do AVEA do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC; da descrição dos diferentes conjuntos de dados gerados. Por fim, apresentamos a caracterização dos sujeitos participantes de pesquisa.

No **Capítulo 3**, oferecemos uma síntese do tempo mais estendido em que se insere a produção discursiva dos licenciandos, contemplando: discussão sobre a educação a distância, a fim de evidenciar os já-ditos sobre a área e a apresentação de um breve histórico da EaD. Nesse capítulo ainda, iniciamos a apresentação das condições de produção mais imediatas dos discursos dos licenciandos, a partir da discussão sobre o cronotopo da pesquisa e, para tanto, assumimos o AVEA, mais precisamente o hipertexto, como o *lugar do acontecimento da aula virtual*. Para compreender a pequena temporalidade da produção discursiva dos licenciandos, explicitamos as relações de tempo e de espaço preponderantes na EaD, e que se mostraram relevantes nos dados. Por fim, discorremos sobre a questão dos gêneros intercalados e dos gêneros constituídos na aula virtual.

No **Capítulo 4** continuamos a delinear a pequena temporalidade da produção discursiva por meio da apresentação dos interlocutores mais imediatos da aula virtual: professores, tutores e licenciandos.

No **Capítulo 5**, apresentamos a análise mais específica sobre os sentidos atribuídos à atuação do professor de Língua Portuguesa na voz dos licenciandos do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC. Como mostramos no decorrer desse capítulo, os enunciados apontam para a forma como os licenciandos valoram a sua própria formação inicial, o que incide na constituição desses sujeitos que estão se formando professores de Língua Portuguesa. Na sequência, problematizamos os discursos que evidenciam diferentes orientações axiológicas sobre temas inerentes à atuação do professor de Língua Portuguesa (práticas pedagógicas do professor e concepção de conteúdo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa). Por fim, tematizamos os discursos já-ditos sobre o professor, que se ancoram na relação do professor com o conhecimento.

Nas **Considerações Finais**, fazemos uma síntese do estudo, a fim de apresentar uma reflexão sobre o percurso desta pesquisa e sobre os

sentidos atribuídos à atuação do professor de Língua Portuguesa, discursivizados pelos licenciandos, sujeitos desta pesquisa.

CAPÍTULO I – A ARQUITETÔNICA TEÓRICA BAKHTINIANA

O objetivo desta tese, em termos de fundamentação teórica, não é apresentar um capítulo com todos os desdobramentos teóricos da pesquisa, nem focalizar conceitos teóricos mais específicos deslocados dos dados que analisamos, tampouco apresentar categorizações prévias aos dados⁹. O objetivo é trazer, nos capítulos da análise dos dados, os conceitos arregimentados para a produção de sentidos; por isso, a teorização compõe os capítulos analíticos da tese, constituindo um quadro epistemológico de natureza transdisciplinar, dialógica e sócio-histórica, requerido para a compreensão do objeto de pesquisa.

Assim, neste capítulo de revisão teórica apresentamos alguns conceitos fundamentais da arquitetura teórica do Círculo de Bakhtin, a saber, interação, ideologia enunciado, esfera social, cronotopo, discurso e sujeito, que estão ligados à concepção de linguagem elaborada pelo Círculo.

1.1 LINGUAGEM, INTERAÇÃO, IDEOLOGIA E ENUNCIADO

Os estudos do Círculo de Bakhtin¹⁰ começaram a ter ressonância no Brasil a partir do final da década de 1960¹¹, e dado o caráter transdisciplinar desses estudos, o pensamento bakhtiniano mostrou-se

⁹ Neste caso, buscamos construir regularidades e interpretações a partir da análise dos dados, tal qual Bakhtin (2008[1929]) faz com a obra de Dostoiévski.

¹⁰ Conforme Rodrigues (2005), *Círculo de Bakhtin* é o termo utilizado pelos pesquisadores para nomear o grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1929, do qual fizeram parte Bakhtin, Volochínov, Medviédiev e outros estudiosos. Devido às polêmicas sobre a autoria de alguns textos do Círculo que foram publicados por estes dois últimos autores, mas que são atribuídos a Bakhtin por alguns pesquisadores, muitos optam pela utilização do termo *Círculo de Bakhtin*, ao invés de se referirem a um dos três autores especificamente. Na presente pesquisa, quando nos referimos a um dos textos *disputados*, citamos ambos os autores, pois não é nosso objetivo discutir a autoria das obras.

¹¹ Segundo Ribeiro e Sacramento (2010, p. 9), com relação à recepção das teorias bakhtinianas há dois momentos de descoberta. O primeiro se deu no final de 1960, a partir de uma tradição francófona, através de tradutores e comentaristas como Tzvetan Todorov, Julia Kristeva, Oswald Ducrot, Jaqueline Authier e Roland Barthes. A segunda descoberta se deu a partir da década de 1980 e refere-se a estudiosos bakhtinianos de origem anglo-saxônica como Katherine Clark, Michael Holquist, Caryl Emerson e Gary Saul Morson.

uma fonte produtiva para as pesquisas em Linguística, Ciências Humanas e Sociais, pois sua abrangência recobre discussões nas áreas da estética, da filosofia, da literatura, da linguagem e da educação.

A reflexão sobre a linguagem está presente em toda a arquitetônica da obra do Círculo de Bakhtin, que se propõe a olhá-la como acontecimento vivo, dinâmico e dialógico que nasce a partir de relações sócio-históricas e ideológicas. De acordo com Bakhtin (2003[1979], p. 261)¹², “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” e, ainda, “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929], p. 36).

Essa perspectiva de linguagem se opõe a uma visão de língua como sistema abstrato de formas, conforme propõe Bakhtin[Volochínov]:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929], p. 123, grifo dos autores).

A língua também não é algo que está dado previamente na mente do falante, uma vez que “A língua não é reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes” (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929], p. 147). Para o Círculo, a língua é um construto humano, o que significa dizer que a linguagem se dá na interação entre os sujeitos.

As noções de interação e de linguagem também são problematizadas a partir das relações estabelecidas na confluência do externo e do interno, ou seja, da dimensão individual e da dimensão

¹² Os textos referenciados nesta tese que têm mais de uma publicação serão identificados da seguinte forma: constará entre parênteses o ano de publicação da edição com a qual estamos trabalhando e, entre colchetes, a data da primeira edição da obra.

social dos processos interacionais. Faraco (2009[2003]) afirma que a heterogeneidade e a contradição são os motores dessa relação entre externo-interno. Ao discutir os diferentes estudos sobre interação, segundo Faraco (2009[2003], p. 155), não se pode desconsiderar o axioma de que o intersubjetivo se torna intrassubjetivo¹³.

O pesquisador aponta que as teorizações sobre linguagem e interação estão em constante enfrentamento do problema: como relacionar o social e o individual, sem cair numa dicotomia binária? O autor problematiza esse tema da seguinte forma:

O desafio é como não perder toda essa complexidade e como não se perder nela: não dar primazia ao local, mas não ignorá-lo; não recusar o pré-dado cultural e historicamente construído, mas não invocá-lo deterministicamente, não ignorar o poder interveniente das formações do inconsciente, mas não entregar-se a uma psicanálise selvagem; não desconsiderar as teias do interdiscurso, mas não se satisfazer com paráfrases ingênuas ou condenações inquisitoriais. (FARACO, 2009[2003], p. 150).

Nessa discussão, dizer que, na filosofia bakhtiniana, a linguagem e a interação constituem-se sócio e historicamente, bem como afirmar que a consciência do sujeito é constituída socialmente parece lugar-comum. Parece-nos mais relevante, então, buscar caminhos para compreender como se dá a relação entre o externo e o interno, entre o dado e o novo na arquitetônica bakhtiniana.

Para Faraco, o Círculo de Bakhtin mostra um caminho engenhoso e *heuristicamente poderoso* ao propor uma terceira via que se assenta em uma concepção de linguagem “como interação social e em sua concepção sociosemiótica da consciência - uma articulação entre o individual e o social de natureza não dicotômica e, ao mesmo tempo, não-determinista e não-idealista” (FARACO, 2009[2003], p. 151).

¹³ A relação entre intersubjetivo e intrassubjetivo é uma discussão relevante nesta tese, já que olhar os discursos dos licenciandos implica, entre outras coisas, observar a forma como os sujeitos se apropriam dos discursos oriundos de suas interações no curso. Em outros termos, é instigante pensar nos modos como os discursos que permeiam o curso, tornam-se discursos deles (dos graduandos) ou, ainda, em que medida se distanciam, reacentuam ou valoram tais discursos.

Nessa terceira via, destaca-se o signo como *alimento* da consciência, uma vez que “a consciência individual toma forma e existência à medida que interioriza os signos sociais” (FARACO, 2009[2003], p. 151). Nesse sentido, a linguagem é o elemento fundador da articulação entre o social e o individual, pois é ela que possibilita uma abordagem não-idealista da consciência, uma visão não-determinista, apontando para uma dinâmica responsiva e dialógica (FARACO, 2009[2003]).

Além da assertiva de que a linguagem é a articuladora das dimensões externo e interno, cumpre aqui também dizer que a noção de interação faz emergir a discussão sobre subjetividade. Entram em jogo as formas de subjetivação do sujeito, instauradas no âmbito da relação de alteridade em que um *eu* só se constitui como ser na base de um *tu*. Tudo que é conteúdo vivido e concretizado verbalmente (ou por outro material semiótico) passa, necessariamente, pela relação eu/outro, o que remete às relações dialógicas.

A noção de linguagem como interação faz-se pela aproximação do conceito de ideologia, elaborado pelo Círculo, isso porque é na/pela linguagem que o fenômeno ideológico se materializa.

A exemplo da discussão que Bakhtin[Volochínov] (2004[1929]) faz sobre a linguagem (se é um fenômeno individual e interior ou se é um fenômeno social e exterior), a noção de ideologia também é problematizada a partir das relações estabelecidas na confluência do externo e do interno.

Como é próprio da filosofia bakhtiniana, a concepção de ideologia nasce de um diálogo com outros discursos sobre esse tema. Bakhtin[Volochínov] (2004[1929]) questiona as duas concepções de ideologia desenvolvidas no campo teórico da época, a *subjetivo-interiorizada* e a *idealista-psicologizada*¹⁴. Essas duas grandes orientações tratam as relações entre ideologia e consciência de forma binária, no dizer de Bakhtin[Volochínov], na base do *tudo ou nada*. Na perspectiva subjetivista, a ideologia é concebida de forma imanente, pois é algo que está permanentemente na mente do indivíduo. Já na filosofia idealista, a ideologia tem caráter determinista, está em algum lugar fora da existência do homem, determinando-a. Segundo Bakhtin[Volochínov] (2004[1929]), apesar das diferenças

¹⁴ Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, encontramos uma discussão bem pontual sobre as duas concepções de ideologia: a subjetivo-interiorizada e a idealista-psicologizada. Já no livro *O Freudismo*, Bakhtin dedica-se mais detidamente a refutar o conceito freudiano de inconsciente proposto pela Psicanálise, enfocando principalmente a concepção *subjetivo-interiorizada*.

metodológicas, ambas as orientações se aproximam epistemologicamente à medida que situam a ideologia ou na consciência ou fora dela, ou seja, assumem o mesmo princípio organizador da ideologia ao transformarem o estudo das ideologias em estudo da consciência e de suas leis. A esse respeito, Miotello (2007, p. 168) salienta que em ambas as concepções “a ideologia não poderia ser compreendida como acontecimento vivo e dialógico”.

Na perspectiva bakhtiniana, o estudo da ideologia não pode se apoiar na psicologia, ao contrário, é a psicologia que pode tirar proveito do estudo das ideologias. Isso porque a ideologia não está totalmente inscrita na consciência individual, destituída de uma realidade material, como também não está fora por completo da consciência do sujeito.

Para o Círculo de Bakhtin, a ideologia se constitui no terreno *interindividual*, pois sua particularidade reside no fato de que se situa entre indivíduos organizados socialmente e se materializa por meio da linguagem. Assim é que para se discutir ideologia no âmbito do pensamento bakhtiniano, é preciso compreender o estatuto do signo como ideológico, uma vez que “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. De outro lado, *Sem signos não existe ideologia.*” (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929], p. 31, grifos do autor). Desse modo, a ideologia está intimamente ligada à construção sógnica, que se constitui nas interações sócio-históricas, já que “o lugar do ideológico é o material social particular de signos criados pelo homem.” (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929], p. 35). Nesse sentido, a realidade dos fenômenos ideológicos coincide com a realidade sógnica, pois “*tudo que é ideológico possui um valor semiótico*”.

O signo é a materialização da comunicação social, e tal processo se dá quando um objeto entra no horizonte social de um grupo e desencadeia uma reação semiótico-ideológica. Para isso o signo precisa estar ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929], p. 45). Assim, o signo apresenta uma faceta material (semiótica) composta de som, massa física, cor, movimento do corpo, etc. (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929], p. 36). Ele é objetivo e passível de estudo, trata-se da faceta material que, na interação entre os sujeitos socialmente organizados, adquire função ideológica. O horizonte valorativo dos grupos socialmente organizados de determinada época integra-se ao signo, ou seja, agrega-se ao signo um ponto de vista, uma posição axiológica. Sendo, pois também uma posição axiológica, o signo não só reflete uma

realidade, mas também refrata uma outra. Em outros termos, o signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929]).

Miotello (2007) sintetiza o conceito bakhtiniano de signo da seguinte forma:

Todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio-histórico, ainda recebe um ‘ponto de vista’, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico. Logo todo signo é ideológico. O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. (MIOTELLO, 2007, p. 170).

Essa nossa incursão na descrição do signo se deve ao fato de que os domínios dos signos coincidem com as esferas ideológicas, segundo Bakhtin[Volochínov] (2004[1929], p. 33), “Cada campo da criatividade ideológica [esferas de atividades humanas] tem seu próprio modo de orientação para realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social.”.

Assim, o signo é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela, o que significa dizer que os signos ideológicos nascem nas esferas da comunicação ideológica. Bakhtin[Volochínov] (2004[1929]), ao discorrer sobre o signo tanto na sua faceta sócio-ideológica quanto na material, aponta dois domínios da comunicação ideológica: *a comunicação na vida cotidiana*, o que Bakhtin chama de ideologias do cotidiano, e as ideologias formalizadas/especializadas. Na perspectiva de ideologia elaborada pelo Círculo, há uma intrínseca relação entre as ideologias do cotidiano e a ideologia formalizada/oficial e que, no contexto do marxismo oficial, pode ser relacionada às imbricações entre infraestrutura e supraestrutura.

A ideologia formalizada/oficial apresenta certa estabilidade em seus conteúdos, uma vez que se trata de conteúdos ideologicamente conformados. No entanto, em Bakhtin, não há uma prevalência irrestrita da ideologia oficial sobre os sistemas ideológicos, mas sim uma dinâmica dialógica, viva e intensa entre esta [ideologia

formalizada/oficial] e o outro conjunto de conteúdo ideológico, as ideologias do cotidiano.

Já as ideologias do cotidiano, por seu turno, são delineadas por Bakhtin como aquelas que penetram integralmente o nosso comportamento, pois “[...] é mais sensível, compreensiva, nervosa, móvel que a ideologia enformada, ‘oficial’” (BAKHTIN, 2009[1927], p. 88, grifo do autor).

Conforme Bakhtin, os sistemas ideológicos estáveis (resultados da ideologia formalizada/oficial) se assentam nas bases dos sistemas instáveis (resultado das ideologias do cotidiano), como se pode ler na seguinte citação:

Os sistemas ideológicos estáveis e enformados das ciências, das artes, do direito etc. cresceram e se cristalizaram a partir do elemento ideológico instável, que através das ondas vastas do discurso interior e exterior banham cada ato nosso e cada recepção nossa. (BAKHTIN, 2009[1927], p. 88).

É no seio das ideologias do cotidiano que se acumulam contradições, que após atingirem um certo limite, acabam explodindo o sistema da ideologia oficial (BAKHTIN, 2009[1927]. A ideologia do cotidiano, proposta pelo Círculo é “[...] a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida.” (MIOTELLO, 2007, p. 169).

Esses dois conjuntos ideológicos são antagonicos, pois, ao passo que a ideologia oficial se constitui nas esferas mais complexas/estabilizadas de atividades humanas (como a arte, o direito, a ciência, etc.) e apresenta um conteúdo relativamente estável, as ideologias do cotidiano são constituídas nas interações das esferas menos complexas e, assim, apresentam conteúdos relativamente instáveis. Porém juntas, mesmo que distintas, dão contorno ao mundo e formam um complexo contexto ideológico. Segundo Miotello, “[...] se poderia caracterizar ideologia, na perspectiva bakhtiniana, como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens.” (MIOTELLO, 2007, p. 171), e, ainda, como um “[...] sistema atual de representações de sociedade e de mundo construído a partir das referências construídas nas interações e nas trocas simbólicas

desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados.” (MIOTELLO, 2007, p. 176).

Assim, no conceito de ideologia proposto pelo Círculo há uma presença marcada pelos preceitos oriundos do marxismo oficial, no entanto, é estabelecida uma nova elaboração sobre o tema, transcendendo significativamente a elaboração marxista. A acepção de ideologia, oriunda da leitura marxista – da qual Bakhtin se afasta e a qual refuta –, é a de ideologia como *falsa consciência*, um ocultamento, um disfarce, um mascaramento da realidade social ou, ainda, “escurecimento e não-percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovidas pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e o organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é.” (MIOTELLO, 2007, p. 168). Nesse sentido, conceituar ideologia tão somente como *mascaramento* do real é reduzir o fenômeno ideológico. Não se trata de desconsiderar a ideologia dominante (ou hegemônica), mas sim de alargar o conceito de ideologia ao considerar o papel de outras forças, discursos outros que povoam o universo ideológico e que agem na constituição dos discursos. Segundo Miotello (2007), pensar ideologia sempre em termos da ideologia dominante é prender-se a uma posição *dominada*, apática, opaca e desigual na luta. Ao contrário, para o pesquisador, Bakhtin propõe a existência de uma arena dialógica, congregando esses conjuntos ideológicos (ideologia oficial e ideologia do cotidiano – estabilidade relativa e instabilidade relativa), que se marcam nos signos ideológicos. Dessa forma, a perspectiva bakhtiniana distancia-se da visão do marxismo oficial, cuja base é a noção de prevalência de sistemas culturais dominantes.

De tudo que discutimos até aqui, podemos dizer que as noções de linguagem, interação e ideologia propostas pelo Círculo estão intrinsecamente ligadas e se materializam nos enunciados, proferidos pelos sujeitos nas situações de interação no interior das esferas de atividades humanas.

Nesse contexto epistemológico, o conceito de enunciado é um dos mais caros ao Círculo, o que demanda uma discussão mais pontual, mesmo porque esse conceito baliza toda a nossa entrada nos dados da pesquisa, uma vez que tomamos o discurso dos licenciandos como enunciados concretos, proferidos em situações de interação situadas social e historicamente.

Na acepção bakhtiniana, o enunciado é a própria unidade da comunicação discursiva, uma vez que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por meio de

enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 283). A língua viva se concretiza por meio de enunciados¹⁵, proferidos nas situações de interação discursiva por sujeitos socialmente constituídos. O discurso só existe, de fato, na forma de enunciações concretas dos interlocutores nas diferentes situações de interação.

Por mais diferentes que sejam os enunciados proferidos pelos interlocutores na comunicação discursiva, seja na construção composicional, seja no tocante ao conteúdo, conforme Bakhtin, é possível observar algumas características dos enunciados, que os diferenciam das unidades da língua vista como sistema. Ao levar em conta a realidade extraverbal do enunciado, Bakhtin[Volochínov] aponta para a questão de que o enunciado é composto de uma situação extralinguagem, que não é vista, mas é presumida, e que atua na constituição do enunciado. Bakhtin[Volochínov] (1926, p. 5) questiona: “Como o discurso verbal na vida se relaciona com a situação extraverbal?”. Ou seja, como o dito se relaciona com o não dito? Tentando responder a essa questão, Bakhtin[Volochínov] (1926, p. 5) propõe que a situação extraverbal do enunciado se compõe de três elementos: a) o *horizonte espacial* comum aos interlocutores, que se caracteriza por ser o *onde* e o *quando* da situação de interação¹⁶; b) o *horizonte temático*, que é o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e relaciona-se ao objeto de discurso e de sentidos; c) a avaliação da situação/*horizonte avaliativo* – refere-se à posição valorativa dos interlocutores frente aos objetos de discurso. Esses aspectos inter-relacionados compõem o enunciado e o constituem unidade de discurso e não da língua-sistema, uma vez que ligam o enunciado a uma dada situação de interação discursiva.

Além desses aspectos, é preciso levar em conta algumas peculiaridades do enunciado como unidade da comunicação discursiva: a) a alternância dos sujeitos do discurso; b) a expressividade; c) a conclusividade (BAKHTIN, 2003[1979]).

¹⁵ Referimo-nos ao conceito de enunciado postulado pelo Círculo de Bakhtin e não aos sentidos outros atribuídos a esse termo nas demais áreas dos estudos linguísticos. A diferenciação teórica imbricada no termo ‘enunciado’ no interior dos estudos de diferentes áreas da Linguística já foi empreendida por Rodrigues (2005), por Brait (2007) e outros.

¹⁶ O horizonte espacial está relacionado à noção de cronotopo, que será detalhada neste referencial teórico.

A alternância dos sujeitos do discurso refere-se à característica do enunciado de fixar “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 175). Essa alternância dos falantes no discurso se relaciona às fronteiras do enunciado. Em outros termos, o dizer do outro serve de limite para o enunciado. Segundo Bakhtin, trata-se do “limite que ‘emoldura’ o enunciado e cria para ele a massa firme” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 279).

O aspecto da expressividade está ligado à posição axiológica dos interlocutores em dada situação de interação frente aos objetos de discurso e de sentidos, ao auditório da interlocução e seus discursos (os discursos já-ditos e os pré-figurados). Essa relação valorativa do falante determina, inclusive, as escolhas lexicais e gramaticais [estilo] e composicionais [conteúdo composicional] do enunciado (BAKHTIN, 2003[1979], p. 289). Além disso, a expressividade está ligada à entoação que, para Bakhtin[Volochínov] (1926, p. 7), “sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida”. É, portanto, na entoação que se marca a acentuação valorativa dos falantes no enunciado.

Já a particularidade da conclusibilidade é a que confere ao enunciado o caráter de acabamento; ela parte, primeiramente, da possibilidade responsiva do interlocutor, que faz com que o enunciado seja compreendido e passível de resposta. No entanto, essa resposta não se apresenta gramaticalmente, mas sim através de interações reais entre os sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003[1979]). A conclusividade se materializa no fluxo da comunicação discursiva quando “ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o *dixi* conclusivo do falante (BAKHTIN, 2003[1979], p. 280, grifo do autor). O critério da conclusibilidade é “a possibilidade de *responder a ele* [o enunciado], em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 208, grifo do autor). Bakhtin aponta como exemplos de posição responsiva, situações como: cumprir uma ordem, o discurso científico com o qual se pode concordar ou não (inteiramente ou em parte) e os questionamentos feitos no cotidiano, tais como, “Que horas são?” (BAKHTIN, 2003[1979]).

Assim, podemos resumir da seguinte forma as particularidades aqui apresentadas sobre o enunciado: o enunciado relaciona-se à expressão material que resulta da interação de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor, contemplador, espectador, ouvinte)

e o tópico (herói, tema, o quê ou quem da fala) (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 1926). O enunciado compõe-se de três elementos intrinsecamente ligados: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático, definido pelas atividades humanas, relaciona-se às escolhas do objeto do discurso feitas pelo falante para compor seu discurso e os sentidos. A construção composicional, por sua vez, está relacionada à organização discursiva e à relação entre os interlocutores, propiciando a noção de acabamento do enunciado. Já o estilo caracteriza-se pela “seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua [...]” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262).

Esse olhar para a materialidade do enunciado é possível quando o compreendemos na condição de evento, onde o enunciado é *acabado*, há um início e um fim que se marca pela alternância dos sujeitos e pela possibilidade de reação resposta-ativa. Do ponto de vista do acontecimento, ele é único e irrepetível, visto como um “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 279).

Contudo, para além da eventicidade do enunciado, podemos olhar o enunciado do ponto de vista da historicidade, o que implica dizer que ele está ligado dialogicamente a outros enunciados, uma vez que “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser primeiro ou último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado.” (BAKHTIN, (2003[1979], p. 371). Sobre as relações entre enunciados, Bakhtin escreve:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 297).

Tal concepção de enunciado está relacionada à noção de *não-acabamento*¹⁷, pois é a partir da historicidade que se podem observar as

¹⁷ A noção de não acabamento está presente no cerne do pensamento bakhtiniano não somente no que se refere ao conceito de enunciado, mas

relações dialógicas estabelecidas entre enunciados, já que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 272).

Diante do que foi apresentado sobre enunciado, é possível dizer que um enunciado tem como prerrogativa: *ser dirigido a alguém; requerer uma reação-resposta; constituir-se de conclusibilidade; constituir-se na atmosfera dos discursos já-ditos e dos discursos resposta; ser axiológico.*

Até este momento, apresentamos temas basilares da arquitetura bakhtiniana (linguagem, interação, ideologia e enunciado). Então, a partir desse conjunto de conceitos fundantes na elaboração teórica do Círculo, passamos a uma discussão mais focal sobre esfera e cronotopo, discurso e sujeito.

1.2 ESFERA E CRONOTOPO

Em diferentes textos da elaboração teórica do Círculo de Bakhtin, é possível encontrar, para fazer referência às esferas sociodiscursivas, os seguintes termos: esfera da comunicação discursiva, esfera da criatividade ideológica, esfera da atividade humana e esfera da utilização da língua (GRILLO, 2006). Conforme Grillo, a recente retradução do livro *Estética da Criação Verbal* substitui, em muitos momentos, o termo *esfera* por *campo*. No entanto, as traduções em inglês, em francês e em espanhol dos livros do Círculo mantêm o termo esfera. Assim, para a autora, o uso de *esfera* parece ser o mais adequado para o Círculo (GRILLO, 2006, p. 156).

A referência à noção de esfera permeia toda a arquitetura bakhtiniana, porém, é possível localizar alguns lugares privilegiados em que Bakhtin apresenta tal conceito. Em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, esse tema é apresentado da seguinte forma:

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a

também no que tange à própria construção da subjetividade do sujeito, pois este é, para Bakhtin, também inacabado.

sua maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929], p. 127, grifo do autor).

As esferas de atividades humanas são o *nascidouro* dos enunciados e dos gêneros; são responsáveis por organizar os enunciados e os gêneros de forma a promover o funcionamento discursivo e refratar a realidade. Segundo Grillo (2006, p. 147), “[...] é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto de sentido, enunciado/enunciado, enunciado/co- enunciadores”. Os enunciados e os gêneros do discurso não são produzidos em um vácuo social, são, antes de tudo, gerados no interior de determinada esfera de atividade humana e são balizados pelas finalidades de cada esfera. Assim, as esferas de atividades humanas são um *lugar* de coerções e contingências na constituição dos enunciados, que *nascem* nas interações discursivas; desse modo, elas são moventes, dinâmicas e complexas.

Segundo R. H. Rodrigues (2001), as esferas sociais, tal como postulado por Bakhtin, são um princípio de organização dos gêneros do discurso. Desse modo, os gêneros estão intimamente ligados às esferas de atividade humanas, já que cada gênero se constitui a partir das práticas situadas sócio-historicamente. Tendo em vista que as atividades humanas são múltiplas, dinâmicas, complexas, do mesmo modo, o surgimento e o desaparecimento de gêneros acompanham a dinâmica/movimento das esferas de atividades. Sobre a intrínseca relação entre a diversidade de gêneros do discurso e as esferas de atividade humana, Bakhtin (2003[1979], p. 262) escreve:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral e o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Em uma pesquisa no âmbito da teoria dialógica da linguagem, a esfera é a primeira *entrada* para se olhar os enunciados e os gêneros, pois é ela quem organiza, ou melhor, orquestra os gêneros que servem aos objetivos discursivos dos interlocutores em determinado contexto de uso da linguagem.

Além de ser um lugar de coerções e contingências discursivas, as esferas são também um lugar de produção de sentidos, de significação das interações entre os sujeitos nas diversas atividades em que participam e, por isso, as esferas são constituídas no bojo das ideologias.

O conceito de esfera nos faz desembocar na noção de cronotopo, tendo em vista que as atividades humanas se realizam em determinadas esferas, que agregam diferentes situações sociais de interação, ou seja, diferentes gêneros do discurso. Oriundo do campo da matemática e introduzido na base da teoria da relatividade, o conceito de cronotopo é trazido por Bakhtin para o campo da estética a fim de empreender o seu estudo do romance. Na obra do Círculo de Bakhtin, há dois lugares (textos) privilegiados em que esse conceito é discutido de forma mais sistemática: “O tempo e o espaço nas obras de Goethe”, inserido em *A respeito de problemas da obra de Dostoiévski* (2003[1979]) e “Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica” (1998[1975]). Em ambos os textos, Bakhtin acentua que os valores cronotópicos constituem-se em uma entrada importante para o entendimento do discurso romanesco. De acordo com Bakhtin (1998[1975]), é por meio da porta do cronotopo que se realiza qualquer intervenção na esfera dos significados, pois é nas relações cronotópicas que se revela uma determinada visão de homem e o seu estudo não pode se dar de forma dicotômica e abstrata - tempo x espaço - já que há indissolubilidade de espaço e de tempo. Para Bakhtin (1998[1975], p. 211), “os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo”.

Na visão de Bakhtin (2003[1979]), a relação espaço-tempo é um processo em contínua formação e está no campo do acontecimento. O tempo que se passa em qualquer espaço não é mero preenchimento espacial, mas é, sobretudo, movimento e transformação. Por isso Bakhtin (2003[1979], p. 225, grifos do autor) pondera que é preciso ler os *índices do curso do tempo*. Tudo aponta para o tempo em movimento, desde as manifestações do tempo na natureza (o movimento do sol, das estrelas, o canto dos pássaros, etc.) até as realizações humanas, que configuram as marcas do tempo histórico (a criação das cidades, ruas, obras de arte, técnicas, organizações sociais) (BAKHTIN, 2003[1979]).

Sobre a dimensão espaço-tempo Bakhtin escreve:

As séries espaciais e temporais dos destinos e das vidas dos homens se combinam de modo

peculiar, complicando-se e concretizando-se pelas *distâncias sociais*, que não são superadas. Este é o ponto do enlace e o lugar onde se realizam os acontecimentos. Parece que o tempo se derrama no espaço e flui por ele (formando os caminhos) [...]. (BAKHTIN, 1998[1975], p. 350).

Bakhtin tece uma ampla análise das grandes séries cronotópicas na história do desenvolvimento do romance, evidenciando a forma como o cronotopo fornece um terreno substancial à imagem-demonstração dos acontecimentos. Isso porque há uma espécie de condensação e objetivação dos espaços nos índices de tempo (BAKHTIN, 1998[1975], p. 355).

Nessa explanação, por exemplo, Bakhtin (1998[1975]), discorre sobre o cronotopo da estrada, que marca o deslocamento do homem no espaço e as etapas da vida (parte moço, volta homem); há cruzamentos na estrada que decidem a vida desse homem. Intimamente ligado à imagem da estrada, está o cronotopo do encontro, pois, de forma fortuíta, na estrada há o encontro entre pessoas, representantes de todas as classes, regiões, idade, nacionalidades; a estrada é o lugar em que se cruzam diversos destinos. E tão belo quanto a imagem da estrada e do encontro, é o cronotopo da soleira, que caracteriza a crise, ou seja, a mudança de vida, a metamorfose no homem, a decisão, que muda a existência. Bakhtin apresenta variados cronotopos: o cronotopo da sala de visitas na sociedade burguesa, em que se evidencia o entrelaçamento entre o público e o particular, onde há uma associação entre a intriga pessoal e íntima com a intriga política e financeira, do segredo de Estado com o segredo da alcova; há ainda as séries cronotópicas das praças e ruas de Dostoiévski. Enfim, o estudo das grandes séries cronotópicas se expande e evidencia a forma como o romance foi se constituindo como um gênero a partir das relações temporais e espaciais. Contudo, Bakhtin pontua que dentro desses grandes cronotopos insere-se uma quantidade ilimitada de pequenos cronotopos, uma vez que cada tema possui o seu próprio cronotopo (BAKHTIN, 1998[1975]).

Todas essas imagens evocadas por Bakhtin são significativas e provocativas, pois a concretização do espaço no índice do tempo aponta para o tempo da vida humana e para o tempo histórico (BAKHTIN, 1998[1975], p. 355). Assim, da mesma forma que imagens cronotópicas constroem as *cenários* no romance, elas nos permitem olhar determinadas produções discursivas do nosso tempo (complexo e difuso) para então

configurar as relações de espaço que se dão no índice de tempo, e, desse modo, atribuir sentidos aos enunciados. Nesta pesquisa, fazemos um exercício de olhar as relações de espaço-tempo na aula virtual, na modalidade EaD, para então atribuir sentido às interações entre os participantes do curso, mais especificamente aos discursos dos futuros professores de Língua Portuguesa. Por isso, na seção 3.2.2, discorremos de forma mais detalhada sobre o cronotopo da pesquisa, discutindo inclusive a concepção do gênero aula na modalidade online. Porque onde há cronotopo, há gênero do discurso, uma vez que podemos associar o cronotopo a uma situação social de interação, no seio da qual se constituem os gêneros (R. H. RODRIGUES, 2001).

1.3 CONCEPÇÃO DE DISCURSO

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2008[1963]), Bakhtin afirma que o discurso é a própria língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, que se obtém via abstração de alguns aspectos concretos do discurso. Nesse mesmo texto, o autor aborda as especificidades dos estudos da Linguística e da Metalinguística¹⁸. Para Bakhtin, a Linguística trata dos fenômenos linguísticos no plano da língua como sistema, a saber, suas especificidades sintáticas, lexicais, semânticas. Tais fenômenos são estudados nos seus aspectos linguísticos. Assim, essa forma de análise não pode abordar as especificidades das relações dialógicas; esta é uma das tarefas da Metalinguística (BAKHTIN, 2008[1963], p. 209).

Bakhtin apresenta suas proposições sobre discurso e língua no final da década de 1920, apontando para uma perspectiva nova e polêmica para a época. A formulação teórica de Bakhtin sobre a linguagem constitui-se em uma resposta-ativa às teorias linguísticas correntes daquele momento sócio-histórico. Tal discussão se fez no auge do estruturalismo saussuriano, contexto este em que uma abordagem dialógica da linguagem configurou-se como produtiva e inédita, por isso os estudos de Bakhtin destacam-se por sua natureza original. Contemporaneamente as pesquisas linguísticas mostram um conjunto de

¹⁸ Rodrigues (2005) propõe que os estudos desenvolvidos pela Linguística hoje – por exemplo, as diferentes vertentes da análise do discurso, as teorias da enunciação de cunho discursivo e os estudos da Linguística Aplicada – atuam na reflexão teórica sobre a linguagem de forma semelhante à discutida pelo Círculo de Bakhtin na década de 1920.

teorias que apontam para o estudo do discurso, conforme propõe Bakhtin ao apontar para a Metalinguística.

Nesse contexto epistêmico, Bakhtin afirma que o estudo do discurso verbal implica um olhar para as *relações dialógicas*, que são objetos de estudo da Metalinguística, já que, na perspectiva de língua dos estudos linguísticos (da época) “[...] não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre elementos no sistema da língua” (BAKHTIN, 2008[1963], p. 208). Para Bakhtin, “as relações dialógicas são extralinguísticas e só podem ser estudadas no campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral e concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2008[1963], p. 209, grifo do autor).

As relações dialógicas podem ser compreendidas como lugares/posições axiológicas dos sujeitos nos atos concretos da vida, uma vez que

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (BAKHTIN, 2008[1963], p. 209, grifo do autor).

Para que as relações lógicas sejam dialógicas, é necessário que elas se materializem, tornem-se concretas na voz de diferentes sujeitos e, ao se concretizarem, as relações lógicas entram no campo do discurso (enunciado) e saem do plano da língua.

A dialogicidade penetra no âmago do enunciado. Desse modo, pode haver relações dialógicas entre enunciados integrais como também com qualquer parte significante do enunciado. Elas podem ocorrer, por exemplo, mesmo entre estilos de linguagem ou dialetos sociais, desde que representem uma posição discursiva de um sujeito ou um grupo social. Em resumo, desde que esses elementos sejam entendidos como posições axiológicas, desde que se ouça neles a voz do outro.

Semelhantemente à diferenciação que Bakhtin estabelece entre o olhar epistêmico da Linguística e o da Metalinguística, em *Questões de Literatura e Estética* (1998[1975]), ele lança críticas à maneira como a estilística historicamente analisou o discurso literário. A crítica de Bakhtin recai sobre a categórica cisão entre forma e conteúdo praticada

pelos formalistas russos. Segundo Bakhtin, forma e conteúdo são indivisíveis, já que “A forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 71). Nessa perspectiva, a estilística tradicional não deu conta de analisar o discurso romanesco como um todo, pois não olhou esse discurso na sua multiplicidade de formas, o que transcende a uma análise simétrica no plano do conteúdo e da forma. Na visão de Bakhtin, era necessário um novo estudo do romance, um estudo sociológico, em que o romance fosse tomado como um conjunto, observado como um fenômeno plurilinguístico, plurilíngua e plurivocal.

A partir desse olhar para o discurso, que se estabelece sob uma crítica opositiva à perspectiva de cunho estritamente linguístico dos fenômenos da linguagem, como também sob a lupa da crítica literária da época¹⁹, Bakhtin aponta as relações dialógicas como constitutivas do discurso, bem como discorre sobre algumas maneiras de sua materialização no discurso literário. Tal perspectiva pode ser também produtiva para analisar os discursos de outras esferas sociais, já que o objeto de análise é a linguagem humana em suas múltiplas dimensões.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2008[1963]), Bakhtin mobiliza-se em torno do empreendimento de analisar a obra de Dostoiévski, focalizando o discurso bivocal, no qual se funda a noção de dialogismo. No *discurso bivocal*, segundo o autor, tem-se mais de uma voz objetificando um mesmo objeto, ou seja, duas orientações para o mesmo objeto; trata-se de um *discurso duplamente orientado* (orientação para o objeto e para o discurso do outro), pois se relaciona aos discursos em que há uma destituição do contexto monológico e convergem duas enunciações diretamente orientadas para o objeto. Bakhtin apresenta algumas maneiras de materialização desse discurso, são elas: a estilização, o *skaz*, a paródia e a réplica do diálogo. Conforme Bakhtin (2008[1963], p. 212, grifos do autor), tais fenômenos apresentam diferenças substanciais, contudo há neles um traço comum: “[...] aqui a palavra tem duplo sentido, voltado para o objeto do discurso

¹⁹ Bakhtin dedicou sua vida a elaborações teóricas e filosóficas que abrangem tanto as questões de linguagem como as questões estéticas (com sobreposição destas sobre aquelas), mas podemos dizer que, na arquitetura bakhtiniana, em ambos os campos, há uma convergência na concepção de linguagem, entendida como um fenômeno multifacetado, complexo e que se constrói nas interações humanas.

enquanto palavra comum e para um *outro discurso*, para o *discurso de um outro*”.

A *estilização* é definida por Bakhtin (2008[1963]) como aquela forma de materialização do discurso bivocal que pressupõe um conjunto de procedimentos estilísticos que opera sobre o discurso de primeira ordem (discurso direto) para seus próprios fins. Ou seja, a ideia objetificada do outro é estilizada para fins específicos, há novos planos para a ideia primeira objetificada. Segundo Bakhtin (2008[1963], p. 217), “[...] o estilizador usa o discurso de um outro como discurso de um outro e assim lança uma leve sombra objetificada sobre esse discurso”. O *skaz* é definido como o discurso bivocal com orientação para o discurso falado, que é introduzido em função da voz do outro, voz socialmente determinada, portadora de uma série de pontos de vista e apreciações, precisamente as necessárias ao autor.

Na *paródia*, segundo Bakhtin (2008[1963], p. 221), “[...] o autor fala a linguagem do outro, porém, diferentemente da estilização, reveste essa linguagem de orientação semântica diametralmente oposta à orientação do outro”. Na paródia, há uma luta entre duas vozes, isso porque é impossível a fusão de vozes no discurso parodístico, já que há uma oposição hostil entre as vozes. O discurso parodístico é bastante utilizado no plano do vivido, em que se repete a afirmação do outro para dele se distanciar, opor-se por meio de uma nova acentuação, através de expressão de dúvida, indignação, ironia, zombaria, deboche, etc. Já na *réplica do diálogo*, como também no *discurso velado*, o discurso do outro permanece fora dos limites do discurso do autor, contudo esse discurso leva em conta a palavra alheia e a ela se refere. Não se trata de uma reprodução da palavra alheia como na estilização ou na paródia; trata-se de uma ação de uma interpenetração na fala do autor. Desse modo, a palavra do outro age, determina o discurso do autor, mas permanecendo do lado de fora.

Bakhtin (2008[1963]) salienta que, tanto na estilização quanto na paródia, o autor insere a palavra dita do outro para expressar suas próprias palavras. Essas formas de discurso são nomeadas por Bakhtin como *formas passivas*, pois a palavra do outro é absolutamente passiva nas mãos do autor que opera com ela, que a toma do outro e a reveste de significação a serviço dos objetivos discursivos do autor. Já no diálogo – na polêmica velada –, ao contrário, a palavra do outro é ativa, pois ela influencia o discurso do autor, produz ressonâncias, há uma mudança no discurso por conta desse entrelaçamento de vozes.

No quadro teórico bakhtiniano sobre discurso, o elemento fundante é a *palavra alheia*, que é o grande eixo organizador dessa

noção de discurso. Mais que isso, Bakhtin mostra-se fascinado pela *palavra do outro*, que está inexoravelmente impregnada à nossa própria palavra; são quase inseparáveis as fronteiras entre a palavra de outrem e a nossa palavra.

Sobre isso, Bakhtin escreve:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2008[1963], p. 223).

Em *Apontamentos* (2003[1979]), Bakhtin discorre sobre a acepção da *palavra do outro* com lirismo singular, como se observa na longa citação a seguir:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além de minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavra do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). (BAKHTIN, 2003[1979], p. 379, grifo do autor).

Bakhtin ressalta o estatuto da palavra do outro (o discurso do outro) – a qual requer sempre uma compreensão²⁰ ativa e uma atitude responsiva-ativa – na constituição da nossa palavra. A discussão sobre o papel da compreensão ativa e a presença do outro como constituintes do discurso também se faz presente em *O Discurso no Romance* (1998[1975]), onde Bakhtin apresenta a base de sua teoria dialógica da linguagem ao relacionar o discurso ao diálogo, no sentido amplo do termo, sustentando a noção de que o discurso tem eminentemente uma natureza dialógica. Nas palavras bakhtinianas, “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso” e, ainda, todo discurso “nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica.” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 88-89).

Essa orientação dialógica do discurso – dialogicidade interna do discurso que penetra os estratos semânticos e expressivos da língua – manifesta-se de duas formas: pela *orientação para o já-dito* e pela *orientação para a resposta*²¹.

A orientação dialógica se constrói na atmosfera do já-dito, ou seja, para o já conhecido, pois todo objeto já está desacreditado, contornado de opiniões sociais sobre ele. Sobre a orientação para o já-dito, Bakhtin escreve: “o objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz; essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz [...]”; e, ainda: “[...] em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele, de uma interação viva e tensa.” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 88).

Além de se constituir na atmosfera do já-dito, o discurso nasce e vive na relação constitutiva com a reação-responsiva, uma vez que o

²⁰ O termo *compreensão* é recorrentemente mencionado nesta tese, tendo em vista que, na perspectiva bakhtiniana, a compreensão do interlocutor é sempre uma resposta a um signo por meio de signos; a compreensão não é um ato passivo de decodificação; a compreensão é a contraposição do discurso do outro ao discurso do interlocutor, que realiza a compreensão e a resposta a partir de seus horizontes sógnicos, sociais e axiológicos (SILVEIRA; Ana Paula K.; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes, 2012, p. 104).

²¹ Há uma convergência entre o conceito de *orientação para resposta*, que está na matriz do conceito de discurso em Bakhtin, e a característica do *sujeito responsivo-ativo*. Nesse sentido, o sujeito não tem alibi para o existir; ele precisa responder ativamente por meio do seu discurso e/ou de seus atos.

discurso se constitui também na relação do discurso que ainda não foi proferido, mas foi solicitado, é esperado na relação discursiva. Segundo Bakhtin (1998[1975], p. 89), “o discurso vivo e coerente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela”. Ou seja, nas interações discursivas, o *outro* se insere no meu discurso, não é mero ouvinte passivo, uma vez que moldamos o nosso enunciado em virtude desse interlocutor e da sua reação-resposta ativa. Tanto a compreensão ativa quanto a resposta ativa são partes inerentes a todo discurso, que, por sua vez, só é possível na/pela relação dos falantes em situações de interação discursivas situadas, conforme afirma Bakhtin na seguinte citação:

Não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que o vinculam (o discurso do líder, do sacerdote, etc.). O discurso do homem privado. O poeta. O prosador. O ‘escritor’. Representação do profeta, do líder, do mestre, do juiz, do promotor (acusador), do advogado (defensor). O cidadão. O jornalista. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 384, grifo do autor).

Ao tematizar a relação do sujeito com a palavra, Bakhtin diz que qualquer palavra existe para o falante em três dimensões:

[...] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém [a palavra vista como sistema]; como palavra *alheia* dos outros [como estávamos discutindo antes], cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 294, grifo do autor).

É a partir desses três modos de relação com a palavra que podemos focalizar o processo de *assimilação*²² da palavra por parte do

²² Esse conceito é bastante produtivo nesta tese na medida em que, nos capítulos analíticos, em vários momentos a discussão focaliza os modos de assimilação

falante. Para Bakhtin (2003[1979]), a assimilação é uma experiência – mais ou menos criadora – das palavras do outro e não das palavras da língua. O nosso discurso é repleto de palavras dos outros, que se materializam a partir de um certo grau de assimilabilidade, de um certo grau de apercetibilidade e de relevância. Além disso, “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 294-295).

Ao tematizar a palavra alheia como sendo constitutiva em todo discurso nascido na interação humana, Bakhtin apresenta os modos de assimilação dessa palavra, que se relaciona com a diferenciação entre *palavra autoritária* e a *palavra interiormente persuasiva*.

De acordo com Bakhtin, ao contrário da assimilação de vozes no cotidiano em que os limites da voz do outro no nosso discurso são pouco balizados, nas esferas constituídas, sobretudo, na esfera acadêmica, os procedimentos de incorporação e enquadramento da voz do outro são bem mais marcados. Nessas situações, é recorrente que os sujeitos tentem trazer a voz do outro *com suas próprias palavras*. Conforme Bakhtin (1998[1975], p. 142), trazer a voz do outro *com suas próprias palavras* é um modo de relatar um texto com nossas próprias palavras. É, até certo ponto, fazer um relato bivocal das palavras de outrem. Pois as *nossas palavras* não devem dissolver completamente a originalidade das palavras alheias, o relato com as nossas próprias palavras deve trazer um caráter misto, reproduzir nos lugares necessários o estilo e as expressões do texto transmitido.

A assimilação da palavra alheia nesse contexto – nos contextos mais estabilizados, como o de ensino na graduação, por exemplo – assume um sentido mais profundo na formação ideológica do homem. Nesse caso, a palavra do outro se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc. Ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento. Assim, ela se manifesta como *palavra autoritária* ou como *palavra interiormente persuasiva* (BAKHTIN, 1998[1975], p. 142).

(ou não) de discursos por parte dos licenciandos. Segundo Morson e Emerson (2008, p. 235), *assimilação* é um termo geral para designar os processos mediante os quais o discurso dos outros vem a desempenhar um papel no nosso próprio discurso interior. Nessa acepção, *assimilação* implica *acentuar a palavra*.

A *palavra autoritária* é aquela que exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras. Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível. É preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra. Assim, não é possível separá-la, aprovar um, tolerar o outro, recusar totalmente o terceiro. Bakhtin cita como exemplos de palavra autoritária a religiosa, a política, a moral, a palavra do pai, a palavra dos adultos, dos professores (BAKHTIN, 1998[1975], p. 143-144).

Segundo ele, existem graus de autoritarismo e variedades de palavra autoritária que podem materializar conteúdos diferentes (o autoritarismo como tal, a autoridade²³, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo e outros). No entanto, as particularidades formais da transmissão e representação da palavra autoritária são comuns a todas as suas variantes (BAKHTIN, 1998[1975], p. 143-145). Sobre a relação entre a palavra autoritária e o falante, Bakhtin afirma:

A vinculação da palavra com a autoridade – reconhecida por nós ou não – distingue e isola a palavra de maneira específica; ela exige distância em relação a si mesma (distância que pode tomar coloração tanto positiva como negativa, nossa relação pode ser tanto fervorosa como hostil). (BAKHTIN, 1998[1975], p. 143).

Outra particularidade da palavra autoritária é que ela pode organizar em torno de si massas de outras palavras (que a interpretam, que a exaltam, que a aplicam desta ou de outra maneira), porém, ela não se mistura com elas, permanecendo isolada, compacta e inerte. Pode-se dizer que a palavra autoritária exige não apenas aspas, mas um destaque mais monumental, por exemplo, uma escrita especial (BAKHTIN, 1998[1975], p. 143). Nesse caso, é possível relacionar tais procedimentos, apontados por Bakhtin, à escrita acadêmica em que há uma série de processos que se acumulam e circundam a voz do autor a fim de isolá-lo, exaltá-lo, interpretá-lo.

Por outro lado, a *palavra interiormente persuasiva*, segundo Bakhtin, difere-se da palavra autoritária na medida em que é reconhecida por nós e é determinante para o processo da transformação

²³ Vale destacar que a palavra da esfera acadêmica caracteriza-se como palavra de autoridade, um aspecto bastante relevante para essa pesquisa.

ideológica da consciência individual. O processo de assimilação da palavra do outro [da palavra que se torna interiormente persuasiva] se apresenta como um processo gradual e lento que ocorre a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros. Nesse início, as fronteiras entre palavra do outro e palavra minha são quase imperceptíveis; depois, no fluxo da nossa consciência, a palavra persuasiva interior passa a ser metade nossa, metade do outro (BAKHTIN, 1998[1975], p. 145).

Para sua objetivação, a palavra persuasiva trava, na consciência individual, uma luta com a palavra alheia, cuja influência é imensa na formação dessa consciência. Trata-se de uma palavra nossa, “mas nascida de outro, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começa a se libertar do domínio da palavra do outro” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 147-148). Essa arena dialógica se complexifica porque diversas vozes alheias lutam para influenciar a consciência do indivíduo.

Em síntese, Bakhtin diferencia palavra autoritária e palavra interiormente persuasiva a partir da relação entre externo e interno, tendo em vista que a diferença maior entre ambas é que a palavra autoritária é exterior, ao passo que a palavra persuasiva interior age no processo de sua assimilação da palavra alheia, ao ponto de positivá-la e entrelaçá-la estreitamente com a nossa palavra (BAKHTIN, 1998[1975], p. 145).

Tendo, pois apresentado a noção de discurso no âmbito dos estudos do Círculo de Bakhtin, na sequência, discutimos a noção de sujeito.

1.4 CONCEPÇÃO DE SUJEITO

Esboçar uma noção de sujeito²⁴ a partir da teorização bakhtiniana não é uma tarefa simples. Da mesma forma como ocorre com outros

²⁴ O texto *Para uma filosofia do ato* é um dos lugares privilegiados para buscar o conceito de sujeito na obra bakhtiniana. Trata-se de um ensaio inacabado, escrito provavelmente no período de 1920 a 1924, quando Bakhtin viveu em Vitebsk. O texto não foi preparado para a publicação e nem mesmo o título foi dado por Bakhtin (SOBRAL, 2007a, p.16). Nesta tese, fazemos menção a duas versões do texto: a versão traduzida para fins didáticos por Faraco e Tezza (1993), a partir da versão em inglês *Toward a Philosophy of the Act*, e a versão intitulada *Para uma filosofia do ato responsável*, traduzida por Faraco e Miotello (2010) da versão italiana.

conceitos fundamentais do pensamento bakhtiniano (dialogismo, linguagem, discurso), a noção de sujeito na elaboração teórica do Círculo não foi sistematizada e se fez sempre a partir de um diálogo filosófico mais estendido²⁵.

Nesse aspecto, concordamos com Geraldí (2010b, p. 134) quando pondera que o Círculo não elaborou uma teoria explícita de sujeito. Logo, o que se pode observar é que há lugares/textos privilegiados pela filosofia bakhtiniana para lidar com uma noção de sujeito que esteja em consonância com a concepção de linguagem do Círculo.

Por essa razão, a apreensão da noção de sujeito requer a leitura de uma diversidade de textos do Círculo, escritos em diferentes momentos (datas), mas que se mostram interligados temática e epistemologicamente por um projeto arquitetônico de mundo ético (mundo da atividade-ação humana), compondo uma filosofia moral. Nessa perspectiva, a noção de sujeito encontra-se na relação constitutiva com conceitos outros, como *responsabilidade, excedente de visão, não-álibi da existência, alteridade e exotopia*.

A noção de sujeito pode ser apreendida a partir dos estudos fenomenológicos de Bakhtin, que surgem nos seus primeiros textos, como *Para uma filosofia do ato* (1993; 2010[1986]). Segundo Sobral (2007a), o projeto de estudo teórico esboçado nesse texto teria como foco uma arquitetura mais ampla, que englobaria: 1. a arquitetura do mundo vivido; 2. o ato estético como agir ético; 3. a ética da política; e a 4. a ética da religião. Essa arquitetura giraria em torno das relações entre o sujeito e seu vínculo com o mundo físico, na geração de sentidos.

Em *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin apresenta uma contrapalavra às proposições kantianas e neokantianas no que diz respeito às relações do *mundo dado* e do *mundo criado*. Nessa elaboração, Bakhtin apresenta um sujeito contrário ao princípio kantiano de sujeito *centrado, unitário e fixo*. Segundo Ribeiro e Sacramento (2010, p. 12), o sujeito bakhtiniano é um ser em constante devir e em diálogo constitutivo com a alteridade, sendo parte de um todo em processo perene de acabamento. A *alteridade* constitui um elemento

²⁵ Segundo Ponzio (2010b, p. 16), em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin dialoga com autores como Kant, Hegel, Kierkegaard, Husserl, Rickert, Spengler, Bérson, Dilthey, Simmel, Schopenhauer, Nietzsche, Cohene Cassirer. Esses são alguns dos autores de referência direta ou indireta, de cuja leitura Bakhtin traz um pensamento original a partir de uma linguagem própria e necessária para compreender e apresentar tais autores em seu idioma (russo).

essencial do pensamento bakhtiniano e pauta-se na relação e contraposição entre um *eu* e um *tu*. A ideia central é que um *eu* só se constitui como ser na base de um *tu*, ou seja, destaca-se a importância do outro (interlocutor, leitor, ouvinte), que se torna o horizonte social avaliativo e que interage na constituição da subjetividade do sujeito. Nessa perspectiva, Bakhtin diz que “O homem não possui um território interior soberano, ele se situa todo e sempre em uma fronteira: olhando para o seu interior, ele o olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro.” (BAKHTIN, 2008[1963], p. 140).

Em Bakhtin, há uma definição de sujeito que não se perde nas especificidades generalizantes da classe (operário, escritor, etc.), mas nem por isso cai numa singularidade absoluta (SOBRAL, 2007a, p. 19). Bakhtin esboça sua filosofia moral a partir da crítica da relação dicotômica, constituída na história filosófica, que separa o *mundo estético* do *mundo ético* (das ações do vivido).

Tal crítica a essa perspectiva dicotômica pode ser constatada na seguinte afirmação de Bakhtin:

O momento que o pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), a descrição-exposição histórica e a intuição estética têm em comum, e que é de particular importância no nosso estudo, é este: todas essas atividades estabelecem uma cisão entre o conteúdo ou sentido de um dado ato-atividade, e a realidade histórica do seu ser, a real e única experiência dele. E é em consequência disso que o ato dado perde sua validade e a unidade de seu real devir e auto-determinação. (BAKHTIN, 1993[1986], p. 19).

O *mundo ético* corresponde ao “[...] mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar” (BAKHTIN, 2010[1986], p. 43). O *mundo estético*, por sua vez, corresponde ao mundo da cultura, lugar da abstração do conteúdo, dos domínios objetivos: como ciência, arte, história, etc.

Nesse sentido, Bakhtin combate a cisão entre dois mundos, o mundo da vida (ético) e o da cultura (estético), uma vez que no pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia) esses mundos foram filosoficamente confrontados, tornaram-se impenetráveis,

separados pela não comunicação de ato-atividade e conteúdo do vivido (BAKHTIN, 2010[1986]). Essa não-interpenetração entre cultura e vida deve ser superada, segundo Bakhtin, tendo em vista que esses mundos (ético e da cultura) estão unidos pelo evento único de nossas ações, de nossa experiência e de nossa vida (PONZIO, 2008[1998]).

Ao problematizar as relações entre conteúdo vivido e conteúdo abstrato, Bakhtin propõe que o ato é gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro; é onde o sujeito se responsabiliza pelo pensamento (BAKHTIN, 2010[1986]). Pensar a ética nessa dimensão, segundo Faraco (2010), é propor uma ética radical, uma vez que ninguém pode ocupar o lugar que ocupo; trata-se do não-álibi do existir. Nessa visão, eu não posso não agir; o que precisa ser feito por mim não pode ser feito por mais ninguém. Assim, na perspectiva bakhtiniana, o sujeito ocupa um lugar, uma posição ética no mundo, porém, ele não está sozinho no mundo, já que essa ética se funda na visão de um sujeito moral que se constitui nas relações de alteridade.

Em *Arte e Responsabilidade*, Bakhtin (2003[1979]) aponta um dos fundamentos do Ser sujeito único – a responsabilidade. Somente a unidade da responsabilidade garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo. Afirma Bakhtin: “pelo que vivenciei e compreendi da arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 2). Nesse texto, o autor refuta novamente a separação entre os campos da cultura humana (ciência, arte e vida), advogando em favor da inextrincável relação entre esses campos. Segundo Ponzio (2008[1998], p. 30), “na filosofia do ato responsável de Bakhtin, o mundo da cultura e o mundo da vida estão unidos no evento único de nossas ações, de nossa experiência de vida”. Essa é a união das duas faces da responsabilidade: *responsabilidade especial* e *responsabilidade moral* (PONZIO, 2008[1998]). A responsabilidade especial corresponde ao significado objetivo, isto é, tem relação com o conteúdo unitário relativo ao domínio da cultura. Já a responsabilidade moral está relacionada ao evento único do ato.

Esse debate sobre sujeito, em linhas gerais, aponta para os dois modos principais como o sujeito foi delineado teoricamente, o sujeito biológico e o sujeito empírico. Nesse embate, Bakhtin, já na década de 1920, apresenta uma terceira via que não se atém a nenhum dos dois polos, mas a um sujeito que “se compromete com sua palavra”, um sujeito respondente e responsável pelo seu ato e responsivo nas ações. Sob a égide de um *sujeito respondente* e *responsável* está a possibilidade de resistência do sujeito.

Sobre a concepção de sujeito nos estudos de Bakhtin, Sobral (2007a) afirma que o sujeito bakhtiniano é como um *sujeito situado* que tem um aspecto ativo e um caráter relacional. Essa concepção de sujeito refuta a dicotomia sujeito biológico x sujeito completamente empírico, já que implica um olhar social, histórico e concreto para o sujeito. Assim, “o sujeito não é um fantoche das relações sociais, mas um agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo a outro.” (SOBRAL, 2007a, p. 23).

Bakhtin é um filósofo avesso às dicotomias estanques e um defensor da multiplicidade, do inacabamento e da incompletude. Desse modo, sua concepção de sujeito passa necessariamente pelo olhar para constituição do sujeito, que se dá em contextos situados de atos e eventos da vida. Assim, essa terceira via aponta para um horizonte epistêmico que assume a complexidade da noção de sujeito e desvela a impossibilidade e a imparcialidade de uma explicação binária e positivista de tais relações.

O que se observa até aqui é que, na concepção bakhtiniana de sujeito, há algo que se dá no plano da intuição, da descontinuidade e da multiplicidade; mas também há, por outro lado, algo que se inscreve no plano da elaboração teórica, da continuidade, em que são possíveis generalizações e elaborações teóricas.

Sobre a noção de sujeito em Bakhtin, é importante destacar o conceito produtivo de *excedente de visão*, apresentado em *O Autor e a Personagem na Atividade Estética* (2003[1979]). Nesse texto, Bakhtin discute as relações entre autor e personagem na obra de arte, relações estas que podem ser pensadas, atualizadas, expandidas e tornarem-se produtivas no campo ético – das relações vividas. O excedente de visão está, pois, ligado a uma visão integral de um objeto (no caso da obra de arte, a personagem é vista na sua totalidade pelo autor). No campo das relações éticas/do vivido, o excedente de visão é a própria possibilidade de um *outro*, a partir da exotopia, enxergar a totalidade de outro sujeito. No dizer de Ponzio (2010a), buscar a exotopia é colocar-se na posição de escuta; a exotopia é uma condição para o encontro com o outro e para olhar o outro.

Sobre essa relação, Bakhtin escreve:

O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é

inacessível a elas, e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, [...] é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo [...]. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 11, grifo do autor).

Essa noção tem profunda ressonância na concepção de sujeito em Bakhtin, pois é a partir da forma total e distante como os outros me olham que posso me constituir. O excedente de visão está fundado no princípio de que o olhar do outro é para mim constitutivo. Eu não posso me ver na totalidade, pois o todo de mim é para mim inacessível, logo é necessário o olhar axiológico do outro para que eu possa ter uma imagem inteira e refratada de mim mesmo.

Como afirma Bakhtin (2003[1979], p. 11),

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim [...], preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente.

Tal possibilidade de se antepor axiologicamente se dá por meio do outro, na relação de alteridade, o que significa dizer que o sujeito toma forma de inacabamento e está em constante constituição na relação com o *outro*. De acordo com Sobral (2006, p. 124), “o eu e o outro são categorias concretas e relacionais: o olhar que lanço sobre o outro o constitui, tanto quanto o seu olhar me constitui”.

Assim, o olhar do outro é constituinte do sujeito, conforme observamos na seguinte citação: “[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes²⁶ a nossa própria existência.” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 13) ou, ainda: “[...] levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro”. Desse modo, através do olhar do *outro* é possível ao sujeito atualizar-se no sentido de reformular-se, constituir-se, pois, segundo Bakhtin, “ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último

²⁶ Segundo Ponzio, o termo *transgrediente* é uma constante na escrita de Bakhtin e diz respeito a dar um passo, um passo fora de qualquer alinhamento, combinação, sincronia, semelhança, identificação. Esse termo se aproxima da noção de *exotopia* (PONZIO, 2010b, p. 10).

acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida.” (BAKHTIN 2003[1979], p.14).

No entanto, é importante considerar que apesar da íntima relação entre o *eu* e o *tu* na subjetivação do sujeito, a noção de excedente de visão está fundada na *não coincidência* das vivências, como afirma Bakhtin: “Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem.” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 21).

Nesse sentido, apesar dessa relação de alteridade – de intrínseca constitutividade enraizada no social –, o sujeito é concreto, situado, singular e ocupa um determinado lugar no mundo. Para Bakhtin “esse excedente da minha visão [...] é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 21). O *eu* não coincide com o *outro* apesar de uma imbricada relação – há uma distância concreta entre mim e todos os outros indivíduos. Toda essa construção teórica está, de certa forma, sintetizada no que diz Geraldí (2002[1991], p. 3) sobre Bakhtin: “o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como Outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro”.

À luz de tudo que foi discutido sobre a concepção de sujeito, julgamos oportuno sintetizar e reafirmar alguns aspectos dessa elaboração. O sujeito, no conjunto teórico bakhtiniano, é: *responsável; respondente; inacabado (em constante vir a ser); constituído na relação de alteridade, de exotopia, de excedente de visão e de dialogia.*

Neste referencial teórico, apresentamos os conceitos fundantes da arquitetônica bakhtiniana que nortearam e embasaram o processo analítico da pesquisa. As noções aqui explanadas emergem novamente nos capítulos analíticos da tese, porém de forma mais focada nos dados analisados, ou seja, direcionadas para os contextos mais específicos da produção discursiva dos licenciandos no curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC.

CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Neste capítulo, explicitamos o percurso metodológico que se foi delineando no próprio processo de fazer a pesquisa. Para tanto, a apresentação dos aspectos metodológicos está organizada da seguinte forma: a) exposição dos princípios epistemológicos e metodológicos da Análise Dialógica do Discurso; b) descrição do processo de constituição dos dados; c) descrição geral do campo de pesquisa, a saber, o curso em Licenciatura em Letras-Português EaD da UFSC; d) descrição do AVEA do curso; e) descrição dos diferentes conjuntos de dados gerados na pesquisa; e f) apresentação dos sujeitos da pesquisa.

2.1 AS BASES EPISTÊMICAS DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

A partir da década de 1990, houve um crescente interesse por parte de pesquisadores nacionais e internacionais, tanto na área dos Estudos da Linguagem como nas Ciências Humanas, em debruçar-se sobre questões filosóficas e questões inerentes à linguagem, tendo como *lentes* os conceitos advindos do Círculo de Bakhtin. Há, inclusive, grupos de pesquisa que se têm dedicado de forma sistemática a interpretar, comentar e divulgar a elaboração teórica bakhtiniana²⁷. Dessa forma, parece-nos que conceitos como *enunciado*, *dialogismo*, *discurso* e *gêneros do discurso* já estão, de certo modo, estabilizados nos espaços científico-acadêmicos, tendo em vista o trabalho de pesquisadores como Brait (2006, 2007, 2009), Faraco (2003), Geraldini (2002[1991]), Miotello (2001), Ponzio (2008[1998]), R. H. Rodrigues (2001; 2005), entre outros.

Nesse contexto epistemológico, Brait (2006) argumenta em favor da constituição de uma teoria e metodologia para análise de

²⁷ No Brasil, podemos citar como exemplos: o projeto de pesquisa intitulado “Estudo dos gêneros do discurso jornalísticos: análises na perspectiva bakhtiniana da linguagem” (UFSC), sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues; o Grupo de Estudos de Gêneros do Discurso (GEGe), que congrega pesquisadores da UNESP, UFSCar e UNICAMP, sob a coordenação do Prof. Dr. Valdemir Miotello; e o Grupo de Pesquisa “Linguagem, Identidade e Memória”, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Beth Brait (USP).

discurso na perspectiva dialógica. Ao contextualizar essa teorização, a autora explica que não se pode afirmar que há, de fato, uma metodologia formalizada por Bakhtin para análise do discurso, assim como fez a Análise do Discurso Francesa, por exemplo. O que ocorre é um movimento de recuperação de conceitos construídos ao longo dos textos bakhtinianos, que têm sido um norte para os estudos da linguagem de caráter histórico e social (BRAIT, 2006).

Na acepção de Brait (2007), grande parte dos estudos do Círculo de Bakhtin se dedica ao exame da linguagem estética, como nos trabalhos dedicados às obras de Rabelais e Dostoiévski, em que encontramos um elevado grau de teorização, tendo o romance como lugar privilegiado para a construção da arquitetônica teórica do Círculo. Porém, na teorização elaborada pelo Círculo, também há caminhos para se examinar a organicidade do discurso cotidiano, por exemplo, o que contribui significativamente para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana e aponta para formas outras de compreensão da produção de sentido. Dessa maneira, é possível dizer que a arquitetônica bakhtiniana fornece elementos que contribuem para um caminho, em outras palavras, horizontes possíveis para se estudar a linguagem e os discursos numa perspectiva dialógica.

Ao tentar definir esse horizonte teórico-metodológico, Brait escreve:

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. (BRAIT, 2006, p. 10).

Conforme se pode inferir da citação da autora, a impossibilidade de fechamento, ou seja, de estabelecimento de uma metodologia de análise rígida, está no centro da postura bakhtiniana. De acordo com a pesquisadora, essa opção epistêmica não se reduz à aplicação de uma

metodologia e validação de teorias, mas ao construto de conhecimentos relevantes e responsáveis no âmbito dos estudos da linguagem.

No empreendimento de construir parâmetros teórico-analíticos para se olhar o discurso em uma perspectiva dialógica, Brait (2006) expõe algumas peculiaridades de tais pesquisas. Primeiramente, a análise inclui um olhar particular para as práticas discursivas, ou seja, para as enunciações concretas e, ao mesmo tempo, leva em conta os contextos mais amplos de produção e circulação dos discursos. De acordo com Brait (2006), o enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta as particularidades discursivas, que apontam para contextos mais amplos ao considerar os aspectos extralinguísticos imbricados. Outro ponto a ser observado, segundo a autora, é que em uma análise dialógica não há categorias *a priori* aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos. Nessa perspectiva, as categorias emergem das relativas regularidades dos dados, que são observadas/apreendidas no percurso da pesquisa. Desse modo, não se podem aplicar as mesmas categorias de uma pesquisa já feita a outra, pois o dado é sempre o discurso concreto e único proferido em um determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores.

No âmbito da produção de conhecimento, certamente é necessário olhar o único, o singular, o evento que conduz a uma certa regularidade. Essa relação entre o particular e o geral no âmbito da pesquisa relaciona-se ao que diz Ponzio (2010b, p. 16):

[...] resulta óbvio que o conhecimento deva ser necessariamente conhecimento do geral, procedendo por conceitos, por classificações, por montagem, sobre a base de conjuntos, de gêneros, nos quais o singular, de um modo ou de outro, reaparece sob a forma de indivíduo identificado pelo pertencimento a este ou àquele conjunto.

Além dessa busca pelo instável e estável, novo e dado, geral e particular/singular, em um estudo na perspectiva dialógica de linguagem, há ainda que se levar em conta a complexa relação (dialógica e constitutiva) entre o pesquisador e o objeto de pesquisa (os dados, que são discursos proferidos por sujeitos). Tal relação não é neutra e nem pré-determinada, já que o pesquisador, em todo o processo de pesquisa, também está permeado por seu horizonte valorativo,

preponderante nas suas escolhas durante o processo de pesquisa, que vão desde a escolha desse objeto até o relato da análise dos dados.

O trabalho do pesquisador inscreve-se na posição de um observador atencioso; ele é um outro (não neutro) no diálogo com os dados (discursos). Concordamos com Amorim (2004), que, ao trazer a metáfora da hospitalidade para fazer referência ao trabalho do pesquisador, propõe que, no ato-evento de se fazer pesquisa, o pesquisador pode ser comparado ao hóspede e ao anfitrião ao mesmo tempo. É anfitrião à medida que recebe e agrega o universo pesquisado, abre-se para tal universo; no entanto, é hóspede à medida que se lança a essa viagem, em que se propõe a um exílio deliberado para buscar a exotopia, o estranhamento e o questionamento em relação ao objeto. Ele (o pesquisador) abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para uma determinada escuta da alteridade, para então poder transmiti-la e traduzi-la (AMORIM, 2004, p. 26). Esse processo de seleção/constituição de um objeto, bem como a ação de auscultá-lo e tentar interpretá-lo já são atividades acentuadas valorativamente. Segundo Amorim (2004, p. 29), “todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado”, porque o pesquisador seleciona seu objeto a partir de um determinado horizonte axiológico, permeado de uma série de já-ditos (BAKHTIN, 2003[1979]) sobre o tema da pesquisa.

A relação entre pesquisador e objeto remete-nos ao que diz Bakhtin (2003[1979]) ao afirmar que “[...] toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto só adquire *determinidade* na nossa relação com ele: é a nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário.” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 4). Nesse contexto epistêmico-metodológico, estabelecer o objeto, gerar os dados de pesquisa e circunscrever os espaços de pesquisas (suas delimitações) constitui um trabalho teórico-metodológico do pesquisador cuja base é de natureza dialógica e axiológica.

É a partir dessa posição teórica que realizamos a seleção/constituição dos dados desta pesquisa, já que iniciamos esta caminhada de reflexão como alguém que se lança para esse universo discursivo e que precisa buscar, dentro de uma profusão de vozes, um distanciamento analítico. No entanto, estamos consciente de que nessa caminhada há sempre uma permeabilidade de nossas convicções, nossas experiências/vivências, nossas leituras no ato de selecionar/constituir e analisar determinado objeto de estudo.

Ainda sobre a relação entre pesquisador e o seu objeto de pesquisa, Sobral (2007b, p. 114) propõe alguns aspectos a serem observados quando se atua no âmbito de uma pesquisa cuja base teórico-metodológica é o pensamento bakhtiniano. São eles:

- a relação entre os aspectos generalizáveis e os aspectos particulares do fenômeno, que constitui o plano teórico;
- a relação entre as expectativas do pesquisador e a realidade do fenômeno, base da construção do objeto de que o pesquisador se ocupa, que constitui o plano ético;
- o caráter de construção arquitetônica de toda pesquisa, que constitui o plano estético.

Além das questões relativas ao modo de empreender uma análise dialógica do discurso e as implicações éticas em pesquisas dessa natureza, é preponderante tomar a língua no seu aspecto histórico e concreto, uma vez que o discurso não se constrói sobre uma determinada realidade, mas sim na relação de responsabilidade a outro discurso. Nesse sentido, não há um acesso à realidade em si, mas a um universo discursivo, que é histórico, concreto e circunscrito a uma dada situação de interação discursiva. Reiteramos, então, que a análise de discurso é sempre mediada pela linguagem e realizada *sobre* a linguagem, pois o sentido se constrói nas relações dialógicas.

E isso porque, de acordo com Bakhtin[Volochínov] (2004[1929]), a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta. Então, para se conceber a linguagem sem perder de vista o caráter dinâmico de uma abordagem de cunho sócio-histórico, é necessário considerar que o ponto de partida para a análise do discurso (materializado nos enunciados) são os estratos sociais mais amplos, para então se chegar à materialidade linguística dos textos-enunciados. Assim, ressaltamos que na pesquisa de cunho dialógico há análise das marcas linguísticas. Contudo, trata-se de um olhar para a língua vista na condição de discurso afim de procurar discursos que possibilitam as manifestações concretas. Ou seja, trata-se de uma análise da linguagem em uso, do funcionamento discursivo em dada situação de interação discursiva. Tal estudo caracteriza-se por uma análise semântica que leva em conta as relações extralinguísticas, históricas e concretas, que se materializam nos enunciados, com vistas a construir compreensões sobre os sentidos promovidos no bojo das relações dialógicas.

A perspectiva da Análise Dialógica do Discurso é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um

método de pesquisa ou modelo rígido de escrita (AMORIM, 2004, p. 16). Assim sendo, para a análise do discurso dos licenciandos do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC, apoiamos-nos em alguns parâmetros apresentados nas análises empreendidas pelo Círculo de Bakhtin.

- O estudo da esfera de atividade humana, em que se dão as interações discursivas;
- A descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva (licenciandos, tutores e professores), analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso;
- O estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados;
- O estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados;
- A análise das relações dialógicas que apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados, discursos bivocais, apagamento de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenuniação de discursos e reacentuações de discursos.

O foco da análise recaiu sobre os elementos constitutivos do discurso dos licenciandos que apontam para os modos de discursivização sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, perscrutando as regularidades materializadas nos enunciados. No entanto, ressaltamos que os aspectos acima mencionados são parâmetros norteadores para nossa investigação e busca da compreensão do discurso dos licenciandos, não categorias analíticas estanques e engessadas. Isso porque, a partir do momento em que nos debruçamos sobre os dados, as regularidades emergiram, bem como nos conduziram a caminhos outros, que são detalhados nos capítulos analíticos.

Com relação à análise dos objetos de discurso sobre os quais os licenciandos se posicionam, partimos inicialmente da aceção de que as situações de interação se dão em um espaço de ensino formal/oficial, portanto institucionalizado e constituído por determinadas regras/regularidades (condições de proução). Isso significa dizer que eles (os graduandos) são chamados a se posicionarem sobre assuntos inerentes às disciplinas cursadas, sempre com vistas à construção de conhecimento em um processo de ensino e aprendizagem. Nas situações de ensino e aprendizagem em espaços formalizados, insere-se uma série de expedientes de produção dos discursos, tais como: conteúdos de ensino e aprendizagem; atividades a serem desenvolvidas e postadas no AVEA; questões relativas à avaliação e ao desempenho dos graduandos; e avaliação da disciplina e do curso como um todo. Nesse conjunto de

objetos discursivos, em contexto de uma graduação em licenciatura, estão em pauta saberes que permeiam a formação inicial de professores.

Vale destacar ainda que, embora o enfoque da pesquisa fosse o discurso dos licenciandos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, em diversos momentos não foi possível deixar de observar outros objetos discursivos, tematizados e valorados pelos graduandos, tendo em vista a saliente regularidade de tais objetos nas vozes auscultadas. Então, por vezes, a análise *desliza* para a discussão sobre os sentidos *outros* nas produções discursivas dos sujeitos.

Em síntese, o horizonte epistêmico-metodológico aqui apresentado mostrou-se produtivo para o estudo do discurso dos licenciandos em contexto de EaD, uma vez que não houve categorias prévias, imutáveis, engessadas, e sim alguns parâmetros mais amplos que nos possibilitaram observar as regularidades e irregularidades, as estabilidades e instabilidades desse discurso. Desse modo, foi no ato-evento do fazer a pesquisa que se desenhou o contorno desse diálogo, pois, segundo Amorim, “Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.” (AMORIM, 2004, p. 11).

2.2 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Este estudo parte da noção de que os dados são gerados/constituídos no ato-evento de se fazer pesquisa, o que significa dizer que eles não estão prontos e acabados *a priori*. A constituição dos dados em uma pesquisa cuja base epistêmica é a arquitetônica bakhtiniana se dá a partir de uma tomada de posição exotópica (de extralocalização) do pesquisador frente ao campo de estudo. O pesquisador se aproxima do campo para conhecê-lo, porém distancia-se dele para auscultar, pensar e refletir sobre um conjunto de enunciados que materializam determinado discurso – no nosso caso o discurso dos graduandos em Licenciatura Letras-Português na EaD sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa. Assim sendo, a seguir explicitamos o processo de constituição dos dados a partir da: a) descrição do campo de pesquisa; b) descrição do AVEA do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC; c) descrição dos dados gerados na pesquisa; e d) descrição dos participantes da pesquisa.

2.2.1 O campo de pesquisa

O campo da pesquisa é o próprio curso de Licenciatura Letras-Português na modalidade EaD da UFSC²⁸, que integra o programa nacional do Governo Federal, intitulado *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), instituída pelo Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005²⁹. Nesse contexto, o curso de Licenciatura Letras-Português faz parte do rol de cursos oferecidos pela UFSC na modalidade a distância³⁰ e teve seu projeto aprovado pelo MEC através da Portaria n. 1097 de 31 de maio de 2006.

Do ponto de vista organizacional, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso³¹, a educação a distância é uma modalidade educacional que, de modo geral, requer as mesmas exigências institucionais da modalidade presencial: projeto pedagógico, organização curricular de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), definição de metodologia, recursos e materiais didáticos, recursos financeiros, perfil profissional do egresso, corpo técnico-administrativo e instrumentos de avaliação.

Entretanto, a educação a distância organiza-se a partir de metodologia, gestão e avaliação peculiares, já que se trata de uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica ocorre por meio do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs),

²⁸As informações relativas à estruturação do curso foram obtidas através do Projeto Pedagógico do curso, redigido em março de 2007, e que está disponível no Moodle. Além disso, consultamos também as informações disponíveis nos sítios da UAB em: < <http://uab.capes.gov.br/index.php>>, acesso em: 10/04/2011 e do MEC em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php>>, acesso em 10/04/2011

²⁹ A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos em nível superior, por meio da educação a distância, para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica, em particular aqueles que já ministram aulas sem ter formação acadêmica, têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10/04/2011.

³⁰ A UFSC oferece, na modalidade EaD, cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura), Especialização *Lato Sensu* e cursos de Educação Continuada.

³¹ Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/portugues/como-e-o-curso/>>. Acesso em 03/05/2010.

com estudantes e professores desenvolvendo, na maioria das vezes, suas atividades em tempo e lugares distintos (DLLV, 2007).

De acordo com o projeto do curso, essa diferença de modalidade requer da EaD procedimentos diferenciados dos do ensino presencial, principalmente no que se refere à gestão da equipe multidisciplinar e à mediação pedagógica, que se faz por diversos sistemas de comunicação. Além disso, há peculiaridades no que diz respeito à gestão de tempo, de espaço e de recursos financeiros. Por isso, a EaD obedece a legislação própria e a processos de acompanhamento e avaliação próprios, que possam dar conta de sua singularidade (DLLV, 2007, p. 5).

O curso atende, em sua primeira edição³², os estados de Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais, tendo sido ofertadas 270 vagas: 100 vagas para Santa Catarina; 120 para o Paraná e 50 para Minas Gerais. O curso é oferecido em polos de apoio de ensino presencial (PAEP) situados nos seguintes municípios: a) Santa Catarina: Videira (50 vagas) e Treze Tílias (50 vagas); b) Paraná: Pato Branco (50 vagas), Cruzeiro do Oeste (50 vagas) e Cidade Gaúcha (20 vagas)³³; e c) Minas Gerais: Divinolândia de Minas (50 vagas). O período de duração do curso é de quatro anos. Segundo o planejamento original, o curso seria desenvolvido no período de setembro de 2007 a setembro de 2011. Contudo, no decorrer do curso houve uma série de alterações com relação ao número de disciplinas cursadas e o tempo de cada disciplina, o que alterou esse calendário. Desse modo, o término do curso deu-se em 2012/1.

Para a entrada no curso, os graduandos passaram por processo de seleção realizado pela Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) da UFSC. Embora o concurso seja universal, o preenchimento das vagas privilegiou os candidatos professores em exercício, com mais de um ano de atividade.

Com relação à carga horária, inicialmente foram previstas 3082 horas/aula, desenvolvidas ao longo de oito semestres. Mas, a partir da determinação do Decreto n. 5.626, houve a inserção da disciplina Libras para a Licenciatura Letras-Português, o que resultou no acréscimo de 60 horas no 8º período do curso. Desse modo, duração proposta para o curso passou a ser de 3371 horas/aula (DLLV, 2007).

³² Salientamos que esta pesquisa refere-se à primeira edição do curso, que teve início em 2008. Em 2011, deu-se início à segunda edição do curso, que atende somente cidades do estado de Santa Catarina.

³³ Esse polo foi extinto pelo fato de ter ocorrido 100% de evasão.

No tocante ao currículo do curso, as disciplinas são organizadas a partir de dois eixos: as disciplinas que compõem a área de conhecimentos específicos (35 disciplinas) e as que compõem a área de formação pedagógica (oito disciplinas), distribuídas em oito fases. Além disso, no decorrer do curso houve oferta de três minicursos opcionais aos graduandos.

No quadro a seguir, é possível visualizar a distribuição das disciplinas nas oito fases do curso.

Quadro 1 - Grade curricular da 1ª edição do curso de Letras-Português-EaD da UFSC

1ª fase	Introdução ao Ensino a Distância História dos Estudos Linguísticos Estudos Gramaticais Produção Textual Acadêmica I Literatura Brasileira I Teoria da Literatura I
2ª fase	Fonética e Fonologia do Português Morfologia do Português Literatura Brasileira II Literatura Portuguesa I Teoria da Literatura II Estudos Literários I
3ª fase	Língua Latina I Síntaxe do Português Literatura Brasileira III Literatura Portuguesa II Teoria da Literatura III
4ª fase	Semântica Linguística Textual Literatura Portuguesa III Teoria da Literatura IV Estudos Literários II Língua Latina II
5ª fase	Aquisição da Linguagem Sociolinguística Língua Latina III Teoria da Literatura V Literatura e Ensino Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem
6ª fase	Organização Escolar Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna História da Língua Estudos de Teoria da Literatura I

	Estudos Literários III Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura
7ª fase	Estudos de Teoria da Literatura II Estudos Literários IV Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Estágio Supervisionado I
8ª fase	Análise do Discurso Filosofia da Linguagem Libras para licenciatura Letras-Português Estágio Supervisionado II

Fonte: Página virtual do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC³⁴

O currículo da primeira edição do curso foi constituído basicamente a partir do currículo do curso de Licenciatura Letras-Português na modalidade presencial, ou seja, ocorreu uma transposição da grade curricular do curso de Letras-Português presencial. Sobre essa questão, vale salientar que a educação a distância requer muito mais que uma transposição do ensino presencial para essa modalidade, haja vista as particularidades da EaD. Assim, tendo em vista as especificidades dessa modalidade, percebidas no decorrer da primeira edição do curso, o currículo do curso foi reformulado para a segunda edição³⁵.

Como mencionado anteriormente, de acordo com o projeto do curso, as disciplinas são organizadas a partir de dois eixos: as disciplinas que compõem a área de conhecimentos específicos e as que compõem a área de formação pedagógica. No quadro a seguir, é possível visualizar as disciplinas agrupadas pelas áreas supracitadas e também organizadas a partir de suas especificidades, a saber: as disciplinas específicas dos estudos literários e as de estudos linguísticos.

Quadro 2 - Agrupamento de disciplinas do curso pelas áreas específicas e pedagógicas

Específicas:	Literatura Brasileira I Teoria da Literatura I Literatura Portuguesa I Estudos Literários I
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

³⁴ Disponível em: <<http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=5706>>. Acesso em: 03/10/2010.

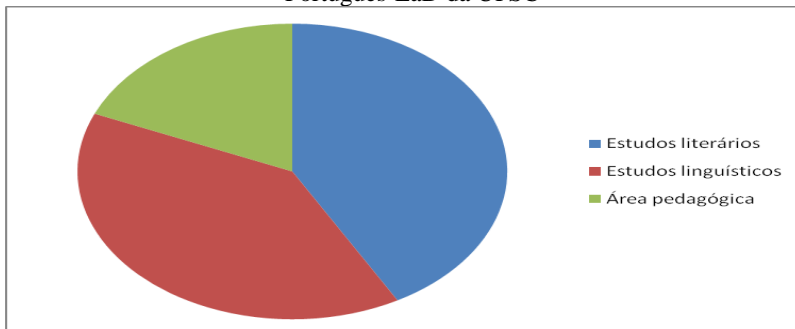
³⁵ Foge ao escopo desta tese uma discussão mais detalhada sobre as mudanças curriculares ocorridas no projeto da segunda edição do curso; nosso objetivo aqui é mostrar o contexto curricular da constituição dos discursos analisados.

Literatura	Literatura Brasileira II Teoria da Literatura II Literatura Portuguesa II Estudos Literários II Literatura Brasileira III Teoria da Literatura III Literatura Portuguesa III Teoria da Literatura IV Teoria da Literatura V Literatura e Ensino Estudos Literários III Estudos de Teoria da Literatura I Estudos Literários IV Estudos da Teoria da Literatura II
Específicas: Linguística	Produção textual Acadêmica História dos Estudos Linguísticos Estudos Gramaticais Fonética e Fonologia do Português Morfologia do Português Sintaxe do Português Língua Latina I Semântica Linguística Textual Língua Latina II Aquisição da Linguagem Sociolinguística Língua Latina III História da Língua Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna Análise do Discurso Filosofia da Linguagem
Pedagógica	Introdução ao Ensino a Distância Psicologia Educacional Desenvolvimento e Aprendizagem Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Organização Escolar Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Libras para Licenciatura Letras-Português Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II

Fonte: Resultados de pesquisa (2011)

Os dados do quadro que dizem respeito à distribuição das disciplinas pelas referidas áreas do curso podem ser visualizados no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Organização curricular do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC



Fonte: Resultados de pesquisa (2011)

Como se pode observar, o currículo do curso tem a maior parte da carga horária destinada às disciplinas das áreas de literatura (18) e de linguística (17), e a menor parte da carga horária é destinada a disciplinas que tematizam questões de ensino e aprendizagem de língua materna (ou Língua Portuguesa na educação básica) (8).

Os dados apresentados no gráfico 1 e no quadro 2 referem-se a informações contidas no projeto do curso. Mas uma análise mais criteriosa, que envolva outros documentos, como as ementas, os planos de ensino, o livro da disciplina, o hipertexto da disciplina, as atividades avaliativas, poderia mostrar que algumas disciplinas que se encontram no agrupamento das áreas específicas também tematizam questões de ensino e aprendizagem de língua materna na escola. É o caso, por exemplo, das disciplinas: Literatura e Ensino, Estudos Gramaticais, Linguística Textual, Sociolinguística, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna.

Além das disciplinas que compõem o currículo, há a inserção da Prática como Componente Curricular (PCC) em cada disciplina do curso (no mínimo 8h). De acordo com o projeto do curso, a PCC constitui-se em atividades que visam a estabelecer “uma correlação entre teoria e prática e um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações próprias do pesquisador e do professor no

ambiente escolar [...]” (DLLV, 2007, p.19). A Prática como Componente Curricular tem ainda como objetivo familiarizar e embasar o estudante em atividades ligadas ao ensino e aprendizagem, como, por exemplo, análise de livros didáticos, observação de práticas pedagógicas nas escolas, análise curricular de ensino fundamental e médio etc.

A primeira edição do curso disponibilizou aos licenciandos três minicursos, estendidos também aos licenciandos do curso de Letras-Português da modalidade presencial. A participação nos minicursos foi opcional e, ao cursá-los, os licenciandos poderiam contabilizar essas horas para as atividades complementares, tendo em vista que o projeto do curso prevê 200 horas de atividades extracurriculares de cunho acadêmico-científico-cultural organizadas em três frentes: pesquisa, ensino e extensão.

Os três minicursos foram oferecidos a partir de uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Linguística, mediante projetos dos bolsistas REUNI ou projetos de pesquisa dos pós-graduandos.

Os minicursos oferecidos foram:

- Minicurso Alfabetização e Letramento - 2009/2
- Minicurso Gêneros Discursivos - 2009/2
- Minicurso Formação do Leitor - 2010/2

Com relação às aulas, na modalidade EaD, a maior parte da carga horária é destinada às interações didático-pedagógicas a distância, mediadas pelas TICs, por meio da plataforma Moodle. Nesse contexto, 30% da carga horária é destinada às interações presenciais nos polos do curso. As interações mediadas pelas TICs apresentam um caráter de não compartilhamento espacial (não contiguidade espacial). No que tange ao aspecto temporal, na maioria das vezes, as interações são assíncronas, ou seja, os interlocutores estão conectados à rede em tempo distinto, como, por exemplo, nos fóruns de discussão. Além disso, cada disciplina conta com pelo menos duas videoconferências interativas, que reúnem graduandos, professores e tutores no mesmo tempo (interação síncrona), embora em espaços distintos. As interações síncronas também se realizam através de *chats*, em que o professor e os tutores a distância interagem com os graduandos a partir de diversos assuntos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem no bojo de uma dada disciplina.

Todas essas interações são mediadas pelo AVEA, que é o ambiente onde está o hipertexto de cada disciplina. Este é o texto que *guia* o licenciando no ambiente, mobilizando-o às interações *online*.

Como dito antes, reserva-se até 30% da carga horária do curso para os encontros presenciais, que são interações síncronas. As

atividades obrigatoriamente presenciais realizadas no polo são: avaliações do desempenho acadêmico, estágios obrigatórios (quando previstos na legislação pertinente), defesa de trabalhos de conclusão de curso (quando prevista na legislação pertinente), atividades realizadas em laboratórios de ensino (quando for o caso) e videoconferências. Em média, ocorrem até quatro encontros presenciais por mês. A maior parte dos encontros presenciais ocorre entre graduando e tutor do polo. Em datas pré-agendadas, o professor da disciplina se desloca até o polo para realização do encontro presencial (DLLV, 2007).

A seguir apresentamos uma descrição do AVEA do curso, onde ocorrem as interações sociodiscursivas na aula virtual.

2.2.2 O AVEA do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC

A maior parte das aulas do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC concretiza-se a partir do uso da plataforma Moodle, que é um sistema para gerenciamento de cursos presenciais e a distância³⁶. O Moodle é totalmente baseado em ferramentas da internet, requerendo do usuário um computador conectado à internet e a disponibilidade de um navegador. Trata-se de um *software* livre que, conforme já mencionado, é amplamente utilizado por instituições públicas de ensino para oferecer cursos na modalidade EaD e também como ferramenta para auxiliar as práticas de ensino e aprendizagem na modalidade presencial³⁷.

O Moodle³⁸ procura cobrir três eixos básicos do processo de ensino e aprendizagem:

- Gerenciamento de conteúdos: organização de conteúdos a serem disponibilizados aos estudantes.

³⁶ O sítio da EaD-UFSC é <www.ead.ufsc.br> .

³⁷ A partir de 2011, o Moodle passou a ser utilizado na modalidade presencial do curso de Letras da UFSC, compreendendo 20% de atividades a distância, conforme prevê o plano do curso.

³⁸ A exemplo de Marcuschi e Xavier (2005, p. 25), não consideramos o Moodle um gênero discursivo. Para os autores, trata-se de “um ambiente específico para localizar uma série de informações, operando como um serviço eletrônico”. Sabemos que diversas pesquisas de mestrado e doutorado entendem o sítio, a *home-page* e o portal educacional como gêneros, como, por exemplo, a tese de Oliveira (2009). Não obstante, essa discussão extrapola o âmbito desta pesquisa.

- Interação³⁹ entre usuários: diversas ferramentas para interação com e entre estudantes: fórum, bate-papo, mensagem instantânea, etc.
- Acompanhamento e avaliação: definição, recepção e avaliação de tarefas, questionários e enquetes, com possível atribuição de notas.

O Moodle-UFSC opera de forma síncrona com os demais sistemas acadêmicos, permitindo que o cadastramento de disciplinas, turmas, professores e estudantes seja realizado automaticamente com base nos dados contidos nos sistemas acadêmicos. Ao final do semestre, as notas gerenciadas no Moodle-UFSC podem ser automaticamente transpostas para os sistemas acadêmicos.

Em linhas gerais, o AVEA do curso de graduação em Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC, que está inserido no Moodle apresenta uma série de funcionalidades/aplicações com vistas a propiciar o andamento do curso. As funcionalidades técnicas possibilitam a conexão entre os interlocutores do curso (professores, tutores, graduandos, técnicos administrativos), disponibilizam materiais/conteúdos inerentes às disciplinas (textos digitalizados, músicas, vídeos, animações, imagens, etc.), bem como atendem às demandas administrativas do curso (postagem de conceitos, avaliação das disciplinas, etc.).

O projeto político do curso (DLLV, 2007, p. 43) sumariza tais funcionalidades da seguinte forma:

- a) Ferramentas de criação de conteúdo *online* – mediante as quais os designers e professores inserem o texto verbal escrito, animações, áudios, vídeos, simulações, avaliação de aprendizagem, etc.;
- b) Ferramentas de avaliação e de aprendizagem – as atividades podem ter resposta automática (questões de múltipla escolha, certo errado, etc.) e resposta descritiva elaborada pelos professores e/ou tutores.
- c) Portal de informação do curso;
- d) *Link* com o portal da UFSC;
- e) Ferramenta de registro acadêmico;
- f) Ferramentas de colaboração: *chats*, listas de discussão, fóruns, etc.;

³⁹ Vale destacar que o uso do termo *interação*, nesse contexto, refere-se à possibilidade tecnológica de conectar os participantes no espaço virtual.

- g) Ferramentas de apoio: Lista de contatos, Fale com o professor, Fale com a monitoria, Fale com a tutoria, *webmail*, entre outros;
- h) Ferramentas de secretaria: conceitos, agenda, cronograma, informações.

Ao acessar a página virtual do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC é possível entrar na plataforma Moodle, onde estão inseridos os hipertextos⁴⁰ das disciplinas do curso. Em termos de acesso, é possível a qualquer usuário da rede visualizar a página inicial de cada curso de EaD ofertado pela UFSC, onde há informações gerais sobre o curso, calendário acadêmico, informativos de eventos do curso, etc. Já o acesso ao espaço das disciplinas, que constitui a aula virtual propriamente dita, é restrito aos participantes do curso (graduandos, tutores dos polos, tutores a distância, técnicos administrativos e professores), por meio de um sistema de senha. Desse modo, as interações que se dão no espaço-tempo da aula virtual são restritas aos sujeitos que integram determinado curso de EaD⁴¹.

A seguir descrevemos os diferentes conjuntos de dados gerados na pesquisa.

2.2.3 Descrição dos dados da pesquisa

Partindo da perspectiva teórico-metodológica adotada neste estudo, os dados gerados nesta pesquisa são compreendidos como discursos materializados na esfera acadêmica, mais precisamente no tempo-espaço das aulas virtuais de um curso de Licenciatura Letras-Português na modalidade de educação a distância da UFSC. Assim sendo, os dados da pesquisa constituem-se de:

- a) *Dados oriundos de documentos institucionais* com enfoque na gestão do curso (projeto do curso, currículo e manual do estudante⁴²).
- b) *Dados gerados no interior da aula virtual* (atividades avaliativas, texto *perfil* e fóruns postados no AVEA).

⁴⁰ O hipertexto é discutido na seção 3.2.2.1, quando refletimos sobre as relações cronotópicas da aula virtual.

⁴¹ A pesquisadora teve acesso ao AVEA do curso em virtude de sua condição de doutoranda em Linguística do PPGLg-UFSC, cujo foco de pesquisa de doutoramento é o discurso dos licenciandos do curso, e também por atuar como tutora em uma das disciplinas.

⁴² Esses documentos institucionais do curso estão disponíveis no Moodle em: <<http://ead.ufsc.br/portugues/como-e-o-curso/>>. Acesso em: 20/03/2010.

c) *Dados gerados na aula presencial* (questionário).

Os *dados oriundos de documentos institucionais* com enfoque na gestão do curso (projeto do curso, currículo e manual do estudante) são tomados, nesta tese, como um conjunto de dados *periféricos*, tendo em vista que seu papel foi de auxiliar na análise dos dados *centrais* (enunciados proferidos pelos sujeitos).

Já os dados relativos aos enunciados produzidos no bojo das interações discursivas e que são materializados/postados na aula virtual no AVEA são produções discursivas constituídas no fluxo da comunicação verbal entre os interlocutores no ambiente virtual. Nesse conjunto de dados, especificamente, temos: texto *perfil*, fórum de discussão e atividade avaliativa, escrita pelos graduandos. Esses enunciados configuram *projetos de dizer* em que há uma manifestação dos graduandos nos atos de linguagem. É por meio desses textos que os licenciandos se mostram ao outro (tutor, professor e seus pares), posicionam-se frente aos objetos de discurso na aula virtual, dentre eles a atuação do professor de Língua Portuguesa. Por isso, os *dados gerados no interior da aula virtual* são considerados na pesquisa como um conjunto de dados *centrais*, uma vez que materializam enunciados produzidos entre os interlocutores (licenciandos, tutores, professores) no processo de ensino e aprendizagem.

Os *dados gerados na aula presencial*, por sua vez, referem-se aos enunciados-respostas dos licenciandos a um questionário, respondido de forma anônima⁴³. Como dito antes, são dados gerados no percurso da pesquisa, caracterizando uma situação de interação em que os graduandos foram incitados/provocados, de forma mais focal, a se posicionarem sobre o objeto desta pesquisa: *a atuação do professor Língua Portuguesa*. Por isso, esse conjunto de dados também foi considerado *central* nesta tese.

Para situar/apontar os diferentes conjuntos de dados utilizaremos, nos demais capítulos analíticos, no início da inserção dos excertos, as seguintes siglas: *AA – Atividade Avaliativa; F – Fórum; TP – Texto Perfil; Q – Questionário*. Já os documentos institucionais com enfoque na gestão do curso serão referenciados normalmente, em forma de citação bibliográfica.

⁴³ No tocante às questões éticas nas pesquisas que envolvem seres humanos, observando a resolução do Conselho Nacional de Saúde de 196/ 96, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética UFSC e aprovado. O Parecer Consubstanciado está registrado sob o número 1162/10.

No que concerne à delimitação dos dados e dos sujeitos, foram selecionados todos os cinco polos para a constituição dos dados, uma vez que houve um número acentuado de evasão de alunos no curso⁴⁴. O marco temporal para a finalização da geração de dados foi o primeiro semestre de 2011, mais precisamente a partir das matrículas efetuadas na disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1), que faz parte do conjunto das disciplinas da sexta fase do curso. Além disso, os dados englobam somente os discursos dos licenciandos que assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (cf. Anexo A), totalizando 61 licenciandos.

Ainda no que se refere à delimitação para a geração dos dados materializados no AVEA, restringimo-nos aos discursos desses 61 licenciandos nas interações ocorridas em 12 disciplinas de conhecimento específico da área de Linguística, em três das disciplinas da área pedagógica e em três minicursos, recobrando o início do curso, em 2008, até o primeiro semestre de 2011, tal como indicado acima.

As disciplinas delimitadas para a constituição dos dados foram:

a) Disciplinas de Conhecimentos Específicos

- História dos Estudos Lingüísticos – 2008/1
- Introdução aos Estudos Gramaticais – 2008/1
- Produção Textual Acadêmica – 2008/1
- Fonética e Fonologia do Português – 2008/2
- Morfologia do Português – 2008/2
- Sintaxe do Português – 2009/1
- Semântica – 2009/2
- Linguística Textual – 2009/2
- Aquisição da Linguagem – 2010/1
- Sociolinguística – 2010/2
- História da Língua – 2010/2
- Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna – 2011/1

b) Disciplinas da Área Pedagógica:

- Introdução ao Ensino a Distância – 2008/1

⁴⁴ Houve um alto índice de desistência no curso, uma vez que dos 270 licenciandos ingressantes, menos da metade desse número continua no curso (referimo-nos à sexta fase – 2011/1). Vale salientar que o elevado índice de evasão é recorrente na modalidade EaD e não uma situação exclusiva do curso de Letras-Português da UFSC.

- Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem – 2010/2
- Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – 2011/1

c) Minicursos:

- Alfabetização e Letramento – 2009/2
- Gêneros Discursivos – 2009/2
- Formação do Leitor – 2010/2

Dentre as disciplinas da área pedagógica, somente três foram incluídas na geração de dados, tendo em vista que, na sua maioria, as disciplinas dessa área estão concentradas na última etapa do curso. Entendemos que se considerássemos todas as disciplinas da área pedagógica no conjunto de dados, poderíamos comprometer o prazo final da nossa pesquisa de doutoramento. Por isso tivemos de optar por não incluir nos dados parte delas, mesmo sabendo que essas disciplinas tematizam o foco de nossa investigação.

Faz-se necessário registrar que atuamos⁴⁵ como tutora no semestre 2011/1 na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna, o que torna a pesquisadora também uma interlocutora em parte das interações discursivas; ou seja, alguém presente no fluxo da comunicação discursiva, sendo assim um *outro* que constituiu os graduandos, futuros professores em formação. Além disso, como dito antes, a pesquisadora é uma das autoras do livro da disciplina de Linguística Textual.

Em resumo, os dados gerados nesta pesquisa consistem de discursos inscritos/materializados nos documentos institucionais do curso, que estão postados na plataforma, e de dados referentes aos discursos materializados/postados na plataforma AVEA (texto *perfil*, fóruns e atividades avaliativas) pelos sessenta e um (61) graduandos de todos os polos do curso nas dezoito (18) disciplinas supracitadas, no período letivo de 2008/1 a 2011/1. Além disso, os dados contemplam as respostas a um questionário preenchido pelos sessenta e um (61) graduandos nos seus respectivos polos, no espaço-tempo da aula presencial.

Tendo, pois, detalhado o processo de geração de dados, evidenciado as escolhas assumidas nesta pesquisa e feito uma breve

⁴⁵ A pesquisadora foi aprovada na seleção para tutor a distância através do processo de seleção ocorrido em agosto de 2010 referente ao Edital 001/2010/EaD Letras-Português-UFSC.

descrição dos diferentes conjuntos de dados (*periféricos* e *centrais*), passamos à descrição mais detalhada dos dados considerados *centrais* na pesquisa.

- a) *Dados gerados no interior da aula virtual*, que se constituem em enunciados de atividades avaliativas, texto *perfil* e fóruns, postados no AVEA – conjunto de dados *central*, uma vez que materializam enunciados produzidos entre os interlocutores (licenciandos, tutores, professores) no processo de ensino e aprendizagem no interior da aula virtual.
- b) *Dados gerados na aula presencial* especificamente para a pesquisa por meio de questionário—conjunto de dados *centrais*, uma vez que são dados em que os graduandos tematizam, de forma mais focal, o objeto desta pesquisa, *os discursos dos licenciandos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa*.

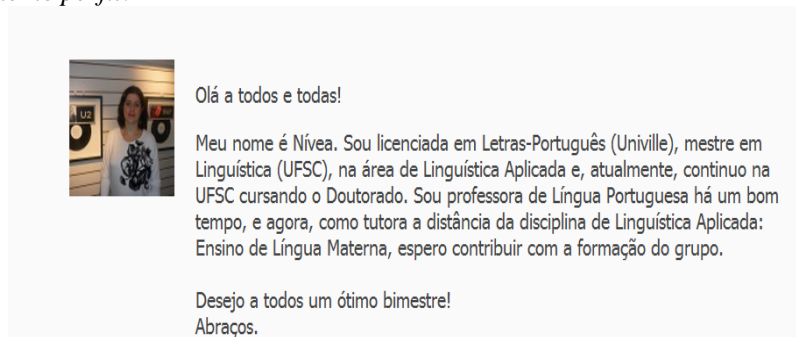
2.2.3.1 Texto Perfil

Em linhas gerais, o texto *perfil* constitui um texto escrito e postado no *link participantes* no AVEA pelos integrantes do curso (licenciandos, tutores e professores), sendo o mesmo enunciado para todas as disciplinas. Ou seja, o mesmo enunciado de texto *perfil* intercala-se em todas as aulas virtuais das diversas disciplinas. Esse conjunto de dados compõe-se de sessenta e um enunciados dos licenciandos que assinaram o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido*. Os dados do texto *perfil* recobrem o período inicial do curso (2008/1), uma vez que o texto *perfil* é o lugar da apresentação dos participantes. Isso quer dizer que se trata do momento em que os licenciandos estão chegando à aula virtual; estão ainda conhecendo os colegas, o professor, os tutores, a sala de aula virtual e se põem a falar sobre suas expectativas. De certo modo, poderíamos fazer uma analogia desse perfil com a apresentação que os alunos fazem de si mesmos, normalmente no primeiro dia de aula nos cursos presenciais. Apesar da possibilidade de editar o texto *perfil* a qualquer momento do curso, a partir de nossa observação logo no início da geração dos dados, verificamos que os licenciandos não têm por hábito editar/alterar esse enunciado, salvo algumas exceções.

Do ponto de vista de seu objetivo discursivo, o gênero está relacionado às situações de interações da esfera escolar, pois é usual que no início de uma dada disciplina em um determinado curso (presencial, semipresencial ou a distância) os interlocutores se apresentem uns aos

outros, falem sobre si e sobre seus objetivos no curso. Trata-se, pois, de um espaço em que os licenciandos constroem uma imagem de si e a mostram aos outros. É onde se enunciam dentro de um curso de licenciatura a fim de se apresentar ao grupo. Assim sendo, é um lugar em que se constitui a imagem/discurso sobre si, mas no espaço institucional da aula virtual.

A figura a seguir apresenta um exemplo de um enunciado do texto *perfil*.



Olá a todos e todas!

Meu nome é Nívea. Sou licenciada em Letras-Português (Univille), mestre em Linguística (UFSC), na área de Linguística Aplicada e, atualmente, continuo na UFSC cursando o Doutorado. Sou professora de Língua Portuguesa há um bom tempo, e agora, como tutora a distância da disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna, espero contribuir com a formação do grupo.

Desejo a todos um ótimo bimestre!
Abraços.

Figura 1 - Visualização de um texto perfil

Fonte: Página Virtual da Disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna⁴⁶

Como se pode observar na figura 1, o texto *perfil* constitui-se a partir do entrelaçamento de duas materialidades semióticas: a verbal escrita e a fotografia do participante do curso⁴⁷. A fotografia inserida nesses enunciados não é mera ilustração, nem uma simples imagem do aluno: é, antes de tudo, um elemento pictórico constitutivo do texto, intrínseco ao caráter multimodal desse gênero e que corrobora para o objetivo discursivo do seu autor/enunciador - *fazer-se conhecer no grupo*, ou seja, criar uma imagem de si para o outro. Observamos que alguns licenciandos optaram por não inserir sua fotografia, deixando esse espaço vazio, materializando um *vazio* que, certamente, significa.

⁴⁶ Disponível em:

<<http://ead.moodle.ufsc.br/user/view.php?id=36562&course=1139>>. Acesso em: 25/05/2011.

⁴⁷ A análise focalizou primordialmente a dimensão verbal escrita dos enunciados do texto *perfil*, haja vista a impossibilidade de expor as fotografias dos licenciandos em virtude de questões éticas implicadas na pesquisa. A título de exemplificação, mostramos o texto *perfil* da pesquisadora-tutora.

Verificamos, ainda, casos em que os licenciandos inserem fotografias em que compartilharam o espaço com seus familiares (cônjuges, filhos, etc.). Tal escolha do autor do enunciado põe em relevo sua relação familiar (espaço íntimo/privado); evidencia uma *valoração positiva*⁴⁸ a essa relação advinda de relações cotidianas e íntimas, indiciando um forte elemento de constituição desse sujeito. Como se pode entrever, a análise do material semiótico fotográfico mostra uma série de implicações no que tange à construção de sentidos.

Na dimensão verbal, os enunciados do texto *perfil* apresentam algumas singularidades: constituem um discurso mais individualizado dos licenciandos e apresentam uma menor assimilação do discurso acadêmico/oficial em relação aos demais enunciados analisados nesta tese, constituindo um discurso mais infiltrado por *discursos outros*. Assim, os enunciados do texto *perfil* caracterizam o horizonte axiológico dos licenciandos no que se refere a discursos mais *gerais*, valorados pelos licenciandos e não aos discursos mais específicos sobre a atuação docente, muito embora os discursos materializados no texto *perfil* constituam a imagem dos licenciandos, futuros professores de Língua Portuguesa.

2.2.3.2 Fórum de discussão

O fórum de discussão é um gênero que se constitui na aula virtual para compor os objetivos discursivos dessa interação. Ele se apresenta materialmente pela troca de turnos e por uma relação discursiva bem marcada e delimitada pelo papel discursivo-autoral dos interlocutores em dada situação discursiva. Os licenciandos, nesse gênero do discurso, tematizam os objetos discursivos propostos pela equipe responsável pela disciplina (professores e tutores a distância⁴⁹) e que estão previamente descritos no plano de ensino e no livro da disciplina.

⁴⁸ Por falta de termos que possam orientar melhor as acentuações nos discursos analisados, utilizamos, de forma ampla, *valoração positiva* e *valoração negativa/depreciativa*.

⁴⁹ Nos cursos de EaD da UFSC há dois tipos de tutores: *tutores a distância* (alocados na UFSC) e *tutores presenciais* (alocados nos polos presenciais de ensino). Tendo em vista que nossa análise focaliza fundamentalmente os dados da aula virtual, os tutores focalizados nas situações de interação referem-se aos tutores a distância, tendo em vista que são os responsáveis por interagir de forma mais constante no AVEA. Por isso, no decorrer das análises, quando nos

O fórum instancia interações em que os licenciandos são colocados como autores de um projeto de dizer. Por essa razão ele foi selecionado para compor os dados, tendo em vista ser um dos gêneros que evidenciam/materializam a *voz* dos licenciandos nas interações concretizadas na aula virtual.

Embora não seja nosso objetivo empreender uma análise do fórum *online* do ponto de vista de sua genericidade (por que é um gênero etc.), mas sim observar, nas interações materializadas nos enunciados dos fóruns, os discursos que incidem sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, vale destacar que o fórum possui um espaço de produção e circulação diverso e híbrido na rede virtual, o que significa dizer que não é um gênero restrito aos ambientes virtuais destinados a cursos de educação *online*. Ao contrário, o fórum *online* está presente nos mais variados sítios, seja nos da esfera jornalística, em que materializa o debate de assuntos contemporâneos, seja na esfera do trabalho etc. Dependendo da esfera de atividade humana, o fórum sofre contingências, ou seja, é diferente interagir em um fórum proposto no âmbito do jornalismo ou do trabalho e interagir no espaço de um fórum com fins educacionais, já que os modos de discursivizar, os interlocutores e os objetos e objetivos discursivos são norteados pela esfera de atividade⁵⁰.

A palavra *fórum* originalmente significa lugar de reunião o que, de acordo com Paiva e Rodrigues Júnior (2004), remete à visão de que o fórum que está na internet é um espaço de discussão virtual que reúne as opiniões de uma comunidade discursiva. Há semelhanças com o *e-mail*, pois é possível publicar, responder mensagens. Porém, o fórum se diferencia porque as mensagens são armazenadas em uma *homepage* em vez de serem enviadas para cada usuário. Assim sendo o fórum *online* permite aos interlocutores um acesso irrestrito às informações anteriormente postadas, o que possibilita meios de reflexão e comentários acerca dos tópicos discursivos que ali se desenrolam (PAIVA; RODRIGUES JÚNIOR, 2004).

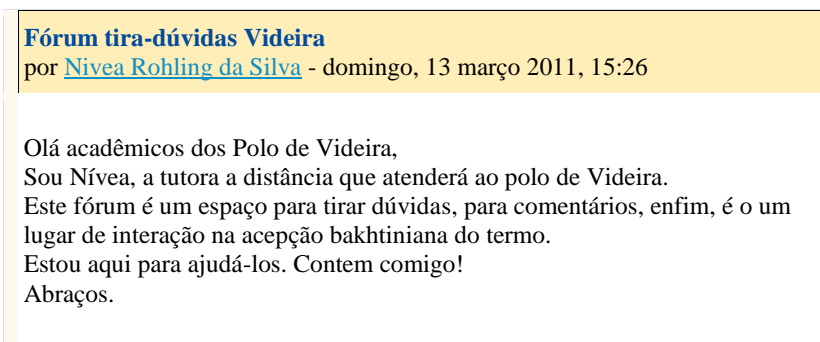
referimos ao termo *tutor*, estamos nos reportando ao tutor a distância e não ao tutor presencial, salvo algumas exceções nas quais indicamos essa diferença.

⁵⁰ A análise das diferenças genéricas envolvidas nos diferentes fóruns (fórum educacional, fórum na esfera do trabalho, fórum no jornalismo) é uma questão de pesquisa que merece aprofundamento. Essa problemática assemelha-se ao blog; atualmente, temos blogs muitos distintos circulando no espaço digital: blog do jornalista, blog como diário de viagens, blog pessoal.

Paiva e Rodrigues Júnior (2004) definem o fórum *online* como um gênero virtual que reúne interações escritas em uma página virtual de determinada comunidade discursiva em forma de *hiperlinks*, com identificação dos tópicos, dos participantes, seus endereços eletrônicos (item opcional) e datas das contribuições (PAIVA; RODRIGUES JÚNIOR, 2004). Ainda de acordo com os pesquisadores, o grupo de mensagens, chamado de *thread* ou sequência, pode circular livremente ou ser censurado por um moderador, que tem o *poder* de excluir mensagens, entre outras possibilidades.

Partindo dessa visão mais macro sobre os fóruns *online*, procedemos a uma contextualização e descrição dos fóruns delimitados para a análise.

Na figura 2, é possível observar a materialidade semiótica de um fórum ocorrido em uma das disciplinas do curso.



Fórum tira-dúvidas Videira
por [Nivea Rohling da Silva](#) - domingo, 13 março 2011, 15:26

Olá acadêmicos dos Polo de Videira,
Sou Nívea, a tutora a distância que atenderá ao polo de Videira.
Este fórum é um espaço para tirar dúvidas, para comentários, enfim, é o um lugar de interação na acepção bakhtiniana do termo.
Estou aqui para ajudá-los. Contem comigo!
Abraços.

Figura 2 - Visualização de um fórum do curso

Fonte: Página virtual da disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna⁵¹

Ao contrário do texto *perfil*, há diferentes fóruns gerados no interior das várias disciplinas. Em outras palavras, os fóruns são gerados em situações próprias de interação discursiva em determinada disciplina.

Para realizar a seleção dos fóruns que seriam objeto de nossa análise – que tematizavam a *atuação docente* – o primeiro passo foi acessar ao hipertexto das disciplinas e minicursos selecionados para a geração dos dados e *entrar* em cada fórum inserido nessas mesmas

⁵¹ Disponível em:

<<http://ead.moodle.ufsc.br/mod/forum/discuss.php?d=15509>>. Acesso em: 27/05/2011.

disciplinas. Esse encontro com os dados caracteriza o acesso ao registro escrito da aula virtual, já que estávamos acessando o registro de interações ocorridas em um tempo anterior e em uma dada situação de interação onde eram tematizados objetos de discurso específicos da disciplina.

Nesses fóruns, encontramos uma profusão de vozes, uma disposição de palavras e contrapalavras que precisavam ser organizadas, agrupadas e auscultadas. As escolhas metodológicas da pesquisadora, no que se referiu a como agrupar, como olhar esses enunciados materializados nos fóruns, constituíram uma tarefa difícil. No entanto, sabíamos que os dados nos dariam as pistas, os caminhos e as possibilidades; era preciso procurar a relativa estabilidade dentro de uma instabilidade. Essa primeira visão nos mostrou que nossa ação analítica se daria em um processo de olhar em camadas esses dados, sem perder de vista o todo.

Assim, buscamos observar as especificidades/singularidades dos discursos produzidos no interior das situações de interação de cada disciplina/minicurso e, ao mesmo tempo, capturar o que é do plano da regularidade, o que é relativamente sistemático e que apontava para os discursos e relações dialógicas materializadas nessa arena discursiva.

Para dar conta de apreender o que é da ordem do singular – e, portanto, irregular – e o que é da ordem do sistemático – da regularidade – no discurso dos licenciandos nos enunciados dos fóruns, iniciamos por interrogar os dados: Como as diferentes disciplinas organizam os fóruns? Quais são os objetos discursivos tematizados em cada fórum? Em quais fóruns destacam-se os discursos sobre a *atuação do professor de Língua Portuguesa* (objeto de nossa análise)? Como a disciplina estimula os licenciandos a tematizar a atuação do professor de Língua Portuguesa?

Desse modo, a partir desse olhar inicial (olhar em camadas, sem perder de vista o todo), organizamos inicialmente os dados dos fóruns, relacionando-os às disciplinas onde estão inseridos. O quadro 3 apresenta de forma sequencial (temporal) os fóruns ocorridos nas disciplinas selecionadas para geração de dados.

Quadro 3 - Organização dos fóruns por disciplina

Disciplina	Fóruns⁵²	N. de fóruns
Produção Textual Acadêmica - 2008/1	1 Fórum de notícias 1 Fórum retorno da tarefa 1 1 Fórum temático “Que relações há entre leitura e escrita?” 1 Fórum de discussão	4 fóruns
Introdução ao Ensino a Distância - 2008/1	1 Fórum TIRA-DÚVIDAS 1 Fórum Apresentação 1 Fórum EaD no Brasil	3 fóruns
História dos Estudos Lingüísticos - 2008/1	1 Fórum de notícias 1 Fórum de recuperação (unidade 1) 8 Fórum Tira-dúvidas (divididos pelos capítulos do livro) 1 Fórum sobre linguagem e emoção (obrigatória/avaliativa)	11 fóruns
Introdução aos Estudos Gramaticais - 2008/1	1 Fórum Tira-dúvidas 1 Mural de avisos (fórum de notícias) <i>OBS: nesta disciplina o Chat foi mais utilizado para “tirar-dúvidas”</i>	2 fóruns
Fonética e Fonologia do Português - 2008/2	1 Mural de avisos (fórum de notícias) 1 Fórum: Retorno dos Exercícios 1 a 5 1 Fórum: Retorno dos Exercícios 1 a 5 do capítulo 3 1 Fórum de Retorno dos Exercícios 6 a 12 do capítulo 3 1 Fórum de Retorno das etapas 1, 2 e 3 da Pesquisa Final 1 Fórum de Retorno dos exercícios de 1 - 8 1 Fórum de Retorno dos exercícios de 9 - 12 1 Fórum de Retorno dos exercícios	34 fóruns

⁵² Os fóruns são nomeados diferentemente em cada disciplina, inclusive com uso das iniciais maiúsculas ou minúsculas de forma não padronizada nas diferentes disciplinas. No entanto, como discutimos a seguir, é possível agrupar os diferentes fóruns a partir de seu objetivo discursivo.

	<p>de 1 - 4 1 Fórum de Retorno da Pesquisa Final 1 Fórum tira-dúvidas</p> <p><i>OBS: uso acentuado de Chat nesta disciplina</i></p>	
Morfologia do Português - 2008/2	<p>1 Mural de avisos (fórum de notícias) 1 Mural 2 Fórum de Discussão e Atividades Complementares 4 Fórum de discussão</p>	8 fóruns
Sintaxe do Português - 2009/1	<p>1 Mural de avisos (fórum de notícias) 1 Fórum de retorno das atividades do tópico 1 1 Fórum de retorno das atividades do tópico 2 1 Fórum de retorno das atividades do tópico 3 1 Fórum de retorno das atividades do tópico 5 1 Fórum de retorno das atividades do tópico 6 1 Fórum de retorno das atividades do tópico 7 1 Fórum de retorno das atividades do tópico 8</p>	8 fóruns
Semântica - 2009/2	<p>1 Fórum de notícias 1 Fórum de discussão da Primeira opção de PCC 1 Fórum de discussão da Segunda opção de PCC 1 Fórum Tira-dúvidas da UNIDADE A 1 Fórum Tira-dúvidas da UNIDADE</p>	6 fóruns

	B 1 Fórum Tira-dúvidas da UNIDADE C <i>OBS: uso acentuado de Chat nesta disciplina</i>	
Linguística Textual - 2009/2	1 Fórum de notícias 1 Atividade 2 - Fórum 1 1 Atividade 4 - Fórum 2 1 Atividade 6 - Fórum 3	4 fóruns
Aquisição da Linguagem - 2010/1	1 Fórum de notícias 1 Fórum Tira-dúvidas	2 fóruns
Sociolinguística - 2010/2	1 Fórum de discussão do Plano de Ensino 1 Fórum Tira-dúvidas 1 Mural de avisos (fórum de notícias)	3 fóruns
Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem - 2010/2	1 Fórum de notícias 1 Fórum de discussão do Plano de Ensino 1 Fórum Tira-dúvidas	3 fóruns
História da Língua - 2010/2	1 Fórum de notícias 1 Fórum de discussão do Plano de Ensino 1 Fórum Tira-dúvidas 1 Fórum tira-dúvidas da Unidade A 1 Fórum tira-dúvidas da Unidade B 1 Fórum tira-dúvidas da Unidade C	5 fóruns
Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna - 2011/1	1 Fórum de notícias 1 Fórum de discussão do Plano de Ensino 1 Fórum Tira-dúvidas	3 fóruns
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura - 2011/1	1 Fórum de notícias 1 Fórum de discussão	2 fóruns
Minicurso Gêneros Discursivos - 2009/2	1 A constituição sócio-histórica de Língua Portuguesa	1 Fórum
Minicurso Alfabetização e Letramento - 2009/2	1 O que é letramento para você? Fórum para os alunos da EaD 1 Fórum para os alunos da EaD 1 Fórum: alfabetização e letramento	3 fóruns

	segundo os documentos oficiais	
Minicurso Formação do Leitor - 2010/2	1 Fórum 1 1 Fórum 2 “Perguntas que você gostaria de fazer sobre o conteúdo do curso” 1 Fórum para esclarecimento do curso 1 Dúvida sobre o planejamento da Unidade de Leitura	4 fóruns
Total		106 fóruns

Fonte: Resultados de pesquisa (2011)

Os dados do quadro 3 mostram que os fóruns são nomeados diferentemente de acordo com o objetivo de ensino e aprendizagem que os orienta. Há fóruns cujo objetivo é tirar-dúvidas pontuais de conteúdos de determinada disciplina (*Fórum tira-dúvidas*), fóruns situados no início da disciplina com vistas a discutir o plano de ensino (*Fórum de discussão do Plano de Ensino*), fóruns que funcionam como espaço para a devolutiva de correção de exercícios/atividades, fóruns que funcionam como um *mural de recados* (*Fórum de notícias ou Mural de avisos*) em que a equipe posta *lembretes* sobre as atividades avaliativas e/ou aspectos mais gerais ligadas ao curso e onde os licenciandos podem postar suas dúvidas específicas sobre as atividades desenvolvidas, fóruns para discussão de textos específicos ou temas com vistas à avaliação e, ainda, fóruns abertos exclusivamente para a recuperação de conteúdos na segunda etapa da disciplina, que é a de recuperação⁵³ e dependência⁵⁴.

A partir dessa análise geral de todos os fóruns (106) das disciplinas delimitadas para a pesquisa, selecionamos para inserção nos capítulos analíticos enunciados de fóruns que nos ajudaram a caracterizar a aula virtual (Capítulo 3) e o perfil dos interlocutores (Capítulo 4), bem como os enunciados que remetem ao nosso objeto de estudo (discursos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa), inseridos no Capítulo 5 da tese.

⁵³ Os fóruns abertos no período de recuperação não foram incluídos nos dados de pesquisa.

⁵⁴ Sobre o sistema de atribuição de notas, por determinação do curso, as provas equivalem a 60% da nota final; os 40% restantes são distribuídos nas demais atividades. Os licenciandos precisam atingir a média 6 para aprovação nas disciplinas; caso não consigam alcançá-la, têm a oportunidade de realizar o período de recuperação e depois, ainda, a dependência.

2.2.3.3 Atividade avaliativa

Diferentemente do texto *perfil* e dos fóruns, em que foi possível acessar todos os textos *perfis* e todos os fóruns das disciplinas que compõem o recorte de pesquisa desta tese, no caso das atividades avaliativas, não tivemos acesso a todas as atividades desenvolvidas nas disciplinas delimitadas. Isso porque esses enunciados constituem instrumentos para avaliar a *produção* dos licenciandos (servindo para a atribuição de notas), que são postadas em um *link* no interior do hipertexto de cada disciplina, cujo acesso é restrito à equipe de cada disciplina. Na sequência, são avaliadas/corrigidas pela equipe da disciplina, que também posta no ambiente as considerações feitas sobre a atividade e a respectiva pontuação alcançada pelo licenciando.

Assim sendo, no decorrer da pesquisa tivemos acesso aos dados das atividades avaliativas de três disciplinas: Linguística Textual, em que participamos da escrita do livro; Linguística Aplicada Ensino de Língua Materna, em que atuamos como tutora; e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que ocorreu no mesmo período de nossa atuação na tutoria. Nessa última disciplina, a afinidade dos conteúdos tematizados com Linguística Aplicada, possibilitou-nos constante diálogo com a equipe responsável pela disciplina, o que facultou-nos o acesso aos dados que, como dito antes, são restritos à equipe da disciplina⁵⁵.

As atividades avaliativas compõem-se de:

- **Produção de textos acadêmicos** – ensaios, resenhas, resumos, análise de outros textos multimodais (vídeo, charge, tiras, pintura, fotografia, música) etc., em que os graduandos produzem textos a partir de consulta de material de apoio, podendo, inclusive, inserir citações e paráfrases do livro da disciplina e de outros textos teóricos trabalhados na disciplina.
- **Prova** – situação discursiva em que os graduandos respondem, no computador, as questões contidas na prova, sem o apoio de material de consulta. Nesse caso, os graduandos utilizam um software específico para esse fim – chamado ‘Moodle provas’ – em que todo o acesso à internet e a demais programas é momentaneamente interrompido no momento da prova, a qual,

⁵⁵ A equipe da disciplina enviou-nos os dados das atividades avaliativas desta disciplina via *e-mail*, assim a pesquisadora não acessou à plataforma Moodle na área restrita à equipe da disciplina.

após a resolução das questões, é postada no ambiente para a avaliação.

- **Estudos dirigidos** - atividades constituídas de perguntas e respostas sobre os tópicos tematizados na disciplina.

Para a composição desse conjunto de dados relativos às atividades avaliativas, selecionamos:

a) uma atividade de produção de texto acadêmico (ensaio) desenvolvido na disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna, **totalizando 21 textos**⁵⁶;

b) um questionário⁵⁷ desenvolvido na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, totalizando **38 questionários**;

O contexto dessas atividades é detalhado no corpo dos capítulos analíticos a seguir, por ocasião da inserção das falas dos licenciandos na exposição da análise, uma vez que a compreensão do contexto de interação das atividades é fundamental para proceder à análise discursiva.

Por fim, é importante ressaltar que os dados referentes às atividades avaliativas da disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna foram constituídos a partir do lugar privilegiado da pesquisadora como tutora a distância de uma das disciplinas. Nessa dupla posição – pesquisadora e tutora – à medida que as interações aconteciam, ou seja, no ato/evento das interações, observamos que certas atividades iniciavam o discurso dos licenciandos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa. Desse modo, esses dados foram gerados no interior das situações discursivas concretizadas na aula virtual em que interagimos como participante/interlocutora do curso.

2.2.3.4 Questionário

⁵⁶ Vale lembrar que são dados gerados a partir de atividades avaliativas produzidas pelos licenciandos que assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (cf. Anexo A) e, ainda, dentre os que entregaram as referidas atividades, já que eventualmente os graduandos deixam de fazer algumas das atividades no decorrer das disciplinas. Assim, o número de atividades que compõe os dados não equivale sempre ao número de participantes da pesquisa (61 licenciandos).

⁵⁷ É importante ressaltar que essa atividade avaliativa não é nomeada *questionário* pela equipe da disciplina e sim pela pesquisadora. Na disciplina nomeou-se *Atividade 1: Reflexões sobre a ação docente*.

O questionário foi respondido pelos licenciandos durante a aula presencial na disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna, no primeiro semestre de 2011/1. Nesse semestre, como dito antes, atuamos como tutora a distância (tutora-UFSC). Antes, porém, de os graduandos responderem às questões pontuadas no questionário por ocasião da aula presencial, enviamos uma mensagem, via Moodle, para estabelecer o primeiro contato, como se observa a seguir⁵⁸.

Nívea Rohling da Silva [08:44]: quarta, 30 março 2011

Olá, Graduandos do Polo de Divinolândia de Minas

Além de tutora na EaD, no âmbito da pesquisa, tenho me dedicado a estudar a formação de professores de língua portuguesa. Assim, o tema⁵⁹ da minha pesquisa de doutoramento é: “Os sentidos do *ser-professor* de Língua Portuguesa discursivizados por graduandos na EAD”, cuja orientadora é a profa. Rosângela H. Rodrigues.

Para dar continuidade à pesquisa, peço a ajuda de vocês. Mais que ajuda, peço que vocês dialoguem comigo, ou seja, tragam a visão de vocês a respeito de questões importantes de nossa área.

Nesse final de semana, na aula presencial, a Profa. Rosângela levará ao polo um questionário a ser respondido e também um termo de consentimento para a pesquisa. Nesse termo, eu explico os objetivos da pesquisas, os instrumentos da pesquisa etc.. Se vocês tiverem alguma dúvida, por favor, me escrevam.

Desde já agradeço a vocês por participarem da pesquisa.

Abraços,
Nívea R. da Silva
Tutora-UFSC – Disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna

Figura 3 - Mensagem da pesquisadora-tutora enviada ao polo de Divinolândia de Minas

Fonte: Página virtual da disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna⁶⁰

⁵⁸ Essa mesma mensagem foi enviada aos licenciandos dos demais polos alguns dias antes da aula presencial, para que os estudantes, ao serem interpelados, já tivessem conhecimento da pesquisa.

⁵⁹ Inicialmente a pesquisa tinha como tema *Os sentidos do ser-professor de Língua Portuguesa*. No entanto, no decorrer da pesquisa, delimitamos a temática de modo que passamos focalizar a *atuação do professor de Língua Portuguesa*, discursivizada pelos licenciandos.

⁶⁰ Disponível em: <http://ead.moodle.ufsc.br/message/index.php>. Acesso em: 25/05/2011.

O objetivo dessa mensagem enviada dias antes era evitar que os licenciandos fossem interpelados com o questionário no dia da aula presencial e ficassem surpresos, ou seja, a intenção foi *preparar o terreno*. Vale salientar também que os graduandos já haviam tido um contato anterior com a pesquisadora-tutora, por ocasião da disciplina de Linguística Textual, quando ela, em parceria com a professora da disciplina e mais um dos tutores, produziu o livro; e também gravou uma videoaula para os licenciandos sobre o conteúdo de uma das unidades do livro.

Além disso, os licenciandos estavam em interação com a pesquisadora-tutora na disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna, tendo já ocorrido o contato com a pesquisadora-tutora a partir da videoconferência de abertura da disciplina e das interações materializadas no ambiente virtual. Nesse sentido, não éramos alguém externo que lança um olhar ao curso, mas alguém que estava dentro dessa rede de relações; era parte integrante nesse diálogo, interagia com os licenciandos, incidindo sobre a formação desses sujeitos. Era alguém que estava comprometida com o fazer-acontecer do curso e que tinha demandas e responsabilidades nesse processo.

Assim, elaboramos um questionário⁶¹ contendo dez questões, que objetivavam tanto recobrir aspectos relativos ao perfil dos licenciandos como também observar o discurso dos licenciandos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa—tema de nossa pesquisa. Seguem as questões contidas no questionário.

1. *Você já é graduado em outro curso superior? Se sim, em qual curso e em qual modalidade: presencial ou a distância?*
2. *Você já é professor? Se sim, em que nível de ensino e em que área do conhecimento você leciona?*
3. *Se você não é professor, atua em outra área? Qual?*
4. *Por que você escolheu o curso de Letras (motivos pessoais e profissionais)?*
5. *Você pretende atuar como professor de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.*

⁶¹ Algumas questões do questionário foram adaptadas da pesquisa de Marinalva Vieira Barbosa (2004), que empreendeu um estudo sobre o discurso do graduando em Letras sobre o ensino de língua materna.

6. *Na sua opinião, qual a importância de ser graduado em Letras?*

7. *De maneira geral, como você vê o professor de Língua Portuguesa hoje? O que é ser professor de Língua Portuguesa hoje?*

8. *Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?*

9. *Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou, no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?*

10. *A partir das disciplinas cursadas durante o curso, como você pensa o ensino de Língua Portuguesa? Dito de outro modo, quais são as finalidades/objetivos da disciplina? Quais os seus conteúdos?*

As três primeiras questões remetem a dados mais específicos sobre a vida profissional dos licenciandos, como, por exemplo, informações sobre a sua formação acadêmica e sobre a sua atividade profissional, para que pudéssemos compor a caracterização dos participantes da pesquisa. Já as questões restantes focalizam temas relativos à atividade do professor de Língua Portuguesa ou sobre a formação inicial, constituindo os discursos-respostas que foram inseridos (por meio de excertos) no corpo da apresentação dos capítulos analíticos da tese.

Em suma, até aqui buscamos descrever os dados gerados na pesquisa. A seguir, apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa.

2.2.4 Os sujeitos participantes da pesquisa

Nesta seção, apresentamos uma caracterização mais descritiva dos sujeitos participantes da pesquisa. Já a análise mais subjetiva, que se refere ao delineamento das posições sociodiscursivas dos interlocutores nas interações discursivas, são analisadas nos capítulos analíticos desta tese.

Como dito anteriormente, os graduandos cuja produção discursiva compõe os dados desta pesquisa inserem-se na primeira turma de Licenciatura Letras-Português na modalidade EaD da UFSC,

agrupados em 5 polos presenciais. Segundo o projeto do curso, o processo seletivo para a primeira edição do curso (2008) foi aberto ao público em geral, no entanto, o preenchimento deu prioridade de acesso aos professores em exercício nas redes públicas de ensino dos estados de Santa Catarina, Paraná e de Minas Gerais nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência. No entanto, o projeto não esclarece o percentual destinado a esse grupo específico⁶².

Desse grupo, na sexta fase do curso, **61 licenciandos** dispuseram-se a participar da pesquisa, estando assim distribuídos:

- Polo de Videira (SC) – 12 licenciandos
- Polo de Treze Tílias (SC) – 9 licenciandos
- Polo de Pato Branco (PR) – 16 licenciandos
- Polo de Cruzeiro do Oeste (PR) – 13 licenciandos
- Polo de Divinolândia de Minas (MG) – 11 licenciandos

Na sequência, o quadro 3⁶³ evidencia o perfil dos licenciandos, participantes da pesquisa, no tocante à sua formação acadêmica.

Quadro 4 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

Polo	1ª Graduação	2ª Graduação	Cursos (1ª Graduação)	Já fizeram uma graduação em EaD
Cruzeiro do Oeste	9	4	3 – Pedagogia 1 – Direito	2
Divinolândia de Minas	5 ⁶⁴	6	1 – Pedagogia 1 – História 4 – Normal Superior	1
Pato	9 ⁶⁵	7	3 –	1

⁶² Para a nova edição do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC em 2011, o projeto foi remodelado de modo que a maior parte das vagas seja destinada a professores da rede pública de ensino.

⁶³ Os dados aqui apresentados foram organizados a partir do questionário (Anexo B) respondido pelos graduandos por ocasião da aula presencial da disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

⁶⁴ Desse grupo, dois licenciandos cursam Pedagogia-EaD concomitantemente ao curso de Letras.

Branco			Comunicação Social/ Jornalismo 1 – Química Industrial 1 – Administração de Empresas 1 – Pedagogia 1 – Nutrição 1 – Gestão de Pessoas	
Vieira	7	5	2 – Pedagogia 1 – Educação Física 1 – Gestão e Comunicação Empresarial 1 – Não informado	
Treze Tílias	7	2	1 – Administração 1 – Pedagogia	
Total	37	24	10 cursos citados	4

Fonte: Resultados de pesquisa (2011)

Os dados (cf. quadro 4) trazem indicativos interessantes para compormos o *perfil* dos sujeitos de nossa pesquisa. Um deles é que 24 graduandos já realizaram um curso de nível superior anteriormente, o que é um número bastante significativo. Desse grupo, 14 licenciandos têm formação em licenciatura, ou seja, cursos com enfoque na formação de professor (Pedagogia, Normal Superior, História, Educação Física). Esse dado é importante na medida em que mostra que os licenciandos estiveram, de certo modo, inseridos em discussões cujo objeto de discurso é a atuação docente.

Outro aspecto relevante é que somente quatro licenciandos declaram ter feito anteriormente um curso na modalidade EaD. Esse dado aponta para as relações dos graduandos com a modalidade do

⁶⁵ Desse grupo, um licenciando cursa Jornalismo concomitantemente ao curso de Letras.

curso, evidenciando que poucos são os licenciandos que, ao entrarem no curso, já dominavam a interação em um curso *online*.

Além dos aspectos relacionados à formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa, procuramos identificar suas atividades profissionais a fim de verificar quantos deles já atuam na área da educação e quantos atuam em áreas distintas. Esse indicativo evidencia a relação que esses sujeitos mantinham com a esfera escolar no âmbito da atuação profissional, anteriormente ao seu ingresso no curso. Ou seja, o fato de alguns licenciandos – em suas relações no mundo da vida – estarem atuando profissionalmente na escola tem implicações na subjetivação desses sujeitos e nas suas produções discursivas no curso.

O quadro 4 apresenta o perfil dos licenciandos no que se refere à atuação profissional. Para a compreensão dos dados contidos no referido quadro, é preciso salientar que tais dados apresentam as funções profissionais exercidas pelos sujeitos da forma como foram respondidas no questionário. Assim sendo, em alguns momentos não há uma precisão na descrição da função laboral, porque esta não foi especificada pelo sujeito da pesquisa. Além disso, no interior do quadro, agrupamos por áreas as funções desempenhadas pelos licenciandos que não atuam na educação. Ressaltamos que esse agrupamento tem o intuito de trazer certa organização aos dados e não de definir de forma específica a esfera discursiva em que atuam os sujeitos da pesquisa, uma vez que isso demandaria dados mais especificados com relação à função laboral, o que excede ao nosso objetivo de pesquisa.

Quadro 5 - Atividade profissional dos participantes da pesquisa

Polo	Atuam na Educação	Atuam em outras áreas	Não exercem atividade profissional
Cruzeiro do Oeste	1- educação 1- educação infantil e reforço em língua portuguesa 1- pedagogo e professor de espanhol	Área administrativa: 1- auxiliar de secretaria 1- telefonista 1- área administrativa Área de Comunicação: 1- atua em jornal	1

		<p>Área da saúde: 1– técnico em análises clínicas</p> <p>Área jurídica: 1 - advogada</p> <p>Área de segurança: 1– policial militar</p> <p>Área tecnológica e industrial: 1– informática 1– operador de máquina</p>	
Divinolândia de Minas	<p>1– professor de português (EF e EJA) 3 – professores de séries iniciais 1– professor substituto (EF e EM) 1– atua na secretaria municipal de educação 1– auxiliar de biblioteca</p>	<p>Área administrativa e financeira: 1– secretária 1– auxiliar de contabilidade</p> <p>Área Comercial: 1– área comercial</p>	1
Pato Branco	<p>1– apoio pedagógico 1– professor de português (EM) 1– professor em curso técnico (não especificou a disciplina) 1– professor (EF e EM - não especificou a disciplina)</p>	<p>Área administrativa: 1– funcionário público (administrativo) 1– assistente administrativo 1– recepcionista</p> <p>Área de Comunicação: 2 – jornalista</p>	1

	<p>1– professor de séries iniciais</p> <p>1– professor de séries iniciais e língua inglesa</p> <p>1– agente educacional II</p>	<p>1– radialista</p> <p>1– assessor de comunicação e marketing</p> <p>Área da saúde:</p> <p>1– técnico em análises clínicas</p>	
Videira	<p>1– professor de educação infantil e de educação física (EM)</p> <p>1– área administrativa</p> <p>2 – professores de séries iniciais</p> <p>1– professor de português e atua na secretaria da educação</p> <p>1– professor de inglês e informática (EM)</p> <p>1– professor de português (EF)</p> <p>1– professor (EF e EM) (não especificou a disciplina)</p> <p>1– professor de português (EF)</p>	<p>Área administrativa:</p> <p>1– auxiliar administrativo</p> <p>Área industrial:</p> <p>1– operador II</p>	1
Treze Tílias	<p>1– professor de história, filosofia e sociologia</p> <p>1– professores de português EF</p> <p>1– orientador pedagógico</p> <p>1– professor de séries iniciais</p>	<p>Área comercial:</p> <p>1– área comercial</p> <p>Área de serviços:</p> <p>1– cabeleireiro</p> <p>1– artesão</p>	1
Total	31	25	5

Fonte: Resultados de pesquisa (2011)

Os dados do quadro 5 mostram que se trata de pessoas que não têm no estudo sua única ocupação, tendo em vista que a maior parte dos sujeitos (56) atuam profissionalmente. Desse grupo, 31 licenciandos atuam na área da educação, seja como professores, seja em atividades de apoio pedagógico. Esses aspectos apontam para um certo perfil de graduando do curso: adulto e trabalhador, ou seja, pessoa que, além de se dedicar aos estudos, possui vínculo empregatício. Além disso, cerca de 50% dos licenciandos já estão inseridos na esfera escolar profissionalmente.

Até aqui fizemos a apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa e a análise inicial dos dados. A seguir, apresentamos os resultados efetivos da análise dos dados da pesquisa, que estão organizados da seguinte forma: a) apresentação da grande temporalidade dos discursos dos licenciandos (Capítulo 3); b) apresentação da pequena temporalidade dos discursos dos licenciandos, a saber, a aula virtual (Capítulo 3); e c) apresentação dos interlocutores mais imediatos da aula virtual (Capítulo 4); e d) discussão das regularidades discursivas sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa (Capítulo 5).

CAPÍTULO III – AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DOS LICENCIANDOS

No movimento de *olhar* um conjunto de enunciados e estabelecer as delimitações inerentes a toda pesquisa, é necessário levar em conta a historicidade dos enunciados em foco. Em outras palavras, é preciso investigar o discurso tanto na sua relação com a grande *temporalidade* como também na sua concretude no tempo *mais imediato* das ações de linguagem. A esse respeito, as análises bakhtinianas empreendidas sobre o gênero romance mostram como é limitada a observação circunscrita somente às situações de interação discursivas mais imediatas. Julgamos, assim, que é partindo do *olhar* para o tempo (e o espaço) mais *alargado*, ou seja, olhando os dados a partir da grande temporalidade, que se pode perscrutar as relações de sentido estabelecidas na pequena temporalidade da produção discursiva na aula virtual, o cronotopo mais imediato da produção dos dados (discursos) desta pesquisa.

Desse modo, neste capítulo, inicialmente refletimos sobre o tempo mais estendido (grande temporalidade) da produção discursiva dos licenciandos e, a seguir, apresentamos a análise do cronotopo da pequena temporalidade da aula virtual.

3.1 A GRANDE TEMPORALIDADE DOS DISCURSOS DOS LICENCIANDOS

Nesta pesquisa, assumimos que o lugar de constituição dos enunciados dos licenciandos nas relações interacionais situadas no curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC é a esfera acadêmica, compreendida neste estudo como uma esfera híbrida resultante das relações fronteiriças entre as esferas científica e escolar. Nessa perspectiva, de acordo com Silveira (2008, p. 267), a área acadêmica é concebida “como um espaço que se constitui na intersecção de duas esferas: a [esfera] escolar e a esfera científica, sendo, portanto, permeada pelos discursos que a atravessam”.

Além disso, é preciso considerar que os discursos analisados foram produzidos nas atividades humanas inseridas em contexto educacional na modalidade a distância⁶⁶. Assim, nesta pesquisa,

⁶⁶ Optamos por situar a produção discursiva dos licenciandos no campo da EaD (e não na grande temporalidade da esfera acadêmica), tendo em vista a necessidade de estabelecer os limites, inerentes a toda pesquisa. Entendemos

compreendemos que o discurso dos licenciandos se constitui na esfera acadêmica que agrega também a EaD nas suas ações de ensino (presencial e a distância). Por isso, tematizamos nesta seção a modalidade de educação a distância explicitando os seguintes aspectos: a) os já-ditos sobre essa modalidade de ensino; b) um histórico da EaD (suas fases distintas) e os conceitos centrais relacionados a essa modalidade de educação.

3.1.1 Os já-ditos sobre a Educação a Distância

A EaD tem sido tomada recorrentemente como objeto de pesquisa, caracterizando-se por ser um universo amplo e complexo. Para expor esse panorama sobre a EaD recorreremos aos estudos da área da Educação, que, não raras vezes, são perpassados pelo tema da legalidade (da legislação sobre essa modalidade de ensino) e também pelos discursos da esfera do trabalho (conceito de educação corporativa). As pesquisas publicadas na área são vastas e variadas e, em linhas gerais, pode-se agrupá-las da seguinte forma: a) os trabalhos que objetivam uma apresentação crítica sobre os processos interacionais no contexto de EaD por meio do uso das TICs (BELLONI, 1999; 2001; 2002; PRETTO, 2002); b) os trabalhos cujo objetivo é apresentar uma abordagem mais pragmática das questões relativas a essa modalidade de ensino, cuja temática gira em torno de possibilidades metodológicas de interação, materiais elaborados para EaD (impressos e videográficos), características e funcionalidade dos ambientes virtuais de aprendizagem, perfil do aluno de EaD e atribuições/papéis de tutores e professores (CORRÊA, 2007; COL, 2003; PALLOFF; PRATT, 2004).

Na década de 1990, em virtude das diversas mudanças de ordem econômico-político-social, deflagrou-se uma crescente demanda por acesso ao ensino superior, o que gerou uma busca incessante por parte de instituições públicas⁶⁷ e privadas em ampliar o número de cursos e de vagas. Desenvolveu-se uma série de programas com o objetivo de implantar cursos de graduação e de formação continuada mediados pelas TICs. Nesse cenário de expansão de vagas no ensino superior e de

que a EaD está inserida na esfera acadêmica, como também em outras esferas de atividade humana, como, por exemplo, na esfera do trabalho.

⁶⁷ Exemplo disso é a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, e o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ambas iniciativas do Governo Federal.

progressivo acesso a esse nível de ensino, destaca-se a modalidade de educação a distância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresenta dispositivos legais que regulam essa modalidade de ensino. A partir da publicação desse documento oficial, é possível observar a visível intenção do Estado em incentivar a criação de cursos de graduação em EaD por meio de sua regulamentação, conforme evidencia o trecho a seguir: “§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância” (BRASIL, 1998a). A partir dessa lei, as ações governamentais balizam e, ao mesmo tempo, legitimam os programas de EaD por meio da formalização de sua certificação.

No desenvolvimento de uma pesquisa de análise dialógica de discurso, cujo espaço de produção e circulação dos discursos é a EaD, não se pode deixar em suspenso os embates axiológicos sobre essa modalidade de educação, uma vez que os já-ditos sobre o tema e toda a acentuação valorativa implicada permeiam o discurso dos sujeitos desta pesquisa. Desse modo, os já-ditos sobre essa modalidade de educação no âmbito acadêmico apontam para críticas recorrentes sobre a EaD, que giram em torno do questionamento sobre a qualidade dos cursos e sobre seu caráter massivo e aligeirado. Santángelo (2000, p. 138) salientava que independentemente dos resultados obtidos mediante o ensino a distância, sempre se manifestou uma particular desconfiança com essa modalidade de ensino e frequentemente os cursos de EaD foram considerados de menor qualidade que os cursos na modalidade presencial.

Segundo Corrêa (2007), apesar do momento favorável à implementação de políticas educacionais, que privilegia essa modalidade, pode-se observar a preponderância de propostas educativas que consistem em uma mera transposição de cursos estruturados na modalidade presencial⁶⁸. A posição da autora é também uma discussão recorrente no campo, uma vez que há diversos programas de EaD cuja base metodológica pouco se diferencia das propostas de ensino presencial. Para Correa (2007), essa transposição metodológica da

⁶⁸ O currículo do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC é uma transposição da grade curricular da modalidade presencial. Ressaltamos ainda que as particularidades da modalidade a distância foram percebidas pela Coordenação logo no início da primeira edição do curso, ocasionando alterações na segunda edição do curso em 2011.

modalidade presencial para a modalidade a distância é um contrassenso, uma vez que as relações de ensino aprendizagem em EaD se dão em uma outra dinâmica interacional, a qual, por sua vez, requer metodologias e construtos teóricos distintos e situados para o campo.

Nesse espaço tenso de discussões, há também um outro olhar para essa modalidade de educação, que a vê como um caminho irretornável nas práticas educacionais vigentes. Tal perspectiva pode ser sintetizada no posicionamento de Belloni (2008[1999])⁶⁹, que afirma que as mudanças sociais e políticas perpetuadas na última década no Brasil alteraram significativamente as representações que educadores e estudantes fazem dessa modalidade de educação. Para a autora, inicialmente a EaD foi vista como forma paliativa, rejeitada pela maioria dos professores das universidades públicas e pelos movimentos estudantis, por ser concebida como uma modalidade de baixa qualidade. Contemporaneamente, na visão da autora, essa modalidade de educação configura-se como um caminho *incontornável* para a ampliação rápida do acesso ao ensino superior e também como uma alternativa para que a educação possa responder às demandas educacionais e características do século XXI. Para Belloni, as experiências de EaD propiciam o desenvolvimento de novos modos de ensinar, utilizando as TICs. Estas são importantes ferramentas disponíveis na sociedade contemporânea e amplamente incorporadas na vida cotidiana das pessoas, salvo dos grupos sociais excluídos desse processo [aos quais, destaque-se, pertencem muitos dos alunos da EaD]. Por sua ubiquidade e por sua incorporação massiva e irrevogável às práticas sociais atuais, as TICs devem ser integradas à educação em todos os níveis e modalidades (BELLONI, 2008[1999]).

A posição da autora suscita uma série de questionamentos, dentre eles: Quais demandas estão na base da educação no século XXI? Essas demandas educacionais balizadas pelos aparatos tecnológicos podem sinalizar um retorno a uma educação tecnicista? Por que se faz urgente esse rápido acesso ao ensino superior? Quais cursos superiores são oferecidos na modalidade EaD? Por quê? Quais não são? Por quê? Que discursos subjazem à necessidade de um ensino massivo?

O que esses questionamentos deixam entrever é que o debate sobre a EaD se estende a questões outras, enraizadas em relações políticas, econômicas e ideológicas que geram e fortalecem os

⁶⁹ O livro *Educação a distância* de Maria Luiza Belloni, cuja primeira publicação ocorreu em 1999, é uma obra bastante difundida na literatura da área. No decorrer da tese, fazemos menção à quinta edição, publicada em 2008.

mecanismos de exclusão social. Por isso, por mais que se tente encerrar a discussão sobre a qualidade (ou não) da EaD, sobre a problemática metodológica em torno da transposição de uma modalidade de educação para outra e sobre os objetivos de um acesso massivo e aligeirado ao ensino superior, a nosso ver, essa discussão ainda não se esgotou. Isso porque, no plano ético, ou seja, no plano das ações concretas da vida, esses embates axiológicos continuam permeando o discurso de professores e de graduandos. Durante a pesquisa, observamos que os licenciandos avaliam a aula virtual a partir do horizonte apreciativo da aula presencial, estabelecendo, não raras vezes, comparações entre essas duas modalidades de educação, como demonstram os capítulos que se seguem, onde trazemos as vozes dos sujeitos da pesquisa.

De toda essa discussão, o que se pode aventar como mais ou menos consensual é que a EaD, ao longo do tempo, configura-se como uma possibilidade de ensino formal no contexto contemporâneo, legitimada pelas políticas públicas, e sua expansão se deve, em grande medida, ao avanço das TICs, bem como ao acesso a elas no cotidiano das pessoas.

No entanto, é demasiado ingênuo pensar que há ou haverá um acesso democrático e irrestrito à tecnologia e à educação mediada pelas TICs. Muito pelo contrário. É preciso considerar que, muitas vezes, os novos modos de inserção no mundo tecnológico só fazem aumentar o fosso das desigualdades socioculturais. Segundo Ramal (2002), a exclusão educacional se articula, no nosso país, com profundos mecanismos de discriminação social, racial, sexual e regional. Tal reflexão deve ser o ponto de partida para qualquer debate sobre tecnologia em contextos de ensino e aprendizagem, inclusive, na área de EaD. Junto à incorporação da tecnologia em contextos educacionais, deve-se colocar em questão que sociedade se pretende construir, o que aponta para uma reflexão de tais problemáticas de forma ética e responsável, na acepção bakhtiniana dos termos⁷⁰.

Assim, reiteramos que os já-ditos sobre a EaD focalizam a discussão tensa sobre esse histórico de exclusão dos sujeitos à educação formal e de *defasagens* de aprendizagem. Entendemos também que não é mais possível discutir contemporaneamente os processos educativos sem levar em conta o papel das mídias, sem discutir criticamente as

⁷⁰ Para Bakhtin (2010[1986]), o sentido de *ética* funda-se no plano da ação, do conteúdo vivido. O conceito de *responsável* aqui é tomado como relacionado ao ato de responder. Como propõe Bakhtin, não temos alibi; precisamos responder ativamente com nossas ações nos atos/eventos da nossa existência.

limitações e possibilidades de cursos *online* e semipresenciais, já que os próprios documentos de ensino sinalizam nessa direção⁷¹.

Até aqui, traçamos de forma mais ampla as questões emblemáticas que permeiam a constituição da EaD. Na sequência, apresentamos de forma mais pontual o percurso histórico por que passou a EaD, bem como conceitos relacionados a essa modalidade de educação.

3.1.2 O percurso histórico e a ancoragem ideológica da Educação a Distância

Apesar dos diversos estudos empreendidos sobre essa modalidade de ensino, não é uma tarefa simples definir EaD, porque as definições flutuam a partir de diferentes perspectivas teóricas. Para Evans e Nation (1992 *apud* BELLONI, 2008[1999], p. 29), “[...] falta ao campo da EaD uma reflexão teórica que fundamente as práticas, sendo necessário submeter à análise os discursos e a prática no sentido de desconstruir o industrialismo instrucional dominante na EaD”.

Belloni (2009[2001]) aponta que a maioria dos conceitos de EaD são descritivos e a caracterizam pelo que ela não é, ao tentar defini-la a partir da sua contraposição ao ensino convencional. Nesse cenário, destaca-se a perspectiva conceitual tipicamente americana, centrada no papel da tecnologia na mediação pedagógica, salientando a não-contiguidade espacial entre professores e alunos. Essa perspectiva pode ser apreendida na seguinte definição de Moore e Kearsley (2007, p. 2):

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

A perspectiva conceitual apresentada pelos autores prioriza o papel da tecnologia educacional e pressupõe uma complexa estrutura

⁷¹ Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que inserem as TICs na área de ensino de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, e a LDB 9.396, que, como mencionado anteriormente, regulamenta a modalidade de EaD no Brasil, além de decretos e portarias que tematizam essas questões.

organizacional⁷². Desse modo, sua definição de EaD centra-se na tecnologia que medeia o ensino e aprendizagem e também nas relações de tempo e espaço, em contraposição ao ensino presencial, conforme observa Belloni (2009[2001]).

Segundo Belloni (2008[1999]), o parâmetro comum nas diversas conceituações de EaD é a distância, entendida em termos de espaço, sendo que a separação entre professores e alunos no tempo não é igualmente explorada. Para a autora, a separação entre professores e alunos na perspectiva temporal é até mais importante que a não-contiguidade espacial, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Para Belloni, em paralelo a uma perspectiva centrada na tecnologia, surge uma abordagem mais flexível e que propõe uma maior autonomia do estudante, que, como já mencionado, é chamado de *aprendizagem aberta*.

Ao contrário do que muitos supõem, a EaD não surgiu com o advento da internet, pois essa modalidade de educação já tem uma longa trajetória. Ela surgiu a partir das novas demandas da esfera do trabalho, que precisava qualificar uma grande parte da população sem acesso à educação formal. Desse modo, as raízes da EaD estão nas exigências sociais do mundo do trabalho e também no estado emergencial de ações educativas. Por isso, inicialmente as práticas pedagógicas da EaD apresentaram um caráter paliativo.

Segundo Santángelo (2000), os sistemas de ensino não presencial foram denominados inicialmente de *ensino por correio* e, posteriormente, de *ensino a distância* e *ensino aberto*. A modalidade de ensino não-presencial surgiu com a intenção de alcançar um público que estava fora da influência das instituições educativas. As propostas iniciais assentavam-se implicitamente na ideia de que a aprendizagem se realizaria em condições de total autonomia em relação à assistência do professor, ou seja, as pessoas poderiam adquirir conhecimentos por si mesmas. Historicamente, a educação a distância se baseou na utilização de materiais escritos remetidos via correio aos estudantes, que faziam as leituras e exercícios em suas casas (SANTÁNGELO, 2000, p. 136).

Semelhantemente, Corrêa (2007, p. 9) assinala que a EaD é uma modalidade de educação inserida em um cenário marcado pelas dificuldades de acesso da população ao ensino formal e pelas altas taxas de defasagem de escolarização. Em linhas gerais, a autora apresenta

⁷² A visão de EaD centrada na tecnologia e de caráter industrializado tem uma forte influência em diversas propostas de EaD disponibilizadas atualmente no cenário educacional brasileiro.

como mola propulsora para o surgimento da EaD o princípio da democratização da educação, que tem como prerrogativa responder a uma série de demandas educacionais, principalmente a formação dos indivíduos que estavam afastados geograficamente dos grandes centros e, por isso, tiveram sua escolarização formal interrompida.

Tendo em vista a relação constitutiva dessa modalidade de ensino com paradigmas econômicos, sociais e tecnológicos, a educação a distância foi se transformando ao longo de sua história e passou por fases distintas. Pesquisadores da área costumam descrever o movimento evolutivo da EaD tendo como unidade de fundamento de diferenciação a tecnologia que medeia as práticas de ensino e aprendizagem. Assim, é possível organizar um resumo dos distintos momentos por que passou a EaD em virtude dos recursos tecnológicos mobilizados para o ensino e a aprendizagem.

O *ciclo evolutivo* da EaD é sintetizado a partir de três momentos distintos, tendo em vista a tecnologia utilizada (CORRÊA, 2007, p.10).

- A *primeira geração*, que utiliza material impresso como forma de desenvolver conteúdos e manter comunicação com os alunos (estudos por correspondência).
- A *segunda geração*, que utiliza material de áudio e vídeo (ascensão do rádio e da TV). Essa nova tecnologia permitiu uma comunicação síncrona e ampla difusão dos programas de educação a distância, alcançando pessoas em espaços diferentes em tempo simultâneo.
- A *terceira geração*, que conta com o avanço das telecomunicações e possibilita uma maior flexibilidade dos processos informativos e comunicacionais. Nessa etapa, os processos formativos se dão em espaços e tempos diferentes através de uma comunicação assíncrona.

Semelhantemente, Moore e Kearsley (2007), ao discorrerem sobre a trajetória da educação a distância, também apresentam uma categorização da *evolução* da EaD a partir das tecnologias utilizadas no processo. Contudo, os autores ampliam a categorização ao propor cinco fases distintas ao longo da história da EaD: primeira fase – estudos por correspondência; segunda fase – transmissão por rádio e televisão; terceira fase – surgimento das universidades abertas; quarta fase – EaD corporativa, com uso de teleconferência; quinta fase – classes virtuais *online*.

Já na perspectiva de Belloni (2008[1999]), ao longo de sua historicidade, a EaD foi *gestada* a partir de paradigmas econômicos, ou

seja, baseou-se em modelos da economia e sociologia industrial, sintetizados nos modelos fordista e pós-fordista. Essa origem da EaD tem ressonância não somente na elaboração de modelos teóricos nessa modalidade de ensino como também no que se refere às políticas e práticas de EaD, como a organização do trabalho docente e a produção de materiais pedagógicos (BELLONI, 2008[1999], p. 9).

Segundo Belloni (2008[1999]), a relação entre a educação a distância e os modelos da economia e sociologia industrial foi proposta por Otto Peters, reitor da Universidade Aberta de Hagen (Alemanha), na década de 1970. Para esse estudioso da modalidade, a EaD é uma forma de estudo complementar à era industrial e tecnológica, ou seja, uma forma industrial de educação. Peters foi duramente criticado por sua abordagem de EaD, a qual considerava essa modalidade de ensino como *produto* dos sistemas econômicos vigentes. Porém, segundo Belloni (2008[1999], p. 28), a tese do autor era uma alternativa para ir além de explicações meramente descritivas sobre EaD, na medida em que buscava explicar a EaD a partir do seu contexto socioeconômico mais amplo, tendo em vista sua relação com o ensino convencional e a esfera do trabalho.

O *modelo fordista* de produção industrial tinha como características racionalização, divisão do trabalho, mecanização dos processos, linha de montagem, produção de massa, planejamento, formalização, padronização, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização (KEEGAN, 1996 *apud* BELLONI, 2008[1999], p. 9). O *modelo pós-fordista*, por sua vez, tinha como proposta inovação do produto e alta variabilidade do processo de produção. Além disso, investia na responsabilização do trabalho. Por essa razão, se no modelo fordista a responsabilização do trabalho era mínima, decorrente da alta especificidade do trabalhador para sua tarefa, no modelo pós-fordismo apontava-se para uma flexibilidade no processo produtivo, o que requeria maior qualificação do trabalhador.

Conforme Belloni (2008[1999]), esses modelos, oriundos da mentalidade sociológica da época, migraram para as formas de pensar a educação, tendo em vista que a esfera do trabalho e a esfera escolar estão constantemente em diálogo. O paradigma fordista aplicado à organização de sistemas de EaD produziu um modelo de educação centralizado, que consistia em cursos padronizados para um mercado de massa.

De acordo com Belloni (2008[1999]), o estilo fordista de educação caracterizava uma educação massificada. Já o pós-fordista, uma proposta de educação mais aberta e flexível, mais adequada às

exigências sociais vigentes. Essas orientações – fordismo e pós-fordismo – coexistiram confortavelmente no campo da EaD como também na educação presencial até os anos de 1980. Entretanto, a partir dos anos de 1990, de acordo com a autora, houve mudanças no cenário político e econômico em virtude da nova fase do capitalismo, que fez com que a lógica capitalista de educação de massa fosse perdendo espaço.

Assim, o modelo de EaD inspirado no fordismo (de caráter racionalizado, industrial e centrado no produto), a partir dos novos tempos do capitalismo, foi substituído por um modelo de EaD baseado na aprendizagem aberta, também denominada aprendizagem flexível, *campus* aberto ou *campus* virtual. Tendo em vista a busca por *sistemas mais flexíveis de EaD*, ganha espaço uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Nesse momento, o contexto produtivo exige competências múltiplas do trabalhador, em técnicas nucleares e transferíveis, em tarefas menos segmentadas, exigindo trabalho em equipe.

O percurso histórico por que passou esta modalidade de ensino do ponto de vista dos estudiosos da área, como mostramos até aqui, faz-nos refletir que sua constituição aponta para a relação intrínseca entre o mundo do trabalho (da produção) e a esfera escolar, evidenciando a maneira como os paradigmas econômicos, produtivos e tecnológicos delimitam o espaço-tempo da EaD (e da escola como um todo), bem como também direcionam seus objetivos e métodos.

Vemos que, no seu início, a EaD tem um caráter industrial, seguindo a lógica da produção seriada fordista. Contudo, discordamos de Belloni (2008[1999]), quando afirma que houve uma *mudança* significativa no modelo da EaD, que passou a se configurar a partir de sistemas *flexíveis* e indo “além das fronteiras das disciplinas”. A nosso ver, não houve uma mudança na concepção e objetivos da EaD. A lógica interna não se alterou. Novamente, a EaD (bem como a educação formal presencial) está igualmente a serviço da necessidade de preparar os trabalhadores para a produção. Mas agora se exigem competências cognitivas de outra ordem a fim de fazer frente à sociedade tecnológica e de consumo.

A noção de ensino *flexível* ou *aprendizagem aberta*⁷³ está, pois, ancorada no discurso do *aprender a aprender*, que centra a responsabilidade da construção do saber no sujeito, propondo, segundo Duarte (2001), uma pedagogia assentada em apropriações diversas das ideias de Vigotski. Tais apropriações teóricas assumem um viés psicologizante e cognitivo e servem para a manutenção da hegemonia burguesa neoliberal, na medida em que cumprem o papel ideológico de apagar o caráter político das teorizações vigotskianas⁷⁴, distanciando-se da visão marxista presente na teorização vigotskiana. Para Duarte (2001, p. 28), o lema *aprender a aprender*, ao contrário do que tenta propagar (um caminho para a formação plena do indivíduo), é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. Na noção de *aprender a aprender* se marca a presença hegemônica no ideário educacional (DUARTE, 2001, p. 51).

Ao problematizar o modo como a noção do *aprender a aprender* se estabilizou na esfera escolar, Duarte (2001, p. 52) afirma que houve uma fusão de dois aspectos que contribuíram para isso: a) a maciça difusão, nas duas últimas décadas, da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista no Brasil, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista; b) o processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. Segundo o pesquisador, é nesse quadro de *luta intensa do capitalismo por sua perpetuação*, que o lema *aprender a aprender* é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática (DUARTE, 2001, p. 52).

Enfim, não podemos nos abster de dizer que a EaD, nesse cenário político-ideológico, é permeada e constituída por discursos como: *aprender a aprender, competências e habilidades, autonomia,*

⁷³ A noção de *flexibilidade* ou *aprendizagem aberta* na EaD, assentada no preceito do *aprender a aprender*, pode ser relacionada ao discurso da *autonomia* do estudante na EaD, como detalhamos na análise dos dados da pesquisa.

⁷⁴ Observamos esse apagamento ideológico das ideias vigotskianas no discurso dos licenciandos quando fazem referência à noção de *mediação* (cf. seção 5.3.2).

flexibilidade, representando, desse modo, um *braço* da pós-modernidade por meio de formação massiva e aligeirada (GIOLO, 2008; 2010) própria dos preceitos neoliberais.

Após essa discussão sobre a historicidade da EaD bem como o panorama político-ideológico que engendra essa modalidade de educação, apresentamos, a seguir, a análise do cronotopo dos dados da pesquisa (pequena temporalidade), a saber, a aula virtual.

3.2 A AULA VIRTUAL: REALIDADE PRIMEIRA DOS DISCURSOS DOS LICENCIANDOS

Embora estivéssemos nas seções anteriores discorrendo sobre resultados da pesquisa, nesta seção e nos capítulos seguintes, apresentamos a análise mais aprofundada dos dados por meio de inserções dos enunciados dos sujeitos da pesquisa no corpo da análise apresentada. Assim sendo, apesar de já termos apresentado no Capítulo 2 uma descrição dos diferentes conjuntos de dados gerados na pesquisa, queremos retomar aqui alguns aspectos e desdobramentos em virtude da geração de conjuntos de dados heterogêneos. Isso porque a heterogeneidade dos dados foi considerada por ocasião da análise dos enunciados e, mais que isso, balizou algumas reflexões apresentadas nos capítulos analíticos da tese. Ou seja, orientamo-nos pelas condições de produção desses enunciados, constituídas por relações assimétricas, que incidem na produção discursiva dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, não podemos desconsiderar os *resíduos* da pesquisa (GERALDI, 2010a), pois, por exemplo, quando os licenciandos posicionaram-se sobre o tema deste estudo por meio do questionário, ocorreu uma relação refratada (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929]). Os licenciandos produzem seus enunciados balizados pela antecipação da reação resposta ativa da pesquisadora. Eles compreendem que seu dizer é objeto de pesquisa e, por isso, tentam responder aquilo que imaginam que a pesquisadora pretende *ouvir*. Então, considerando esses aspectos, buscamos também observar as contradições nas respostas às diferentes questões do questionário, que podem sinalizar momentos de *relaxamento* dessa imagem do pesquisador projetada pelos licenciandos.

As situações interlocutivas em que os enunciados foram produzidos no contexto de atividades avaliativas também se constituíram na base de uma relação refratada, porém, agora entre licenciandos e equipe da disciplina. Na maioria das vezes, os

licenciandos assumem o *tom* proposto na atividade a fim de corresponder à reação resposta ativa de seus interlocutores. Em outros termos, seus enunciados tentam atender ao que está sendo solicitado na atividade, a fim de alcançar um bom resultado em termos de avaliação.

Analisamos também enunciados proferidos no interior da interação discursiva entre os interlocutores na aula virtual por meio dos fóruns de discussão. Nesse caso, as relações se espriam entre os vários participantes dos fóruns (alunos, tutores e professores), muito embora saibamos que o tutor⁷⁵ e professor são o *grande outro* dos licenciandos. É a esses sujeitos que os licenciandos respondem nos fóruns. Nos enunciados dos fóruns, as contingências se devem à própria esfera acadêmica, que baliza o discurso dos licenciandos, sobretudo, por meio do registro do seu dizer no AVEA, conforme discutimos reiteradas vezes no decorrer da tese. Por isso há uma fala modalizada e polida; há uma mistura de teorias sobre a linguagem, teorias pedagógicas, etc., que lhes foram endereçadas [aos licenciandos] e que reenunciam a fim de compor esse *falar mais acadêmico*, já que todas as produções discursivas ficam registradas/postadas no AVEA e, conseqüentemente, estão disponíveis para que todos os participantes leiam seus comentários, posicionamentos, solicitações, reflexões, etc.

Já os dados oriundos de documentos institucionais, por sua vez, foram vistos no percurso de análise como discursos oficiais (autorizados), que incidem na constituição desses sujeitos, que estão se formando professores de Língua Portuguesa. Esses dados nos auxiliaram a compreender alguns enunciados proferidos pelos licenciandos que compõem os demais conjuntos de dados supracitados.

Assim, todas essas contingências e características dos dados foram consideradas na análise dos enunciados e, no decorrer da apresentação, mostramos como essas situações específicas incidiram na produção dos discursos. Passamos, então, à apresentação da análise empreendida desses diferentes conjuntos de dados.

Segundo pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, todo enunciado é composto por uma dimensão social, que é constituída por um horizonte temporal e espacial, um horizonte temático e um horizonte valorativo/axiológico (BAKHTIN, 2003[1979]). A fim de situar o discurso dos licenciandos na pequena temporalidade da aula virtual, nesta seção são explicitadas as condições de produção desses

⁷⁵ O tutor tem uma importante participação nos fóruns. Já a participação do professor nos fóruns se dá em menor grau, tendo em vista a distribuição das atribuições entre a equipe da disciplina.

enunciados, que compõem a sua dimensão social, a partir dos seguintes aspectos: a) considerações mais gerais sobre a aula virtual na sua condição de gênero; b) discussão sobre o cronotopo (espaço-tempo) da aula virtual; c) exposição sobre os gêneros intercalados e os gêneros constituídos na aula virtual.

3.2.1 Construindo inteligibilidades sobre a aula virtual

Os aspectos apresentados na seção 2.2.2 sobre o AVEA dizem respeito às funcionalidade técnica inerente ao AVEA da UFSC, contudo os aparatos tecnológicos por si só não garantem a interação, e, logo, o processo de ensino e aprendizagem. Para que haja uma relação produtiva no que se refere à construção de conhecimento na esfera acadêmica, mais precisamente na EaD, é necessária a convergência entre um *design* instrucional funcional e a mobilização dos sujeitos implicados no trabalho pedagógico a fim de buscar interações significativas em situações de ensino e aprendizagem.

Desse modo, dada a perspectiva epistemológica aqui adotada, para além da discussão sobre as funcionalidades técnicas, nesta seção discorreremos sobre o AVEA como espaço de interação, onde os interlocutores interagem na/pela linguagem e se constituem como sujeitos na relação de alteridade e exotopia (BAKHTIN, 2010[1986]).

Assim, partimos da aceção de que cada hipertexto constitui-se no *lugar* do acontecimento/realização das *aulas virtuais* em uma dada disciplina. Consideramos ainda as *aulas virtuais* como um outro modo de realização do gênero *aula*⁷⁶. Em outras palavras, assumimos que o gênero *aula* pode se materializar a partir de duas modalidades: a presencial e a distância.

Para compreendermos a aula virtual a partir de sua condição de gênero, embasamo-nos na concepção de aula constituída discursivamente nas práticas escolares, ou seja, adotamos como ponto de aproximação e de diferenciação a modalidade da aula presencial.

A fim de construir inteligibilidades sobre o gênero aula, tomamos como parâmetro o estudo de Matencio (2001) sobre a aula na modalidade presencial. A autora propõe que a interação em sala de aula constitui-se em um gênero do discurso pelo qual se atualiza o discurso didático. Matencio (2001, p. 97) sumariza a aula como gênero da

⁷⁶ Sobre essas duas possibilidades de realização do gênero *aula* é possível fazer uma aproximação, por exemplo, com o gênero *notícia*, que pode ser impressa, televisiva, radiofônica ou digital.

seguinte maneira: a) a aula é constituída no quadro das práticas sócio-históricas institucionais de ensino e aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva; b) o professor gerencia a interlocução – de natureza assimétrica e coletiva – à luz dos objetivos didáticos e educativos de longa, média e curta duração; e c) a materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes da interação.

As dimensões explicitadas pela autora, que conferem à aula a condição de gênero, bem como o acontecimento da aula como enunciado, também se evidenciam na aula virtual, já que nela há um objetivo discursivo, que é o ensino e aprendizagem; há participantes, que assumem papéis discursivos assimétricos (licenciandos, tutores e professores) e que trazem consigo seu horizonte apreciativo; há objetos discursivos tematizados (conteúdos de ensino); e, sobretudo, há intercâmbios interlocutivos nos quais os interlocutores se movem em busca do objetivo discursivo do gênero.

O que queremos dizer é que essas mesmas relações sociais construídas na aula presencial, cujo acontecimento se realiza no espaço e tempo da aula presencial, também vão acontecer na aula virtual, mais precisamente no interior de cada hipertexto das disciplinas do curso. Apesar de o espaço e tempo físicos serem diferentes, o espaço e tempo social são os mesmos, tendo em vista que se trata, em ambos os casos, de situação de ensino e aprendizagem formal.

Vale destacar que, no caso do curso de Letras-Português-EaD da UFSC, há uma hibridização dessas duas modalidades de aula⁷⁷, pois, como apresentado na descrição do campo de pesquisa (cf. seção 2.2.1), a educação a distância da UFSC ocorre por meio de encontros presenciais

⁷⁷ De acordo com Giolo (2010, p. 1289), a partir de uma série de normatizações (Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007, Portarias n. 1.047, n. 1.050 e n. 1.051, de 7 de novembro de 2007), o Estado instituiu o processo de avaliação da EaD. Assim, houve uma maior mobilização do Estado em formular políticas, regulamentos e instrumentos que possibilitem avaliar e controlar as iniciativas das instituições de educação superior, sobretudo, as privadas na área de EaD. Esses direcionamentos governamentais buscaram arremeter um modelo de EaD, materializadas nas exigências de polos claramente constituídos como espaços escolares e o cumprimento de uma série de regras por parte das instituições, inclusive a de proporcionar aos alunos momentos de ensino e aprendizagem presenciais. Desse modo, o modelo de EaD instituído pelo MEC não é totalmente virtual, mas uma hibridização entre as modalidades a distância e presencial, sendo aquela a predominante.

entre licenciandos e professores e entre licenciandos e tutores dos polos em atividades que correspondem a 30% do curso, sendo que os demais 70% do curso acontecem de forma mediada pelas TICs. Nesse sentido, o AVEA é um dos espaços em que ocorre o ato-evento da aula, além dos encontros/interações presenciais (face a face) entre os participantes do curso nos polos. Assim sendo, tanto a aula virtual quanto a aula presencial compõem o espaço discursivo das interações didático-pedagógicas do curso. E, tendo em vista que o AVEA constitui-se em um lugar privilegiado da materialização dos *projetos de dizer* dos licenciandos, uma vez que, como dito, 70% das aulas acontecem nessa modalidade, ela foi tomada, nesta pesquisa, como o espaço mais imediato das interações discursivas dos enunciados analisados⁷⁸.

Grosso modo, a aula virtual *acontece* quando o estudante *entra* no hipertexto de uma disciplina a fim de interagir com os autores dos enunciados ali inseridos, que é o lugar da *realização da aula* em cada uma das disciplinas. No entanto, os licenciandos não entram na aula virtual destituídos de suas experiências anteriores; eles trazem para a aula virtual o seu horizonte apreciativo constituído na outra modalidade ensino; dito de outro modo, eles interagem na aula virtual tomando como horizonte de apreciação a aula na modalidade presencial.

A intrínseca relação entre aula virtual e aula presencial, tendo em vista serem modalidades distintas do gênero *aula*, manifesta-se constantemente na aula virtual. Nas interações do curso, observamos que os licenciandos interagem na aula virtual com base nas suas experiências anteriores advindas do ensino presencial. Inicialmente relutamos em estabelecer essa comparação tão pontual entre a EaD e o ensino presencial por entendermos que são modalidades distintas, cada qual com suas particularidades, potencialidades e limitações. Porém, a partir da análise dos dados não foi possível manter tal distanciamento, tendo em vista que a aula presencial está no horizonte apreciativo dos interlocutores, tendo constituído tanto os professores do curso, quanto os tutores e os licenciandos na maior parte de suas histórias de escolaridade. Assim, não pudemos manter a posição teórica de não-comparação entre essas duas modalidades, o que levaria a um

⁷⁸ Vale ressaltar (cf. Capítulo 2) que também analisamos dados oriundos da aula presencial, por meio de um questionário realizado em um dos encontros presenciais entre professor e alunos. No entanto, considerando que 70% das aulas se efetivam pela modalidade a distância e que a maioria dos dados desta pesquisa são oriundos do AVEA, nosso foco de análise para a compreensão dos dados voltou-se para a análise da situação social de interação *online*.

apagamento completo e irrestrito da aula presencial nas interações na aula virtual, uma vez que, em diversas situações, os interlocutores analisam os acertos, erros, frustrações ou conquistas na aula virtual a partir das suas experiências no plano do vivido, pela memória de passado, oriundas da aula presencial. Ao contrário do que dizem os teóricos defensores da EaD (BELLONI, 2009[2001]), que não se pode mais olhar teoricamente a EaD na relação biunívoca com a modalidade presencial, os enunciados dos interlocutores no interior das práticas discursivas na EaD apontam em outra direção. Eles mostram que, no mundo da vida, na EaD essa comparação incide sobre as formas de esses sujeitos interagirem na aula virtual. Em outras palavras, os sujeitos desta pesquisa avaliam a aula virtual tendo como horizonte apreciativo as interações do ensino presencial. E, ainda, no nosso campo de pesquisa, de modo geral, trata-se da aula presencial da educação básica⁷⁹ e não a aula do ensino superior, o que traz ainda outros desdobramentos para as interações na aula virtual.

A comparação e valoração entre aula presencial e aula virtual podem ser observadas, por exemplo, quando os licenciandos pedem ao tutor ou professor que grave uma videoaula de determinado conteúdo. Essa situação foi observada em várias situações de interação, como é o caso de um dos fóruns da disciplina Sociolinguística quando os licenciandos foram chamados a se posicionarem sobre o plano de ensino dessa disciplina. Nas contrapalavras dos licenciandos, destacou-se a avaliação positiva sobre a inclusão de videoaulas no planejamento da disciplina, conforme se pode verificar nos enunciados⁸⁰ a seguir:

⁷⁹ Na obstante, há licenciandos que já possuem curso superior, realizado na modalidade presencial.

⁸⁰ Os dados inseridos no corpo da análise correspondem exatamente ao que foi textualizado pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, não houve nenhuma espécie de revisão de texto. Com o objetivo de retratar os dados dos fóruns tais quais inseridos no AVEA, apresentamos também as características do suporte (os quadros, as informações sobre dia e data de postagem). Porém, os fóruns apresentam originalmente a fotografia dos interlocutores, que foi excluída para apresentação da tese, tendo em vista as questões éticas implicadas na pesquisa. Já o destaque em negrito, inserido em partes dos enunciados pela pesquisadora, ressalta o tópico em análise. Na leitura dos enunciados de fórum, é preciso levar em conta que podemos compreender todo o fórum como um único enunciado, ou seja, iniciando-se pelo comando do fórum aberto pelo professor ou tutor, abarcando todas as participações dos interlocutores e podemos também considerar uma única postagem como um enunciado, desde que apresentadas as condições interacionais em que tal enunciado foi proferido. E, como

F1⁸¹

Fórum de discussão Plano de Ensino

por [Paula](#) – segunda, 12 julho 2010, 10:29

Nesse contato inicial com a disciplina, posso dizer que gostei do plano de ensino e **achei muito interessante o fato das video aulas, que pra mim proporcionam mais esclarecimentos que as videoconferências**. Acredito que a sociolinguística vai ser uma disciplina muito interessante, pelo fato de estudarmos a variação linguística existente na língua portuguesa.

F2⁸²

Fórum de discussão Plano de Ensino

por [Rute](#) – segunda, 12 julho 2010, 17:45

BOA TARDE.

Gostei do plano de Ensino da matéria, principalmente quanto consta videoaula, pois são esclarecedoras. A única dúvida era a do dia 16, mas parece estar esclarecida.

Em um dos fóruns da disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna, os licenciandos solicitaram a realização de videoaulas para um maior detalhamento do conteúdo da disciplina, como se observa no enunciado a seguir:

F3⁸³

Fórum de discussão Plano de Ensino

por [Rute](#) – quinta, 24 março 2011, 14:54

BOA TARDE. **TERIA COMO FAZER UMA VIDEOAULA SOBRE ESSE ASSUNTO PARA TIRAR AS DÚVIDAS PRINCIPAIS NESTE ROTEIRO 2, LEIO E PARECE QUE ENTENDO E NÃO CONSIGO RESPONDER AS QUESTÕES**. Dúvidas muitas dúvidas. Cruel. obrigada

mencionado no Capítulo 2, para indicar a natureza do dado inserido na análise, utilizamos as seguintes siglas: *AA* – *Atividades Avaliativas*; *F* – *Fórum*; *TP* – *Texto Perfil e Q* – *Questionário*. Os nomes mencionados na transcrição dos dados são fictícios, sendo que a mesma nomeação acompanhará toda a parte analítica da tese. Desse modo, quando nos referirmos a um enunciado proferido por um licenciando citado anteriormente, será possível identificar essa recorrência através da menção ao nome fictício.

⁸¹ Enunciado de fórum proferido na disciplina Sociolinguística (2010/2).

⁸² Enunciado de fórum proferido na disciplina Sociolinguística (2010/2).

⁸³ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

Os licenciandos valoram positivamente as videoaulas, considerando-as produtivas para o processo de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas. Sendo, pois, a videoaula uma aula expositiva gravada pelo professor ou tutor, ela lembra, em grande medida, a aula oral, cuja configuração é bastante arregimentada nas práticas escolares do ensino presencial. A recorrente solicitação por videoaulas aponta para a necessidade de ouvir e ver o professor *dar a aula*, trazendo-lhes a imagem de uma situação de interação já conhecida pelos interlocutores, a aula presencial.

No enunciado a seguir também há menção a videoaulas, porém a licencianda vai mais longe, menciona explicitamente a aula presencial a fim de valorar a aula virtual.

F4⁸⁴

Fórum de discussão Plano de Ensino

por [Marcia](#) – segunda, 12 julho 2010, 09:15

Gostei da maneira como está organizado o plano de ensino. **Aprovo também as video aulas**, muito importantes e esclarecedoras. **Os trabalhos em grupo favorecem muito as discussões sobre o conteúdo, porque com a falta das aulas presenciais ficamos muito carentes desse contato.** Quanto as datas das atividades, eu sou a favor do cumprimento das datas estipuladas, respeitando sempre quem se dedica e posta no prazo suas atividades. Bom trabalho a voces e bom estudo aos colegas.

A licencianda (F4) ressalta a possibilidade do trabalho em grupo, que, de certa forma, *supre a falta das aulas presenciais (Os trabalhos em grupo favorecem muito as discussões sobre o conteúdo, porque com a falta das aulas presenciais ficamos muito carentes desse contato)*. A situação mencionada pela graduanda consiste em interações em que os estudantes se reúnem, em equipes menores, presencialmente nos polos para desenvolver as atividades.

Ao dizer que *com a falta das aulas presenciais ficamos carentes desse contato*, a licencianda evidencia que a presença física nos moldes da aula presencial é desejada e, na sua visão, faz falta na EaD. No horizonte apreciativo da licencianda o encontro físico, ou seja, a possibilidade de ouvir e ver o outro face a face é valorado positivamente. Isso porque as relações instanciadas na aula presencial compõem as experiências vividas dos licenciandos e é sob essa baliza

⁸⁴ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

(horizonte apreciativo) que a licencianda interage na aula virtual, mediada primordialmente pelas TICs, em que a aula se realiza de modo não-presencial.

Semelhantemente, nos enunciados a seguir, vemos menções explícitas sobre a necessidade de interação presencial:

*Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?*⁸⁵

Q1: Muito bom. Se tivesse mais aulas presenciais seria ótimo.

F5⁸⁶

Fórum de discussão Plano de Ensino

por [Angela](#) - segunda, 7 março 2011, 10:42

Olá professora

Sou a Única pelo visto q estou postando um comentário, mas a minha opinião é a mesma de mtas colegas. Primeiro q a prova vale mto, **vale lembrar q o estudo a distância é bm diferente do ensino presencial, para entender o conteúdo é mais difícil, não ter o contato com o professor se torna complicado, flar com tutores online não é a mesma coisa que tirar dúvidas diretamente com eles.** [...] Desculpa a minha sinceridade, mas é o q eu penso, e pode ter certeza q mta gente pensa assim, mas tem medo d s pronunciar, **já q o forum foi aberto aqui está a minha opinião!!!**

Como podemos observar, na resposta ao questionário o licenciando considera positivo as aulas presenciais e as solicita (Q1). Já a licencianda (F5), por seu turno, relaciona a aula presencial com questões relativas ao processo avaliativo. Manifesta sua discordância com o sistema avaliativo do curso, que prevê um peso muito grande (60% de todas as avaliações) para a nota da prova em relação às demais atividades. A fim de sustentar sua argumentação de que a nota da prova não deveria ter um peso tão decisivo, a licencianda usa argumentos assentados na comparação entre as duas modalidades de ensino ao salientar que [...] *o estudo a distância é bm diferente do ensino presencial, para entender o conteúdo é mais difícil [...]*. Afirma ainda

⁸⁵ Nos dados que se referem ao questionário, apresentamos primeiramente a pergunta realizada, seguida da letra inicial que representa o dado (Q) e a sequência numérica. Nos enunciados oriundos do questionário não inserimos nomes fictícios porque foram respondidos anonimamente.

⁸⁶ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

que a falta de contato pessoal com o professor é um complicador na apropriação do conhecimento: *não ter o contato com o professor se torna complicado, flar com tutores online não é a mesma coisa que tirar dúvidas diretamente com eles*. Percebemos que a interação a distância via TICs não é suficiente para a licencianda no que se refere ao processo de apropriação de conhecimento. Podemos ponderar que, quando estão na aula virtual, os licenciandos interagem, sim, diretamente como o tutor, mas é uma interação mediada pela tecnologia. Então vemos que a licencianda tem como principal referência a aula oral, em que há presença física do face a face no mesmo espaço empírico, típica da aula presencial, e não considera o fato de que também existe presença na EaD, contudo não se trata de uma presença física/biológica.

Desse modo, quando a licencianda se posiciona criticamente sobre o processo de avaliação, ela constrói seu ponto de vista com base nas suas vivências escolares pregressas e, a partir disso, estabelece a comparação entre as modalidades de ensino, considerando a aula presencial, por meio da oralidade, mais eficaz que a aula virtual, que é mediada pelas TICs e concretizada, em grande parte, pela interação mediada pela leitura.

Esses discursos dos licenciandos apontam para um sentimento *de falta de contato presencial*, ou de *incompletude* nas relações interacionais virtuais, assentado no horizonte apreciativo das interações tipificadas da aula presencial. Nossa observação e análise dessa questão encontram aporte em Giolo (2008)⁸⁷, que problematiza a formação docente na modalidade a distância.

Segundo o pesquisador, na formação docente

[...] o ambiente escolar [presencial] se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais (as relações instrumentais

⁸⁷ No seu artigo, Giolo (2008) critica duramente a formação docente na modalidade a distância e pondera que essa modalidade deveria restringir-se à formação continuada e não à formação inicial do professor. Essa discussão perpassa as pesquisas que têm historiado e discutido criticamente as políticas públicas no tocante à formação docente. Tais estudos veem a EaD como uma ferramenta no âmbito das políticas públicas para produzir ações emergenciais de formação docente. Ainda segundo esses estudos, essas ações, por sua vez, instanciam cursos aligeirados e uma massificação do processo de certificação de professores a fim de cumprir exigências de instituições financeiras (Banco Mundial, por exemplo) nos processos de financiamentos para países periféricos.

[interações mediadas pelas TICS], por exemplo). O que os defensores da educação virtual esquecem ou escondem é o fato de que as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, principalmente, não se formam, apenas, com base nas relações instrumentalmente mediadas; essas são importantes, mas de modo algum são suficientes. As pessoas precisam de relações diretas, vis-à-vis, pois a presença do outro é o balizador principal para o agir humano. (GIOLO, 2008, p. 14).

Podemos observar que o pesquisador percebe as relações mediadas pelas TICS de forma instrumental e não considera a presencialidade virtual como uma interação capaz de possibilitar relações intersubjetivas essenciais na formação docente. Na visão do pesquisador, as relações mediadas pelas TICs são importantes, mas não suficientes para a formação do professor. Ou seja, o autor considera as interações presenciais como imprescindíveis na formação docente e, de algum modo, os licenciandos apontam para a falta dessas relações da aula presencial.

Concordamos com o autor quando diz que há uma insatisfação dos sujeitos nas relações virtuais, os dados mostram isso, porém, reiteramos que, embora não se tenha presença física imediata na aula virtual, não podemos dizer que não há uma presença e que não há *relações diretas*. Trata-se de um estar junto de outra maneira; é um estar junto a distância (FURLANETTO, 2010), onde não se tem presença física imediata dos interlocutores, mas uma relação interlocutiva instanciada pelas TICS. Porém, isso não quer dizer que os sujeitos não estejam implicados e comprometidos na situação de interação. Por isso, como em qualquer interação, na aula virtual os sujeitos também não têm *álibi* (BAKHTIN, 2010[1986]) para não assumir a sua posição autoral (ainda que valorada por outras interações).

O que podemos sumarizar dessa análise é que os licenciandos avaliam a aula virtual a partir de suas experiências vividas na aula presencial, que compõem, em grande medida, o horizonte apreciativo dos interlocutores. A aula presencial é uma presença constante; ela está no pano de fundo da aula virtual. Por isso, o *sentimento de incompletude* nas relações mediadas pelas TICS mostra-se de forma saliente no discurso desses licenciandos. Ainda está em processo de assimilação a concepção de que interagir no espaço virtual é diferente de interagir presencialmente e que ambas as formas de interação desempenham um

papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Até porque cada vez mais o ensino na modalidade presencial tem incorporado as TICs em suas práticas didático-pedagógicas. Estamos, pois, construindo uma nova forma de conviver, viver e interagir nos espaços virtuais, sobretudo nas situações de educação formal.

Em suma, nesta seção, discorreremos sobre a aula virtual e as relações intrínsecas entre a modalidade a distância e a modalidade presencial, considerando-as modalidades distintas do mesmo gênero, a saber, do gênero *aula*. Na seção seguinte, apresentamos a discussão sobre o cronotopo desse gênero na modalidade *online*.

3.2.2 As implicações cronotópicas na aula virtual

A questão do tempo e espaço físico é foco de uma discussão preponderante na EaD, uma vez que a singularidade das dimensões temporais e espaciais está no centro desta modalidade de educação, que foi *gestada* justamente para possibilitar o ensino e a aprendizagem em tempos e espaços diferenciados para sujeitos que não têm amplo acesso ao ensino formal presencial. Sendo, pois, a organização dos tempos e espaços um aspecto de extrema relevância na modalidade EaD, o conceito bakhtiniano de cronotopo foi produtivo para análise das interações sociodiscursivas do nosso campo de investigação. Isso porque analisar as produções discursivas na aula virtual implica, dentre outras coisas, dizer que estamos diante de um cronotopo contemporâneo bastante complexo.

As interações no AVEA podem ser tomadas como um cronotopo real de encontro (BAKHTIN, 1998[1975]), no caso, um encontro institucionalizado (oficial), cujas regras estão arraigadas no horizonte apreciativo dos participantes, que se orientam segundo os papéis discursivo-autorais (e as demandas e implicações dessas funções sociodiscursivas) que se marcam na esfera escolar [acadêmica]: ser professor, ser estudante [licenciando], etc. (SILVA; LAPA DE AGUIAR; KOERNER, 2011). Sendo, pois, um encontro institucionalizado e concretizado em um espaço oficial, as reações-ativas são, em certa medida, regulares/previsíveis. Os sujeitos se mobilizam em torno de um dizer institucional, por isso os interlocutores, muitas vezes, modalizam⁸⁸ o seu discurso.

⁸⁸ Além de ser um espaço discursivo acadêmico, o que já requer dos interlocutores alguns modos específicos de interagir, no decorrer da análise discutimos também o *peso* do registro das interações no AVEA, que faz parte

O encontro entre os participantes do curso é mediado pelo gênero *aula*, mais precisamente na modalidade da aula virtual, como vínhamos percorrendo antes. Segundo R. H. Rodrigues, “cada gênero está assentado num diferente cronotopo: uma organização particular do tempo, do espaço e do homem sócio-históricos, ou seja, compreende uma situação social de interação particular (no sentido de que se diferencia das outras)” (R. H. RODRIGUES, 2001, p. 112). Dessa forma, compreender a aula como gênero implica dizer que ela possui seu cronotopo particular, que é constituído também por vários outros cronotopos de diferentes gêneros que nela se intercalam⁸⁹. Por isso, o cronotopo da aula virtual é a *porta de entrada* para a análise das interações entre os interlocutores no curso de Letras-Português-EaD.

A fim de apresentar a análise do cronotopo da aula virtual partimos inicialmente da descrição do hipertexto das disciplinas do curso de Letras-Português-EaD da UFSC, que é concebido nesta pesquisa como o lugar do acontecimento da aula; seguida de uma discussão sobre as relações temporais instanciadas na aula virtual⁹⁰.

3.2.2.1 *Hipertexto: o espaço sociodiscursivo da aula virtual*

Com relação ao espaço físico, podemos dizer que os interlocutores da aula virtual estão empiricamente (corporeamente) em lugares distintos, agrupados nos diferentes polos presenciais (nas videoconferências e nos momentos de estudo em grupo, por exemplo), ou, ainda, de modo mais geral, no espaço de suas casas ou de seu trabalho de onde acessam o AVEA. No entanto, o espaço discursivo é o mesmo: esfera acadêmica, por meio das aulas virtuais do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC.

Como já dito, a interação na aula virtual é mediada pelas ferramentas tecnológicas, concretizando-se predominantemente no ambiente virtual⁹¹, mais precisamente no hipertexto das disciplinas. Por

do horizonte apreciativo dos interlocutores. Em outros termos, saber que o seu comentário ficará registrado/guardado no AVEA produz um maior monitoramento por parte dos interlocutores nos enunciados proferidos.

⁸⁹ Na seção 3.3.1, discutimos a questão dos gêneros intercalados na aula virtual.

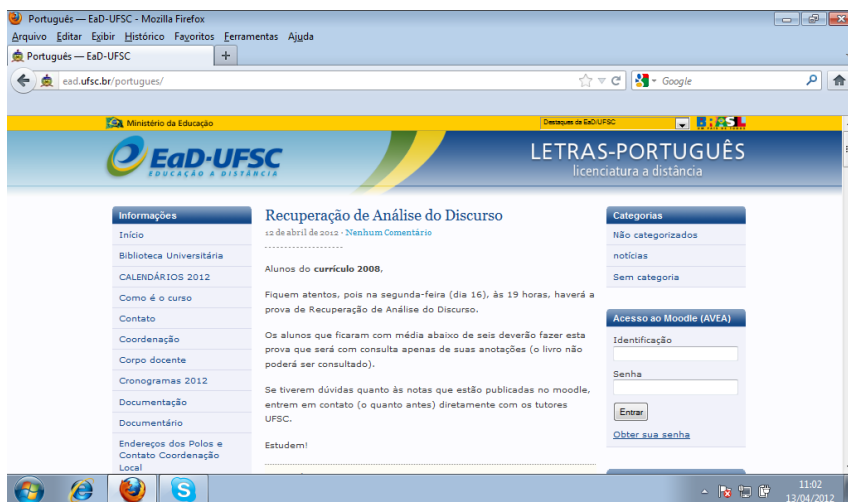
⁹⁰ Optamos por discutir o tempo e o espaço em seções distintas, no entanto, vale destacar que são aspectos interligados.

⁹¹ As videoconferências são realizadas em tempo real e as gravações dessas aulas são posteriormente postadas no hipertexto da disciplina.

essa razão, trata-se de interações no âmbito da aula, logo, da esfera acadêmica.

Assim como na modalidade presencial, as disciplinas do curso e, conseqüentemente, as aulas, são preparadas antecipadamente e esse trabalho de preparo da disciplina na modalidade EaD geralmente tem a seguinte seqüência: a) elaboração do livro da disciplina; b) organização do plano de ensino; c) elaboração do hipertexto, incluindo a organização da *webteca*⁹² e das atividades (inclusive as avaliativas) a serem desenvolvidas durante o percurso da disciplina. Apesar da preparação de uma disciplina ocorrer em ambas as modalidades de educação, vemos que esse planejamento prévio se intensifica na EaD, pois o ambiente virtual, mais especificamente o hipertexto, é o próprio lugar da aula, então precisa estar pronto de antemão para que os interlocutores interajam nessa situação de interação.

A fim de situar o percurso de entrada dos participantes no hipertexto, ou seja, na aula virtual, apresentamos a visualização dos *caminhos* percorridos por eles. Para interagir na aula, inicialmente o participante acessa o sítio do curso⁹³, onde encontra diversas informações sobre o curso, como vemos na figura a seguir.



⁹² A *webteca* é uma espécie de biblioteca digital onde são disponibilizados variados textos digitalizados: artigos científicos, capítulos de livros, livro da disciplina, resumos, resenhas, charges, vídeos etc.

Figura 4 - Visualização da página inicial do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC

Fonte: Página virtual do curso

Na barra lateral direita da página inicial do curso o participante visualiza o acesso ao Moodle/AVEA, que é restrito aos participantes, por meio de um sistema de *login* e senha. Tendo, pois, acessado o AVEA, os participantes encontrarão os *links* dos hipertextos das diferentes disciplinas, como podemos observar a seguir.



Figura 5 - Visualização da página de entrada no AVEA do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC

Fonte: Página virtual da Plataforma Moodle⁹⁴

Ao acessar o AVEA, é possível visualizar as disciplinas disponíveis em determinada fase do curso, para só então acessar o hipertexto específico de cada disciplina. A cada período bimestral, os

⁹³ Disponível em: <http://ead.ufsc.br/portugues/>. Acesso em 13/04/2012.

⁹⁴ A visualização dessa página do AVEA e das demais apresentadas nesta tese é a partir do *login* de tutores e professores. Disponível em: http://ead.moodle.ufsc.br/my/index.php?show_all_courses=true. Acesso em: 25/05/2011. A visualização do ponto de vista do licenciando mostra apenas as disciplinas que ele já cursou e as que estão em curso. Assim, a visualização do AVEA difere também de acordo com o papel do interlocutor na aula virtual.

graduandos cursam duas⁹⁵ disciplinas concomitantemente (60 h/a em média).

Desse modo, *entrar* na aula virtual significa deparar-se com os enunciados que integram um hipertexto a ser *navegado* pelos participantes do curso. A figura a seguir apresenta a visualização do hipertexto de uma das disciplinas do curso.



Figura 6 - Visualização da página inicial da disciplina de Linguística Textual

Fonte: Página virtual da disciplina de Linguística Textual⁹⁶

Como se pode observar na figura 6, primeiramente, na parte superior do hipertexto, há a inserção de informações sobre a disciplina (código e nome da disciplina, número de horas destinadas ao PCC)⁹⁷, com vistas à orientação dos participantes no espaço da disciplina. Na parte central, geralmente há a inserção de uma imagem, que é escolhida pelo grupo que elabora o hipertexto da disciplina (professores da disciplina, tutores e equipe do *design* instrucional). Isso significa que

⁹⁵ Na segunda edição, que teve início em março de 2011, o curso passou a disponibilizar três disciplinas concomitantemente em um período de três meses.

⁹⁶ Disponível em: <<http://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=648>>. Acesso em: 25/05/2011.

⁹⁷ Trata-se da Prática como Componente Curricular, conforme detalhado no Capítulo 2.

cada disciplina apresenta uma imagem diferenciada, relacionada de alguma forma com a disciplina. Na figura 6, a imagem representa uma teia, a qual, por sua vez, remete às teias do texto, já que se trata da abertura do hipertexto da disciplina Linguística Textual.

Na barra lateral direita (em azul) são inseridos *links* que orientam a navegação dos participantes do curso no hipertexto da disciplina. São eles: a) Administração – onde é possível acessar notas, relatórios; b) Atividades – onde se localizam os fóruns, questionários e tarefas; c) Mensagens – onde os participantes trocam mensagens referentes ao andamento da disciplina; e d) Participantes – onde é possível visualizar o perfil⁹⁸ dos participantes.

A figura 7 apresenta a continuidade da página inicial do hipertexto da disciplina Linguística Textual.



Figura 7 - Visualização do hipertexto da disciplina

Fonte: Página virtual da disciplina de Linguística Textual⁹⁹

Após a parte inicial, na figura 7, vemos uma espécie de apresentação ou de boas-vindas da equipe responsável pela disciplina aos licenciandos que *entram* no espaço da aula. Na sequência, encontramos os *links* que encaminham os interlocutores a informações

⁹⁸ O link *Participantes* é a entrada para o texto *perfil*, que compõe parte dos dados analisados nesta tese.

⁹⁹ Disponível em: <<http://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=648>>. Acesso em: 25/05/2011.

sobre a equipe da disciplina (*conheça seus professores*); à *webteca*, ao fórum de notícias, às videoconferências e ao plano de ensino da disciplina.

O hipertexto é organizado a partir das unidades que compõem o livro da disciplina e o plano de ensino e, ao final de cada tópico do hipertexto, são inseridos textos, relacionados àquele tópico. Nesse sentido, o hipertexto é o que une os diferentes enunciados, é o que dá acabamento à aula, possibilitando a intercalação de outros enunciados de diferentes gêneros a fim de cumprir o seu propósito discursivo. Desse modo, a aula virtual se funda na articulação de enunciados distintos inseridos no hipertexto, que são:

- tópicos do hipertexto: que podem ser intercalados com imagens e se caracterizam por ser uma espécie de roteiro ou comando da disciplina para orientar o aluno na aula virtual;
- livro da disciplina digitalizado (no formato *pdf*);
- plano de ensino da disciplina;
- textos teóricos escritos: artigos científicos, capítulos de livros (ou livros completos) digitalizados não disponíveis na biblioteca dos polos, resenhas;
- orientações/comandos das atividades avaliativas da disciplina;
- textos imagéticos (enunciados visuais): pintura, fotografia, xilogravuras, etc.;
- textos multimodais: videoconferências, videoaulas, vídeos de pequena extensão, propagandas, animações, charges, tiras, etc.

A partir dessa visualização do hipertexto, podemos dizer que se trata de um espaço virtual em que se destaca a hipertextualidade e a multimodalidade, entrelaçando elementos sógnicos distintos dispostos nos diversos *links* do ambiente, que constitui uma rede complexa de produção de sentidos.

A composição semiótico-textual-discursiva do hipertexto das diversas disciplinas evidencia uma regularidade no que se refere à configuração/formatação de seus conteúdos. Podem ocorrer pequenas alterações de uma disciplina para outra, como, por exemplo, inclusão de mais fóruns, inclusão de vídeos e outros materiais instrucionais no corpo do hipertexto. Mas, de forma geral, a configuração das disciplinas segue essa disposição que mostramos aqui (cf. figuras 6 e 7). As interações na aula virtual são parametrizadas por esse *desenho* de disciplina, montado *a priori*, por meio de um trabalho coletivo de professores, tutores e equipe instrucional. Assim, o espaço da aula está pronto de antemão à espera dos interlocutores, tendo, pois, um caminho traçado, diálogos

encaminhados/pensados, apontando para um trabalho autoral coletivo, institucional/oficial e, grosso modo, pouco *flexível* para o acolhimento das singularidades das interações que se realizarão.

Obviamente que nem tudo pode ser calculado; as previsões sobre a reação resposta dos licenciandos ao que foi planejado na disciplina são confirmadas ou não no ato da interlocução. A interação entre os interlocutores na aula virtual pode produzir alterações no planejamento, como, por exemplo, alteração de datas de entrega de atividades, inserção de outros enunciados no hipertexto para fins de leitura-estudo, etc. Enfim, a disciplina é elaborada de antemão, mas a interação entre interlocutores possibilita redirecionamentos e negociações.

Além das negociações e possíveis enfrentamentos que permeiam a aula virtual em decorrência do *desenho pouco flexível* das disciplinas, não se pode desconsiderar que, ao se constituir como o próprio espaço da aula virtual, o hipertexto tem a função de auxiliar os graduandos na construção de referências/parâmetros de interação dentro do ambiente virtual. É o hipertexto que possibilita a *convivência* entre os interlocutores na aula virtual.

No *espaço da aula*, é justamente esse *desenho* estabilizado das disciplinas no interior do hipertexto que permite aos graduandos localizarem-se na aula virtual, tendo em vista que os tópicos do hipertexto remetem ao plano de ensino, extremamente pormenorizado a fim de explicar aos interlocutores todas as atividades programadas especialmente para as interações em determinada disciplina no curso. O hipertexto também endereça o interlocutor previsto ao livro elaborado para a disciplina, bem como às atividades a serem desenvolvidas no percurso da disciplina.

Dessa forma, o hipertexto das disciplinas mostra um acentuado direcionamento para os interlocutores previstos, contribuindo para a construção do sentimento de pertencimento desses graduandos à esfera acadêmica. Faz com que os licenciandos se sintam integrados à Universidade e, mais especificamente, à aula de determinada disciplina do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC. Se na modalidade presencial os graduandos transitam corporeamente pelos espaços que lhe são conhecidos – biblioteca, secretaria, reprografia, lanchonete, etc. – os licenciandos na modalidade a distância navegam/habitam/transitam no espaço acadêmico por meio do AVEA, onde constroem suas rotinas acadêmicas.

Assim, constatamos que o *acontecimento da aula virtual* só se concretiza no momento em que os licenciandos *entram* no ambiente virtual e transitam/se movem no hipertexto da disciplina, realizando

expedientes acadêmicos como: ir à *webteca* para fazer *download* dos arquivos disponibilizados; entrar no *link mensagens* para dialogar com os demais interlocutores; entrar nos fóruns para interagir com o tutor e com seus pares sobre determinado tópico; entrar no *link tarefas* para verificar as atividades a serem desenvolvidas; entrar no *link* de postagem de atividades avaliativas; etc. Para que a aula aconteça na EaD é preciso que os licenciandos *entrem* na aula virtual (no hipertexto) onde a palavra do professor e de sua equipe aponta um direcionamento da aula, a fim de realizar o estudo dos tópicos propostos. Dito de outro modo, a interação estabelecida na aula virtual ocorre entre os licenciandos e os enunciados postados no hipertexto de determinada disciplina, o que significa dizer que os licenciandos dialogam com os autores desses enunciados.

De modo geral, podemos dizer que o hipertexto das disciplinas baliza o movimento dos licenciandos no interior da aula virtual e os auxilia a assumir e compreender o seu papel de graduando na aula, como também orienta os demais interlocutores (tutores e professores) a se posicionarem de acordo com seus papéis sociodiscursivos.

A partir de um olhar mais atento para o hipertexto observamos uma singularidade da aula virtual: *a interação é mediada predominantemente pela escrita no suporte digital*, tendo em vista tratar-se de uma modalidade de ensino que se concretiza, em grande parte, pela leitura, realizada pelos licenciandos de maneira individualizada¹⁰⁰ e, em menor parte, pela oralidade, como é o caso da aula na modalidade presencial (muito embora tendo como base também enunciados verbais escritos). Há também, em menor grau, situações de interação mediadas pela oralidade por meio de enunciados multimodais, como no caso das videoconferências ou videoaulas, que são postadas no hipertexto. No entanto, como dissemos, a maioria das interações, inclusive aquelas que *tecem* o acabamento da aula (e que na modalidade presencial acontecem mediadas pela oralidade), são mediadas pela escrita, o que traz implicações de outra ordem para os processos de aprendizagem.

Do ponto de vista da interação, a relação dos interlocutores com as práticas de leitura e de escrita diferem de acordo com o seu papel discursivo na aula. No planejamento da aula virtual cabe ao professor e sua equipe a escrita dos tópicos do hipertexto, desse modo, o professor

¹⁰⁰ Não se pode também deixar de mencionar que o livro impresso de cada disciplina do curso cumpre um papel importante, pois ele também guia a aula e, por isso, é bastante utilizado pelos graduandos e, de modo especial, por aqueles que têm dificuldades de acesso à internet a partir de suas residências.

utiliza predominantemente a prática de escrita na aula virtual. Os licenciandos, por sua vez, fazem a leitura dos tópicos do hipertexto e dos enunciados inseridos nos *hiperlinks*. Além disso, utilizam a escrita na posição de autoria no desenvolvimento das atividades avaliativas a serem postadas no AVEA. Assim, os licenciandos interagem na aula virtual primordialmente pela prática de leitura dos enunciados no papel de leitor e, em menor grau, pela prática de escrita, no papel de autor, ou seja, leem mais que escrevem. A prática de leitura é a base da aprendizagem na aula virtual porque é a partir da leitura desses enunciados que a aula acontece.

No caso dos tutores, há um maior equilíbrio no que se refere à interação por meio das práticas de leitura e escrita na aula virtual. Os tutores assumem o papel de escritores nas situações de orientação aos estudantes (nos fóruns ou via mensagens e nas observações que fazem sobre as atividades avaliativas dos licenciandos). E, eventualmente, os tutores participam como coautores da elaboração de materiais instrucionais diversos como: tutoriais, glossários, atividades avaliativas, entre outros. Por outro lado, assumem também o lugar de leitores dos enunciados proferidos pelos licenciandos, seja nos questionamentos postados nos fóruns, via mensagens, seja nas atividades avaliativas. Já os professores assumem o papel de escritores a partir da produção de materiais instrucionais; na orientação aos alunos nos fóruns, na orientação dos tutores por meio de mensagens.

Obviamente, não desconsideramos que a prática de leitura por parte da equipe da disciplina é contínua e se dá muito antes do início das aulas. Toda a equipe precisa realizar a leitura do livro da disciplina e demais textos previstos no plano de ensino com antecedência, bem como os próprios tópicos do hipertexto no AVEA. Queremos aqui somente ressaltar as relações dos interlocutores com as práticas de leitura e escrita no acontecimento da aula, porque apontam para os modos como essas interações ocorrem.

Em síntese, no que se refere aos usos que fazem da leitura e da escrita na EaD, podemos dizer que tais práticas são tomadas diferentemente pelos interlocutores, tendo em vista seu papel discursivo na aula virtual, que aponta para as atribuições desses sujeitos. De um modo geral, podemos dizer que os professores e tutores leem a fim de agenciarem conhecimentos a partir dos enunciados lidos (artigos científicos, resenhas, livros, etc.), que têm conexão com a temática da disciplina. Já os licenciandos, por seu turno, leem focalizando o conteúdo temático dos enunciados a fim de se apropriarem dos conhecimentos tematizados nas disciplinas.

Do mesmo modo, a prática da escrita assume diferentes *status* para os interlocutores: para os professores e tutores a escrita é, primordialmente, o meio de exposição dos conteúdos de ensino e aprendizagem, que estaria no lugar da oralidade na aula presencial. Ou seja, é o *meio* para ensinar. Para os graduandos, na maioria das vezes, a prática da escrita assume fins avaliativos, salvo nos momentos em que utilizam a escrita para esclarecimento de dúvidas ou para expor um comentário acerca do conteúdo temático da aula. Tal relação se assemelha à aula presencial em que a escrita é, não raras vezes, a prática mais utilizada para a avaliação da aprendizagem.

Vale destacar que estamos nos referindo a discursos constituídos e arregimentados nas práticas escolares em que a escrita é concebida como o meio privilegiado para avaliação. Reconhecemos também que, mais recentemente, as teorias de ensino e aprendizagem têm construído diferentes noções sobre avaliação, em que esta assume outra posição, não mais como instrumento para *testagem* de *aquisição de saberes*, mas como lugar de aprendizagem e interlocução. Nessa concepção, os textos escritos avaliativos podem (e precisam) ser vistos como um espaço de interação, de troca, de construção de saberes e de subjetividades, enfim, de diálogo¹⁰¹ e não somente como indicadores da aquisição de conhecimentos pelos estudantes.

Ainda sobre as práticas de leitura e escrita agenciadas pelos licenciandos na aula virtual, salientamos que se trata de leituras e produção de enunciados (orais¹⁰² e escritos) de gêneros secundários (BAKHTIN, 2003[1979]), especialmente de gêneros acadêmicos e científicos, cuja complexidade é logo percebida no início do curso pelos licenciandos. Cerutti-Rizatti; Daga (2010, p. 14, grifo das autoras)

¹⁰¹ Considerando a noção bakhtiniana de dialogismo, sempre há diálogo nas interações. Mesmo quando o instrumento avaliativo (oral ou escrito) é visto pelos interlocutores como meio de *testagem* de conhecimentos, há relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados proferidos pelos interlocutores – professor e aluno. Contudo, neste caso especificamente, pensamos que se faz necessário que a avaliação, mais especificamente os instrumentos avaliativos (orais e escritos), seja concebida como interação pelos interlocutores em contexto escolar. Em outras palavras, para fins de ensino e aprendizagem essa noção de diálogo precisa ser compreendida conscientemente pelos sujeitos a fim de estabelecerem relações significativas do ponto de vista da aprendizagem e da formação dos sujeitos no interior das práticas escolares.

¹⁰² Os seminários, as videoaulas e as palestras postadas no AVEA são também enunciados de gêneros secundários, constituídos no bojo das complexas atividades humanas, neste caso, na esfera acadêmica.

refletem sobre a relação entre o licenciando e a prática de leitura, especificamente em um curso de graduação na EaD, apontando para a singularidade de tais práticas leitoras. Segundo as autoras, na EaD, na maioria das vezes, “o aluno não *escuta o professor ou os colegas*, ele *os lê*, tanto quanto *lê* as aulas, as quais, no ensino presencial, desenvolvem-se pela articulação entre a modalidade escrita e a oral¹⁰³, tendendo a prevalecer esta última.”. Em suma, na aula virtual os licenciandos interagem predominantemente via leitura de enunciados de diferentes gêneros e de diferentes semioses, postados no hipertexto da disciplina. Isso permite a interação com demais interlocutores: tutores, colegas e professor, tendo como enfoque os objetos discursivos tematizados na aula virtual. Até mesmo quando os interlocutores interagem por meio de ferramentas de comunicação (*chat*, fórum, mensagem, *e-mail*), também se trata de uma interação mediada pela modalidade escrita. Dessa maneira, a interação entre os interlocutores bem como o processo de ensino e aprendizagem na aula virtual é parametrizada pelo hipertexto, pois este é o espaço discursivo onde os licenciandos encontram a palavra do *outro* no interior da aula virtual. Assim, um dos pontos de distinção entre aula virtual e presencial reside no fato de que a aula presencial é agenciada predominantemente pela oralidade, enquanto que a aula virtual é articulada, prioritariamente, via leitura dos enunciados verbais escritos (multimodais ou não).

Por fim, reiteramos, o hipertexto é espaço discursivo que concede o acabamento à aula virtual. É ele *grande enunciado* que une os diferentes enunciados de diferentes gêneros intercalados na aula; ou seja, é no interior dele que giram todos os outros enunciados; é onde se dá o acontecimento e o acabamento da aula virtual. Na seção a seguir, discutimos as relações de tempo na aula virtual.

3.2.2.2 *Sobre o tempo na aula virtual*

Como discutido no capítulo teórico, segundo Bakhtin (2003[1979]), o tempo marca transformação, seja o tempo das manifestações da natureza (o movimento da terra e das estrelas, o canto dos pássaros, etc.), seja o tempo das realizações humanas, que configuram as marcas do tempo histórico (a criação de cidades, ruas, obras de arte, técnicas, organizações sociais). No caso do EaD, tanto o

¹⁰³ Na aula virtual, essa articulação também acontece por meio de videoconferências ou das videoaulas, por exemplo, embora em menor grau se comparado à aula presencial.

tempo da preparação da disciplina como o tempo das interações na aula virtual podem ser relacionados ao que fala Bakhtin (1998[1975]) sobre a materialização do *movimento temporal histórico*, em que está implícito o trabalho da inteligência humana. Isso porque os produtos da ação (da cultura) humana gerados nas suas diversas atividades se inserem na representação do tempo histórico (como exemplificado acima, a criação de cidades, ruas, obras de arte, técnicas, organizações sociais) (BAKHTIN, 1998[1975]). Aliás, todo empreendimento no campo do ensino e aprendizagem situa-se no tempo histórico, uma vez que resulta da ação humana no mundo da cognição/cultura e está circunscrito a uma esfera complexa de atividade humana.

Ao refletir mais especificamente sobre as relações de tempo no AVEA, podemos dizer que há um tempo que antecede as interações entre os sujeitos na aula virtual. Referimo-nos ao tempo de elaboração do livro e do hipertexto da disciplina (conforme apresentado na seção anterior), que consiste em um trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica e a equipe de *design* instrucional a fim de preparar o *desenho* da disciplina. Nesse tempo anterior ao das interações, os sujeitos operam com uma memória de futuro (GERALDI, 2010a), ao projetar as interações que estão por acontecer na disciplina. Tal memória de futuro se baliza a partir do gênero *aula* e, por isso, é constituída discursivamente, pois a equipe da disciplina reconhece os elementos composicionais de uma aula; compreendem os papéis a serem assumidos pelos graduandos e professores em uma aula; conhecem os temas que fazem parte dessa interação. Em outras palavras, o conhecimento do gênero *aula* possibilita a preparação antecipada do ambiente da disciplina (do hipertexto, que é o lugar do acontecimento da aula) mesmo que os profissionais não conheçam os estudantes empíricos com os quais irão interagir.

Após esse tempo anterior dedicado à preparação da disciplina a partir de uma memória de futuro, há, finalmente, o tempo da interação entre os interlocutores na aula virtual para a qual o livro foi escrito e o hipertexto planejado. No fluxo da comunicação discursiva entre os interlocutores na aula virtual, processa-se o tempo das interações pedagógicas, que congrega sujeitos em um mesmo tempo discursivo, muito embora os interlocutores interajam em tempos físicos difusos.

Como dito antes, no curso de EaD foco deste estudo há interações presenciais nos polos (contiguidade temporal e espacial), há interações por meio de videoconferência (contiguidade temporal), porém a maior parte do curso acontece no AVEA, em que há uma variação na contiguidade temporal.

Nesse contexto, a aula virtual é um macrotempo composto por *microtempos síncronos e microtempos assíncronos*, englobados pelo hipertexto. O *microtempo síncrono* caracteriza-se pelos momentos em que os interlocutores interagem simultaneamente, como no caso dos *chats* (interação por meio da escrita) ou das videoconferências (interação por meio da oralidade). Já o *microtempo assíncrono* corresponde ao tempo singular de cada interlocutor, que se caracteriza pelos diversos momentos em que cada participante do curso (licenciando, tutor e professor) *entra* na aula virtual para ler os tópicos da aula, postar suas atividades, enviar mensagens aos demais participantes, etc. Em outras palavras, ele interage com seus interlocutores na aula, mas não simultaneamente.

Assim, a aula virtual constitui-se de diversos microtempos distintos e espalhados que, ao se tocarem/relacionarem/dialogarem no espaço virtual, compõem o todo da aula: o tempo da aula virtual, que é o *macrotempo*, que, por sua vez, é organizado pelos tópicos do hipertexto. Esse macrotempo da aula é interligado pelos tópicos do hipertexto, que são orientados pelo objetivo da aula, ou mesmo da disciplina. É como se toda a disciplina fosse uma grande aula, formada de pequenas aulas, que não acabam. Podemos dizer então que a aula virtual tem um fluxo contínuo, porém, delimitado pelo tempo da disciplina (dois meses) e, de forma mais ampla, pelo tempo do curso (quatro anos).

O macrotempo da aula virtual compõe-se de interações ocorridas no espaço institucional/oficial da esfera acadêmica. As produções discursivas ocorridas nas aulas virtuais de todas as disciplinas (mensagens, *chats*, fóruns, atividades avaliativas, videoconferências, videoaulas, etc.) ficam armazenadas/gravadas na plataforma Moodle no tempo da vigência do curso, e, para além desse tempo, para o registro acadêmico a fim de constituir-se como documentação institucional.

Os enunciados (registros) inscritos no AVEA funcionam como indícios de memória de passado (GERALDI, 2010a). Quando os graduandos, ao acessarem o Moodle a partir de sua senha e *login*, visualizam o hipertexto das disciplinas que já cursaram, é como se eles pudessem fazer uma retrospectiva e observar tudo o que aconteceu no espaço-tempo daquelas disciplinas. É justamente essa *imagem* que capturamos nesta pesquisa, por ocasião da geração dos dados materializados nos hipertextos das disciplinas do curso. Tratam-se de *imagens* que são registros de interações ocorridas em um outro tempo, que não o da análise e o da escrita desta tese, mas que criam um sentido de atualidade e de familiaridade.

Muito embora se trate de uma memória de passado, tendo em vista tratar-se de interações arquivadas/armazenadas no Moodle, ao entrar em contato com esses enunciados, tais interações parecem atuais (e o são, em outro sentido, se considerarmos o que diz Bakhtin (2003 [1979]) a respeito da relação que se estabelece entre o pesquisador e os dados, que são enunciados de outros sujeitos). No momento em que o participante do curso (ou pesquisadora, no caso da geração e análise dos dados) *entra* no hipertexto das disciplinas concluídas, tem a impressão de fazer parte dessas interações. As palavras e contrapalavras ali inscritas *soam* familiares, pois a despeito dos objetos discursivos tematizados, os modos de constituir esse discurso remetem à noção que temos do gênero *aula*. Assim, a familiaridade com as interações ocorridas nos hipertextos das disciplinas indicia as regularidades do gênero, uma vez que conhecemos o que é uma aula e sabemos como interagir nessa situação de interação discursiva. Na aula virtual, não temos a presença empírica dos interlocutores, como discutido antes, mas temos a configuração discursiva da aula: os participantes e suas relações assimétricas, o contexto institucional em que se dão as interações, os temas inerentes às relações de ensino aprendizagem, etc.

Além de apontar para o que foi inscrito na memória de passado do curso, os registros das interações do curso operam também na memória de futuro dos interlocutores, uma vez que balizam o que é (ou será) dito no microtempo de cada interlocutor. Os interlocutores sabem que seus dizeres ficarão registrados/arquivados no AVEA e esse horizonte apreciativo – saber que sua fala é monitorada e registrada – certamente incide sobre as formas como os interlocutores se enunciam na aula, como, por exemplo, se é mais polido, se é mais amistoso, se manifesta uma crítica de forma mais incisiva ou se modaliza esse discurso.

Até aqui configuramos de forma mais ampla as relações de tempo da aula virtual, passamos agora a uma análise mais focal dos enunciados dos licenciandos que tematizaram a questão do tempo nas aulas virtuais. Chamou-nos a atenção que os licenciandos mostraram-se pouco receptivos ao *chat*, que é uma interação síncrona, como podemos verificar no enunciado de fórum a seguir:

F6¹⁰⁴

¹⁰⁴ Enunciado de fórum proferido na disciplina Psicologia Educacional (2010/1).

Re: Espero sua participação
por [João](#) - quinta, 18 novembro 2010, 18:19

A minha opinião é a mesma da colega Joana, não observei incompatibilidade com as atividades da outra disciplina Historia da Lingua, isso é bom porque atividades com as mesmas datas de duas disciplinas é problemático. **Quanto a atividade CHAT já tivemos experiencias em outras disciplinas e não funcionou bem, o professor que estiver on line não dá conta de atender todos os alunos (as).** Mas vai aqui uma sugestão para melhorar o cronograma das atividades: Como nas disciplinas anteriores coloquem as atividades dentro do calendário que aparece na primeira página do AVEA, assim fica mais fácil e não perdemos prazo. Achei um pouco estranho que não tem aquele menu do lado direito com itens para clicar como "mensagem", "atividades" etc.

João///

F7¹⁰⁵

Re: Espero sua participação
por [Lara](#) - quarta, 24 novembro 2010, 19:23

Olá, professora

1) Será que você poderia me explicar como será a avaliação individual de cada atividade, já que só tem para postar a atividade em grupo?

Atividades avaliativas:

Serão solicitados:

a) trabalhos em subgrupo no início de cada unidade;

b) um trabalho individual ao final de cada unidade;

2) Outra dúvida é quanto ao nosso polo (PATO BRANCO) no dia da vídeo fomos informados que cada polo deveria fazer uma postagem e não cada grupo. Poderia nos esclarecer, por favor.

3) **Quanto ao CHAT eu particularmente não gosto, acho que não contribui, tudo fica muito confuso. Sugiro que se tiver CHAT que não seja considerado como algo que faça parte da avaliação.**

Muito obrigada.

F8¹⁰⁶

¹⁰⁵ Enunciado de fórum proferido na disciplina Psicologia Educacional (2010/1).

¹⁰⁶ Enunciado de fórum proferido na disciplina Psicologia Educacional (2010/1).

Re: Espero sua participação
por [Gisele](#) - quinta, 25 novembro 2010, 16:19

O plano de Ensino está bom, **quanto ao chat concordo com o João, não acrescentou nada.**

Nessa situação de interação discursiva a professora solicitou que os licenciandos manifestassem a sua apreciação a respeito do plano de ensino. Os graduandos pontuam os aspectos produtivos/positivos do plano de ensino, porém apresentam solicitações de revisão das interações planejadas para acontecer por meio de *chats*. Há uma mesma orientação apreciativa nessas falas dos licenciandos no sentido de apontar o descontentamento com relação ao *chat*. Quando João manifesta seu posicionamento contrário às interações nos *chats*, logo é apoiado por seus pares, nesse caso, duas licenciandas. Os enunciados-respostas a respeito dos *chats* inseridos no plano de ensino apontam para a questão do tempo da interação; mostram que os licenciandos não se sentem satisfeitos nas interações mediadas pelo *chat* devido à necessidade de uma resposta rápida por parte do tutor ou professor, como vemos em: [...] *o professor que estiver on line não dá conta de atender todos os alunos (as)*. Ou seja, o *chat* requer um retorno/resposta quase que simultâneo por parte do professor de todas as mensagens recebidas dos graduandos. Os licenciandos não se sentem confortáveis em esperar pela resposta, por outro lado, o professor ou tutor sente a pressão de ter de responder rapidamente a vários graduandos. Já quando os *chats* não são atividades de avaliação, observamos uma baixíssima participação dos alunos nessa interação.

Isso nos mostra que as relações temporais são preponderantes nos modos de interagir nessa modalidade de ensino e, nesse processo, as TICs assumem um papel fundamental, ao passo que também acentuam o sentimento de urgência e de rapidez na interação. Bakhtin afirma que, na configuração do tempo nas séries cronotópicas na literatura, “o princípio condutor do cronotopo é o tempo.” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 212). Do mesmo modo, é possível dizer que, na EaD, em várias situações, é o tempo que delinea as interações no AVEA, que dá contorno às respostas dos licenciandos a determinada situação de interação.

Nas interações na aula virtual, identificamos um sentimento de urgência bastante saliente. Existe uma exigência de resposta rápida por parte dos interlocutores na aula virtual. Por exemplo, verificamos ser

recorrente nos enunciados de fóruns que, ao entrar na aula virtual, tanto licenciandos como tutores iniciem sua fala a partir de pedidos de desculpas, que remetem ao tempo de resposta, como, por exemplo, *Desculpem a demora em responder isso se deu porque [...]*.

Podemos aventar que esse sentimento de urgência tem uma relação direta com os modos de interagir na aula presencial na qual a interação acontece na base da relação *face a face*; a palavra se dá de forma muito fluente e rápida no tempo-espaço da aula. E como a configuração da aula presencial está profundamente arraigada no horizonte axiológico dos licenciandos, tutores e professores, muitas vezes, os interlocutores requerem uma resposta imediata na aula virtual, tal qual acontece nos enunciados orais da aula presencial, conforme se observa no enunciado de fórum a seguir:

F9¹⁰⁷

Re: Fórum Tira-dúvidas

por [João](#) - segunda, 5 julho 2010, 21:38

Boa noite professora, apesar da videoconferencia, permaneceu ainda a duvida sobre as atividades 2 e 3 que são para a mesma data 02.08.10, entendi que era para escolher uma delas, outros colegas disseram que não, **gostaria que nos esclarecesse com urgencia**. Sobre a atividade na mesma data da prova (16.08.10), ficou de ser estudado uma possivel mudança da data da postagem da atividade.

Além disso, o sentimento de urgência (de pressa constante) pode estar ligado ao próprio formato dos cursos nessa modalidade. Isso se evidencia na própria organização/estrutura do curso que prevê: a) um curto espaço de tempo de duração das disciplinas (dois meses); b) a determinação de que os tutores devem responder aos questionamentos dos licenciandos no prazo máximo de 24 horas, muito embora, na prática, a orientação é de que a resposta seja dada o mais rápido possível; c) as datas de postagens das atividades avaliativas a serem postadas/entregues pelos licenciandos são estipuladas no plano de ensino¹⁰⁸ e reguladas pelas ferramentas de controle do Moodle¹⁰⁹; d) o

¹⁰⁷ Enunciado de fórum proferido na disciplina Sociolinguística (2010/2).

¹⁰⁸ Embora haja negociações nos prazos relativos a atividades, o cronograma contemplado no plano de ensino da disciplina costuma ser seguido rigorosamente a fim de que as atividades planejadas sejam realizadas dentro do tempo da disciplina, que é bastante curto.

prazo para as devolutivas por parte dos tutores das avaliações dos licenciandos é de no máximo dez dias, mas também há uma tendência (ou pressão) para reduzir esse tempo de resposta. Ou seja, tudo é controlado em termos de tempo, porque o trabalho na EaD é bastante acelerado e “não há tempo a perder”.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que cobram rapidez na resposta dos tutores, os licenciandos manifestam seu descontentamento com a velocidade em que passam de uma disciplina a outra no decorrer do curso, como observamos em:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q2: *É tudo de bom, porém o curso, ou melhor, as disciplinas são de apenas 2 meses e não dá tempo de assimilar bem o conteúdo.*

Q3: *Bastante corrido. Aprende quem tiver interesse pois é tudo muito rápido, mas de nível muito bom.*

O tempo limitado (curto) de cada disciplina (dois meses) está imbricado à característica da modalidade da educação a distância, em que há uma tendência para um ensino *aligeirado* e *massivo*, segundo a visão de Giolo (2008), o que nos remete aos discursos já-ditos sobre essa modalidade de educação.

Ligada à configuração de curso nessa modalidade de educação, e que incide também no sentimento de urgência nas interações, há a questão das TICs. Podemos aventar que a mediação dos conteúdos, via TICs, que é inerente a EaD, contribui para esse sentido de pressa constante. Isso porque, por meio da rede, pode-se estar conectado a todo o tempo. Isso produz uma impressão de que o interlocutor está sempre do *outro lado da tela* e, por isso, pode e precisa responder rapidamente; cobra-se dele a presença *full time*, que gera essa cobrança de imediatez nas respostas.

A partir das questões de tempo na EaD discutidas até aqui podemos avaliar que a urgência solicitada nas respostas no *chat*, a solicitação de respostas rápidas nos fóruns e o curto espaço de tempo das disciplinas têm implicações nas interações didático-pedagógicas do

¹⁰⁹ As datas de postagem precisam ser respeitadas pelos licenciandos, pois o sistema bloqueia [não por conta própria] a postagem de atividades fora do prazo estipulado. Obviamente, é possível negociações entre licenciandos e equipe no que se refere à entrega de atividades, mediante justificativas legais ou plausíveis para o atraso da atividade

curso. Do ponto de vista da produção discursiva dos licenciandos, verificamos, sobretudo nos dados gerados nos fóruns, que essa pressa/urgência produz enunciados minimalistas. Os licenciandos escrevem/interagem de forma resumida e apressadamente, evidenciando pouca reflexão sobre os temas em discussão, o que tem repercussões no processo de aprendizagem. De forma geral, os licenciandos buscam o auxílio do tutor nos fóruns, na maioria das vezes, para questionar aspectos relacionados à avaliação, para sanar dúvidas sobre as postagens e datas de entrega das atividades, etc. ou para solicitar materiais adicionais. Já as discussões teóricas de cunho mais reflexivo, e que focalizam o tema da aula, são bem esparsas e escassas e, muitas vezes, restritas aos fóruns avaliativos, em que o posicionamento do licenciando (ou de um grupo) gera uma nota de avaliação na disciplina. Tais discussões teóricas, quando se dão, são desencadeadas pelos tutores, que incentivam a manifestação dos estudantes nos fóruns, já que essa é uma de suas atribuições dentro da disciplina¹¹⁰.

Além das implicações nos enunciados proferidos nas aulas virtuais, a pressa/urgência nas interações na EaD também incide significativamente na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa. O ritmo acelerado nas interações pode fazer com que os sujeitos tenham pouco tempo para a reflexão ou para uma leitura mais centrada/reflexiva sobre as discussões importantes que permeiam a formação docente, tendo em vista que tudo é muito urgente nessa modalidade de ensino. Em síntese, o sentido de urgência, enfim, de pressa constante pode gerar uma aula acelerada com pouca reflexão ou com discussão teórica rarefeita e diluída, o que dificulta a formação do professor. Essa realidade de formação docente choca-se com os discursos sobre a necessidade de formação de um professor reflexivo e pesquisador (GERALDI, 2010a; FREIRE, 2006[1996]). Sobre essa questão, indagamos: como a formação assentada em um ritmo acelerado/aligeirado¹¹¹ pode constituir um professor reflexivo e crítico que se tem desejado e que se faz necessário no espaço escolar de hoje?

¹¹⁰ No Capítulo 4, detalhamos as funções desempenhadas pelos interlocutores na aula virtual.

¹¹¹ Vale destacar que estamos nos reportando à aula virtual, mas a configuração acelerada na formação de professores (e nas formações de modo geral) tem caracterizado também o ensino na modalidade presencial. Temos presenciado nas IES a criação de cursos cada vez mais curtos em termos de carga horária. De modo geral, há uma urgência na certificação de professores para fazer frente às demandas educacionais de nosso país. Além disso, a noção de pressa/de

Nesse contexto, é possível dizer que há uma perda na qualidade da interação e, logo, na formação docente, uma vez que pesa sobre os interlocutores esse sentimento de urgência (de pressa constante)? Ou, analisando sob outra perspectiva, é possível refletir que os modos de interagir por meio das TICs são de outra natureza, uma vez que o estar junto presencialmente é diferente do estar junto a distância (FURLANETTO, 2010)?

Em suma, a presente análise mostrou que configurar o início e o fim da aula virtual mostra-se um desafio, por isso consideramos que se trata de um tempo de fluxo contínuo, delimitado pelo tempo da disciplina e organizado pelos tópicos do hipertexto. As relações de tempo são preponderantes na aula virtual, pois atuam tanto na composição e no estilo dos enunciados proferidos pelos interlocutores como também nos modos de interagir nessa situação comunicativa. Como mostramos, no que se refere ao tempo, os enunciados evidenciam um sentido de urgência, uma pressa inerente à aula virtual, próprio da modalidade e da configuração do curso. Até aqui apresentamos os aspectos relacionados ao espaço e tempo na aula virtual, a seguir explicitamos a questão dos gêneros intercalados e dos gêneros constituídos na aula virtual.

3.3 A QUESTÃO DOS GÊNEROS INTERCALADOS E DOS GÊNEROS CONSTITUÍDOS NA AULA VIRTUAL

Um estudo que se propõe a analisar dialogicamente o discurso dos licenciandos em Letras-Português na modalidade EaD, mais especificamente com enfoque em enunciados inscritos/postados nos diversos hipertextos que compõem o curso, requer uma reflexão sobre os gêneros do discurso constituídos nesse espaço discursivo e que medeiam as interações entre os interlocutores. Isso porque onde há interação, necessariamente há gêneros do discurso imbricados, que atuam na construção dos sentidos desses enunciados.

Tendo como baliza a noção bakhtiniana de gêneros como construtos/práticas de natureza histórica, ideológica e dialógica, podemos dizer que as interações mais imediatas da constituição do discurso dos licenciandos na EaD são mediadas pelos gêneros do discurso e, ao mesmo tempo, constituem-se em enunciados de gêneros que se intercalam e se constituem no enunciado da aula virtual. Desse

urgência também permeia as relações entre os sujeitos em todas as esferas de atividades humanas, sendo, pois, uma marca da pós-modernidade.

modo, assumimos a concepção de que a aula virtual – assim como a aula presencial –, como enunciado, incorpora e constitui enunciados de outros gêneros a fim de cumprir o seu objetivo discursivo (objetivo didático-pedagógico), para que a aula (como enunciado) aconteça.

Segundo R. H. Rodrigues (2001, p. 247), “[...] as diferentes formas de incorporação dos outros enunciados, os gêneros intercalados [e, no caso da aula virtual, também os gêneros que se constituem especificamente na aula] apontam para a elasticidade e plasticidade dos gêneros, para a própria essência da sua forma, ou seja, a relativa estabilidade da sua parte verbal”. A intercalação genérica consiste na inserção de um cronotopo dentro de outro cronotopo, já que cada gênero se assenta em um cronotopo singular (R. H. RODRIGUES, 2001).

Na análise do gênero romance, Bakhtin ressalta que, dentro dos grandes cronotopos, insere-se uma quantidade ilimitada de pequenos cronotopos, uma vez que cada tema possui o seu próprio cronotopo (BAKHTIN, 1998[1975]). Semelhantemente, na aula virtual, há inserção de enunciados de gêneros distintos, o que significa dizer que são diferentes cronotopos que se encontram, se interligam, enfim, dialogam na aula. Assim é que a aula incorpora outros gêneros (que trazem seus cronotopos, que remetem a outras situações de interação inseridas na aula) para compor o seu projeto discursivo, pois, como dito antes, a aula é, por natureza, um gênero constituído pela incorporação de enunciados de diferentes gêneros. Tal característica é inerente ao gênero *aula* em suas distintas modalidades (virtual e presencial). Do mesmo modo que o professor, na aula presencial, intercala enunciados de outros gêneros (livro didático, prova, ensaio, crônica, poema, notícia, piada, entre outros) a fim de cumprir objetivos didático-pedagógicos, na aula virtual também há uma série de enunciados de outros gêneros que são inseridos para o acontecimento do projeto discursivo da aula como também enunciados de gêneros constituídos nas interações da aula (atividade avaliativa, mensagem *chat*, fórum, etc.).

Segundo Ribeiro (2009), para analisar o discurso de sala de aula é necessário tomar a aula como um gênero no interior do qual se produz uma pluralidade de gêneros. Isto é, a aula constitui um gênero que subsume outros gêneros produzidos no seu interior como mecanismos que garantem a vida desse discurso. A aula só é aula porque mobiliza, gera, imbrica-se a outros gêneros. Em outras palavras, inserir e gerar enunciados de outros gêneros na aula faz parte de sua própria constituição como gênero.

Esses gêneros inseridos trazem discursos *outros* para o interior da aula, e, com isso, conforme pondera N. C. Rodrigues (2011, p. 193), na

aula temos “vozes outras que entram como palavras alheias que são reenquadradas, reacentadas pelo professor, a serviço do seu projeto discursivo de abordagem de determinados conteúdos”.

A aula virtual incorpora/intercala/gera enunciados de uma diversidade de gêneros que, no caso de nosso campo de pesquisa, podem ser agrupados da seguinte maneira: 1. Gêneros intercalados na aula virtual que são oriundos de outras esferas sociais (grupo 1); 2. Gêneros característicos da esfera escolar, constituídos nas interações na aula virtual (grupo 2).

A seguir, detalhamos esses dois agrupamentos de gêneros.

3.3.1 Os gêneros intercalados na aula virtual

Nesta seção, destacamos os gêneros intercalados na aula virtual que são trazidos de outras esferas sociais (jornalística, científica, publicitária, etc.) para as interações e que funcionam como objeto de discurso da aula. Os enunciados desses gêneros estão inseridos na *webteca*, que, como já comentamos, é uma espécie de biblioteca virtual onde são disponibilizados os diversos materiais didático-pedagógicos da disciplina, ou apresentados por meio de *links*, inseridos no próprio hipertexto da disciplina.

Neste agrupamento, podem ser incluídos os enunciados dos seguintes gêneros:

- capítulos de livro teóricos impressos, que são digitalizados; ou arquivos pdf de livros, normalmente de gêneros científicos;
- resenhas;
- resumos;
- artigos científicos;
- documentos oficiais de ensino;
- vídeos de vários gêneros;
- charges;
- *clips* de música.

Na interação com esses enunciados, oriundos de outras esferas sociais, os licenciandos assumem prioritariamente o papel de leitores, porque são enunciados de gêneros mobilizados para leitura, cuja finalidade é estudo/análise de um dado conteúdo da disciplina. São, pois, inseridos na aula virtual para corroborarem na apresentação e discussão dos conteúdos teóricos propostos pelo professor e sua equipe,

funcionando como objeto do discurso da aula, como uma espécie de *mote* ou aprofundamento do conteúdo da aula.

No entanto, em uma perspectiva bakhtiniana, não se pode dizer que a intercalação desses enunciados se reduz a um mero processo de objetificação, uma vez que os gêneros intercalados trazem os seus cronotopos para dentro da aula no AVEA. Isso significa dizer que ocorre uma outra interação sociodiscursiva no interior da aula, por meio desses gêneros. Por exemplo, ocorre uma interação entre os leitores (graduandos, tutores e professores) e o autor de um artigo científico, de uma resenha, etc., por ocasião da leitura desses textos. Trata-se de uma interação instanciada/mediada pela aula virtual; daí a razão de esses textos funcionarem como enunciados intercalados.

Na sequência, mostramos o exemplo de uma intercalação de enunciados que se caracterizam como objetos do discurso na aula virtual. A figura 8 mostra a inserção de documentos oficiais de ensino (PCNs e livro do Pró-letramento) por meio de *links* no hipertexto do minicurso Alfabetização e Letramento (2009/2).

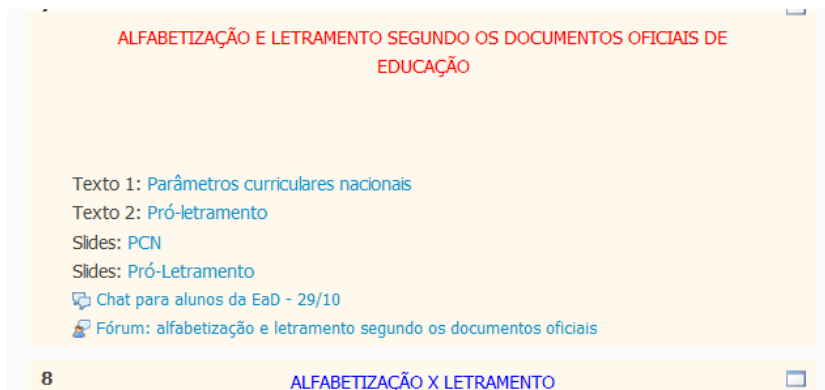


Figura 8 – Gêneros intercalados na aula virtual

Fonte: Página virtual da Plataforma Moodle¹¹²

Além dos enunciados intercalados, a figura 8 mostra o fórum intitulado “Alfabetização e letramento segundo os documentos oficiais”, aberto exclusivamente para discutir a leitura desses textos.

¹¹² Disponível em: <http://ead.moodle.ufsc.br/mod/forum/view.php?f=2286>. Acesso em: 20/02/2012.

Ao entrar no *link* do fórum, podemos visualizar a solicitação da contrapalavra dos licenciandos à questão proposta para a discussão do fórum mediante a leitura desses enunciados intercalados na aula.

EaD-UFSC
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

LETRAS - PORTUGUÊS
licenciatura a distância

Alfabetização e Letramento - Minicursos

Seguir para...

EaD > alfabetização-letramento > Fóruns > Fórum: alfabetização e letramento segundo os documentos oficiais

Buscar no fórum

Neste fórum cada um escolhe se fazer ou não a assinatura
Agora todos podem fazer a assinatura
Receber as mensagens via email

Imagine duas crianças sendo alfabetizadas. A primeira participa de um processo de alfabetização ancorado basicamente no ensino do código escrito, enquanto a segunda, além de aprender o sistema alfabético, participa de um processo voltado para diferentes tipos de textos escritos.

Com base nos documentos oficiais e nas suas inferências, cite algumas possíveis dificuldades e facilidades que cada uma dessas crianças terá no seu processo de escolarização e na sua vida enquanto leitora.

Figura 9 - Fórum do minicurso Alfabetização e Letramento

Fonte: Página virtual da Plataforma Moodle¹¹³

A seguir, podemos observar as contrapalavras de uma das licenciandas ao que fora solicitado no fórum (cf. figura 9).

F10¹¹⁴

Re: Alfabetização e letramento segundo os documentos oficiais por [Rosana](#) - terça, 3 novembro 2009, 20:24

A proposta de disponibilizar e fazer chegar nas mãos dos profissionais da educação os **PCNS e o Pró--letramento** é muito importante, ajuda na formação continuada dos professores que atuam com a alfabetização e ensino fundamental, na verdade ajuda toda area da educação.

O aluno que está no processo de aprender ler e escrever precisa ser estimulado nele o gosto pela interpretação do que está escrevendo e lendo, para que não se torne um aluno alfabetizado pela metade, que só decodifica códigos, mas não sabe interpretar.

Eu não tinha conhecimento mais aprofundado desses materiais disponíveis, apenas tinha visto alguma coisa bem superficial, ainda não tenho experiencia com a sala de aula, mas estou ensaiando para

¹¹³ Disponível em: <http://ead.moodle.ufsc.br/mod/forum/view.php?f=2286>. Acesso em: 20/02/2012.

¹¹⁴ Enunciado de fórum proferido no minicurso Alfabetização e Letramento (2009/2).

começar, vou procurar me dedicar ao conhecimento amplo desses materiais, pois acho que o professor deve aproveitar tudo o que está disponível para se instruir, e se não tiver ao alcance ir atrás, cobrar, só assim estará mais ancorado e fará um melhor trabalho despertando no aluno o encantamento e a vontade de ir além, de ler, de escrever e de procurar o conhecimento por si só.

Nesse fórum, a reflexão enfocou o processo de alfabetização de crianças de diferentes entornos sócio-culturais. Para tanto, foi indicada como fonte/base para a discussão a leitura de documentos oficiais de ensino – PCNs de Língua Portuguesa – e o material instrucional do programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, chamado *Pró-letramento*¹¹⁵.

A partir desse fórum vemos que se estabelecem diferentes situações interacionais. A primeira interação ocorre no fórum entre licenciandos e equipe da disciplina, que explicita a atividade (manifestar-se sobre a temática proposta – alfabetização de crianças de diferentes entornos sócio-culturais), que os licenciandos farão com base na leitura de documentos oficiais de ensino. A outra situação interlocutiva ocorre quando os licenciandos vão aos textos (documentos oficiais de ensino) para realizar uma *leitura-estudo* ou *leitura busca-de-informações* (GERALDI, 2002[1991]). Por ocasião dessa leitura, os licenciandos interagem com esses enunciados e, conseqüentemente, com seus autores¹¹⁶. E, por fim, a terceira interação ocorre após a *leitura-estudo*, quando os licenciandos vão/voltam ao fórum a fim de manifestarem sua contrapalavra na aula virtual (F10). Nesse caso, os enunciados tomados para leitura (documentos oficiais de ensino) são objetificados na interação entre os interlocutores. Assim, podemos dizer que esses enunciados e seus gêneros se intercalam na aula e, mais do que isso, tornam-se objeto de discurso na interação entre os interlocutores mais imediatos da aula virtual.

O que podemos observar é que esses enunciados intercalados, trazidos para o interior da aula, são retomados e discutidos em enunciados típicos da aula virtual, como nesse caso do fórum, em que os documentos oficiais de ensino são retomados como objetos do discurso.

¹¹⁵Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616&Itemid=850. Acesso em: 16/04/2012.

¹¹⁶No caso dos documentos oficiais de ensino tem-se uma autoria institucional/governamental.

Semelhante processo ocorre com os demais enunciados de gêneros do discurso de outras esferas, intercalados na aula.

Vale destacar que os enunciados desses gêneros intercalados têm existência prévia à sua inserção no AVEA e são trazidos para o diálogo no interior da aula, de certo modo, como discurso citado. Nessa nova situação de interação, cumprem outra função discursiva, pois são intercalados na aula com o objetivo de potencializar as discussões teóricas pensadas/elaboradas pelo professor e a equipe de trabalho. Apresentamos um exemplo de intercalação em um dos minicursos, em que não há um livro-texto específico. Mas a intercalação de enunciados de outros gêneros de outras esferas pode acontecer em qualquer disciplina do curso. Assim, artigos científicos, capítulos de livros, resenhas, resumos, documentos oficiais de ensino, etc. intercalam-se na aula na condição de enunciados a serem tematizados/discutidos, apontando para um movimento constante de *falar com* (autores e interlocutores na aula) e *falar sobre* os enunciados intercalados, quando objetificados nessas interações.

Na seção a seguir, discorreremos sobre os gêneros que se constituem no acontecimento da aula (na própria esfera acadêmica) com vistas a compor a aula.

3.3.2 Os gêneros constituídos na aula virtual

Para que a aula aconteça, os sujeitos mobilizam gêneros que se constituem na aula, ou seja, na própria esfera acadêmica. São microinterações que compõem o todo da aula cujo acabamento enunciativo é dado pelo hipertexto. Em outras palavras, temos vários enunciados (microinterações) que são amalgamados pelo hipertexto a fim de compor a aula como um todo. Na aula presencial, há um tempo delimitado para que a aula ocorra, em grande parte, pela mediação oral do professor. Já na aula virtual, não há uma delimitação de tempo tão pontual, pois temos microtempos que formam o macrotempo da aula (cf. seção 3.2.2.2). Assim, esses enunciados são constituídos nas diferentes interações dentro da disciplina (fórum, *chat*, atividade avaliativa, videoconferência, etc.) e unidos pelo hipertexto, formando o todo da aula virtual dentro de determinada disciplina.

Salientamos também que, na maioria desses gêneros constituídos na aula, os interlocutores mais imediatos, principalmente os licenciandos, assumem de forma mais marcada/efetiva o papel de produtores de enunciados e menos o papel de leitores. É por meio desses enunciados que os licenciandos realizam seu discurso/seu *querer dizer* e

trazem sua resposta-ativa sobre os objetos de discurso tematizados na aula virtual. São os gêneros por meio dos quais ocorre a interação entre os interlocutores mais imediatos da aula. Vale destacar que toda a interação entre os participantes/interlocutores no curso ocorre via plataforma Moodle. Ou seja, de forma geral, tudo o que professores e tutores produzem como material didático para as aulas é postado no hipertexto da disciplina, e toda a produção discursiva objetificada pela modalidade escrita dos graduandos (e demais interlocutores) fica armazenada/registrada no ambiente virtual, inclusive as mensagens de correio eletrônico, que concretizam os intercâmbios comunicativos mais imediatos entre os interlocutores.

Assim sendo, a produção discursiva dos interlocutores mais imediatos (licenciandos, professores e tutores) realiza-se por meio de enunciados dos gêneros:

- *chat*;
- fórum;
- livro da disciplina;
- mensagem;
- plano de ensino;
- texto *perfil*;
- videoaula;
- videoconferência;
- atividades avaliativas – que são enunciados produzidos em gêneros como ensaio, prova, resenha, resumo, questionário, etc.¹¹⁷.

Trata-se de enunciados de gêneros constituídos no interior da aula virtual, melhor dizendo, gerados na inter-relação entre os interlocutores mais imediatos da aula nas situações de ensino e aprendizagem. Porque assumir a aula como acontecimento implica, entre outras coisas, a materialização de um intercâmbio comunicativo em que haja a adesão dos interlocutores nas interações sociodiscursivas. Já o livro da disciplina e o plano de ensino, por seu turno, representam gêneros constituídos no tempo anterior à aula (o da elaboração da disciplina). Ainda assim, são gêneros constituídos, na esfera acadêmica, para a aula e que vão mediar interações entre os interlocutores no acontecimento da

¹¹⁷ Também poderíamos pensar a avaliação como sendo um gênero, que se concretizaria por meio de enunciados produzidos em outros gêneros intercalados, uma vez que muitos desses gêneros não têm como finalidade interativa a avaliação escolar, como, por exemplo, o ensaio.

aula virtual. O plano de ensino pode ser alterado no decorrer da disciplina, em virtude de solicitações dos alunos ou da própria gestão do curso. Essa situação não ocorre com o livro didático, mas é a partir da interação com o livro que se produz uma série de outros enunciados – roteiros de leitura, ensaios, etc., que fazem a aula acontecer como enunciado.

Assim, na aula virtual são constituídos gêneros da própria esfera acadêmica¹¹⁸ e não gêneros oriundos de outras esferas discursivas, que se intercalam na aula virtual, como discutido na seção anterior. Do ponto de vista da ação pedagógica, não basta intercalar enunciados de gêneros que são constituídos externamente à aula (artigos científicos, resenhas, vídeos, etc.) para agenciar saberes, tendo como base uma prática de leitura em uma perspectiva de biblioteca de conhecimentos, em que o graduando acessa o AVEA, baixa o arquivo, lê o material para interagir com o autor do texto e se apropriar de determinado conteúdo. Embora, como explicado anteriormente, haja interação, por exemplo, entre o autor de um artigo acadêmico e os estudantes que leem o texto, essa interação é mediada pelo cronotopo da aula, que lhe dá o contorno/acabamento. Além disso, é sabido que o acesso ao material disponibilizado no ambiente virtual não garante por si só a aprendizagem. Para que se efetive a construção de conhecimento, é fundamental a mediação ativa e problematizadora efetivada pelo professor/tutor no tocante aos enunciados inseridos/intercalados na aula virtual. Essa mediação ocorre em espaços de interação/aprendizagem criados especificamente para as contrapalavras dos graduandos e demais interlocutores. Dito de outro modo, esses enunciados intercalados (os do grupo 1) são reacentuados/reenquadrados pelos enunciados de gêneros constituídos na esfera acadêmica (os do grupo 2), que dão a orientação apreciativa àqueles enunciados.

¹¹⁸ Devemos considerar que o fórum, o *chat*, o perfil se originam e circulam em outras esferas de atividade humana. No entanto, hoje são gêneros que foram apropriados para a esfera escolar, e aqui cumprem outras finalidades discursivas. Por isso, há diferenças no que se refere ao objetivo discursivo, aos interlocutores, aos temas, o que nos leva a considerá-los nessa esfera como outros gêneros (apesar de manterem o mesmo nome). Por exemplo, o texto *perfil* da aula virtual difere sobremaneira do perfil das redes sociais; o fórum e o *chat* em contexto educacional diferem dos enunciados desses gêneros em outras esferas.

Um exemplo dessa situação de interação é a videoaula¹¹⁹, que consiste em uma interação interlocutiva em que professores ou tutores gravam uma aula com auxílio de *slides* (ou outros materiais, como quadro, etc.) sobre determinados conteúdos da disciplina. Ou seja, caracteriza-se por ser um vídeo de pequena extensão contendo aulas gravadas pela equipe da disciplina. Esse vídeo é postado no ambiente virtual, o que possibilita aos licenciandos rever e assistir a aula gravada tantas vezes quanto desejarem. Nesse contexto, as videoaulas podem ser pensadas como uma espécie de *simulação* da aula expositiva que ocorre na modalidade da aula presencial.

A videoconferência, por sua vez, é a interação que ocorre simultaneamente (em espaço difuso) entre os interlocutores (licenciandos de todos os polos, tutores do polo, tutores da distância e professor da disciplina) em determinada disciplina com auxílio de ferramentas tecnológicas. Nessa interação, professores e tutores a distância encontram-se na UFSC, e os demais participantes em seus respectivos polos. Cada disciplina tem duas videoconferências previamente agendadas, as quais são também gravadas e posteriormente postadas no AVEA da disciplina.

As mensagens, por seu turno, são utilizadas no cotidiano do curso entre os interlocutores, para resolução de questões de cunho administrativo, como esclarecimento de dúvidas no que se refere a notas, a datas de entrega de atividades, etc. Os interlocutores podem acessar as mensagens no Moodle e também recebê-las em seu endereço de *e-mail*. Vale salientar que a mensagem é normalmente vista como uma forma menos formal e planejada e mais pessoal de comunicação entre os interlocutores. Desse modo, os licenciandos usam do *e-mail* para fazer suas solicitações sobre os expedientes avaliativos e também para manifestar alguma reclamação a respeito do curso. Neste caso, geralmente, endereçam a mensagem ao professor. Já o *chat*, por sua vez, é uma interação síncrona em que os interlocutores discutem simultaneamente uma temática apresentada pelo professor ou tutor, que é o moderador da interação.

O plano de ensino, como mencionado, é gerado anteriormente à aula, por ocasião do tempo de elaboração da disciplina, porém, nós o consideramos como um gênero constitutivo da aula, porque é por meio da interação com o plano de ensino que as discussões na disciplina têm

¹¹⁹ No Capítulo 2, descrevemos a atividade avaliativa, o fórum e o texto *perfil*, tendo em vista constituírem dados da presente pesquisa. Por isso, nesta seção, não abordamos esses gêneros.

seu início. Os sujeitos discutem o plano de ensino logo no início da disciplina e suas apreciações, ao longo da disciplina, podem produzir alterações no planejamento. Por meio do plano, os alunos sabem de antemão tudo o que vai ocorrer, o que lhes proporciona maior segurança. Em situações de alteração de atividades no curso da disciplina, os licenciandos podem posicionar-se sobre a mudança fazendo remissão ao que foi proposto no plano de ensino.

De todos os enunciados constituídos na aula virtual, destacamos o livro didático¹²⁰ da disciplina, pois ele consiste no principal material didático-pedagógico do curso. Por isso, fazemos uma discussão mais estendida desse gênero na sua relação com a aula, uma vez que o acontecimento da aula é fortemente influenciado/moldado pelo livro didático da disciplina, cujos discursos se refletem e se refratam nos enunciados dos licenciandos.

No projeto do curso, esse gênero é chamado de *livro-texto* e é apresentado como a fonte básica de conteúdo de cada disciplina. Segundo o projeto do curso, o livro é produzido por uma equipe interdisciplinar que envolve o professor do conteúdo, preferencialmente vinculado ao DLLV, a equipe do Laboratório de Ensino a Distância e a equipe ligada ao ambiente virtual. Os professores que elaboram o material didático cedem seus direitos autorais do livro ao MEC (DLLV, 2007, p. 42).

Cada livro das disciplinas dos cursos de EaD da UFSC é geralmente de autoria [sem direitos] do professor da respectiva disciplina¹²¹ e recebe um tratamento de arte final pela equipe de *design* instrucional do curso. É elaborado especificamente para atender ao perfil do estudante/interlocutor da EaD e abarcar os conteúdos temáticos das diferentes disciplinas, tal como apresentados nas suas ementas dos planos de curso dessas disciplinas. Ao escrever o livro da disciplina, o professor-autor tem um interlocutor previsto a ser considerado. Por isso os livros têm uma apresentação muito peculiar e específica, tanto na perspectiva do conteúdo teórico quanto na forma de textualizar tais conteúdos, bem como na apresentação visual.

¹²⁰ No início de cada disciplina, os licenciandos recebem um exemplar impresso do livro da disciplina em curso, que é também disponibilizado no formato digital no hipertexto.

¹²¹ Na EaD, temos duas categorias de professor: o conteudista, autor do livro, e o professor que ministra a disciplina. No curso de Letras EaD da UFSC, o professor que escreve o livro geralmente também ministra a disciplina.

O livro é elaborado *a priori* e pensado para um grupo específico de estudantes, sendo o direcionamento para o interlocutor previsto explicitado no projeto pedagógico do curso, que aponta os seguintes aspectos a serem observados pelos professores-autores na elaboração do livro: definição dos objetivos que se pretende atingir com o material em questão; redação simples, objetiva e direta (linguagem coloquial), com moderada densidade de informação; sugestões explícitas no sentido de orientar o aluno no percurso da leitura, chamando a atenção para particularidades ou ideias consideradas relevantes; convite permanente para o diálogo, troca de opiniões e perguntas (DLLV, 2007, p. 41).

Tais orientações para elaboração do livro constituem-se a partir de uma percepção do interlocutor previsto – o aluno virtual do curso de EaD da UFSC. Nesse sentido, apontam para a *imagem* que se tem desse estudante. A partir dessas orientações para escrita do livro, podemos dizer que o projeto prevê um interlocutor afastado da escolaridade formal e não familiarizado com o discurso acadêmico.

Os livros-texto endereçam-se a um auditório social bem delineado e, como afirmado antes com relação ao hipertexto, são também um elemento que possibilita aos licenciandos um sentimento de pertencimento à universidade e, mais especificamente, ao curso de Letras-Português-EaD da UFSC. Isso ocorre porque os livros são escritos de forma a oferecer um *convite ao diálogo*, apresentam exemplos factuais para ilustrar os conteúdos expostos e utilizam uma linguagem mais acessível. A orientação para potencializar o convite ao diálogo mostra que se espera que o livro das disciplinas na EaD não seja como o livro didático comum, pois seu estilo composicional aproxima-o da aula oral presencial, da fala expositiva do professor. Esse modo de textualização busca incentivar os estudantes à prática de leitura de textos acadêmicos, bem como motivá-los ao estudo individualizado.

Todo gênero tem sua concepção de interlocutor previsto, mas, no caso do livro na EaD, essa materialização do interlocutor se acentua. Podemos observar o endereçamento ao leitor em vários momentos, sobretudo quando o autor estabelece conexões/relações com as outras disciplinas cursadas pelos licenciandos, citando alguns conteúdos já trabalhados no decorrer do curso, o que evidencia um elevado grau de circunscrição do diálogo com aquele grupo específico de alunos.

Por essas razões, verificamos que, no decorrer das interações mediadas pelo fórum e por outros gêneros, o livro é referenciado constantemente, seja pelos licenciandos, quando manifestam suas dúvidas em relação ao conteúdo lido, seja pelos tutores, nas respostas às dúvidas dos licenciandos. Assim, o livro da disciplina vai mediando as

interações na aula, além de estar citado e inserido no hipertexto, que se organiza pelas unidades do livro e do plano de ensino.

A tematização do livro pode ser observada no fórum a seguir, em que a tutora Renata interpela os alunos sobre a leitura do livro:

F11¹²²

Entendimento do Tópico 1

por [Renata](#) - segunda, 18 agosto 2008, 10:12

Gostaria de saber dos alunos, na sinceridade, como foi o tópico 1.

Quando vocês encontram dificuldades em responder as questões. Vocês **relêem o texto do livro ou partem direto para a internet?**

Até que ponto vocês prestam atenção às fontes quando tiram uma informação da internet?

Renata

Vemos que, nesse enunciado, a intenção da tutora não é saber a respeito da leitura do livro da disciplina, mas sim questionar os licenciandos sobre a busca de informações na internet e sobre o suposto uso desses materiais para execução das atividades, sem que houvesse a devida citação do material adicional. Contudo, o que nos interessa nessa situação de interação é observar a apreciação dos licenciandos sobre o livro a partir da interpelação da tutora.

No discurso-resposta, as licenciandas manifestam seu horizonte valorativo sobre o livro, como podemos observar nos exemplos a seguir:

F12¹²³

Re: Entendimento do Tópico 1

por [Ana](#) - segunda, 25 agosto 2008, 11:23

Oie Renata...

O Tópico 1 foi de fácil compreensão... uma introdução a fonologia e a fonética, embora, como comentei na própria resposta, até então essas palavras pareciam sinônimas pra mim. Agora sei que não são!! O melhor de tudo é que estou conseguindo discerni-las cada dia mais.

O livro-texto é super-explicativo, é só prestar atenção, que todas as respostas podem ser encontradas.

[...]

Com o **material de apoio** o "bicho de sete cabeças" vai indo embora. Beijão!!

F13¹²⁴

¹²² Enunciado de fórum proferido na disciplina Fonologia (2008/2).

¹²³ Enunciado de fórum proferido na disciplina Fonologia (2008/2).

Re: Entendimento do Tópico 1
por [Lara](#) - terça, 26 agosto 2008, 10:50

Olá, prof. Renata
Assim como minhas colegas também não tive grandes dificuldades no tópico 1. **Lendo o livro texto encontrei as resposta com facilidade.** Quanto as fontes acredito que, todo o jornalista ou a grande maioria, costuma valorizá-la, então não tenho dificuldade para registrar e dar créditos as minhas fontes sejam elas da internet ou não.
Obrigada por você estar conosco nesta caminhada, sua ajuda é muito importante.
Bjusssssssssssssssssssss
LARA

F14¹²⁵

Re: Entendimento do Tópico 1
por [Rosana](#) - quarta, 27 agosto 2008, 20:38

Olá Renata...
Não tive grandes dificuldades no tópico 1, **achei o conteúdo da apostila bem completo** e consegui responder os exercícios, [...].
Abraços...

Como podemos observar nos dados apresentados (e que representam a opinião da maioria dos licenciandos), o discurso-resposta das licenciadas foi elogioso em relação ao livro (*O livro-texto é super-explicativo*); (*Com o material de apoio o "bicho de sete cabeças" vai indo embora.*); (*achei o conteúdo da apostila bem completo*), até porque, nesse fórum, tentavam argumentar com a tutora que sua fonte principal de estudo era o livro e não os textos encontrados na internet.

Já nos enunciados¹²⁶ a seguir, os licenciandos manifestam o seu descontentamento com o livro da disciplina:

F15¹²⁷

¹²⁴ Enunciado de fórum proferido na disciplina Fonologia (2008/2).

¹²⁵ Enunciado de fórum proferido na disciplina Fonologia (2008/2).

¹²⁶ Em alguns momentos, optamos por apresentar trechos dos enunciados. Esse recorte é sinalizado pelo uso de reticências inseridas entre colchetes ([...]) a fim de indicar a omissão de uma parte do enunciado. Isso se deve ao fato de que, em algumas situações, queremos pontuar questões bem localizadas e não discorrer sobre o todo do enunciado do licenciando.

Fórum tira-dúvidas > Re: Fórum tira-dúvidas de Cruzeiro do Oeste
por [João](#) – sexta, 25 março 2011, 20:01

Olá professora, além de as respostas estarem "invisíveis", todo o **livro é muito técnico, parece estudo científico.** [...]

F16¹²⁸

Re: Treze Tílias
por [Edilene](#) - domingo, 30 novembro 2008, 10:51

Olá preciso muito e urgente de uma explicação sobre vocábulos determinantes e determinados... **o material da apostila está um pouco superficial**, não consegui compreender a ponto de identificar todos os termos (do mais simples-artigo e substantivo ao mais complexo - sentença)... [...]

Ao tematizar uma das atividades avaliativas (roteiro de leitura), João (F15) lança sua apreciação valorativa, destacando sua dificuldade na leitura do livro, por não encontrar de modo imediato a resposta das questões (*respostas estarem "invisíveis"*) e por considerar o livro semelhante a um estudo científico. Podemos dizer é que, de fato, o livro da EaD ancora-se em estudos acadêmicos, mas o licenciando parece reclamar quanto ao modo de apresentação, quando diz que é o livro é "muito técnico", o que dificulta sua compreensão. Edilene (F16), por sua vez, apresenta uma orientação valorativa sobre o conteúdo do livro, de outra disciplina, que considera insuficiente (superficial) para dar conta das demandas de estudo dos conteúdos dessa disciplina.

No fórum a seguir, o livro é mencionado por meio da citação de uma de suas páginas.

F17¹²⁹

Re: Tópico 2 - Sintaxe do Português
por [Edilene](#) - segunda, 29 junho 2009, 13:30

OLá Maria, outra dúvida que tenho é que **na página 34** diz que o verbo chegar tem apenas um argumento... o AI ou seja o argumento posterior ao verbo... então como fica a árvore da seguinte frase: Maria chegou que horas? Maria é um argumento externo, ou seja, vem antes do verbo, mas como, se estamos lendo na página 34 que o verbo "chegar" só tem argumento interno????

¹²⁷ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

¹²⁸ Enunciado de fórum proferido na disciplina Morfologia (2008/2).

¹²⁹ Enunciado de fórum proferido na disciplina Sintaxe (2009/1).

Nesse fórum especificamente, não há uma preocupação em mencionar o livro explicitamente, mas somente a citação das páginas ou exercícios propostos, já que apenas o livro da disciplina condensa os conteúdos da aula. Nessa disciplina, observamos que quase não há enunciados intercalados de outras esferas.

Podemos observar no discurso dos licenciandos também a presença de alguns já-ditos sobre o livro didático da esfera escolar. Ou seja, muitas vezes os alunos avaliam o livro da EaD tomando como horizonte apreciativo os livros didáticos da Educação Básica. Isso ocorre, por exemplo, quando o termo *apostila* é usado em F15 e F16 (*achei o conteúdo da apostila bem completo; o material da apostila está um pouco superficial*) para fazer referência ao livro do curso.

Para além da função de guia ou de um material que condensa os conteúdos da disciplina, observamos que o livro ocupa um lugar central nas discussões das disciplinas. É possível dizer que o livro orienta/orquestra a divisão dos tópicos no hipertexto da disciplina. Por essa razão, podemos afirmar que é a partir da escritura do livro que a disciplina começa a ganhar forma e, na aula virtual, a leitura do livro e a sua discussão constituem fortemente a aula na sua condição de enunciado.

Em síntese, os gêneros intercalados oriundos de outras esferas discursivas, ao serem trazidos pela equipe da disciplina para o interior da aula, são tomados como objeto de discurso a fim de potencializar as reflexões na aula virtual. Já os enunciados de gêneros constituídos na aula virtual são discursos produzidos pelos interlocutores e que fazem a aula acontecer como enunciado. É por meio desses enunciados que os licenciandos se manifestam sobre as discussões teóricas das disciplinas do curso e sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa e vão, ao longo do curso, formando-se professores. Tendo em vista que nesta tese propomos uma análise dos enunciados dos licenciandos com vistas a observar os seus discursos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, delimitamos alguns gêneros constituídos na aula virtual (do grupo 2) para fins de análise desses discursos, mais especificamente enunciados do texto *perfil*, do fórum e das atividades avaliativas, que são discutidos ao longo das análises.

No capítulo seguinte, continuamos a exposição da pequena temporalidade da aula por meio da descrição dos interlocutores imediatos da aula virtual.

CAPÍTULO IV – OS INTERLOCUTORES MAIS IMEDIATOS DA AULA VIRTUAL¹³⁰

Na seção 3.2.1, tecemos considerações sobre a aula virtual como uma modalidade do gênero *aula*. A discussão se encaminhou no sentido de caracterizar a aula virtual a partir de suas especificidades de gênero. Aqui, neste capítulo, procuramos compreender não só o gênero *aula*, mas o *ato/evento/acontecimento da aula virtual*, o que significa lançar um olhar para a aula como *enunciado* (BAKHTIN, 2003[1979]). Considerar o enunciado do ponto de vista do acontecimento é entender que ele é único e irrepetível, sendo, pois, um elo na cadeia da comunicação discursiva. Porém, para além da evenciticidade do enunciado, podemos olhar o enunciado do ponto de vista da historicidade, o que implica dizer que ele está ligado dialogicamente a outros enunciados. Isso porque “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser primeiro ou último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado.” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 371).

Compreender a aula sob essa perspectiva implica pensar na historicidade desses enunciados. A aula (presencial ou virtual) caracteriza-se por situações interlocutivas marcadas pelas relações pedagógicas, já valoradas socialmente. Segundo Furlanetto (2010, p. 319), no espaço pedagógico [na aula] têm-se relações de vários *eus* para os quais os *outros* são necessários e ao mesmo tempo diferentes, ou desconhecidos, ou estranhos e até mesmo inimigos ameaçadores (o que todo professor pode ser, aos olhos dos alunos que já consumiram estereótipos construídos socialmente acerca do sujeito professor).

Diante disso, concordamos com Geraldi (2010a, p. 81), quando o autor diz que é necessário revermos a concepção de aula, que historicamente é compreendida como “[...] um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimento”. Segundo o pesquisador, é preciso avançar para a

¹³⁰ Embora seja um aspecto constitutivo da pequena temporalidade da aula, optamos por apresentar a análise do auditório social das interações (os interlocutores) no Capítulo 4 para uma melhor distribuição dos capítulos analíticos da tese.

realização da aula como acontecimento (como ato-evento), como lugar em que os sujeitos entram em diálogo e concretizam seus projetos de dizer em enunciados concretos na cadeia de comunicação verbal. Essa concepção leva-nos a dizer que no acontecimento da aula são produzidos outros enunciados pertencentes a determinados gêneros discursivos, mobilizados para a realização do querer-dizer dos interlocutores no espaço-tempo da aula (cf. seção 3.3).

Assumimos que na aula se dá um *ato ético* (BAKHTIN, 2010[1986]) em que os interlocutores se comprometem; eles *não têm álibi* para não ocupar o seu lugar – o de licenciando, o de tutor, o de professor¹³¹. No acontecimento da aula, os participantes vão a esse espaço-tempo [mediado pelo hipertexto] para *o encontro com o outro* (BAKHTIN, 1998[1975], p. 223), para encontrar a palavra do outro ou a contrapalavra do outro e, a partir daí, agenciar saberes e construir conhecimentos [...]. (SILVA; LAPA DE AGUIAR; KOERNER, 2011, p. 8).

Tendo em vista que no capítulo anterior apresentamos o tempo e o espaço do acontecimento da aula virtual, neste capítulo apresentamos os interlocutores, que interagem/se encontram no cronotopo da aula virtual, ou seja, os sujeitos que fazem a aula *acontecer* como enunciado. Então, a análise focaliza as posições sociodiscursivas assumidas pelos interlocutores mais imediatos nas interações discursivas na aula virtual, a saber: licenciandos (os sujeitos da pesquisa), tutores a distância e professores.

Sobre o modo de apresentação da análise, vale destacar que inserimos trechos das falas desses interlocutores e explicamos os seus contextos de produção para apresentá-los de forma situada nos embates discursivos no interior da aula virtual, o que já evidencia o próprio acontecimento da aula no hipertexto da disciplina. Por isso, a análise, por vezes, aprofunda algumas situações específicas a fim de evidenciar o modo como os interlocutores ocupam o seu lugar na aula virtual, assentados na relação de alteridade. Isso significa dizer que, ao analisarmos o discurso dos licenciandos na aula virtual, também trouxemos os discursos dos outros interlocutores mais imediatos (tutores e professores), tendo em vista que não é possível separar os sujeitos de sua relação com o outro (princípio de alteridade e excedente de visão).

¹³¹ Na apresentação dos interlocutores algumas vezes utilizamos os termos *licenciando*, *tutor* e *professor* no singular. Isso não significa que temos em mente um sujeito abstraído das situações concretas de interação; optamos pelo uso do singular tão somente com o objetivo de facilitar a textualização.

Em alguns momentos, a análise *desliza* tematicamente a fim de delinear os contextos específicos da produção discursiva desses interlocutores. Então não se trata de uma descrição centrada em cada interlocutor separadamente, mas sim de uma descrição desses interlocutores nos enfrentamentos interacionais, porque é no acontecimento da aula que os participantes da interação assumem os seus papéis sociodiscursivos. É o excedente de visão do outro que confere aos interlocutores o acabamento necessário. Em outros termos, é o outro que reconhece e possibilita que determinada posição discursiva na aula virtual seja assumida. Por isso, a discussão parece distanciar-se da descrição dos interlocutores, portanto nossa intenção é colocar em relevo o discurso desses sujeitos-falantes, que se mostram e respondem no acontecimento da aula virtual, já que “não somos apenas *seres-de-linguagem*, mas *seres-de-linguagem-com*” (FURLANETTO, 2010, p. 314).

Antes, porém, de centralizar a análise nos interlocutores da produção discursiva mais imediata é importante descrever minimamente o contexto mais amplo no que se refere aos profissionais atuantes na EaD e que dão suporte às ações efetivas de ensino e aprendizagem tanto nas aulas presenciais como nas aulas virtuais nessa modalidade de ensino formal.

Na literatura da área da EaD é recorrente dizer que o trabalho de ensino a distância é, sobretudo, um *trabalho em equipe* ou, ainda, um *trabalho colaborativo*, o que aponta para um trabalho co-construído entre professores, tutores, profissionais de *designer*, gestores, equipe de suporte tecnológico. De modo geral, os cursos de EaD da UFSC compõem-se de uma equipe profissional multidisciplinar, constituindo uma rede de saberes para que os cursos possam *acontecer*. Segundo o projeto do curso, a equipe de Licenciatura Letras-Português compõe-se de professores da UFSC, ligados ao DLLV (CCE/UFSC); professores vinculados ao Núcleo de Ensino a Distância, vinculado ao CED/UFSC; professores dos polos presenciais e equipe de suporte técnico (DLLV, 2007). No entanto, na prática, há exceções, uma vez que o coordenador do curso pode convidar professores aposentados da UFSC ou outros professores para atuarem na EaD.

No acompanhamento dos graduandos no decorrer das disciplinas do curso estão envolvidos os seguintes profissionais:

- a) professor da disciplina¹³², geralmente o autor (ou um dos autores) do livro da disciplina;
- b) tutor a distância, responsável pelo conteúdo de uma disciplina, alocado na UFSC, sob a coordenação direta do professor dessa disciplina e atendendo até 50 alunos;
- c) tutor presencial nos polos regionais, responsável por 20 a 30 alunos;
- d) auxiliar administrativo (monitor de secretaria), responsável por auxiliar os trabalhos administrativos no polo;
- e) secretário do curso, responsável pela documentação da secretaria do curso;
- f) coordenador da tutoria, responsável em coordenar as atividades dos tutores;
- g) coordenador do curso;
- h) coordenador de polo;
- i) coordenador pedagógico;
- j) coordenador de infraestrutura;
- k) sub-coordenador do curso.

Esses profissionais compõem a equipe de trabalho na EaD, recobrando tanto as funções administrativas (de apoio) como aquelas mais ligadas ao ensino propriamente dito. À primeira vista, tal estrutura não parece diferir muito do ensino presencial, que também requer uma equipe de profissionais, como coordenador de curso, orientador pedagógico, profissionais técnicos (secretários, estagiários, etc.). No entanto, na EaD, a atuação da equipe de apoio é preponderante na viabilidade do curso, uma vez que se trata de um curso que *funciona* fundamentalmente a partir do uso das TICs.

Nos enunciados de fóruns a seguir, podemos observar o modo como as questões operacionais (tecnológicas) interferem no andamento do curso e, logo, no processo de ensino e aprendizagem, sendo, pois, necessária a intervenção de pessoas aptas para a resolução desses problemas.

F18¹³³

Re: leituras

por [Cléo](#) - quinta, 10 abril 2008, 09:06

¹³² A estrutura do curso possibilita que uma mesma disciplina possa ser ministrada por mais de um professor.

¹³³ Enunciado de fórum proferido na disciplina Produção Textual Acadêmica I (2008/1).

Os textos das atividades 2a e 2b não abrem acusam erro de página e eu não sei onde encontrá-los. O que faço?
Cléo

F19¹³⁴

Re: leituras

por [Iris](#) - sexta, 25 abril 2008, 08:48

Maria Paula na atividade do tópico03, fórum o link de envio não existe e eu não consigo postar minha dúvidas, creio que seja problemas técnicos daí, pois isso está acontecendo em outros fóruns e em outras disciplinas também.

As licenciandas (F18 e F19) apontam problemas de ordem operacional/técnica que dificultam a postagem de suas atividades. Nesse caso, a equipe técnica (tutora de administração ou o coordenador de tutoria) pode auxiliar a equipe da disciplina (tutores e professor) a fim de resolver o problema. Pode ocorrer também que a própria equipe da disciplina verifique os erros e os resolva no decorrer das interações.

A estrutura do curso é bastante complexa e conta com uma equipe multidisciplinar cujas ações certamente incidem sobre os resultados didático-pedagógicos almejados. Podemos citar, como exemplos dessas ações: a elaboração/edição do livro impresso, que precisa estar nos polos em tempo hábil para o início das disciplinas; as videoconferências, cujo planejamento prévio e assessoria dos profissionais técnicos são imprescindíveis para que a aula aconteça; e, ainda, a elaboração do hipertexto das disciplinas, construído conjuntamente com a equipe de *design instrucional*, que precisa estar pronto antes do início da disciplina, uma vez que o hipertexto funciona como o espaço/realização do acontecimento da aula virtual. Assim, a equipe da EaD existe justamente para auxiliar as ações didático-pedagógicas com vistas a potencializar o processo de ensino e aprendizagem no curso.

Já com relação à composição do auditório social das situações de interação mais imediatas no processo de ensino e aprendizagem na aula virtual, destacam-se: os licenciandos, os tutores a distância, também

¹³⁴ Enunciado de fórum proferido na disciplina Produção Textual Acadêmica I (2008/1).

chamados de tutores-UFSC¹³⁵, e o professor (ou professores) da disciplina, que são apresentados a seguir.

4.1 O PROFESSOR

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD propõe que a função de professor seja ocupada preferencialmente pelo professor do curso de Letras-Português da UFSC na modalidade presencial. Segundo o projeto pedagógico do curso, para a definição dos professores, a coordenação faz a indicação de nomes mediante debate entre os membros do Colegiado, que levam em consideração os interesses e a formação dos professores. Essa indicação é referendada pelo chefe do respectivo Departamento (DLLV, 2007).

Assim sendo, geralmente o professor do curso de graduação presencial assume na EaD a mesma disciplina (ou uma disciplina de área correlata a sua pesquisa e formação) que costuma ministrar no ensino presencial. Desse modo, não há uma seleção ou concurso específico para essa função. A EaD é uma atividade que acontece em paralelo às outras demandas já atendidas pelo professor na universidade: o ensino na modalidade presencial (na graduação e na pós-graduação), a orientação de graduação e pós-graduação, a pesquisa, a extensão universitária, as atividades administrativas, etc. Isso resulta, frequentemente, num acúmulo de funções do professor e na redução do tempo para a pesquisa, para a consolidação de um trabalho de extensão e, inclusive para a sua participação mais intensa no ambiente virtual da disciplina que assume na EaD.

Em certo sentido, é possível dizer que a forma como a EaD é incorporada ao trabalho do docente configura-se como uma sobrecarga de trabalho para o professor. Por outro lado, vale destacar que recentemente o Governo Federal¹³⁶ abriu novas vagas para docentes especificamente para atuação na EaD, em virtude da ampliação das ações da UAB, que visa a expansão de vagas nessa modalidade de ensino.

¹³⁵ Fazemos menção ao tutor presencial, no entanto, não o incluímos na análise efetiva dos interlocutores, uma vez que a interação entre o tutor presencial e os licenciandos do curso se efetiva por ocasião dos encontros presenciais, e a pesquisa recobre principalmente as interações ocorridas na aula virtual.

¹³⁶ Refirimo-nos ao recente período de expansão da universidade pública federal a partir do REUNI, instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

Como dito antes, o professor da EaD da UFSC é, na maioria das vezes, o mesmo professor da modalidade de ensino presencial, o que nos remete a professores-pesquisadores, que possuem formação de excelência (doutores e pós-doutores) e que normalmente trabalham também na pesquisa nos cursos de Pós-Graduação. Essa condição certamente atua como índice de valoração positiva para o curso, no sentido de qualificá-lo do ponto de vista acadêmico¹³⁷.

Com relação ao lugar ocupado pelo professor na EaD, o projeto do curso lista as seguintes atribuições (DLLV, 2007, p. 11):

- a) Elaboração do material didático para a disciplina que irá ministrar, tanto para o formato impresso como para o ambiente virtual de aprendizagem. O professor da disciplina poderá ou não ser o autor do material impresso e *online* do curso.
- b) Participação na seleção dos tutores que atuarão na sua disciplina.
- c) Acompanhamento, junto com a tutoria, do processo de aprendizagem dos alunos.
- d) Agendamento de horários para o atendimento aos alunos, seja por *videoconferência*, *e-mail*, *bate-papo* ou *telefone*.
- e) Realização dos encontros presenciais da disciplina, até 30% da carga horária total, que se desdobrarão entre avaliações, seminários integradores, videoconferências e atendimento presencial pela tutoria.
- f) Montagem das avaliações e correção de 20% do seu total.
- g) Acompanhamento das avaliações presenciais por meio de videoconferência.
- h) Participação em reuniões pedagógicas e de avaliação do curso.
- i) Planejamento e desenvolvimento do plano de ensino da disciplina.
- j) Ministração de aulas.
- k) Participação do programa de capacitação.

Dentre as atribuições propostas pelo projeto, na prática, e dependendo das particularidades/perfil de cada professor, parece-nos que ele tem sua presença mais marcada nas seguintes situações: na elaboração do livro da disciplina, no planejamento da disciplina, nas videoconferências e nas aulas presenciais nos polos.

No papel de autor do livro, a sua atuação se aproxima da do *sábio* – aquele que não só ensina, mas também *produz* o conhecimento que é ensinado (GERALDI, 2010a). Isso pode ser trazido para o contexto da

¹³⁷ Na seção 5.1.3, mostramos que os licenciandos valoram positivamente o caráter acadêmico-científico do curso e atribuem essa característica, entre outros aspectos, ao corpo docente.

nossa pesquisa, uma vez que o livro produzido pelo professor carrega, muitas vezes, as concepções da pesquisa desse professor¹³⁸, que lhe imprime um *tom* autoral de professor-pesquisador. O livro, como detalhamos antes, *orquestra* a disciplina; é o marco inicial para a disciplina. Por ocasião de sua elaboração, é quando se define o desenho da disciplina; então o livro é o que indicia a presença constante do professor no decorrer das interações nas disciplinas.

Além do perfil do sábio, a atuação desse professor assemelha-se a de um *arquiteto* que planeja minuciosamente a disciplina, desde a elaboração do livro, passando pela elaboração do plano de ensino até chegar ao hipertexto da disciplina, que é construído em parceria com a equipe de *design* instrucional. Após essa fase de planejamento, o professor visita os polos para a realização da aula presencial¹³⁹, coordena duas videoconferências no período da disciplina (uma no início da disciplina e outra próximo ao seu término) e, no decorrer do período da disciplina, coordena/orienta/supervisiona o trabalho dos tutores.

Todas essas atividades desenvolvidas pelo professor podem ser construídas em grupo, de forma colaborativa, de modo que o professor compartilhe esse planejamento com os tutores a distância (tutores UFSC), podendo até escrever o livro da disciplina em co-autoria com outro professor ou mesmo com um tutor. Observamos que cada professor, dependendo das condições de trabalho, pode optar por produzir individualmente os materiais e traçar o planejamento da disciplina de forma independente/solitária, ou pode optar por um trabalho colaborativo em que compartilhe essa etapa de planejamento com a equipe de tutores ou com outro professor. Por exemplo, se o professor conta com uma equipe em que os tutores são experientes na docência e na produção de material didático, a tendência é que a disciplina funcione sob a tutela de uma equipe e que, de fato, haja um compartilhamento de planejamento e ações. No entanto, há casos em que o professor assume de forma mais individual o direcionamento de

¹³⁸ A produção do material instrucional na EaD, por si só, constitui um interessante tema de pesquisa. Observamos que, muitas vezes, os professores não só apresentam o estado da arte de determinada disciplina, mas também agregam ao livro suas perspectivas teóricas, advindas de sua atuação na pesquisa.

¹³⁹ Os encontros presenciais são agendados e são de atribuição exclusiva do professor da disciplina. Cada professor realiza um encontro presencial (em um dos turnos: matutino ou vespertino) em cada um dos polos.

toda a disciplina e os tutores tomam o seu *posto* em uma disciplina já formatada/delineada *a priori* pelo professor. Esta opção se dá tanto por questões contingenciais (por exemplo, quando os tutores são iniciantes na docência ou quando o processo seletivo dos tutores está atrasado e a disciplina precisa ser iniciada) como por uma particularidade do próprio professor-pesquisador, que está habituado a trabalhar sozinho.

Essas posições diferenciadas e assimétricas nos fazem refletir que, se nos reportarmos às relações canônicas de ensino-aprendizagem, podemos dizer que na EaD um dos papéis que se altera sensivelmente é o do professor. Há uma desestabilização/diluição da função clássica do professor, tendo em vista que ele *divide* a sua função com o tutor a distância, que também é um professor e responde pelo conteúdo da disciplina e por parte do processo avaliativo frente aos graduandos. Além disso, como dito antes, o professor pode também compartilhar a disciplina com outro professor do departamento. O compartilhamento ocorre também quando o professor passa a negociar/planejar com a equipe instrucional a organização dos conteúdos da sua disciplina no ambiente virtual.

No entanto, mesmo tendo seu papel canônico desestabilizado/diluído, ele (o professor) ainda é quem dá a última palavra; é ele que detém o *tom* autoral da aula (e do livro da disciplina); e é a quem todos respondem no espaço-tempo da disciplina.

4.2 O TUTOR

A função de *tutor* é também nomeada na literatura da área da EaD como *mentor*, *formador*, *guia*, *instrutor* ou *professor-tutor*, *facilitador* (COL, 2003). Nos cursos de EaD da UFSC, há dois tipos de tutores: o tutor presencial e o tutor a distância. O *tutor presencial* é também um professor graduado em Letras-Português e que, preferencialmente, trabalha na rede pública de ensino. Ele atua no polo, mantendo contato direto com os licenciandos, por meio de encontros presenciais obrigatórios com seu grupo ou atendendo solicitações individuais de graduandos que se deslocam até o polo à procura de orientação para seus estudos.

O *tutor a distância*, preferencialmente aluno de programa de pós-graduação em áreas afins à formação de professor de Letras-Português, localiza-se geograficamente na UFSC, atuando como tutor de conteúdo de uma disciplina específica. O curso de Licenciatura Letras-Português possui uma particularidade no tocante à tutoria: Há tutores específicos para cada disciplina, ao contrário dos demais cursos de EaD da UFSC (e

da UAB), em que um tutor atende a todas as disciplinas de determinado semestre. Essa diferença é significativa, pois os licenciandos interagem com tutores que se dedicam somente a uma disciplina. Assim, trata-se de uma tutoria mais *especializada* e não *generalista*.

No atendimento aos alunos há um tutor presencial para cada vinte e cinco alunos e um tutor a distância para cada cinquenta alunos. O projeto do curso propõe as seguintes atribuições comuns aos dois tipos de tutores:

- a) Orientar os alunos a planejar seus trabalhos.
- b) Orientar e supervisionar trabalhos de grupo.
- c) Esclarecer dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas.
- d) Esclarecer os alunos sobre regulamentos e procedimentos do curso.
- e) Proporcionar *feedback* dos trabalhos e avaliações realizadas.
- f) Representar os alunos junto aos responsáveis pelo curso.
- g) Participar da avaliação do curso.
- h) Manter contato constante com os alunos.
- i) Participar de cursos de formação que potencializem o seu trabalho (DLLV, 2007, p. 144).

As atribuições supracitadas foram definidas no projeto do curso. Mas, com o transcorrer das disciplinas, algumas mudanças significativas foram incorporadas. Por exemplo, o tutor presencial não mais presta orientação sobre conteúdos de ensino junto aos estudantes. Além disso, a avaliação (correção) das atividades desenvolvidas pelos graduandos passou a ser de responsabilidade exclusiva do tutor a distância e, em menor grau, do professor da disciplina.

Como dito antes, nossa pesquisa enfoca prioritariamente produções discursivas geradas na aula virtual. Por isso, focalizamos nesta seção o tutor a distância (também chamado de tutor-UFSC).

O tutor a distância é, na maioria das vezes, graduado em Letras (licenciatura ou bacharelado), portador de título de pós-graduação (mestrado ou doutorado em Letras, Linguística ou Literatura), ou aluno de mestrado ou doutorado. Para atuar como tutor, o profissional precisa ser aprovado em um processo seletivo, que conta com prova escrita e prova de títulos. Após aprovação, o tutor participa de cursos de capacitação para o aprimoramento de seu trabalho de tutoria. Durante a vigência da disciplina em que atuam, os tutores (e demais profissionais da EaD) recebem remuneração em forma de bolsa, concedida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo trabalho desenvolvido, configurando uma prestação de serviços por tempo definido, que recobre o tempo de uma disciplina. Assim, não há

um vínculo profissional efetivo, o que indicia uma situação de precarização do trabalho docente¹⁴⁰. No início da primeira edição do curso de Letras-Português-EaD da UFSC, havia quatro tutores a distância por disciplina, mas, com o passar dos bimestres houve um número acentuado de desistências de graduandos. Isso gerou a redução do número de tutores por disciplina. Por isso, na sexta fase, cada disciplina contava com três tutores apenas.

O projeto do curso define o tutor a distância como um mediador entre os professores, alunos e a instituição, cujo papel é auxiliar o processo de ensino e aprendizagem ao esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, coletar informações sobre os estudantes e prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos alunos (DLLV, 2007, p. 12). Apesar de o professor da disciplina também interagir na aula virtual, na maioria das disciplinas, a relação direta com os licenciandos no AVEA fica a cargo do tutor a distância, que, além de responder pela mediação dos conteúdos da disciplina e pela realização das atividades, também faz a maior parte das correções das atividades avaliativas produzidas nas disciplinas. Por isso, de todos os profissionais que atuam na equipe, o tutor a distância é o que mais *habita* o ambiente virtual (ou deveria ser).

Do ponto de vista das relações hierárquicas, o tutor não tem autonomia irrestrita, pois ele constitui voz de autoridade para os licenciandos, mas, ao mesmo tempo, está sob a orientação/autoridade do professor da disciplina. Além disso, o tutor a distância (e o presencial também) está subordinado ao coordenador de tutoria. Então, o tutor responde diretamente ao professor, que *supervisiona* seu trabalho, e, de forma mais ampla, ao coordenador de tutoria.

O tutor ocupa uma posição intermediária (entre professor e licenciandos) na estrutura organizacional do curso, mesmo que sejam professores formados, pós-graduados em nível de mestrado e doutorado e que tenham uma certa experiência na docência. Podemos dizer que o papel de tutor ainda não está tão estabilizado nas práticas discursivas, como o de professor, por exemplo. No tocante aos papéis assumidos no ato/evento da aula, os papéis discursivos de aluno e de professor são as mais estabilizadas nas práticas discursivas na esfera escolar. Como afirma Tardif (2000, p. 13), os saberes profissionais de professor são temporais, isto é, adquiridos ao longo do tempo. Segundo o autor, “boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre papéis do

¹⁴⁰ Todas as funções desempenhadas na EaD funcionam por meio de recebimento de bolsas concedidas pelo FNDE.

professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e sobretudo de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2000, p. 13).

Como já afirmado no capítulo anterior, muitas vezes professores, tutores e licenciandos interagem no ensino a distância tendo como horizonte apreciativo suas próprias experiências escolares, geralmente assentadas em papéis bem delineados na modalidade presencial, que normalmente se ancora na relação entre professor e aluno. Contudo, vale destacar que, na configuração de escola que estamos presenciando atualmente, surgem novos papéis: o da segunda professora nas escolas, para atender as necessidades de inclusão de alunos especiais; o do professor e intérprete em Libras; o do tutor em cursos *online*. Isso requer um período de enquadramento/acomodação/assimilação por parte dos sujeitos implicados nessas práticas, que não são canônicas, e sim contingenciadas pelas novas demandas de uma outra escola, que pretende ser inclusiva e democrática.

Como licenciados em Letras, alguns tutores já têm experiência na docência (tanto na Educação Básica como no Ensino Superior) anterior ao trabalho na EaD. Ou seja, são professores constituídos no acontecimento da aula¹⁴¹. Mas há também tutores cujo ingresso no trabalho de tutoria na EaD é a primeira experiência no ensino. Embora não tenhamos realizado uma pesquisa aprofundada sobre o perfil dos tutores, tendo em vista não constituir o foco da pesquisa, observamos, em nossa atuação na EaD, que a experiência profissional progressa à EaD ressoa nas vozes desses tutores em suas intervenções na aula virtual. Foi possível perceber, nos enunciados desses tutores, um *tom professoral*¹⁴². As relações estabelecidas no plano da experiência vivida na esfera escolar *povoam* o seu discurso, o que resulta em um agenciamento das vozes dos conhecimentos teóricos, advindos da esfera

¹⁴¹ Geraldi (2010a); N. C. Rodrigues (2009) e Tardif (2000) discutem a relação entre os saberes oriundos da prática profissional na escola e os saberes oriundos da formação acadêmica.

¹⁴² A expressão *tom professoral* é utilizada por Ribeiro (2005) para se referir ao discurso próprio de sala de aula. Trata-se de marcas ou ‘ecos’ do *discurso de sala de aula* que se materializam em outras situações interlocutivas que não a aula propriamente dita e apontam para “ações linguístico-discursivas que denunciam e enunciam um *tom professoral* balizado pela assimetria que se funda na distribuição desigual de um tipo de saber” (RIBEIRO, 2005, p. 214, grifo da autora). Nesta pesquisa, não obstante, usamos essa expressão para fazer referência ao discurso de mediação no processo de ensino e aprendizagem em contexto de ensino.

acadêmica, e dos saberes pedagógicos, oriundos do trabalho na esfera escolar.

Já os tutores cuja primeira entrada no ensino foi na EaD tendem a ser mais conteudistas, uma vez que respondem aos questionamentos de forma mais localizada nos conteúdos de ensino, e sua palavra é menos acentuada pelo *tom professoral*. É preciso considerar que, conforme o projeto do curso, o tutor a distância responde mais efetivamente pelo conteúdo. Então, a sua formação em nível de pós-graduação assegura/valida a condição desses diferentes perfis na tutoria. No entanto, em se tratando de formação inicial de professores, podemos aventar que as vozes que assumem esse *tom professoral*, ou seja, as de tutores com experiência em sala de aula, trazem aos licenciandos maior segurança no que se refere à preparação para a docência.

Como dito antes, os tutores a distância são também professores de Língua Portuguesa, com ou sem a vivência pregressa no ensino. Na EaD da UFSC, há uma diferença fundante entre o tutor, que geralmente é também professor, e o professor da disciplina. Normalmente o professor da disciplina (professor-pesquisador) escreve o livro – ele *produz um saber*¹⁴³, elabora o hipertexto e o plano de ensino, monitora as interações entre tutores e alunos, etc. Porém, do ponto de vista da interação na aula virtual por meio dos intercâmbios comunicativos¹⁴⁴ nos fóruns, o professor quase não *aparece*, uma vez que é função do tutor responder as demandas imediatas dos licenciandos na aula virtual.

De acordo com o projeto do curso, o trabalho de tutoria envolve três grandes eixos: as *competências teóricas*, as *administrativas* e as *motivacionais* (DLLV, 2007, p. 12, grifo nosso). Nos dados da pesquisa, foi possível observar a articulação desses eixos no trabalho dos tutores.

O eixo teórico é o que mais se destaca, tendo em vista que uma das principais atribuições do tutor é atender aos licenciandos no que se refere às dúvidas sobre os conteúdos da disciplina. No eixo teórico, o trabalho do tutor abarca duas grandes atribuições: a) responder aos licenciandos sobre conteúdos pontuais da disciplina; b) realizar a correção e a devolutiva das atividades avaliativas dos licenciandos. Em

¹⁴³ Nessa configuração há exceções, uma vez que o tutor pode também assumir autoria do livro da disciplina junto com o professor da disciplina, desde que esteja apto do ponto de vista teórico. Além disso, dois (ou mais) professores do curso podem também escrever o livro em coautoria.

¹⁴⁴ Referimo-nos às interações mais localizadas nos fóruns porque, ao interagir com o livro da disciplina e com o hipertexto, os licenciandos estão interagindo com o professor, que é autor desses enunciados.

outras palavras, no eixo teórico, os tutores são responsáveis pelas respostas acerca dos conteúdos de ensino e aprendizagem e pelas correções das atividades produzidas pelos licenciandos, a fim de mediar a aprendizagem e atribuir valor (nota) a essas atividades. O projeto do curso divide essas duas atribuições, mas queremos aqui discuti-las de forma articulada no interior do eixo teórico, por entender que, ao responder sobre a avaliação das atividades, o tutor também incide sobre conteúdos teóricos da disciplina. Desse modo, a atuação do tutor é mais localizada na aula virtual tanto para responder as dúvidas dos licenciandos como para receber as atividades dos alunos e postar os comentários acerca delas.

Nas interações em que os tutores respondem aos licenciandos, observamos uma regularidade nos enunciados dos tutores. Trata-se da maneira de iniciar a conversa que, geralmente, remete a *tirar dúvidas*, como se observa em falas tipificadas, como *Vocês têm alguma dúvida sobre a unidade?*; *Se precisarem tirar alguma dúvida, contem comigo!* Entendemos que se trata de uma estratégia discursiva para estabelecer o chamamento. Em outras palavras, é uma forma de trazer ou convidar os licenciandos para o diálogo. Contudo, muitas vezes, esse uso parece não remeter a um convite para uma reflexão ou para um diálogo mais plural, e sim uma relação factual em que o estudante vai ao ambiente e *tira a sua dúvida* com o tutor. É preciso salientar que essa chamada/dispositivo para *tirar dúvidas* tem um *acento* que remete de algum modo a um ensino marcado pela transmissão de conteúdos.

Por outro lado, há situações em que as palavras e contrapalavras dos tutores assumem um *tom professoral*. Isso ocorre, sobretudo, nos retornos/comentários às atividades avaliativas produzidas pelos graduandos. O projeto do curso nomeia essa atribuição “*tarefa de dar feedback dos trabalhos e avaliações realizadas*” (DLLV, 2007, p. 12), o que indica uma intervenção mais localizada do tutor nas produções dos licenciandos, por meio de um trabalho de correção e revisão das atividades/enunciados dos licenciandos. Vale destacar que tal atribuição do tutor não é a totalidade da avaliação; é parte dela, tendo em vista que o professor pode também verificar as avaliações realizadas pelos tutores e também decidir sobre os resultados. Ou seja, há um trabalho compartilhado nesse aspecto. Mas o ato de dar a resposta, de marcar no texto do graduando as contrapalavras/considerações aos dizeres dos licenciandos, é um diálogo que se trava entre tutor e licenciando. É certamente um lugar de maior autonomia (menos marcado pela autoridade do professor da disciplina), em que o tutor se responsabiliza por seu dizer, pela sua reação-resposta ativa a cada atividade avaliativa

dos graduandos. Dependendo da situação, a autoria empírica dos comentários registrados nas atividades é desvelada. Isso quer dizer que os licenciandos sabem qual tutor avaliou/corrigiu seu trabalho. Em outros momentos, geralmente nas provas, a autoria é atribuída de forma mais geral à equipe de tutores. Ainda assim, é a contrapalavra do tutor ali postada, já que todas as atividades precisam ser comentadas com embasamento teórico.

Além das contrapalavras por meio dos comentários registrados nas atividades avaliativas, foi possível também observar esse *tom professoral* dos tutores nos fóruns, sobretudo, naqueles destinados à avaliação. Por exemplo, na disciplina de Linguística Textual, a participação em um dos fóruns fazia parte das atividades de avaliação, com atribuição de notas. A participação dos licenciandos chegou a cento e quarenta e sete postagens¹⁴⁵. O fórum tinha por objetivo discutir os dados de uma pesquisa, realizada pelos licenciandos, sobre a concepção de texto do professor de Língua Portuguesa. A atividade tinha o seguinte comando: *Este fórum tem como objetivo promover a análise e discussão preliminar dos dados gerados para a pesquisa. 1. Que concepção de texto têm o(s) professor(es) entrevistado(s) na sua opinião? (Transcreva dados de pesquisa que fundamentem sua colocação). 2. A que você atribui a concepção de texto do professor?*

Podemos verificar a contrapalavra de uma tutora à postagem de um dos licenciandos com relação ao eixo teórico.

F20¹⁴⁶

Re: Fórum Pato Branco

por [João](#) - segunda, 23 novembro 2009, 12:19

. Que concepção de texto têm o(s) professor (es) entrevistado(s) na sua opinião? (Transcreva dados de pesquisa que fundamentem sua colocação).

11) Para você, o que é texto?

R- É uma função lingüística denotativa ou referencial, pois dá ênfase a todo tipo de leitura que cada indivíduo conhece. Para mim a função de um texto ainda é ter e ver o carinho contido nas letras, o jeito de se apresentar e na interação o estender a mão para caminhar junto, a função de um texto é senão, linkar almas.

¹⁴⁵ Referimo-nos a todos os enunciados postados por tutores e licenciandos de todos os polos nesse fórum específico para avaliação.

¹⁴⁶ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Textual (2009/2).

Resposta: Na concepção da professora de ensino fundamental por mim entrevistada, produzir um texto é expor a emoção do autor, é ali que ele constrói sintática e gramaticalmente (teoria), uma fórmula para que o leitor possa entender o sentimento que ele quer expressar sobre qualquer assunto. Na definição dela em "...linkar almas", ela está querendo afirmar que o texto é uma forma de interação afetiva entre o falante e ouvinte.

2. A que você atribui a concepção de texto do professor?

Resposta: Me pareceu uma boa resposta porém, ela se prende um pouco à emoção e só isso não basta é preciso usar também a razão. É na razão que estão as técnicas da elaboração de um bom texto. Faltou referência ao estudo teórico da lingüística onde as definições de texto são diversas e, inclusive pode se citar uma pintura de uma paisagem, onde há materialidade semiótica.

F21¹⁴⁷

Re: Fórum Pato Branco
por [Maíra](#) - terça, 24 novembro 2009, 09:10

Oi João,

Concordo com você, a professora realçou muito a questão da emoção, a qual como você aponta, não pode ser descartada. Mas será que assim não transferimos toda a responsabilidade sobre a construção de sentidos para o autor? Logo depois ela fala sobre "linkar almas", aqui há algo que podemos discutir. Vamos explorar isso um pouco mais? Dê uma olhadinha no nosso livro e reflita um pouquinho sobre a concepção de texto que se tem hoje na Linguística Textual, será que toda a responsabilidade sobre a construção de sentidos continua apenas no autor?

É claro que o autor materializa no texto a sua intenção discursiva, mas, a construção de sentidos se resume a isso?

A concepção de texto que a professora tem articula-se com uma concepção de texto que esteve muito presente em um dado momento dos estudos sobre essa questão. Dê uma olhadinha nos dois primeiros capítulos do nosso livro e tente localizar esse momento. Vamos tentar?

O licenciando (F20) posta sua resposta no fórum sem nem mesmo nomear a tutora, sem endereçar a ela sua resposta. Está, pois, *devolvendo* a atividade que lhe foi solicitada, e seu discurso é endereçado à equipe e não a um tutor. Ou seja, ele vê a equipe (tutores e professores) como um todo, como uma única autoria. Muito embora cada polo tenha um tutor responsável, a quem ele poderia ter se dirigido.

¹⁴⁷ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Textual (2009/2).

A tutora (F21), por seu turno, busca trazer o licenciando para o diálogo, chamando-o pelo nome: *Oi João*. Dialoga com ele a respeito de sua análise quando diz: *Concordo com você, a professora realçou muito a questão da emoção, a qual como você aponta, não pode ser descartada*. Traz ainda uma fala que o convida à reflexão e o convida a retornar à leitura do livro da disciplina a fim de verificar se sua análise poderia ser ampliada: *Mas será que assim não transferimos toda a responsabilidade sobre a construção de sentidos para o autor? Logo depois ela fala sobre "linkar almas", aqui há algo que podemos discutir. Vamos explorar isso um pouco mais? Dê uma olhadinha no nosso livro e reflita um pouquinho sobre a concepção de texto que se tem hoje na Linguística Textual, será que toda a responsabilidade sobre a construção de sentidos continua apenas no autor?*

A resposta-ativa da tutora está acentuada por um *tom professoral*, que pretende – mais que responder, ou dizer se está certo ou errado – ensinar/encaminhar o licenciando por um caminho de reflexão, como vemos em: *Vamos explorar isso um pouco mais? Dê uma olhadinha no nosso livro e reflita um pouquinho sobre a concepção de texto que se tem hoje na Linguística Textual, será que toda a responsabilidade sobre a construção de sentidos continua apenas no autor?* Em suma, o modo como a tutora faz sua intervenção/correção dos comentários do licenciando assume um *tom* de ensinamento, de reflexão, que, além de apontar os pontos críticos, também salienta os avanços da estudante.

Mas nem sempre as relações/interações na aula virtual são amigáveis; há também relações tensas e conflituosas. Observamos que a função do tutor de atribuir notas às atividades avaliativas implica uma série de embates discursivos na aula virtual, já que a avaliação¹⁴⁸ é um ponto bastante sensível nas relações que se estabelecem em contextos pedagógicos. No que se refere a essa atribuição do tutor, foram salientes os embates discursivos quanto ao tempo de devolutiva das atividades e também quanto ao modo como foi realizada a avaliação, mais especificamente sobre a nota atribuída pelo tutor às atividades. Quando a reclamação gira em torno do tempo da devolutiva da correção, geralmente os licenciandos se posicionam/cobram nos fóruns e diretamente aos tutores. Entretanto, quando se trata de críticas referentes à nota atribuída ou ao conteúdo do comentário feito pelo tutor na

¹⁴⁸ Entendemos avaliação como um processo mais amplo, contudo, nessa situação estamos nos referindo mais especificamente às devolutivas apontadas pelos tutores nas atividades postadas e que geram uma nota.

atividade, normalmente as reclamações são endereçadas ao professor, via mensagem, tendo em vista ser uma questão mais melindrosa.

Identificamos interações em que os tutores foram *tocados* pelas palavras dos seus interlocutores mais imediatos (os licenciandos), sobretudo no que se refere à *cobrança* sobre o tempo de devolutiva das avaliações. A seguir, apresentamos enunciados de fóruns que demonstram esse embate.

F22¹⁴⁹

Re: Fórum tira-dúvidas Videira
por [Cléo](#) - terça, 19 abril 2011, 18:56

Lidia e quanto ao questionário, esse terá retorno a tempo para a prova?
Pois nos baseamos muito neles para estudarmos.
Cléo

F23¹⁵⁰

Re: Fórum tira-dúvidas Videira
por [Lidia](#) - terça, 19 abril 2011, 20:08

Cléo,
Não haverá tempo hábil para fazer a devolutiva do roteiro de leitura. Por isso fizemos um gabarito para disponibilizar a vocês para nortear o estudo para a prova.
A tutora Maíra deve enviar o gabarito hoje ainda ou amanhã cedo.
Abraços,

F24¹⁵¹

Re: Fórum tira-dúvidas Videira
por [Cléo](#) - terça, 19 abril 2011, 21:17

O unico problema é que está em cima da hora para estudarmos.

F25¹⁵²

¹⁴⁹ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

¹⁵⁰ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

¹⁵¹ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

¹⁵² Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

Re: Fórum tira-dúvidas Videira
por [Maíra](#) - terça, 19 abril 2011, 22:54

Olá Cléo,
O roteiro já foi enviado para você e para todos os alunos que fizeram a atividade, por e-mail.
Tentamos trabalhar o mais rapidamente possível, mas para que o gabarito compreendesse bem as dúvidas de vocês, foi preciso analisar os roteiros de forma geral e a postagem só fechou ontem à noite, então o esforço foi concentrado, mas com a alteração da data da prova, sabemos que ficou apertadinho para todos nós.
Abraço,

F26¹⁵³

Re: Fórum tira-dúvidas Videira
por [Lídia](#) - quarta, 20 abril 2011, 07:14

Cléo,
Esqueci de dizer na mensagem anterior: temos o prazo de 10 dias para dar a devolutiva das atividades. Temos feito a devolutiva do roteiro rapidamente para ajudá-los no estudo para a prova. No entanto, o estudo individual do aluno deve acontecer independentemente de nosso retorno com relação ao roteiro.
As questões já podem nortear esse estudo. Certo?
E toda a equipe da LA tem se esforçado ao máximo para dar retorno das atividades antes do prazo. E além disso, fazer das correções um espaço para aprendizagem a partir dos comentários!
Abraços e boa prova!

Os enunciados de Cléo (F22 e F24) sobre o tempo de devolutiva de uma das atividades avaliativas que, na visão da licencianda, deveria ser menor, *tocam* as tutoras, que prontamente se posicionam sobre essa questão (F23; F25 e F26). Nessa situação específica, a atividade tematizada pelos licenciandos é um roteiro de leitura de uma das unidades do livro da disciplina, que foi postado pelos licenciandos para ser avaliado e comentado pelos tutores. Os comentários do tutor às

¹⁵³ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

respostas dadas pelos licenciandos¹⁵⁴ lhes serviriam como aporte para que estudassem os conteúdos para a prova, cuja data havia sido marcada anteriormente. No entanto, o próprio roteiro caracteriza um instrumento criado pela equipe para nortear os licenciandos no estudo dos conteúdos do livro da disciplina. Nessa situação de interação, a licencianda (F22) requer a devolutiva do roteiro comentado a tempo de proceder ao seu estudo para a prova de forma mais direcionada (*Lidia e quanto ao questionário, esse terá retorno a tempo para a prova? Pois nos baseamos muito neles para estudarmos.*). A tutora Lídia (F23)¹⁵⁵, explica que a equipe da disciplina já havia previsto que, no caso do roteiro de leitura tematizado pela licencianda, não haveria tempo hábil para realizar a devolutiva de cada um dos roteiros de leitura produzidos pelos licenciandos antes da prova, uma vez que a data da prova foi adiantada em virtude do cronograma do curso (*Não haverá tempo hábil para fazer a devolutiva do roteiro de leitura. Por isso fizemos um gabarito para disponibilizar a vocês para nortear o estudo para a prova*). A licencianda, por sua vez, replica: *O unico problema é que está em cima da hora para estudarmos*. Essa contrapalavra da licencianda toca uma outra tutora, Maíra (F25), que também decide se posicionar sobre a situação, referindo-se ao gabarito que foi disponibilizado e salientando o tempo reduzido para conseguir avaliar todos os roteiros de modo individualizado: *Tentamos trabalhar o mais rapidamente possível, mas para que o gabarito compreendesse bem as dúvidas de vocês, foi preciso analisar os roteiros de forma geral e a postagem só fechou ontem à noite, então o esforço foi concentrado, mas com a alteração da data da prova, sabemos que ficou apertadinho para todos nós*.

Lídia (F23 e F26), tutora responsável pelo fórum, volta a se posicionar sobre a questão, já que foi *tocada* pela contrapalavra da licencianda, que lhe cobra de forma incisiva a devolutiva da atividade em tempo hábil para estudar para a prova, tal como fora feito em outros

¹⁵⁴ A proposta de roteiros de leitura tem a finalidade de garantir a leitura do livro da disciplina, tendo em vista que uma das dificuldades identificadas na EaD é que muito estudantes não leem o livro do curso. Além de incentivar a leitura do livro da disciplina, mesmo que de forma mais impositiva, os roteiros constituem um espaço importante de diálogo para construção de conhecimento, tendo em vista que as respostas às questões propostas no roteiro de leitura são comentadas pelos tutores.

¹⁵⁵ Lídia é nomeação fictícia da pesquisadora, que atuou como tutora na disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

roteiros de leitura. Nessa segunda resposta, a tutora menciona o prazo legal de correção/avaliação das atividades a que têm direito os tutores. Desse modo, a tutora lança mão do discurso oficial, amparando-se nas regras institucionais para marcar o seu lugar, quando afirma: *temos o prazo de 10 dias para dar a devolutiva das atividades*. Além de pontuar o seu *direito*, a tutora argumenta que é responsabilidade dos graduandos estudar com ou sem a devolutiva do roteiro de leitura: *Temos feito a devolutiva do roteiro rapidamente para ajudá-los no estudo para a prova. No entanto, o estudo individual do aluno deve acontecer independentemente de nosso retorno com relação ao roteiro. As questões já podem nortear esse estudo. Certo?*. Assim, a tutora usa sua posição de autoridade, marcada pela relação assimétrica entre os interlocutores, a fim de delimitar as responsabilidades de cada um na relação interativa, salientando que cabe ao aluno estudar, independentemente da devolutiva das avaliações do roteiro, e que os tutores estão dentro do prazo estabelecido pelo curso no que se refere às devolutivas das correções/avaliações das atividades.

Outro exemplo sobre a questão do tempo de retorno das atividades avaliativas pode ser observado a seguir:

F27¹⁵⁶

Fórum tira-dúvidas Pato Branco
por [Isa](#) - quarta, 27 abril 2011, 15:19

Oiii...

Éh não sei se já está certo as médias da disciplina, mas estou começando a me preocupar seriamente... Ainda falta correções, inclusive da segunda prova???
Obrigada!!!

F28¹⁵⁷

Fórum tira-dúvidas Pato Branco
por [Lidia](#) - quinta, 28 abril 2011, 08:00

Gostaria de lembrar que temos 10 dias de prazo para cada correção e que a prova só foi liberada para nós tutores na sexta-feira passada. Além disso, faz parte dela [a prova¹⁵⁸] o roteiro D e E que estamos corrigindo também.

¹⁵⁶ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

¹⁵⁷ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

¹⁵⁸ Na disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1), a nota final da prova foi resultante dos roteiros de leitura e das provas presenciais realizadas no polo.

Então, as notas da segunda prova vão demorar mesmo um pouco e tenha certeza de que estamos trabalhando arduamente para terminar.
Abraços,

Nessa situação, novamente vemos a solicitação de uma resposta mais rápida por parte dos tutores no que se refere ao retorno da avaliação. Neste caso, especificamente, o retorno da correção de uma prova. Como na situação anterior, a tutora usa do discurso oficial para argumentar que está dentro do prazo e aponta/justifica os motivos da demora. Esse embate remete ao que problematizamos na seção 3.2.2.2 sobre o sentimento de urgência/de pressa na EaD. Os conflitos em torno do tempo de resposta foram recorrentes nas interações, e isso é intrínseco à esfera escolar. Mas na EaD esse embate parece intensificar-se, já que as cobranças acerca dos prazos de retorno das avaliações ficam registradas, o que de certo modo toca/provoca os tutores, que se sentem pressionados a trazer sua contrapalavra.

Já no eixo das atribuições administrativas, o trabalho do tutor está voltado para a resolução de questões gerais, dentre elas: manter os graduandos informados da agenda da disciplina; transmitir recados importantes do curso; postar notas; atender aos alunos em suas dificuldades no que se refere ao uso do AVEA; etc., como se pode observar nos exemplos a seguir:

F29¹⁵⁹

Aviso importante
por [Maíra](#) - quarta, 11 novembro 2009, 23:44

Olá a todos,
Estamos tendo dificuldade em responder as mensagens de alguns de vocês. Acreditamos que acidentalmente alguns bloquearam o recebimento de mensagens provenientes dos tutores e da professora da disciplina. Caso não tenham recebido nossas mensagens, poderiam verificar, por favor, se isso ocorreu?
Abraços,
Equipe da disciplina Linguística Textual

F30¹⁶⁰

¹⁵⁹ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Textual (2009/2).

¹⁶⁰ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Textual (2009/2).

Aviso importante

por [Maíra](#) - terça, 1 dezembro 2009, 01:29

Olá a todos!

Temos notícias importantes para vocês em relação às nossas próximas tarefas:

1. O prazo de participação no segundo fórum (correspondente à Unidade B) foi alterado. Ele estará aberto no período de 7/12 a 14/12.
2. O prazo para a postagem da Atividade 5 (Minitarefas) foi prorrogado até o dia 14/12.
3. A nossa prova presencial foi transferida para o dia 08/02/2010, portanto, já no ano novo, após as nossas férias.

Abraços,

Equipe da Disciplina Linguística Textual.

Nesses enunciados de fórum, a tutora Maíra (F29 e F30) atua no âmbito das competências administrativas ao tentar resolver uma dificuldade técnica do AVEA e também ao transmitir ao grupo um aviso sobre a agenda da disciplina, sobretudo a respeito das atividades avaliativas. Chamou-nos a atenção que, para tanto, a tutora *assina*, diferentemente dos fóruns em que se dispõe a responder pelo conteúdo teórico. Nesses enunciados a tutora aponta para uma autoria institucional da disciplina, ao assinar *Equipe da Disciplina de Linguística Textual*, assumindo que está falando em nome da equipe da disciplina, o que aponta para a discussão recorrente sobre o trabalho colaborativo na EaD.

Por fim, o eixo motivacional se refere ao papel de motivador assumido pelo tutor, que traz uma mensagem geral de motivação ao grupo, ou motiva os graduandos individualmente por meio de mensagens, encoraja os alunos a não desistirem do curso, usa palavras de elogio, incentiva-os a refazerem determinada atividade. Contudo, motivar sujeitos ou um grupo de sujeitos para interagir no contexto de ensino e aprendizagem não se restringe à manifestação de palavras de ânimo e elogios. Ao contrário, no contexto escolar, segundo Tardif (2000, p. 17), motivar alunos é uma atividade de base emocional e social que exige mediações complexas, como a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc., o que tem implicações também no campo da ética.

A partir de nossa observação, podemos dizer que o mais comum é que, ao longo do trabalho de tutoria em uma disciplina, o tutor articule/agencie estas diferentes facetas: tirar dúvidas a respeito dos conteúdos; resolver questões de ordem administrativa; avaliar atividades; assumir o papel de motivador do aluno. Isso sinaliza para a assimilação dos eixos articuladores de sua função como discutido antes.

Certamente, na sua prática de tutoria, as experiências do mundo da vida do tutor falam mais alto, e isso se aplica também aos licenciandos e professores. Cada tutor, dependendo de suas características pessoais e de sua história de vida, faz sobressair um dos eixos (teórico, administrativo e motivacional). Sobre essa questão, Tardif (2002, p. 262-269) pondera que os saberes profissionais de professor [nesse caso, do tutor] são variados e *heterogêneos*. Esses saberes incluem: a cultura pessoal, assentada na sua história de vida e de sua cultura escolar anterior (ele se apóia também em certos saberes disciplinares advindos da universidade); os conhecimentos didáticos oriundos da formação continuada; os conhecimentos veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; seu próprio saber, ligado à experiência de trabalho na relação com seus pares de profissão.

Tendo em vista esses saberes variados e heterogêneos, constituídos nas relações que esses sujeitos estabelecem ao longo de suas vidas e que delineiam cada tutor (e professor), observamos tutores que são mais rápidos e solícitos ao resolver as questões administrativas e técnicas; outros, por sua vez, mostram-se mais habilidosos no trato com os licenciandos ao trazerem contrapalavras que são convites à reflexão sobre os objetos tematizados na aula. Há também os que motivam os estudantes com palavras de entusiasmo. Por outro lado, há os que assumem um tom mais coercivo, autoritário e exortativo. E, dessa forma, acentuando um ou outro eixo, o trabalho de tutoria vai-se delineando e compondo o diálogo no acontecimento da aula virtual.

4.3 OS LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS-EaD DA UFSC

No Capítulo 2, apresentamos uma descrição objetiva dos sujeitos da pesquisa (formação; atividade profissional; experiências anteriores na EaD; etc.). Nesta seção, é nosso objetivo expor uma apresentação dos licenciandos do ponto de vista discursivo, mediante análise de documentos institucionais (projeto de curso e guia do aluno) e das interações desses sujeitos na aula virtual.

Conforme apresentado na seção 2.2.3, a maioria dos licenciandos participantes da pesquisa são adultos e trabalhadores, o que significa dizer que são sujeitos inseridos em várias instâncias discursivas – cotidiana, familiar, profissional –, e, em cada uma delas, ocupam uma posição sociodiscursiva.

Ao participarem do vestibular e serem aprovados, esses sujeitos assumiram uma nova posição – a de graduandos de um curso de

Licenciatura em Letras-Português em uma universidade pública federal. Esse novo lugar implica uma série de atribuições inerentes a esse papel social, que são estabelecidas pelo projeto pedagógico e ratificadas no transcorrer das disciplinas por diversos dispositivos, como os expedientes avaliativos, por exemplo.

O projeto pedagógico do curso define as seguintes atribuições dos graduandos:

- a) participar de encontros presenciais obrigatórios organizados pelos tutores do polo regional, em que discutirão suas dúvidas, apresentarão sua produção realizada individualmente e/ou em grupo e terão suas atividades discutidas e avaliadas;
- b) participar dos seminários integradores presenciais realizados no seu polo de inscrição;
- c) deslocar-se até o polo para receber orientações sobre os conteúdos das disciplinas com o tutor, participar em trabalhos em grupos, utilizar a midiateca e o Ambiente Virtual de Aprendizagem, quando considerar necessário e não tiver os equipamentos no seu local de trabalho ou em casa;
- d) obter desempenho acadêmico dentro das especificações do regulamento do curso;
- e) participar dos encontros, conferências e reuniões virtuais;
- f) criar uma representação discente por polo (DLLV, 2007, p. 13).

Ao inserir-se no curso, o sujeito aceita esse *contrato* e assume a posição de graduando, que remete ao ato de comprometer-se com o curso. Isso se evidencia no uso recorrente da palavra *participação* que, irremediavelmente, aponta para uma condição que requer um comprometimento ativo com o curso.

Aceitar esse contrato e participar ativamente de um curso de EaD significa, antes de tudo, *habitar* o AVEA. A habitação do espaço da aula é imprescindível, porque permite a interação entre graduandos e tutores; entre graduandos e professores; e entre os próprios colegas do curso. É essa presença que possibilita o acontecimento da aula virtual. Tal situação também se evidencia no ensino presencial, em que os graduandos precisam comparecer às aulas presenciais para que haja interação entre os interlocutores e, desse modo, o agenciamento dos saberes e as negociações discursivas, a fim de se alcançar os objetivos inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Na aula presencial, o professor preenche a lista de frequência em seu diário e observa visualmente a presença corpórea dos graduandos, perscruta seus olhares

de animosidade ou de cumplicidade, capta suas entonações na fala e nos gestos, etc.

Na aula virtual, por sua vez, essa presença se realiza nos acessos aos hipertextos da disciplina, quando o licenciando materializa suas palavras e contrapalavras acentuadas com tons marcados nos “gestos discursivos: gesto de leitura, de escrita e de interpretação”, que podem ser entendidos como “um movimento, uma atitude, que irrompe significativamente desde que se entre num processo discursivo” (FURLANETTO, 2010, p. 311). É por meio desses gestos discursivos que podemos conhecer os estudantes na EaD, bem como os demais interlocutores; podemos identificar suas nuances, suas peculiaridades, etc.

A *habitação* dos graduandos na aula virtual é controlada/monitorada por expedientes institucionais¹⁶¹. Para que se efetive a observação, por parte da administração do curso ou da equipe da disciplina, no que se refere aos acessos dos graduandos ao ambiente virtual (sala de aula), as ferramentas tecnológicas do Moodle possibilitam traçar todo o percurso de navegação dos graduandos na aula virtual. Durante as disciplinas, a ferramenta *Relatórios de Atividades* permite ao professor ou ao tutor verificar, de forma pontual, o modo como os graduandos transitam nesse espaço. O professor pode observar quantos foram os acessos (entradas) ao hipertexto da disciplina, quantos arquivos foram lidos ou baixados, quantas atividades foram postadas, etc. Enfim, as ferramentas tecnológicas operacionalizam essa regulação do sujeito-graduando, possibilitando a observação de seus movimentos na aula virtual. As possibilidades midiáticas nos fazem pensar que as relações concretizadas no AVEA são mais passíveis de serem *reguladas*. Trata-se de um jogo complexo de cuidados, de monitoramentos de movimentos (e de sentidos) do outro (como o tutor e o professor monitoram o graduando, também o graduando monitora professor e tutor, uma vez que também podem visualizar as entradas que esses sujeitos fazem no ambiente virtual). Então, em certo sentido, ser um graduando na EaD implica, entre outras coisas, ocupar a posição de um sujeito que está sempre *sob os cuidados* do outro, cujas ações/movimentos no ambiente virtual estão sempre em *status* de observação, com vistas a *conferir* a sua efetiva participação, pois, nessa

¹⁶¹ Ainda sobre o monitoramento em relação aos graduandos, vale salientar que, na aula presencial, o tutor presencial realiza o controle de sua participação no polo, atribuindo-lhe, inclusive, uma avaliação ao final de cada disciplina.

modalidade de ensino, presume-se que a vivência do estudante no ambiente é o que viabiliza/possibilita a aprendizagem pretendida.

No decorrer da pesquisa, observamos que uma maior *habitação* dos graduandos no ambiente incidiu diretamente no aproveitamento do curso, uma vez que se trata de uma modalidade de educação mediada, em grande parte, pela modalidade escrita e pelas TICs. Verificamos, por meio desses expedientes de monitoração, que os licenciandos com maior número de acesso e maior tempo de permanência na aula virtual obtiveram melhores resultados do ponto de vista da avaliação. Já os que não frequentaram regularmente a aula virtual, na maioria das vezes, tiveram dificuldades em alcançar os objetivos propostos pelas disciplinas, chegando até mesmo à reprovação. Essa questão merece um estudo mais focal, para se observar de que maneira essa convivência/ambientação no AVEA incide sobre os processos de ensino e aprendizagem no curso e também na formação docente. Contudo, nossa observação deixa entrever que a presença mais efetiva no ambiente faz diferença no que se refere à apropriação de conhecimento, porque se trata de interação constituída entre sujeitos na aula virtual. E isso vale para todas as modalidades de ensino, tendo em vista que a construção de conhecimento se pauta antes de tudo por ser resultado de um processo interacional.

Vale ainda destacar que tais expedientes de monitoramento são inerentes aos contextos de ensino, tendo em vista que recobrem/perpassam as relações estabelecidas na esfera escolar, e esses mecanismos de monitoração incidem na produção e assimilação de discursos nessa esfera, bem como na constituição dos papéis discursivos. Com base em Foucault, podemos dizer que a instância escolar é constituída sob a égide do poder regulador e disciplinador dos corpos e das mentes dos sujeitos. De acordo com o autor, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2008[1970], p. 44). Assim, ainda segundo Foucault, um sistema de ensino é uma ritualização da palavra; uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam. Ressaltamos que, na EaD, as possibilidades de monitoramento dos sujeitos são bem maiores, em virtude dos meios tecnológicos disponíveis, como é o caso dos registros das interações, que ficam armazenados no Moodle.

Nesse contexto de regulações institucionais, o projeto do curso prevê um perfil de ingressante (e as interações na aula virtual reafirmam esse perfil) que, de modo geral, é alguém colocado, desde o início, em

uma condição de constante avaliação, mensuração e monitoramento. Em meio a tais condições de produção de discurso, ao interagir nas disciplinas do curso, os graduandos entram em relações dialógicas onde se dá seu processo de subjetivação, pois é na relação de alteridade e excedente de visão com os demais interlocutores que se processam mudanças significativas na constituição desses sujeitos. Por isso, além de um perfil do aluno ingressante, o projeto apresenta também um perfil do egresso, ou seja, o perfil do sujeito que se pretende formar. Isso tem implicações no perfil de professor de Língua Portuguesa a ser formado pelo curso. O perfil do graduando ingressante projeta um certo sujeito a ser *trabalhado/lapidado*; o perfil de egresso, por sua vez, projeta uma memória de futuro, apontando para um sujeito a ser constituído nas interações sociodiscursivas nas disciplinas do curso, o que certamente incide na constituição identitária desse professor de Língua Portuguesa.

Identificamos algumas *pistas* sobre a visão de egresso que se pretende formar no curso a partir do objetivo norteador do projeto, onde consta:

O objetivo do Curso de Letras é formar professores competentes, em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões relativos a conhecimentos lingüísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita. (DLLV, 2007, p. 17).

Ainda que não seja o foco desta pesquisa a análise do projeto do curso e o seu currículo, não podemos nos furtar de registrar que, no objetivo elencado pelo projeto, podemos antever que a ênfase recai sobre um caráter teórico/acadêmico no campo lingüístico e literário, muito próximo a que se propõe em um curso de bacharelado em Letras, por exemplo. O ensino e a aprendizagem na escola, tema caro à formação docente, é colocado de forma secundária/periférica no projeto, ao se afirmar que, para alcançar o objetivo maior, descrito acima, o curso busca:

(i) *oferecer uma formação sólida nas áreas de língua e literatura, oportunizando a experiência com o ensino, a pesquisa e a extensão, e incentivando a articulação com outros cursos de graduação e com a pós-graduação na área;*

(ii) criar oportunidades pedagógicas que propiciem o desenvolvimento da autonomia do aluno quanto à resolução de problemas, tomada de decisões, trabalho em equipe, comunicação, dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras (DLLV, 2007, p. 17, grifo nosso).

Mesmo quando o projeto menciona o termo *ensino*, não se tem como foco a escola (ou melhor, o tema do objeto de discurso não é a formação docente), e sim, novamente, objetiva-se “oferecer uma formação sólida nas áreas de língua e literatura [...]”. Quando o projeto afirma que isso deve ocorrer de forma a *oportunizar a experiência com o ensino, a pesquisa e a extensão*, está fazendo novamente uma referência à formação acadêmica, uma vez que essa tríade remete à identidade da universidade e não à da escola básica na qual esses graduandos serão habilitados para atuar como professores.

E, ainda, na descrição do perfil do professor habilitado pelo curso, o projeto prevê que os licenciandos construam ao longo da sua formação:

- Domínio da língua portuguesa em sua norma culta e em suas manifestações oral e escrita.
- Uso adequado da língua em diferentes situações de comunicação.
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico.
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação do profissional das Letras.
- Percepção de diferentes contextos interculturais.
- Formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho.
- Utilização de recursos de novas tecnologias.
- Aptidão para atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins.

- [...] compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mercado de trabalho; e [...] senso crítico para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do aprimoramento profissional (DLLV, 2007, p. 17).

A descrição do perfil do egresso apresentada pelo projeto do curso foi construída a partir de uma paráfrase das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras (DCNs)¹⁶². Em certa medida, o projeto revozeia uma concepção nacional de formação de professores, que não faz uma distinção entre um bacharel em Letras e um professor de Língua Portuguesa.

O perfil do egresso proposto pelo projeto põe em relevo as marcas que se inscrevem no processo histórico da construção identitária do professor de Língua Portuguesa, evidenciada na sua relação com o ensino e o domínio da norma culta, como se observa em “Domínio da língua portuguesa em sua norma culta”. Além disso, enfatiza os estudos linguísticos e literários que historicamente fazem parte da formação desse profissional, como se observa em “Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico” e em “Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação do profissional das Letras”. Somam-se aos aspectos históricos da formação em Letras as novas demandas contemporâneas requeridas aos profissionais de forma geral, como podemos observar em “Utilização de recursos de novas tecnologias”, “Percepção de diferentes contextos interculturais” e “Formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho”.

Em síntese, no perfil do egresso do curso de licenciatura em Letras-Português-EaD da UFSC há um hibridismo entre um olhar para a tradição e um olhar para o *novo*. A tradição se marca pela relação identitária do professor de Língua Portuguesa com o que historicamente se configurou como objeto de formação de professor de Língua Portuguesa (conteúdos de língua e de literatura). O *novo*, por sua vez,

¹⁶² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> . Acesso em 20/02/2012.

inscreve-se em uma discursividade contemporânea constituída na relação com o trabalho, em que se destaca o discurso das *competências* e *habilidades* e o discurso do *aprender a aprender*¹⁶³ nos contextos de ensino. Trata-se de um *novo olhar* um tanto generalista, uma vez que enfoca as relações entre os sujeitos na esfera do trabalho ou a inserção das TICs no trabalho docente. Não se trata de um *novo* voltado para a formação do professor a fim de conduzir para uma outra concepção de disciplina de Língua Portuguesa na escola.

Como podemos entrever, no perfil egresso fica diluída e fragilizada a formação do professor da educação básica, uma vez que nem mesmo os termos *professor* ou *docência* são contemplados e a descrição se perde entre o caráter teórico em termos de língua e literatura e a generalização sobre a necessidade de um profissional *atualizado, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho*. Entendemos que essas diretrizes incidem na formação do professor de Língua Portuguesa, tendo em vista que são discursos oficiais que conformam/delineiam a constituição desses licenciandos.

Por outro lado, no *Guia do aluno*¹⁶⁴, é possível observar um olhar mais focado para o ensino, como se pode observar no excerto a seguir:

Qual é o objetivo do Curso? O curso aqui proposto tem por objetivo formar professores de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, habilitados a ministrar as disciplinas da área, numa perspectiva curricular interdisciplinar que segue novos preceitos de ensino. (DLLV/UFSC, 2008, p. 15).

O Guia é um documento direcionado aos licenciandos ingressantes e tem por objetivo apresentar-lhes as rotinas e práticas inerentes à universidade, mais precisamente do curso em que estão ingressando. Nesse Guia, observamos um discurso mais diretivo para o graduando e pautado no objetivo de formação de professores, como podemos observar a seguir: *formar professores de língua portuguesa e respectivas literaturas*.

¹⁶³ O discurso do *aprender a aprender* foi discutido na seção 3.1.2.

¹⁶⁴ Trata-se de manual cujo objetivo é apresentar aos graduandos iniciantes a estrutura e operacionalização do curso de Letras-Português na modalidade a distância. O Guia está disponível em: < <http://ead.ufsc.br/portugues/guia-do-aluno/>>.

Além de examinar esse perfil dos licenciandos delineado pelos documentos do curso, que são discursos constitutivos desses futuros professores, procuramos observá-los (os licenciandos) no interior dos embates na aula virtual. Observamos que os enunciados proferidos pelos licenciandos na aula virtual são moldados/delineados: a) pela orientação dos discursos *já-ditos e pré-figurados* (noção de dialogismo); b) pela percepção das *relações assimétricas*, que dão contorno às interações em contexto institucional (noção de alteridade e excedente de visão); e c) pela memória de futuro de que os enunciados proferidos na aula virtual ficam registrados/armazenados no AVEA. Todos esses aspectos somados contribuem para a produção de um discurso *modalizado e repleto de polidez*, como evidenciamos na análise que se segue.

Ao se posicionarem/responderem ativamente na aula virtual, os licenciandos o fazem levando em conta o horizonte apreciativo do outro. O que Bakhtin diz sobre a obra de Dostoiévski, no campo da estética, pode ser aqui trazido para entender essa questão:

[...] em primeiro lugar aparece um conflito profundo e inacabado com a palavra do outro no plano da vida ('a palavra do outro a meu respeito'), no plano ético (o julgamento do outro, o reconhecimento ou não reconhecimento pelos outros), [...]. (BAKHTIN, 1998[1975], p. 148, grifo do autor).

Os licenciandos produzem os seus discursos fortemente orientados pelos já-ditos e pelos discursos-respostas de seus interlocutores na aula virtual, pois, como propõe Bakhtin, “o discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro. Esse discurso constitui-se na atmosfera do já-dito” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 89). Conforme Bakhtin, “a orientação dialógica é um fenômeno próprio a todo discurso” (1998[1975], p. 88) e “o locutor-ouvinte é um fundo aperceptivo prenhe de respostas e objeções” (1998[1975], p. 90). Assim é que os licenciandos articulam seu *projeto de dizer* a partir da antecipação da resposta do outro (professor, tutor, colegas de curso). O movimento de antecipação do discurso-resposta se evidencia, por exemplo, na entonação marcada pela excessiva polidez, mesmo em situações em que pretendem objetivar uma crítica, como se observa a seguir:

F31¹⁶⁵

Re: Fórum Tira-dúvidas

por [Ruana](#) - sexta, 16 julho 2010, 23:09

Olá Claudia,

Desculpe só estar questionando isso agora, mas gostaria de saber se é correto que teremos duas atividades para serem entregues no mesmo dia.

Entrando em TAREFAS, tem a atividade 2 e a 3 para o dia 02 de Agosto.

Não seria possível alterar uma delas?

Desde já agradeço,

Ruana

Nesse enunciado, a licencianda (F31) manifesta seu descontentamento com relação ao fato de ocorrerem duas avaliações em um só período, como se observa em *Desculpe só estar questionando isso agora, mas gostaria de saber se é correto que teremos duas atividades para serem entregues no mesmo dia*. Ela modaliza seu dizer, ao apresentar seu questionamento, como podemos observar na entonação valorativa articulada no léxico – *desculpe*; na forma verbal marcada pelo uso de gerúndio e futuro do pretérito – *estar questionando*; *gostaria*. A licencianda antecipa e se *protege* de uma possível resposta mais enfática da tutora, uma vez que está fazendo uma crítica ao planejamento da disciplina. Além disso, não diz explicitamente que não concorda, e sim pergunta à tutora se ela considera correta determinada situação. Ela solicita a confirmação de uma informação (*é correto que teremos*), que, de alguma forma, vai contra suas expectativas, chamando a atenção da tutora para essa *surpresa*, o que remete à crítica sutil.

De forma modalizada e cercada de entremeios, a sua fala aponta para seu ponto de vista, de que não é adequado haver duas atividades a serem entregues na mesma data e, por isso, quer negociar esse prazo (*Não seria possível alterar uma delas?*).

O que se pode dizer dessa interação, de modo geral, é que os licenciandos estão sob constante avaliação do outro, e não de uma só pessoa, mas do tutor presencial, do tutor UFSC do professor e dos próprios licenciandos. No ensino a distância, aumenta o número de pessoas a quem os graduandos respondem no espaço da aula. Por isso, ao se enunciar, os licenciandos têm como parâmetro não só o horizonte apreciativo do tutor, mas de todos os participantes que *habitam* o ambiente. Assim, a palavra da licencianda do exemplo acima não se

¹⁶⁵ Enunciado de fórum proferido na disciplina Sociolinguística (2010/2).

dirige somente ao tutor, mas a todos que eventualmente pudessem aderir ao seu posicionamento, que manifesta um movimento de reivindicação. Porém, nesse fórum, a palavra da licencianda não encontrou eco/amparo no fórum por nenhum dos seus pares, ou seja, nenhum dos demais licenciandos posicionou-se no fórum sobre essa questão suscitada, a fim de manifestar apoio ou contraposição.

A solicitação da licencianda é respondida pela tutora (F32), que, por sua vez, também discursiviza de forma modalizada para marcar a sua posição, que não é somente sua, mas de toda a equipe da disciplina, como se observa no discurso-resposta a seguir:

F32¹⁶⁶

Re: Fórum Tira-dúvidas

por [Claudia](#) - domingo, 18 julho 2010, 21:36

Oi Ruana,

Desculpa a demora em responder, tive um final de semana corrido.

As duas tarefas são para a mesma data sim, mas não se preocupe, elas são simples e rápidas de fazer. Na verdade, elas até se complementam um pouco: na 2 a sua equipe vai escolher um fenômeno e analisar um conjunto de materiais sobre o mesmo (músicas, artigos, propagandas), segundo um roteiro estabelecido; já a 3 vocês podem tentar escolher uma música que apresente o mesmo fenômeno escolhido na 2 e responder às questões pedidas. Ou seja, o fenômeno escolhido na questão 2 pelo grupo pode servir para praticamente todas as próximas atividades, assim vocês não precisam estudar um assunto novo para cada atividade, entendeu?

Tenho certeza que vocês darão conta. E qualquer ajuda que precisar é só escrever!

Beijos,
Claudia

A tutora Claudia (F32) inicia sua contrapalavra desculpando-se pela demora em responder (*Desculpa a demora em responder, tive um final de semana corrido*). Como dito antes, o tempo de resposta é uma questão central na EaD. A tutora mantém o posicionamento de não alterar a data de postagens das atividades, pois se trata de uma questão discutida e acordada com o professor da disciplina, uma vez que, ao se montar o plano de ensino, as datas de postagens das atividades avaliativas recebem uma atenção especial. A tutora argumenta em favor

¹⁶⁶ Enunciado de fórum proferido na disciplina Sociolinguística (2010/2).

de seu posicionamento, dizendo que as atividades se complementam e assim os estudantes não teriam muitas dificuldades em realizar as tarefas. Em seguida, fecha a discussão sem a possibilidade de uma contrapalavra. Por fim, a tutora reafirma implicitamente que as datas permanecerão conforme o calendário estabelecido e encerra a discussão, marcando sua *posição assimétrica* em relação à licencianda, ao dizer que *Tenho certeza que vocês darão conta. E qualquer ajuda que precisar é só escrever!*

O exemplo do embate entre licencianda e tutora nesse fórum faz-nos refletir que as interações sociodiscursivas na aula virtual no curso de Letras-Português-EaD da UFSC são fortemente marcadas pela *assimetria nas relações*. Em outros termos, os interlocutores ocupam posições assimétricas definidas a partir de parametrizações hierárquicas. Os licenciandos estão no último nível dessa relação, uma vez que estão sob autoridade dos demais interlocutores (professor e tutor), que são aqueles que, de certo modo, determinam as *regras do jogo* na aula virtual – como interagir, quando e de que forma.

A relação assimétrica entre licenciandos, tutores e professores marca-se nos fóruns, principalmente no número de trocas de turnos entre os interlocutores. Nos fóruns de discussão, os licenciandos reportam-se quase que exclusivamente aos tutores e aos professores; quase não há um intercâmbio comunicativo direto entre os próprios licenciandos. Quando muito, a palavra do colega é tomada para reafirmar determinada posição para uma reivindicação coletiva. Nesses casos, os licenciandos amparam-se na força de um *nós*. Isso ocorre, por exemplo, em situações em que buscam obter algumas *concessões* nos expedientes avaliativos. Assim, na maioria das interações nos fóruns, o diálogo se articula pelas trocas de turnos¹⁶⁷ diretas entre licenciandos e tutores e, mais raramente, entre licenciandos e professores e entre os próprios licenciandos.

Essa quase *ausência* de intercâmbios comunicativos diretos entre os próprios licenciandos faz-nos refletir que, em certo sentido, as atividades na aula virtual não incentivam esse intercâmbio entre os próprios licenciandos nos fóruns, já que as discussões propostas são formatadas verticalmente, restringindo os espaços para construção coletiva. Um exemplo disso é que as atividades de escrita coletiva (*wikis*) são bem raras nas disciplinas. Geralmente, o professor ou tutor estabelece um tópico de discussão para os fóruns, nos quais os licenciandos respondem para o tutor ou professor, sem a necessidade de

¹⁶⁷ Referimo-nos aqui à troca de turno de fala e não ao conceito bakhtiniano de diálogo/dialogismo.

articular com os seus pares os conceitos/conhecimentos. Trata-se de uma distribuição da palavra centrada no professor/tutor. O discurso-resposta dos licenciandos é normalmente direcionado ao tutor ou ao professor, que são as vozes de autoridade naquele espaço discursivo institucional. Isso nos faz lembrar as situações da aula presencial, mais especificamente as apresentações orais organizadas pelos estudantes. Apesar do esforço do professor em explicar que a apresentação oral é direcionada a todos os interlocutores da sala de aula (todos os alunos da classe e o professor), os alunos insistem em focalizar, seja na falas, seja na expressão corporal, seja no olhar, somente a figura do professor. Certamente há exceções, mas essa ocorrência é bem corriqueira nas salas de aula presenciais, sobretudo no ensino básico e início da graduação, e aponta para o fato de que o professor é o *grande outro* do aluno; ele é a voz de autoridade; é a ele que se tem de responder e que se quer agradecer ou não.

Ainda sobre o sentido da *escassez* de interações entre os licenciandos, vale reiterar que isso não significa que não há diálogo, na acepção bakhtiniana, ou que o seu par (o colega de turma) não está no seu horizonte apreciativo, balizando a sua fala. Talvez esse lugar institucional – a aula virtual - restrinja certos dizeres; impeça a interação mais *livre* entre os licenciandos. E talvez as impressões sobre a aula virtual, a materialização de um discurso mais questionador sobre os objetos de discursos tematizados na aula, ocorram em um outro espaço-tempo que não o espaço oficial, porque ali, na aula virtual, poucos se *arriscam*.

Como dito antes, a percepção que os licenciandos têm das relações assimétricas no interior da aula virtual atua na acentuação dos enunciados por eles proferidos, evidenciando um excesso de modalizações e polidez na materialidade desse discurso. Vale ressaltar que o tom modalizado e a polidez nos enunciados dos fóruns manifestam-se também nos enunciados proferidos pelos tutores e professores. Assim é que o tom modalizado e polido, que perpassa os enunciados dos fóruns, serve aos propósitos discursivo-axiológicos dos interlocutores e marca-se nas entonações, a fim de produzir efeitos nos interlocutores (agradá-los, suavizar alguma posição mais contraditória, etc.). O tom modalizado está diretamente relacionado às relações hierárquicas (à palavra dotada de autoridade) que parametrizam as interações. Bakhtin[Volochínov] (2004[1929]) aponta que as formas de enunciação [enunciados/gêneros] estão ligadas às relações de produção do discurso:

Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierárquica das relações sociais sobre as formas de enunciações. O respeito às regras da ‘etiqueta’, do ‘bem-falar’, e as demais formas de adaptação da enunciação hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento. (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929], p. 43, grifo do autor).

A partir da assimetria das relações, por exemplo, os graduandos mensuram/balizam a diferença dos papéis hierárquicos entre tutor e professor. Tanto é assim que, muitas vezes, quando não satisfeitos com a resposta do tutor, os licenciandos buscam a contrapalavra do professor, que é quem responde pela disciplina, sendo, pois, a voz de autoridade máxima no âmbito da disciplina. Porém, nesse caso, os licenciandos utilizam-se preferencialmente de mensagens veiculadas por *e-mail*, que é uma forma mais privada de conversar/interagir com o professor.

De modo geral, nos fóruns, o discurso modalizado e polido dos licenciandos orienta-se por uma tendência à concordância com a palavra de autoridade, tendo em vista as relações hierárquicas assimétricas bem delineadas nessas situações de interação. Contudo, identificamos uma contrapalavra de uma das licenciandas que, mesmo marcada pela modalização, traz uma posição mais enfática. Em um dos fóruns, a professora inicia a interação perguntando sobre a leitura dos textos propostos, como se observa em:

F33¹⁶⁸

Re: Gêneros e letramento

por [Karina](#) - sexta, 8 outubro 2010, 13:59

Ficaram claros para você os conceitos estudados? Há dúvidas?

O fórum inicia com o seguinte chamamento/questionamento da professora: *Ficaram claros para vocês os conceitos estudados? Há dúvidas?*. Ao serem chamados a se posicionarem sobre a apreciação das

¹⁶⁸ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

leituras teóricas solicitadas¹⁶⁹, os licenciandos respondem positivamente à professora, afirmando que as leituras foram *elucidativas*. Somente uma licencianda (Iara) se *arrisca* e fala de sua dificuldade na leitura dos textos, como se observa na postagem a seguir:

F34¹⁷⁰

Re: Gêneros e letramento

por [Iara](#) - quinta, 21 outubro 2010, 09:32

Diante das leituras que realizamos nesta semana, senti-me na necessidade de dividir o meu sentimento a respeito delas. Não é de hoje que travo uma luta intensa com Bahktin, para mim ler seus textos ou mesmo um autor que aborde a sua obra é extremamente difícil, pois nunca consigo compreender com clareza as ideias. Tenho a impressão que o conteúdo que preciso aprender está todo escondido e que tenho que travar uma busca ao tesouro perdido. Confesso que essa busca incessante não me estimula, pelo contrário, a leitura acaba tornando-se uma odisséia, de idas e vindas ao encontro daquele texto. E nesta atividade que acabamos de concluir foi exatamente o que me aconteceu. Perdi as contas de quantas vezes tive que iniciar ambos os textos e confesso que não me sinto segura para dizer que os compreendi. Por exemplo, quanto a definição de dialogismo, fiquei na dúvida se o autor refere-se a dialogismo como sendo um diálogo exatamente como costumamos definir a palavra diálogo, algo como essa comunicação que estou compondo agora com vocês, ou uma conversa entre duas pessoas cara a cara ou mesmo pelo MSN, ou ainda a leitura de uma pessoa que passa em frente a um outdoor e pára a observar a mensagem inserida pela mídia, ou ainda as três coisas juntas ou nenhuma delas.

Bom, só quis retratar para vocês o que aconteceu, penso que talvez eu não tenha sido a única a vivenciar esse episódio, por mais que muitas colegas aqui no fórum tenha dito que acharam as leituras elucidativas. Não que eu não tenha gostado, mas a dificuldade não é a todos que ela anima e achei interessante expressar o que senti, já que o tema do curso é formação do leitor e podemos considerar essa ocasião como uma experiência de leitura que eu considere um pouco frustrante, mas que algo de bom devo ter colhido, por mais que as respostas da minha atividade possam vir a estar totalmente equivocadas. Abraços a todos.

Iara (F34) desvela-se ao dizer perante o grupo que tem extrema dificuldade em compreender os textos que tratam dos conceitos

¹⁶⁹ As leituras tematizadas neste fórum constituíam-se de um capítulo de livro intitulado: “A concepção Dialógica da Linguagem” (*In: SILVA, Nívea Rohling da, (2009)*) e um artigo com enfoque nas teorias sobre letramento, intitulado “Letramento: uma discussão sobre grafocentrismo e microcultura” (*In: EUZÉBIO et al., (2011)*).

¹⁷⁰ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

bakhtinianos, como se observa em: *Não é de hoje que travo uma luta intensa com Bakhtin, para mim ler seus textos ou mesmo um autor que aborde a sua obra é extremamente difícil, pois nunca consigo compreender com clareza as ideias.*

A licencianda continua sua contrapalavra, evidenciando seu percurso de leitura: *Tenho a impressão que o conteúdo que preciso aprender está todo escondido e que tenho que travar uma busca ao tesouro perdido. [...] a leitura acaba tornando-se uma odisséia, de idas e vindas ao encontro daquele texto. E nesta atividade que acabamos de concluir foi exatamente o que me aconteceu. Perdi as contas de quantas vezes tive que iniciar ambos os textos e confesso que não me sinto segura para dizer que os compreendi [...].*

Sobre a fala da licencianda, vale destacar que, naquele fórum, a discussão girava em torno de um texto de um autor que comenta Bakhtin, e não o texto de Bakhtin (*Não é de hoje que travo uma luta intensa com Bakhtin, para mim ler seus textos ou mesmo um autor que aborde a sua obra é extremamente difícil [...]*), mas Iara se enuncia no fórum sobre o texto de Bakhtin, na posição de alguém que leu e *interrogou* o texto. Vale dizer que os licenciandos fizeram a leitura do texto de Bakhtin no minicurso Gêneros Discursivos (2009/1). Isso mostra que a licencianda está fazendo uma interligação entre as leituras em diferentes disciplinas do curso. Em outras palavras, evidencia que está dialogando com o discurso acadêmico.

Ao fazer essas considerações, a licencianda mostrou que, de fato, dialogou com o texto, uma vez que, para afirmar que não assimilou/entendeu o texto, ela travou uma luta intensa com a palavra do autor do referido texto. Para que pudesse lançar esse olhar avaliativo e contestador sobre a sua apreensão da leitura, ela precisou antes compreender, porque para responder ativamente é necessário que ocorra antes a compreensão. Podemos dizer que o processo de assimilação dos conceitos apresentados nos textos mostra-se justamente na manifestação da dúvida porque, de certo modo, a licencianda tematiza aspectos fundamentais dos textos ao mesmo tempo em que expõe suas dúvidas em relação aos textos. Isso se mostra, por exemplo, quando focaliza um dos conceitos centrais do Círculo de Bakhtin: o de dialogismo. Ela anseia compreender o conceito de dialogismo de Bakhtin, e para tal, enuncia várias possibilidades em seu comentário: *[...] quanto a definição de dialogismo, fiquei na dúvida se o autor refere-se a dialogismo como sendo um diálogo exatamente como costumamos definir a palavra diálogo, algo como essa comunicação que estou compondo agora com vocês, ou uma conversa entre duas pessoas cara*

a cara ou mesmo pelo MSN, ou ainda a leitura de uma pessoa que passa em frente a um outdoor e pára a observar a mensagem inserida pela mídia, ou ainda as três coisa juntas ou nenhuma delas.

Vemos que esse questionamento é bastante pertinente, se levarmos em conta algumas especificidades da leitura dos textos bakhtinianos ou de autores que abordam os temas tratados pelo Círculo de Bakhtin. Podemos dizer que esse percurso de idas e vindas na leitura do texto, relatado pela licencianda, é bastante apropriado, uma vez que para nós, leitores ocidentais e pós-modernos, tal leitura (e apropriação) se faz sempre no atravessamento de múltiplas vozes e das problemáticas concernentes às condições de produção dos textos, ou seja: das discussões de Bakhtin com seus pares da época; dos comentadores, críticos e debatedores de Bakhtin (contemporâneos nossos); das dificuldades da tradução dos textos e sua fragmentação na relação temporal (tempo de escrita e tempo de publicação). Há ainda que ser considerada, segundo Souza (2002), a atração do Círculo pela variedade dos termos que recobrem o mesmo fenômeno, o que produz uma *bivocalidade dos termos*, que também se reflete nos textos de autores que discutem esses conceitos.

Ao se posicionar na aula virtual sobre a sua compreensão das leituras propostas, a licencianda afirma que a leitura foi difícil, repleta de *idas e vindas*, enfim, que foi [...] *uma experiência de leitura [...] um pouco frustrante*. Sua fala caracteriza um dos poucos momentos de confronto nos enunciados dos fóruns analisados¹⁷¹ entre um licenciando e seus pares, quando diz que [...] *só quis retratar para vocês o que aconteceu, penso que talvez eu não tenha sido a única a vivenciar esse episódio [...]*. A licencianda sugere que talvez ela não tenha sido a única a vivenciar esse episódio. No entanto, os colegas que possivelmente vivenciaram a mesma dificuldade na leitura não se posicionaram naquela situação de interação.

¹⁷¹ De forma geral, os enunciados dos fóruns mostraram uma certa regularidade no que se refere ao conteúdo semântico-objetual. Os licenciandos utilizam os fóruns basicamente para postar suas perguntas (tirar-dúvidas); para perguntar e/ou discutir sobre expedientes avaliativos e de rotinas da esfera escolar, como: calendário, agenda de entrega de atividades etc. Os casos em que interagem no fórum a fim de manifestar suas reflexões, percepções e comentários foram menos frequentes. Enfim, mais esporádicos são os enunciados de fóruns em que o licenciando traz uma contrapalavra mais fortemente acentuada sobre as questões teóricas tematizadas nas disciplinas.

Ela continua a endereçar seu enunciado aos demais licenciandos ao dizer que considera uma leitura difícil, [...] *por mais que muitas colegas aqui no fórum tenha dito que acharam as leituras elucidativas*. Para tanto, ela utiliza, inclusive, o termo *elucidativas*, que foi o mesmo utilizado pelos demais colegas para se referirem às leituras propostas. Vemos aqui um acento/tom bastante sutil de confronto, que coloca em xeque essa concordância coletiva sobre essa suposta leitura elucidativa, já que a leitura assim não se mostrou a ela. Trata-se de um exemplo de *polêmica velada*, aquela que “[...] está orientada para um objeto habitual, nomeando-o, representando-o, enunciando-o, e só indiretamente ataca o discurso do outro, entrando em conflito com ele no próprio objeto” (BAKHTIN, 2008[1963], p. 224). O confronto se dá no objeto do discurso – a leitura dos textos –, e de forma sucinta e contida ela menciona a posição dos seus pares sobre a leitura. Nesse sentido, é uma *polêmica velada*, em que o discurso está orientado para o objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro (BAKHTIN, 2008[1963], p. 224). Ou seja, o encontro de visões diferentes se orienta a partir de impressões leitoras distintas enunciadas no fórum.

É interessante também observar que os licenciandos que adjetivaram a referida leitura como *elucidativa* falaram muito pouco sobre os textos; parece que não atingiram uma compreensão que possibilitasse uma contrapalavra mais situada; uma reação-resposta que abordasse com mais propriedade os objetos discursivos *elucidados pelo texto* ou que trouxesse um discurso-resposta menos afetado por considerações de senso comum. Entre essas respostas, destacamos o seguinte enunciado:

F35¹⁷²

Re: Gêneros e letramento

por [Ana](#) - terça, 12 outubro 2010, 22:39

Olá prof...

Acabei de ler o texto do Bahktin e amei! Como os textos dele (e que se referem a ele) nos abrem a cabeça e a forma de ver o mundo né...

Ler teóricos com ideias assim, que nos ajudam a compreender as relações de comunicação entre os viventes, pode sim ser classificada como uma "leitura por fruição..." rrsrrs

Em resumo, se tivesse que explicar em poucas palavras:

O grande benefício dos gêneros do discurso para a humanidade é que eles existem e são empregados na medida de sua necessidade. Não há excessos, ou

¹⁷² Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

seja, se eu preciso enviar um e-mail, vou lançar mão das ferramentas que compõem esse tipo textual de gênero; o mesmo para um bilhete; ou para uma propaganda; ou até mesmo, uma homilia. O gênero do discurso é a outra face da moeda da interação, uma vez que é selecionado conforme a necessidade dos falantes. [...]

A resposta da licencianda (F35) chama a atenção por considerar como uma *leitura fruição* um texto teórica amplamente reconhecida como denso e difícil,. Apresenta uma resposta que se perde em generalidades, como se verifica em: *Ler teóricos com ideias assim, que nos ajudam a compreender as relações de comunicação entre os viventes, pode sim ser classificada como uma "leitura por fruição..." rrsrsrs.*

Vale destacar que essa foi a primeira resposta ao questionamento da professora e talvez essa palavra, que situa a leitura como *fruição*, tenha provocado Iara (F34) a expor a sua contrapalavra, uma vez que para ela foi uma leitura difícil. Então, podemos dizer que os discursos sobre a leitura *elucidativa* e a *leitura fruição* são discursos alheios que influenciaram, pressionaram, provocaram ressonâncias no discurso de Iara; esses discursos influenciaram de dentro para fora (BAKHTIN, 2008[1963] o discurso da licencianda (F33), que os confronta e os refuta.

Além da orientação para os *já-ditos e pré-figurados* (noção de dialogismo) e da percepção das *relações assimétricas*, que vimos discutindo até aqui, podemos dizer o tom modalizado/atenuado (ou seja, um certo cuidado no dizer) intensifica-se na EaD por conta do *registro das interações* que ficam armazenadas no AVEA. Obviamente que na aula presencial há também o registro da memória, referente ao que os sujeitos internalizam da aula (memória da oralidade) e o que registram em suas anotações pessoais (escritas ou gravadas). No entanto, o registro material (escrito¹⁷³ ou nas gravações como, por exemplo, das videoconferências), que fica armazenado no AVEA, assume um peso maior na regulação do que se pode ou não dizer.

Nesse sentido, as ferramentas de interação – mensagens, *chat*, *e-mail* – funcionam como arquivos dos contratos sociais estabelecidos no

¹⁷³ De forma geral, temos presenciado na contemporaneidade uma intensa valorização dos registros escritos. Nas esferas mais complexas/estabilizadas de atividades humanas pouco crédito se dá à palavra oralizada. Especialmente no ambiente virtual, tudo que é dito está registrado e tem peso de *prova/documento*.

curso, portanto, nas interações das diferentes disciplinas, e ratificam o monitoramento dos sujeitos. Esse nosso argumento pode ser evidenciado, por exemplo, em situações em que há algum conflito onde despontam//eclodem/se instauram relações de verdade e falsidade (isso também ocorre em outras esferas de atividades humanas, como a do trabalho corporativo, por exemplo). Nesses casos, a fim de reafirmar suas verdades, não raras vezes, os interlocutores utilizam históricos de *e-mails* arquivados, que *servem como prova* de determinados acordos ou consensos. Na EaD, todas as contrapalavras de tutores e professores aos graduandos, por orientação da gestão do curso, precisam ser enviadas via ambiente virtual, seja por meio de mensagens, de *e-mail* ou dos fóruns, e não de outras maneiras (telefonema ou *e-mail* pessoal). Isso se deve justamente ao fato de que essas interações ficam armazenadas/arquivadas na plataforma, caracterizando mecanismos de controle das interações, o que incide na produção dos discursos desses sujeitos, uma vez que a todo tempo os sujeitos são avaliados, reavaliados, mensurados nas diversas situações discursivas de que participam. Nesse contexto, o peso do registro constitui uma memória de futuro de que as interações ficarão gravadas no ambiente, podendo ser acessadas por vários participantes do curso, o que tem implicações na forma de materializar esses discursos. Reiteramos, o poder/peso do registro desses dizeres provoca uma reação-ativa de cerceamento da palavra ainda maior do que o já estabelecido na aula presencial, resultando em um maior cuidado no dizer.

Vale salientar também que as interações mediadas pelas TICs, sobretudo, aquelas que se concretizam na modalidade escrita, diferem sobremaneira das presenciais. Tal observação encontra amparo nas pesquisas em EaD, que destacam que a comunicação a distância entre tutores e alunos ocorre na maior parte por meio de tecnologia assíncrona. Em outras palavras, a mensagem é enviada e recebida em momentos diferentes, o que implica que os estudantes não observam as dicas visuais ou auditivas da comunicação presencial. Por isso, é necessário planejar cuidadosamente as estratégias de comunicação (COL, 2003, p. 34).

Em suma, poderíamos discorrer sobre diversas outras situações observadas nos dados da pesquisa em que se poderia mostrar como esses sujeitos ocupam o lugar de licenciando no curso de Letras-Português-EaD da UFSC. Porém, julgamos que a descrição do licenciando aqui apresentada já possibilita um olhar situado para esse interlocutor. Além disso, deixa entrever que é quase impossível traçar um perfil desse interlocutor sem falar sobre ele na relação de alteridade; sem descrever

as situações de interação nas quais ele se mostra (ou não); nas quais ele fala (ou se cala); sem relacionar os objetos discursivos por ele tematizados; sem evidenciar a sua acentuação valorativa sobre tais objetos. Isso explica a forma *deslizante* da análise aqui empreendida que, em alguns momentos, vai aprofundando os contextos de interação no intuito de mostrar contrapalavras de contraposição, de adesão, de refutação. Enfim, é um modo de evidenciar a forma como os licenciandos significam e ressignificam a aula virtual nas interações do curso a fim de formarem-se professores de Língua Portuguesa.

Na seção seguinte, continuamos a delinear o auditório social das interações por meio da descrição do licenciando, realizada a partir da análise do texto *perfil*, o que implica dizer que se trata de enunciados em que os próprios licenciandos falam sobre si mesmos, em outros termos, constroem uma *imagem de si para um outro* na aula virtual.

4.4 O QUE DIZEM AS ESCRITAS SOBRE SI?

O objetivo discursivo do texto *perfil* na aula virtual é constituir-se em um espaço em que seu autor se faça conhecido no grupo, apresente-se aos demais participantes do curso. Nesse intuito, há conteúdos mais ou menos previsíveis/dizíveis nessa situação de interação discursiva. Sendo, pois, um espaço de apresentação ao grupo, há no texto *perfil* conteúdos semântico-objetais que apontam para o *falar sobre si*. Isso requer que o sujeito *olhe* para si a partir de um movimento exotópico; trata-se de um *afastar-se de si* por meio de um movimento de extralocalização para, então, *olhar para si*. É preciso fazer um movimento de “achar-se fora ou o colocar-se fora de uma maneira única, absolutamente outra, não equiparável, singular.” (PONZIO, 2010b, p. 10). Esse *olhar* para si é balizado pelo excedente de visão do outro, seja o outro imediato, o interlocutor, seja o outro trazido para o discurso do texto *perfil*, porque “[...] levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 13).

O falar sobre si no texto *perfil* difere, por exemplo, de um diário em que ninguém terá acesso ao que é dito. Ao contrário, o discurso do texto *perfil* é um falar sobre si direcionado para o outro e, neste caso, é um dizer balizado pela própria esfera acadêmica, em que temos diferentes papéis sociodiscursivos: tutores, professores e licenciandos.

Ao *falar sobre si*, os licenciandos enunciam discursos passíveis de tornarem-se públicos, e também discursos constituídos no limiar entre os domínios do público e do privado. Já que, em nosso contexto

sociocultural¹⁷⁴, discorrer sobre objetivos profissionais ou sobre formação acadêmica é tematizar conteúdos semânticos-objetais de possível publicação em espaços mais formalizados. São *dizeres típicos* de um espaço para *falar sobre si* no interior da aula virtual, na esfera acadêmica (estabilizada).

Além desses *dizeres publicáveis* (tipificados) há também, no texto *perfil*, a objetificação de dizeres relacionados à vida privada dos licenciandos. Observamos nesses enunciados alguns pontos de encontro entre esses dois planos – o público e o privado. Identificamos conteúdos do mundo da vida que *tocam* ou, ainda, *encontram* os conteúdos característicos da esfera acadêmica. Podemos dizer que nesses enunciados temos o entrelaçar da palavra marcada pela esfera acadêmica (oficial/estabilizada) e da palavra constituída na esfera cotidiana. Contudo, embora reconheçamos que os enunciados do texto *perfil* são menos infiltrados pelo discurso oficial, é preciso salientar que ainda se trata de um dizer inserido na aula virtual, e que integra um curso de graduação em uma universidade. Então, mesmo sendo esses enunciados menos *afetados* pela voz oficial, ainda assim é a esfera acadêmica que os regula, ou seja, que lhes dá contorno. O que possibilita esse sentido de menor infiltração da voz oficial no texto *perfil* é a condição do sujeito falar sobre si. Todavia, reiteramos, é um sujeito acadêmico, ainda iniciante, é verdade, mas, ainda, assim é alguém que se está inserindo em um outro espaço, o da aula virtual, em um curso de Letras-Português na modalidade EaD em uma universidade pública federal. Por isso, sabe que não pode falar *livremente*.

No texto *perfil*, os licenciandos materializam dizeres que remetem à vida privada, como idade, estado civil, cidade em que moram, número de filhos (em alguns casos, o nome dos filhos, sua idade, sua formação); expressam sentimentos em relação aos seus familiares; apontam características pessoais e suas motivações para ingresso no curso de Letras¹⁷⁵. Enfim, apresentam aspectos vários que remetem à sua vida cotidiana, ao mundo da vida, “o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre” (BAKHTIN, 2010[1986], p. 43).

¹⁷⁴ Referimo-nos aqui à vivência da pesquisadora, no seu entorno sociocultural, e a do grupo pesquisado.

¹⁷⁵ As motivações dos licenciandos para o ingresso no curso de Letras, discursivizadas no texto *perfil*, são explicitadas na seção 5.1.

Os enunciados que apontam para o *falar sobre si*, mais especificamente sobre as características de personalidade, podem ser observados nos exemplos a seguir:

TP1-Yoná: *Sou uma pessoa temperamental, dedicada, amiga, sincera e que gosta muito de sair para se divertir e viajar.*

TP2-Júlia: *Oi. Sou a Júlia. Sou menina, mulher, mãe, criança, filha, adolescente, enfim, sou a Júlia. Por uns amada, por outros nem tanto. Sou sonhadora e acredito nos meus sonhos. Tenho o sonho de me formar neste curso. Pretendo me esforçar e conseguir [...].*

TP3-Yeda: *Tenho muita vontade de aprender coisas novas, sou persistente em tudo que faço, por isso vou encarar mais este desafio que mudará minha vida [...].*

De forma geral os enunciados evidenciam conteúdos que apontam para uma descrição desse sujeito com vistas a cumprir o objetivo discursivo do gênero, que é apresentar-se ao grupo. Para tanto, é comum uma autodescrição por parte do licenciandos de suas características pessoais, como em: *Sou uma pessoa temperamental, dedicada, amiga, sincera.*

O enunciado a seguir chamou-nos a atenção por trazer um conteúdo mais descontraído, distanciando-se do *tom* próprio do espaço acadêmico, como se observa em:

TP4-Neusa: *Resido em Xanxerê, sou uma virginiana bem humorada que adora bater um bom papo acompanhado por uma cerveja. Meu maior lazer é a leitura. Adoro bons filmes. Gosto de esportes desde que não tenha que praticar.*

Vemos, no enunciado de Neusa (TP4), marcas da autoria de um sujeito que está se mostrando ao *outro* na aula. Esse enunciado destacou-se pelo *tom* mais descontraído (*Gosto de esportes desde que não tenha que praticar.*), que a licencianda usa a fim de compor a imagem sobre si.

Ainda sobre o *falar sobre si* que remete à esfera íntima, identificamos alguns enunciados que apontam/salientam as relações familiares constituída no mundo ético. O filho, a filha, o companheiro são um *outro* que lhe confere *acabamento* (BAKHTIN, 2003[1979], por isso, os licenciandos acentuam essa relação íntima, como se observa em:

TP5-Chaiane: *Eu sou Chaiane, tenho 27 anos mãe de dois filhos, Lucas¹⁷⁶ e Sabrina pessoas que a cada dia me dão forças para correr atrás de novas conquistas e encorajar-me a enfrentar qualquer obstáculo*

TP6-Sandra: *Nasci em 1967, sou baixinha, tímida, dedicada. Muito perfeccionista e isso me faz sofrer muito. Tenho 4 filhos: Ariane (20 anos), Patrícia (12 anos), Tábata (4 anos) e Gabriel (1 aninho). Amo muito os meus filhos e toda minha família.*

Chaiane enfatiza os laços familiares, evidenciando a relação com seus filhos, nominando-os textualmente, bem como ressalta o papel fundante dessa relação na sua forma de agir nos enfrentamentos da vida, sobretudo, o novo desafio que se coloca com o ingresso no curso de Letras. De forma semelhante, Sandra (TP6) também acentua/valoriza sua relação familiar quando detalha no texto *perfil* o nome e a idade de seus filhos. Nesse ponto, é preciso salientar que as licenciandas valoram a maternidade, mostrada como um índice de sua constituição, de completude e de acabamento de si. Isso mostra que, na perspectiva das licenciandas, ser mãe é um *lugar* importante no mundo da vida e, por isso, é tematizado na escrita *sobre si*. As vozes indiciam essa importante relação entre mãe e filho; as mães se olham por meio do horizonte apreciativo dos filhos em algum momento de seu perfil.

Podemos dizer que, ao *falar sobre si*, os licenciandos não possuem um olhar completo de si, porque só um *outro*, que não *eu*, pode me dar *acabamento*. Por isso, o *outro*, no caso do texto *perfil* das licenciandas mencionadas, é, muitas vezes, a família (filhos, cônjuges). As relações familiares são tematizadas nesses enunciados de forma tão saliente porque é na relação de alteridade que o sujeito constitui uma imagem de si. E a família, principalmente a relação entre mãe e filho, constitui uma relação de alteridade muito particular. Segundo Bakhtin (2003[1979], p. 33), “o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria [...]”.

Além dos *falares sobre si* que remetem aos aspectos mais pessoais, é recorrente também nesses enunciados a inserção de palavras que se caracterizam como uma espécie de *mensagem de boas vindas aos colegas*, o interlocutor imediato, manifestando um movimento de

¹⁷⁶ Os nomes citados nos enunciados de texto *perfil* são fictícios.

incentivo ao grupo para as interações que estão por acontecer no curso (memória de futuro), como se observa em:

TP7-Vânia: [...] *Desejo a todos um ótimo curso.*

TP8-Sheila: *Estou muito feliz com esta oportunidade e espero aproveita o máximo. Estamos juntos nesta caminhada.*

TP9-Lara: [...] *Muitas coisas boas para todos nós e que Deus esteja conosco iluminando nossa caminhada.*

TP10-Julia: [...] *Sucesso a todos nós!!!!!!*

TP11-Simone: [...] *é um grande prazer fazer parte do processo universitário com vcs. Obrigada e boa sorte, disposição para todos!*

Nessas situações, marca-se a presença de um *outro*, que baliza a voz dos licenciandos e que os constitui como futuros graduandos. O *outro* são os participantes do curso (tutor, professor, os pares). Não se trata de um *outro* com quem o licenciando se relaciona na esfera cotidiana, como vimos discutindo antes, mas sim de um *outro* que o constitui nas relações estabelecidas em um curso de graduação na esfera acadêmica, como reconhece Simone (TP11) ao dizer que: [...] *é um grande prazer fazer parte do processo universitário com vcs.* Esses dizeres que sinalizam boas vindas aos colegas de curso, ou seja, as mensagens endereçadas explicitamente ao grupo, são normalmente textualizados na parte final da parte verbal do enunciado, cumprindo a função de fechamento do texto *perfil*.

Já o enunciado a seguir engloba em seu texto *perfil* a maioria dos tópicos discursivizados pelos demais licenciandos mencionados.

TP12-Emily: *OLÁ, MEU NOME É EMILY, SOU CASADA, MEU MARIDO SE CHAMA PAULO, TENHO TRÊS FILHOS: ANDRÉ, LÉO E CRISTINA. MORO EM XANXERÊ DURANTE A SEMANA E NOS FINAIS DE SEMANA EM URUPEMA. GOSTO DE DORMIR, FICAR SOZINHA ADORA O TRABALHO COM O COMPUTADOR, MEU COLEGA FAVORITO. SOU UMA PESSOA RESERVADA. SÓ ATRIBUO OPINIOES, QUANDO ESTOU SEGURA DO QUE VOU DIZER.*

SOU FUNCIONÁRIA PÚBLICA CONCURSADA DO ESTADO, ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO, A TUALMENTE ESTOU EXERCENDO A FUNÇÃO DE SECRETÁRIA; TRABALHO NA ESCOLA DE EDUCACAO BÁSICA SANTO ANTONIO.

CURSEI PEDAGÓGIA E PÓS-GRADUAÇÃO NA UNOESC. MINHA EXPERIÊNCIA EM RELAÇÃO A EDUCACAO A DISTANCIA FOI MUITO AGRADÁVEL, EXERCI A FUNÇÃO DE TUTORA NO CURSO

*DE PEDAGOGIA À DISTÂNCIA ATRAVÉS DA UDESC, DURANTE 4 ANOS E MEIO.
MINHA ESPECTATIVA É MUITO GRANDE EM RELAÇÃO A ESTE CURSO.
ESPERO APRENDER MUITO.*

No seu texto *perfil*, Emily apresenta uma descrição bem mais extensa que os demais colegas. Ela parte dos conteúdos do domínio do cotidiano/do íntimo até chegar aos conteúdos pertencentes ao domínio público. A licencianda inicia seu texto apresentando sua família, inclusive nomeando cada um dos membros, valorando, desse modo, a relação familiar. A seguir, menciona suas preferências e características de personalidade. Aponta também aspectos relacionados a sua atividade profissional. Na sequência, aborda sua formação acadêmica, evidenciando que o curso de Letras é sua segunda graduação. Além disso, tece comentários sobre sua experiência anterior em um curso a distância, porém, em outra posição, a de tutora. Finalmente, encerra seu texto discorrendo sobre sua expectativa em relação ao curso.

Em síntese, a partir dos enunciados de texto *perfil*, inicialmente poderíamos pensar que se trata de um *falar sobre si* de forma *livre*, que o sujeito diz o que pensa, que diz o que melhor lhe convém, pois é um dos poucos espaços na aula virtual em que os licenciandos podem *falar sobre si*, uma vez que, nos demais enunciados, eles são chamados a enunciar sobre os objetos de ensino na aula virtual. Em certa medida, o texto *perfil* é mais livre, móvel, híbrido, plástico e mais suscetível à variabilidade no que tange à temática, ao estilo e aos aspectos composicionais, se comparado a outros gêneros que compõem a aula virtual. De fato, como dito antes, parece ser um enunciado menos avaliado pelo discurso acadêmico/oficial que permeia e baliza os demais enunciados postados no AVEA.

No entanto, como já dito, ainda assim é um *falar sobre si* que se inscreve em um espaço discursivo oficial, o que significa dizer que, na maioria das vezes, os licenciandos sabem que estão interagindo em um curso de graduação. Trata-se, então, de um dizer balizado por certas regras que delimitam o que pode ou não pode ser dito, ou seja, trata-se de uma interação na esfera acadêmica. É um gênero constituído na aula virtual (espaço oficial/institucional) e que se hibridiza discursivamente, já que os discursos da esfera da vida, do âmbito familiar, do cotidiano, do domínio do privado migram/deslizam para dentro da esfera acadêmica, lugar das ideologias oficiais.

Neste capítulo, apresentamos os interlocutores mais imediatos na aula virtual, centrando a discussão no perfil dos licenciandos, que são sujeitos da pesquisa. Para isso, mostramos esses sujeitos sob o olhar da pesquisa, quando os descrevemos a partir dos documentos do curso e dos estudos teóricos da EaD, bem como construímos seu perfil por meio de sua própria voz, quando elaboram a *imagem sobre si* para os seus interlocutores por meio das escritas sobre si. No capítulo a seguir, o foco recai nos discursos dos licenciandos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO V – A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA VOZ DOS LICENCIANDOS

O presente capítulo focaliza a análise dos enunciados dos licenciandos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa. Ao identificar os enunciados que, de forma mais pontual, tematizam essa questão, procuramos observar quais são esses discursos, qual sua relação com os discursos já-ditos e quais os movimentos dialógicos de assimilação e de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001) dos licenciandos em relação a esses discursos já-ditos.

Primeiramente (seção 5.1) refletimos sobre os enunciados dos licenciandos que remetem à sua própria formação docente no curso de Letras-Português-EaD da UFSC. Na sequência, focalizamos as diferentes orientações axiológicas enunciadas pelos licenciandos com relação a temas intrínsecos à atuação do professor de Língua Portuguesa (seção 5.2), que são: a) os discursos sobre as práticas pedagógicas; e b) os discursos sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Por fim, apresentamos os discursos que tematizam a relação entre o professor e o conhecimento (seção 5.3).

Vale destacar que, na discursividade sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, identificamos três modos de enunciação:

- Enunciados em que predomina, de forma explícita, o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa;
- Enunciados em que os licenciandos *revozeiam* (sem mostrar assimilação) o discurso teórico, mas cuja orientação valorativa ainda se ancora no discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa;
- Enunciados em que vemos se constituindo a assimilação do discurso teórico, onde as vozes *disputam* a consciência do falante. Nesse caso, os licenciandos estão em vias de apropriação do discurso teórico.

5.1 O PERCURSO PARA FORMAR-SE PROFESSOR

Na busca por compreender o modo como a atuação do professor de Língua Portuguesa é discursivizada pelos licenciandos, identificamos

os enunciados em que os sujeitos da pesquisa refletem sobre a sua formação inicial para a futura atuação profissional.

Para tanto, foi possível traçar dois momentos distintos de apreciação dos licenciandos sobre a sua formação para a docência: o primeiro, no início do curso, por ocasião da escrita do texto *perfil*¹⁷⁷; e, o segundo, já no decorrer das diversas interações no curso, em outros enunciados (por exemplo, fóruns e questionário). Assim, apresentamos nesta seção a análise do discurso dos graduandos sobre a formação inicial manifestado tanto no início do curso quanto no decorrer das suas seis primeiras fases (que compõem o *estrato temporal* dos dados da pesquisa).

A fim de demonstrar esse movimento discursivo dos licenciandos, esta seção se organiza de modo a discutir: a) o olhar inicial dos licenciandos para o curso de Letras; b) o acento valorativo acerca da modalidade de educação a distância; c) o acento valorativo sobre a qualidade do curso de Letras-Português-EaD da UFSC; e c) a avaliação sobre o [des]preparo para a docência.

5.1.1 O olhar inicial para o curso de Letras

No texto *perfil*, além de falarem sobre si, tal qual discutido no capítulo anterior, é comum que os licenciandos manifestem as motivações que os levaram à escolha do curso. Falar sobre o porquê e para quê matricular-se no curso de graduação habilitação em licenciatura em Letras-Português-EaD da UFSC, do ponto de vista pessoal, é intrínseco ao texto *perfil*. É um conteúdo temático próprio dessa situação de interação, uma vez que se trata de um espaço para apresentar-se ao grupo. Trata-se de enunciados de sujeitos que estão ingressando na licenciatura, o que significa dizer que são discursos balizados pelas expectativas (memória de futuro) construídas socialmente acerca do que se estuda/aprende em um curso de Letras e do perfil dos graduandos desse curso.

Ao enunciar a sua apreciação sobre o curso de Letras no texto *perfil* (por ocasião da entrada no curso, como já dito), os licenciandos enunciam-se sobre suas motivações para o ingresso no curso, a saber: a) identificação pessoal com a disciplina de Língua Portuguesa e com o estudo formal; b) possibilidade de retorno aos estudos formais; c) valoração sobre a universidade pública federal; e d) objetivos

¹⁷⁷ Como mencionamos, a maioria dos licenciandos mantém, durante o curso, o texto *perfil* que postaram no início da graduação.

profissionais outros e opção profissional pela docência. A seguir apresentamos, de forma topicalizada, os exemplos que apontam para essas motivações dos licenciandos para ingressarem no curso de Letras.

a) Identificação pessoal com a disciplina de Língua Portuguesa e com o estudo formal

TP13-Leci: [...] *sempre gostei de português enquanto estava na escola.*

TP14-Joelma: [...] *escolhi fazer o curso de letras porque gosto muito de português e sempre quis trabalhar na área.*

TP15-Regina: [...] *Sempre gostei de letras tanto que meu primeiro vestibular eu cursei o primeiro período de letras mas acabei trancando a matrícula por motivo de trabalho.*

TP16-Simone: *Faço Letras pq gosto, tenho intimidade com as palavras, acho que já nasci lendo, pesquisando [...].*

TP17-Ana: *Amo a Língua Portuguesa e suas literaturas!*

TP18-Karla: [...] *apaixonada por Letras.*

TP19-Paula: *Resolvi fazer letras por gostar de ler [...].*

TP20-Silvana: [...] *gosto muito de ler mas tenho pouco tempo por este motivo interessei pelo curso de letras, e acredito que este é uma bagagem para o aperfeiçoamento do nosso idioma.*

TP21-Inês: *Meu objetivo nesse curso é aprofundar meus conhecimentos na Língua Portuguesa!!!*

TP22-Darci: *Gosto de estudar, ler e estar sempre atualizada.*

TP23-Vânia: [...] *Sempre gostei do estudo e estou super empolgada por iniciar mais um curso [...].*

TP24-Fabiane: *Gosto muito de estudar descobrir coisas novas, quero aprender mais e mais, sabendo que sempre temos algo a aprender.*

A identificação pessoal com a disciplina de Língua Portuguesa, enunciada pelos licenciandos, tem ancoragem em diferentes horizontes apreciativos, tais como: ancoragem nas experiências pessoais (memória de passado) positivas em relação ao ensino de português na educação básica; ancoragem em uma perspectiva do senso comum sobre o curso de Letras, que aprimore a *arte do bem escrever*, a *leitura literária* e o *domínio em gramática normativa*; ancoragem em uma afinidade pessoal para os estudos e para a busca pelo conhecimento.

Ao expressarem sua identificação com o curso de Letras, alguns licenciandos acentuaram esse discurso com um *tom* de emotividade. A tonalidade mais emotiva é evidenciada nas escolhas lexicais dos licenciandos (*apaixonada*; *amando*; *amo*; *gosto*) para se referir à língua portuguesa e à literatura.

Leci (TP13) afirma que sua entrada no curso deve-se ao interesse/afinidade que teve com a disciplina de Português na escola: *([...] sempre gostei de português enquanto estava na escola)*. A licencianda baliza sua opção pelo curso de licenciatura em Letras pelas experiências anteriores na escola (memória de passado). Ou seja, essa posição tem como horizonte apreciativo a história de sua escolarização, baseada nas suas experiências como aluna na disciplina de Português no âmbito do vivido. Podemos inferir que a atuação de seus professores de Língua Portuguesa, ao longo de sua escolarização, teve um lugar importante para a construção de uma experiência positiva em relação à disciplina de Português na Educação Básica. Podemos ainda observar que essa fala é um discurso bastante recorrente nesse tipo de situação de interação, uma vez que é comum, no ingresso em um curso em nível de graduação, que os sujeitos orientem suas escolhas pelas experiências escolares bem sucedidas. Ligados a essa questão temos também os discursos que apontam para a afinidade com a área de Letras (*Gosto de ler; Resolvi fazer letras por gostar de ler; Faço Letras pq gosto, tenho intimidade com as palavras [...]*).

Já outros licenciandos põem em relevo valorações construídas (cristalizadas) sobre o curso de Letras. Tais discursos são balizados pelo horizonte apreciativo dos licenciandos para quem o curso de Letras deve, *a priori*, privilegiar: a formação leitora, sobretudo, a leitura de clássicos da literatura; a escrita, mais especificamente considerada a partir da visão *da arte do bem escrever* do ponto de vista normativo; e o conhecimento gramatical da língua (*Meu objetivo nesse curso é aprofundar meus conhecimentos na Língua Portuguesa!!!; [...] gosto muito de ler mas tenho pouco tempo por este motivo interessei pelo curso de letras e acredito que este é uma bagagem para o aperfeiçoamento do nosso idioma*). Então, parte dos licenciandos, por ocasião de sua entrada no curso, compreende o curso de Letras como um espaço para aperfeiçoar as suas habilidades em leitura e escrita e ampliar os conhecimentos de gramática. A este respeito, embora não façam referências explícitas à gramática normativa, ao dizer que o curso possibilita *uma bagagem para o aperfeiçoamento do nosso idioma* ou que seu objetivo no curso é *aprofundar seus conhecimentos na Língua Portuguesa*, vemos que as licenciandas fazem remissão ao “universo da correção linguística” (BARBOSA, 2004). A referência à gramática normativa também foi identificada por Barbosa (2004) em sua pesquisa sobre o discurso dos licenciandos sobre ensino de língua materna. Segundo a pesquisadora, quando os graduandos usam a expressão *língua portuguesa* há “uma imbricada relação entre a vontade de

conhecer, ter um domínio da *língua que falamos* e as regras da gramática normativa” (BARBOSA, 2004, p. 46, grifos da autora). Por outro lado, segundo Barbosa, “a ausência dos adjetivos *normativo* ou *tradicional* reflete mais uma compreensão de senso comum e não uma compreensão abrangente ou científica do estudo da gramática da língua portuguesa” (BARBOSA, 2004, p. 46). Essa observação da pesquisadora pode ser ampliada também aos dados de nossa pesquisa, tendo em vista que os licenciandos referem-se de modo amplo à *língua portuguesa* ou ao *português*, sem a especificação dos adjetivos *normativa* ou *tradicional*, apontando para o discurso do senso comum sobre gramática. Já a partir das interações do curso, como mostramos nas seções subsequentes, os licenciandos passam a especificar a gramática tradicional, muito embora não discursivizem especificamente a gramática normativa.

Outros enunciados acerca da motivação para o ingresso no curso manifestam afinidades mais gerais, como interesse pelo estudo, pela aprendizagem, etc.: (*[...] Sempre gostei do estudo e estou super empolgada por iniciar mais um curso [...]; Gosto muito de estudar descobrir coisas novas, quero aprender mais e mais, sabendo que sempre temos algo a aprender*).

Em certo sentido, os licenciandos reafirmam alguns já-ditos, que revelam suas expectativas e, ao mesmo tempo, evidenciam sua apreciação/valoração sobre o curso de Letras. Todavia, essa valoração não está pautada nos estudos atuais da linguagem e na própria concepção do que seja hoje um curso de Letras licenciatura, mas em um certo modo histórico e socialmente construído de conceber o curso. Remete ao sentido de que ser formado em Letras significa ser letrado¹⁷⁸, como sinônimo de erudito. Essa perspectiva de *olhar* o curso de Letras vem se constituindo historicamente, tendo uma ancoragem mais longínqua, que remete à historicidade do curso de Letras no Brasil, uma vez que essa *aura* de erudição literária e de tradição normativa da língua

¹⁷⁸ Registramos que essa noção de letramento não é a dos estudos da Linguística Aplicada, a saber, os usos sociais da escrita, mas o sentido mais cotidiano do termo, entendido, tal como explicitamos, como erudição. Nesse contexto, ser um sujeito letrado é ser erudito, versado nas letras e não um sujeito que participa de interações sociais mediadas pela escrita.

tem origem no modelo dos cursos de Letras instituídos no Brasil no século XIX¹⁷⁹.

É possível dizer então que alguns dos licenciandos, no início do curso, não estão discursivizando o curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC especificamente. Referem-se, de forma generalizada (ou idealizada), a uma concepção mais geral de um curso de Letras (todo e qualquer curso de Letras), balizada/parametrizada pelos discursos já-ditos sobre esse curso, amplamente difundidos nas diversas esferas da atividade humana e também assimilados nas experiências de ensino de português que esses graduandos tiveram na escola, onde as práticas de ensino e aprendizagem parecem ter focalizado as leituras literárias e o estudo da gramática normativa.

A partir desse olhar oriundo do senso comum para o curso de Letras, é possível observar que os estudos da linguagem e de ensino e aprendizagem de línguas, bem como a concepção do que seja um curso de Letras, tal como entendidos pelas posições no campo da Linguística ainda não compõem o horizonte apreciativo desses graduandos no início do curso.

b) Retorno aos estudos formais

*TP25-Rose: Estou muito feliz por ter esta **oportunidade** de voltar a estudar e realizar um antigo sonho.*

*TP26-Paula: Resolvi fazer letras por gostar de ler e também porque só agora tive **oportunidade de cursar uma faculdade**.*

*TP27-Leci: [...] Resolvi aproveitar a **oportunidade** de cursar letras quando soube que seria possível por meio da EaD.*

*TP28-Sheila: [...] Estou muito feliz com esta **oportunidade** e espero aproveitar o máximo.*

Ao discursivizarem os licenciandos a sua própria formação, destacou-se também, nos seus enunciados, a valoração positiva no que se refere à possibilidade de retorno aos estudos depois de um longo período afastados do ensino formal. Desse modo, a acentuação está na oportunidade de cursar uma graduação e não no curso de Letras em si. Os licenciandos valoram o fato de poderem retornar aos estudos formais e, sobretudo, a possibilidade de realizar um curso superior, concebida como um sonho, uma chance única ou uma grande oportunidade de melhorar as suas vidas, como observamos em: [...] *estou bastante*

¹⁷⁹ De acordo com Silveira (2008), baseada em informações coletadas nas páginas eletrônicas da Universidade Federal do Amazonas e do Jornal da Ciência, o primeiro curso de Letras foi instituído no país em 1909, em Manaus.

contente com esse curso, pois não teria condições de fazer, se não fosse essa chance.

A valoração do retorno aos estudos formais aponta para a impossibilidade de esses sujeitos darem seguimento aos estudos em nível superior na modalidade presencial. De modo geral, como já dito no Capítulo 2, grande parte dos licenciandos do curso de Letras EaD da UFSC são sujeitos que não deram continuidade aos estudos por precisar trabalhar ou por morar em cidades onde não há oferta de cursos em nível superior na modalidade presencial. Assim, esses enunciados remetem ao propósito primeiro¹⁸⁰ da EaD, que é o de possibilitar o acesso ao ensino superior a grupos dele excluídos, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que, ao se reportar à modalidade a distância, estabelece¹⁸¹:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada *com abertura e regime especiais*, será oferecida por instituições, especificamente credenciadas pela União. (BRASIL, 1998a, grifo nosso).

O que a referida lei não esclarece é: Que condições especiais são essas? Quais situações são consideradas emergenciais? Apesar de não explicitar as *condições especiais* para a implantação dessa modalidade de educação, parece-nos que a leitura mais acertada é a de que a lei remete-nos às situações em que os sujeitos estão afastados corporeamente das cidades em que há oferta de cursos, já que a própria

¹⁸⁰ Essa lógica se alterou significativamente com a entrada agressiva das instituições privadas de ensino superior na EaD. Atualmente temos presenciado a abertura de cursos de graduação na modalidade EaD nos grandes centros, onde há oferta suficiente de cursos na modalidade presencial. Giolo (2008) registra que a maioria dos cursos de EaD foram abertos no sul do país.

¹⁸¹ A referida lei dedica um espaço muito restrito e pouco elucidativo sobre a modalidade de educação a distância. Em todo o documento, há somente duas menções à EaD. A primeira delas ocorre quando se pontuam as orientações para o ensino fundamental e a outra quando se discutem as “Disposições Gerais” dessa lei.

lei apresenta um conceito de EaD ligado à relação de não-contiguidade temporal e espacial, como podemos inferir em:

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, *com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos* (BRASIL, 1998a, grifo nosso).

Além de evidenciar uma característica da própria modalidade (acesso ao ensino formal àqueles que estão distantes dos cursos presenciais), a valoração dos licenciandos com relação à possibilidade de frequentar uma graduação mostra que alguns sujeitos escolheram o curso de licenciatura motivados pelo desejo de ter uma formação em nível superior, e não necessariamente por uma opção pela docência.

Quando a UAB propôs os cursos de licenciatura na modalidade a distância e disponibilizou as vagas, via parceria com as universidades públicas, prestaram vestibular candidatos dos mais variados perfis e por motivos diversos e distintos ao objetivo do curso, que é formar professores para a Educação Básica. Seguindo essa orientação da UAB, na segunda edição do curso na UFSC (em 2011), houve mudanças na forma de seleção, de modo que a maior parte das vagas passou a ser destinada aos professores da rede pública, cadastrados na Plataforma Freire¹⁸². O objetivo dessa mudança na forma de seleção dos candidatos é que um percentual das vagas dos cursos de licenciatura em EaD ofertadas pelas universidades públicas seja direcionado a professores em exercício e que ainda não possuem formação ou àqueles que desejem obter uma segunda formação.

c) Valoração sobre a universidade pública federal

TP29-Ana: Tenho orgulho de estar numa universidade federal! E ser tão exigida por isso...

¹⁸² Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/index/principal> . Acesso em 20/03/2011. A Plataforma Freire consiste em um ambiente virtual criado pelo MEC/CAPES para cadastro nos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), destinados aos professores sem formação adequada, segundo a LDB, e em exercício nas escolas públicas de educação básica, estaduais e municipais.

TP30-Lara: *Ser caloura da UFSC me deixa muito orgulhosa sei que estou aqui pelos meus méritos. Tenho consciência que muita gente queria esse lugar e eu cheguei. [...] Que daqui há quatro anos estejamos todos juntos recebendo o nosso diploma, afinal **um diploma da UFSC** não é pra qualquer pessoa.*

TP31-Mariane: *Estou muito feliz por estar na UFSC, pois sei a responsabilidade que é carregar este nome em um curso superior e que fazer por merecer essa honra.*

TP32-Ângela: *Espero conseguir [...] chegar até a vitória, ou seja me formar com um diploma de **Universitária da UFSC**. Sei que é um sonho, mas acredito que posso alcançá-lo com muita força, esperança e dedicação.*

Além de valorar a possibilidade de retorno aos estudos formais, vemos que os licenciandos acentuam a nova condição de estudantes de uma universidade federal e, sobretudo, a de alunos da UFSC, como observamos em: *Estou muito feliz por estar na UFSC, pois sei a responsabilidade que é carregar este nome em um curso superior e que fazer por merecer essa honra.; Espero conseguir [...] chegar até a vitória, ou seja me formar com um diploma de Universitária da UFSC. Sei que é um sonho; Ser caloura da UFSC me deixa muito orgulhosa sei que estou aqui pelos meus méritos. [...] um diploma da UFSC não é pra qualquer pessoa.*

Nesses enunciados, os licenciandos avaliam positivamente a universidade em que se estão inserindo e expressam o orgulho de fazer parte dessa instituição. Em outros termos, esse novo lugar ocupado pelos sujeitos da pesquisa (graduandos da UFSC) foi um índice social de valor¹⁸³ recorrente no discurso dos licenciandos e que os motivou a ingressarem no curso.

O discurso sobre ser de/estar em uma universidade pública federal ancora-se na relação dialógica com os discursos já-ditos sobre o que significa historicamente ser aluno de uma universidade pública federal em nosso país. Esses já-ditos referem-se ao discurso da qualidade desse ensino (*[...] um diploma da UFSC não é pra qualquer pessoa*), ao discurso sobre a seleção acirrada entre os candidatos que pleiteiam uma vaga na universidade pública federal (*Tenho consciência que muita gente queria esse lugar e eu cheguei.*) e ao discurso sobre o

¹⁸³ A valoração da universidade pública e da instituição promotora do curso (UFSC) também está relacionada aos discursos sobre a qualidade do curso, enunciada pelos licenciandos, conforme explicitado na seção 5.1.3.

público *privilegiado* que historicamente tem acesso a esse espaço de formação.

A valoração dos licenciandos acerca da instituição promotora do curso evidencia a *ponta de um iceberg*, uma vez que esse horizonte apreciativo vem-se constituindo historicamente. O discurso dos licenciandos sobre sua nova condição está permeado, mais que isso, está *encharcado* pelos discursos já-ditos no contexto emblemático/conflituoso da formação universitária. Esses discursos têm raízes na história do ensino superior em nosso país. Segundo Giolo (2010), a educação superior pública (especialmente a federal e de várias instituições estaduais) manteve, desde o começo de sua história, propostas de excelência. Ao longo do tempo as instituições mantiveram esse *status*, entre outros motivos, porque mantiveram uma forte presença (humana e política) nas esferas do governo. Mesmo o seu posicionamento geográfico (capitais e cidades mais importantes), aliado a um processo seletivo rigoroso (possibilitado pela expressiva demanda), ajudou a conferir-lhes um caráter de elite. Nesse contexto, no processo de seleção de candidatos (vestibular), os indivíduos de classes social e economicamente privilegiadas tinham melhores condições de pleitear uma vaga em uma instituição de excelência, principalmente em cursos mais concorridos e prestigiados.

No Brasil, é muito recente a criação de políticas públicas que possibilitem a entrada de um outro perfil de graduando nas universidades públicas, uma vez que, até recentemente, por motivos socioculturais bastante emblemáticos, não era facultado aos grupos menos privilegiados economicamente um maior acesso ao ensino superior, sobretudo, em uma universidade pública federal. A partir de mecanismos de políticas assertivas para grupos historicamente excluídos¹⁸⁴, como é o caso, por exemplo, da política de cotas, vemos mudanças significativas na universidade, cujos desdobramentos ainda não se podem mensurar/balizar nesse momento.

¹⁸⁴ Podemos dizer que o acesso ao ensino superior, nesses últimos anos, assemelha-se ao que aconteceu com a escola pública na instância da educação básica na década de 1950, quando houve a entrada massiva de jovens provenientes de classe populares nas escolas brasileiras a partir da obrigatoriedade do ensino fundamental para jovens até 14 anos. Toda essa alteração trouxe uma série de implicações no que se refere ao acesso à educação formal por grupos desprivilegiados e também à formação de professores, que é um foco importante dessas discussões no âmbito das políticas públicas.

A própria EaD faz parte dessa tentativa de fazer com que a universidade pública possa inserir-se num contexto maior de atuação, antes tão restrito a pequenas elites¹⁸⁵. Obviamente, não se pode assumir um olhar ingênuo sobre essa questão, haja vista que muitas políticas públicas mostram-se paliativas e emergenciais. Contudo, também não se podem negar os avanços nas tentativas de resposta, no âmbito de políticas públicas, em termos de formação de professores e formação em nível superior de um contingente cada vez maior de sujeitos.

O fato é que os licenciandos valoram positivamente esse novo papel e almejam concluir o curso a fim de receber o diploma de uma universidade pública federal (*Que daqui há quatro anos estejamos todos juntos recebendo o nosso diploma, afinal um diploma da UFSC não é pra qualquer pessoa.*). Quando Ana (TP29) diz *Tenho orgulho de estar numa universidade federal! E ser tão exigida por isso*, está dizendo que, no horizonte apreciativo do grupo de pessoas com quem ela convive, no seu entorno sociocultural, estar na universidade pública federal é um fator que a coloca em outra posição, ou seja, a torna privilegiada. Ela é reconhecida por isso, é valorada socialmente em seu grupo, e isso faz muita diferença no mundo da vida. Em resumo, formar-se em um curso superior em uma universidade pública federal é um valor que motivou esses sujeitos a entrarem no curso, mesmo que muitos deles não dimensionassem, inicialmente, em sua memória de futuro, a atuação como professor de Língua Portuguesa.

d) Objetivos profissionais outros e opção profissional pela docência

*TP33-Chaiane: Anseio ricas aprendizagens neste curso e principalmente **ampliar minha bagagem profissional.***

*TP34-Ana: Sou jornalista [...] busquei esse curso de Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa **com objetivo de ampliar meus***

¹⁸⁵ Estamos diante de uma questão complexa e conflituosa, pois entendemos que, no âmbito das políticas públicas, a EaD é um instrumento importante para uma certa ampliação/distribuição da possibilidade de formação em nível superior. Isso ocorre, sobretudo, nas universidades públicas federais. No entanto, a EaD também figura como um braço/extensão da pós-modernidade, sendo, pois, um poderoso agente para o mercantilização das relações de ensino e aprendizagem. O conflito está em como fazer com que essa modalidade de educação se caracterize, de fato, como um lugar de constituição de sujeitos críticos em contexto de educação superior e não em uma reprodução de modelos de ensino a serviço de interesses de grupos hegemônicos.

horizontes profissionais [...] Fazer um novo curso superior é um deleite pessoal [...].

TP35-Sônia: *Atualmente trabalho com alfabetização, adoro meu trabalho, por isso quero fazer o curso de Letras-Português, visando aperfeiçoar e melhorar meus conhecimentos.*

TP36-Léa: *Tenho muita vontade de lecionar, pois, no qual me identifico espero ter um bom desenvolvimento nesta nova etapa em minha vida.*

TP37-Isabel: *[...] com muita força e coragem principalmente com as graças de Deus vou vencer e me formar como professora de Letras-português.*

TP38-Denise: *Sou Denise, Pedagoga e futura Professora de Letras – Português.*

TP39-Joelma: *[...] escolhi fazer o curso de letras porque gosto muito de português e sempre quis trabalhar na área.*

TP40-Pedro: *Pretendo também me tornar professor.*

TP41-Lara: *Esta é minha segunda faculdade. Posso dizer que a comunicação (jornalismo) eu escolhi e a educação (professora) me escolheu. Gosto das duas com a mesma intensidade, tanto que não sei se sou uma jornalista-professora ou uma professora-jornalista. Paralelo a minha primeira opção pretendo dar aulas em alguma faculdade [...].*

TP42-Mariane: *Estou na minha segunda faculdade, a primeira é Comunicação Social – Jornalismo e agora Letras/Português, amo essas duas áreas, e pretendo segui-las, pois elas se completam. Na área da Comunicação pretendo trabalhar em Telejornalismo e na área da educação pretendo lecionar na faculdade, tanto em matérias de jornalismo, quanto português.*

TP43-Bete: *"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". (Paulo Freire)*

TP44-Lucia:

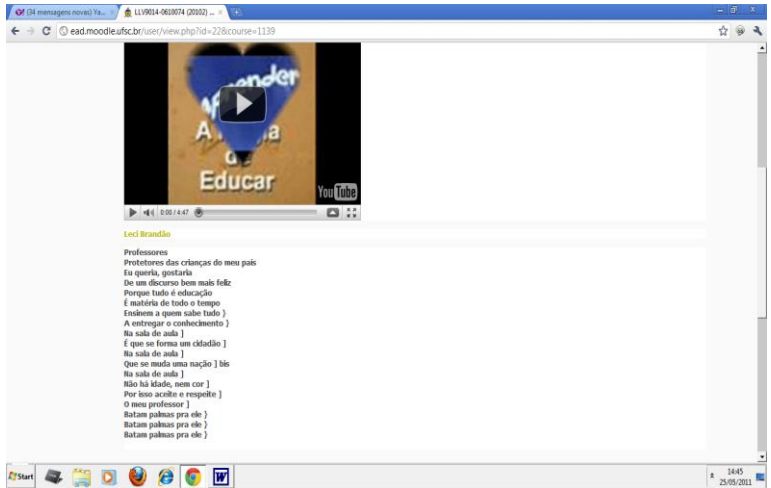


Figura 10 - Texto perfil

Fonte: Página virtual da disciplina de Língua Aplicada: Ensino de Língua Materna¹⁸⁶

Segue a transcrição da letra da música que consta na figura 10.

Anjos da Guarda - Leci Brandão

Professores
Protetores das crianças do meu país
Eu queria, gostaria
De um discurso bem mais feliz
Porque tudo é educação
É matéria de todo o tempo
Ensinem a quem sabe tudo }
A entregar o conhecimento }
Na sala de aula]
É que se forma um cidadão]
Na sala de aula]
Que se muda uma nação] bis
Na sala de aula]
Não há idade, nem cor]
Por isso aceite e respeite]
O meu professor]

Batam palmas pra ele }
Batam palmas pra ele }
Batam palmas pra ele }

Os licenciandos discursivizaram também como motivação para a entrada no curso os objetivos profissionais, sobretudo, a opção pela docência. Observamos então que alguns licenciandos discursivizaram o curso de Letras de forma mais situada, tendo como enfoque o aprimoramento/capacitação profissional de forma geral, como faz Chaiane: *Anseio ricas aprendizagens neste curso e principalmente ampliar minha bagagem profissional*. Para os licenciandos já graduados em outras áreas, o curso de Letras é uma segunda graduação que pode auxiliá-los em sua profissão, tendo em vista as aproximações entre as áreas, como é o caso dos cursos de Jornalismo e de Pedagogia. Nesse caso, o curso parece ser visto a partir de uma perspectiva instrumental¹⁸⁷, com vistas a aprimorar a atuação profissional atual do licenciando (*Atualmente trabalho com alfabetização, [...] quero fazer o curso de Letras-Português, visando aperfeiçoar e melhorar meus conhecimentos; Sou jornalista [...] busquei esse curso de Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa com objetivo de ampliar meus horizontes profissionais [...]*).

Destacaram-se também os enunciados que explicitamente apontaram como motivação de entrada no curso a docência (*Tenho muita vontade de lecionar [...]; [...]vou vencer e me formar como professora de Letras-português.; [...] futura Professora de Letras – Português.; [...] escolhi fazer o curso de letras porque gosto muito de português e sempre quis trabalhar na área.*). Esses graduandos reconhecem que se trata de um curso cujo objetivo é formar professores de Língua Portuguesa para a Educação Básica, o que sinaliza um olhar mais contextualizado e menos generalizado para o curso. Os enunciados apresentam referências diretas e explícitas à atuação do professor, uma vez que alguns licenciandos se marcam pela definição, pela certeza, pela forma assertiva de querer ocupar essa autoria discursiva (a de professor de Língua Portuguesa): *Tenho muita vontade de lecionar; [...] vou vencer e me formar como professora de Letras-português; futura*

¹⁸⁷ O caráter instrumental do curso também se mostrou no questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa, no qual destacavam que o curso de Letras tem uma aplicação ampla para a formação dos sujeitos, pois leitura e escrita são as bases da construção de conhecimento e da profissionalização em muitas áreas do conhecimento.

Professora de Letras. Nesses enunciados, há uma percepção de que se trata, antes de tudo, de um curso de formação de professores (licenciatura) e não de um curso que forma pessoas *versadas* em letras. Do ponto de vista dos objetivos profissionais, nas falas desses licenciandos, ser professor está em primeiro plano, não é um trabalho *extra*, pois é o objetivo profissional a ser buscado. Está no horizonte apreciativo desses licenciandos a atuação do professor de Língua Portuguesa; e é o que os motivou para a escolha desse curso.

Sobre a opção pela docência, é importante registrar que, em resposta ao questionário aplicado aos licenciandos para esta pesquisa, quando os graduandos cursavam já a sexta fase, a maioria deles se posicionou favoravelmente à possibilidade de exercer a profissão de professor de Língua Portuguesa. Quarenta licenciandos disseram que pretendem ser professores após o término do curso, dez disseram que não decidiram ainda, oito disseram que não pretendiam atuar na área e três não responderam. Isso mostra que as interações ocorridas no curso, em certo sentido, tiveram ressonâncias no horizonte apreciativo e na memória de futuro dos licenciandos sobre a docência, uma vez que a possibilidade de vir a exercer a profissão de professor é enunciada por eles.

Além dos enunciados em que os licenciandos assumem explicitamente o desejo de serem professores, observamos dois enunciados que remetem à docência, de forma implícita, por meio da inserção do discurso citado (TP43 e TP44). Em ambos os enunciados, as licenciandas manifestam a compreensão ativa de que se trata de um curso para formar professores. A partir dessa concepção, buscam inserir um enunciado que sintetize esse papel social, e com o qual elas também se identifiquem.

Em vez de se apresentar no texto *perfil*, como seria o esperado, tendo em vista o objetivo discursivo do gênero, as licenciandas inserem outros enunciados a fim de compor o texto *perfil*. Bete (TP43) insere uma citação de Paulo Freire: “*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino*”. (Paulo Freire). Embora a citação não remeta explicitamente à docência, isso é presumido pelo próprio autor do trecho citado (Paulo Freire) e pelo conteúdo semântico-objetual do discurso citado, que remete às relações de ensinar e aprender. Toda a parte verbal do enunciado de Bete se compõe de um discurso citado. Nesse sentido, o discurso citado assume toda a responsabilidade discursiva do texto *perfil*. Em outras palavras, a licencianda se enuncia por meio desse discurso citado e, ao trazer a voz

de Paulo Freire (e não outra), parece reconhecer que se trata de um curso de licenciatura, onde se pode/deve aprender e ensinar.

Já no texto *perfil* de Lucia (TP44) vemos a inserção de um vídeo¹⁸⁸ (cf. figura 10), cujo conteúdo se compõe de imagens que tematizam o fazer cotidiano do professor, tendo por fundo a música intitulada: *Anjos da Guarda*, de Leci Brandão. Após a inserção do vídeo, a licencianda insere também a letra da música cantada no vídeo, cujo conteúdo semântico-objetual remete aos já-ditos sobre a identidade do professor, como podemos observar em: *Protetores das crianças do meu país*; o professor como aquele a quem cabe a tarefa de *entregar o conhecimento/Na sala de aula*; o professor como aquele de quem não se tem boas notícias talvez em virtude das variadas formas de depreciação de sua profissão: *Eu queria, gostaria/De um discurso bem mais feliz* ou, ainda, aquele que merece respeito, palmas, louvor: *Por isso aceite e respeite o meu professor/batam palmas pra ele*. Nessa letra de música, temos discursos sobre a profissão de professor, reiterados tantas vezes a ponto de *povoarem* o discurso dos licenciandos. São discursos que evidenciam a perspectiva de docência como um *sacerdócio* ou um *dom*; que não consideram a docência da perspectiva da profissionalização e que apontam para uma visão *salvacionista* da atuação docente na *cultura civilizada*.

Além desses enunciados que discursivizaram a docência em primeiro plano, observamos que alguns licenciandos consideram a profissão de professor como uma atividade periférica/secundária em sua vida profissional. Quando Pedro (TP40) diz *Pretendo também me tornar professor*, podemos aventar que, na sua visão, ser professor é uma segunda possibilidade, uma atividade extra de complementação de carga horária e, conseqüentemente, de renda, e não uma atividade primeira/principal. Assim, o curso de Letras pode possibilitar uma outra opção profissional a ser assumida paralelamente à profissão atual dos licenciandos. Aqui a docência está em segundo lugar (em lugar periférico), como se verifica em: *Paralelo a minha primeira opção pretendo dar aulas em alguma faculdade [...]*. Nesses casos, os licenciandos são formados em outras áreas e já têm carreira profissional. O curso de Letras é a segunda formação e a licenciatura, a segunda opção de trabalho. Ou seja, já existe uma identidade profissional anterior ao curso de Letras e que se mostra mais arraigada. O sujeito pode se

¹⁸⁸ O vídeo está disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=Xir5eqTV3xE>. Acesso em: 21/07/2012.

formar em Letras, mas ele será, antes de tudo, o jornalista ou o pedagogo.

Nesta seção, mostramos como os licenciandos significam o curso de Letras quando nele estão ingressando. Trata-se de um *olhar* bastante inicial, ancorado nas vivências desses sujeitos antes do seu ingresso no curso. São discursos assimilados pelos licenciandos sobre o curso de Letras, sobre a docência, sobre a universidade pública federal, que incidem no modo de compreender a atuação do professor de Língua Portuguesa no decorrer das interações do curso.

Já a partir das interações discursivas das quais participam no decorrer das disciplinas, os discursos dos licenciandos sobre o curso mostram-se mais situados, uma vez que passam a discursivizar o seu curso de Letras especificamente, o curso de Letras-Português-EaD da UFSC e não mais aquele curso que era tão somente uma memória de futuro, cuja expectativa, com o tempo, poderia ser frustrada, satisfeita ou superada. Essa outra percepção sobre a sua própria formação, constituída no fluxo das interações nas aulas virtuais, é apresentada nas seções a seguir.

5.1.2 O acento valorativo acerca da educação a distância

Ao manifestarem os alunos sua apreciação sobre a sua própria formação no curso de Letras-Português-EaD da UFSC, observamos como regularidade a reenunciação de já-ditos sobre a EaD. Nos enunciados que tematizaram a EaD, identificamos a recorrência de um acento de valor no que se refere à discussão sobre a qualidade do ensino nessa modalidade de educação e sobre o discurso da autonomia do estudante da EaD.

Nos enunciados a seguir, podemos observar que o embate sobre a qualidade (ou não) da educação a distância foi tematizado pelos licenciandos:

TP45-Maria: [...] é a primeira vez que participo do EaD não achei que fosse levado tão a sério [...].

TP46-Ana: [...] esta é minha primeira experiência com Educação a Distância!! Minha missão agora é *desmistificar* essa visão deturpada que o senso comum faz da EaD.

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q4: *Nota 10. O termo a distância de forma alguma desqualificou o curso, o mesmo oferece ricas oportunidades de adentrarmos no mundo linguístico. Os conteúdos abordados nas disciplinas só nos proporcionou riquíssimos conhecimentos e preparação para futuros educadores aptos a ensinar a língua e sua complexidade.*

Os licenciandos põem em relevo a própria modalidade de educação na qual estão inseridos. E o que eles dizem está ancorado nos já-ditos sobre a EaD; são visões compartilhadas nesse grupo que, não raras vezes, colocam em xeque a qualidade dessa modalidade de educação, como aponta Maria (TP45): *[...] é a primeira vez que participo do EaD não achei que fosse levado tão a sério [...]*.

O enunciado de Ana (TP46) também evidencia o discurso já-dito sobre a qualidade (ou não) da modalidade ao referir-se a uma *visão deturpada* sobre a EaD. E vai além, trazendo uma contrapalavra aos discursos depreciativos em relação à modalidade ao refutar os já-ditos e assumir seu papel como uma estudante de EaD, chamando para si as implicações disso, como podemos observar em: *Minha missão agora é desmistificar essa visão deturpada que o senso comum faz da EaD.*

Já em Q4, o licenciando traz o já-dito sobre a qualidade da EaD quando reconhece que a educação *a distância* é desqualificada socialmente (*O termo a distância de forma alguma desqualificou o curso*) e tenta mostrar seu distanciamento face a esses discursos que questionam a qualidade do curso em que ele está matriculado. Então, o licenciando não só traz um já-dito sobre a EaD como também o refuta, ao passo que também menciona e qualifica a sua formação de professor nessa modalidade (*Os conteúdos abordados nas disciplinas só nos proporcionou riquíssimos conhecimentos e preparação para futuros educadores aptos a ensinar a língua e sua complexidade*).

Nesses enunciados vemos que os alunos refutam o discurso da baixa qualidade da EaD, sobretudo, porque estão fazendo um curso de EaD na UFSC, ou seja, uma universidade que é, na visão dos graduandos, prestigiada socialmente (cf. seção 5.1.1). Assim, a qualidade do curso de EaD está ancorada no discurso da qualidade da educação das universidades federais e, de modo específico, da UFSC.

A qualidade da EaD foi tematizada também em um dos fóruns, inserido na disciplina de Introdução ao Ensino a Distância (2008/1), que tinha como enfoque o percurso histórico da EaD no Brasil. A atividade proposta consistia na leitura de um dos capítulos do livro da disciplina e de um artigo de jornal sobre o contexto da EaD no Brasil, seguido de um debate no fórum. Nessa interlocução os licenciandos foram chamados a

se posicionar mediante uma orientação da disciplina. Por isso, nesse fórum, a maior parte dos licenciandos assumiu uma postura de defesa da modalidade, o que é bastante coerente, tendo em vista que era esse o *tom* da discussão proposta pela própria disciplina, e também porque optaram por fazer um curso nessa modalidade.

A fim de refutar os discursos depreciativos sobre a modalidade de educação em que estão inseridos, os licenciandos fazem menção/comparação com a modalidade presencial, como vemos a seguir:

F36¹⁸⁹

Re: Universidade a distância
por [Rubia](#) - segunda, 17 março 2008, 21:35

Mesmo com alguns pontos negativos, creio que a maioria das **críticas são infundadas**, talvez pelo **desconhecimento ou pelo medo do novo** muitas pessoas acreditam que essa modalidade pode não dar certo. **Se fossem fiscalizadas muitas universidades com professores presentes fisicamente não poderiam estar em funcionamento, porque a presença do professor nem sempre é garantia de qualidade.**
Valeu!!!

F37¹⁹⁰

Re: Educação a Distância.
por [Bete](#) - sexta, 14 março 2008, 20:57

O Sistema de Educação a distância no Brasil, ainda é visto por muitos brasileiros como um ensino fácil e de pouco conteúdo, e isso faz com que a procura por essa modalidade de ensino fique desfavorável em relação ao que é oferecido hoje no Brasil.

A diferença entre o curso a distância e um curso realizado da maneira tradicional, é a presença na sala de aula todos os dias e a distância entre aluno e professor.

[...]

F38¹⁹¹

¹⁸⁹ Enunciado de fórum proferido na disciplina Introdução ao Ensino a Distância (2008/1).

¹⁹⁰ Enunciado de fórum proferido na disciplina Introdução ao Ensino a Distância (2008/1).

Universidade a distância

por Cleo - sábado, 15 março 2008, 10:08

[...] De nada irá adiantar **uma universidade presencial** que o aluno não se esforce, não queria estudar. **Para que quem já participou de universidade presencial** sabe que é isso que acontece, e no mundo em que vivemos, no qual a educação é essencial para as mudanças acontecerem, **toda forma de ensino é válida, seja presencial, ou a distância, que tem o mesmo valor ou até maior** [...]

O discurso de defesa da modalidade de educação a distância, enunciado pelos licenciandos, ancora-se na comparação com o ensino presencial. Os alunos estabelecem a comparação entre essas duas modalidades de educação para valorar positivamente a EaD. E fazem isso destacando como diferença fundamental a relação espacial e temporal da modalidade, como em: *A diferença entre o curso a distância e um curso realizado da maneira tradicional, é a presença na sala de aula todos os dias e a distância entre aluno e professor; toda forma de ensino é válida, seja presencial, ou a distância, que tem o mesmo valor ou até maior.*)

Em resposta ao questionário um dos licenciandos também defende a modalidade a partir da comparação com o ensino presencial, como podemos observar a seguir:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q5: *Me identifiquei 100% com o curso. Acho que meu perfil é de aluno para o sistema EaD. Como já passei por várias faculdades de **ensino regular [presencial]**, posso dizer que **o curso a distância me ensinou muito +.***

Esse posicionamento dos licenciandos se contrapõe à visão de alguns teóricos da área, quando dizem que não se pode olhar a EaD com parâmetros do ensino presencial (BELLONI, 2008[1999], p.1). Embora essa perspectiva seja indicada para balizar os estudos teóricos sobre a EaD, no discurso dos sujeitos envolvidos na EaD vemos o contrário. A discussão se estabelece em torno da diferença/comparação entre as modalidades de educação para, justamente, refutar o discurso depreciativo sobre a EaD, que, na visão dos licenciandos, ancora-se na

¹⁹¹ Enunciado de fórum proferido na disciplina Introdução ao Ensino a Distância (2008/1).

questão da não-presencialidade como fator de desqualificação do curso, o que, para os licenciandos, não se sustenta.

Por outro lado, nos discursos teóricos sobre a EaD, não raras vezes, há uma polarização discursiva em que a educação presencial é considerada como tradicional e a EaD, por sua vez, é vista como a modalidade de educação do futuro e, ainda, como o ensino *flexível e que atende as necessidades das pessoas*. Esses discursos são reenunciados pelos licenciandos, como podemos verificar a seguir:

F39¹⁹²

A EAD como futuro da educação
por [Rubia](#) - domingo, 16 março 2008, 15:33

Bom, depois de ler algum material complementar sobre educação a distância eu cheguei a conclusão de que **a EAD pode ser considerada o futuro da Educação no país, talvez no mundo.**

Digo isto porque com a rotina diária cada vez mais corrida, as pessoas buscarão mais por essa modalidade de ensino (EAD), pois **é fascinante para alguns poder estudar no conforto de seus lares, em horários flexíveis. Não somente isso faz da Ead o futuro da educação, os avanços tecnológicos e os meios de comunicação aplicados à educação, são grandes aliados no processo de aprendizagem a distância.**

Incentivos dos governos também auxiliam na propagação desta forma de estudo, pois é interessante fazer com que grande parte da população possua ensino superior, de qualidade, sem que seja necessário gastar quantias exorbitantes na construção de novos centros de ensino.

A licencianda aponta a EaD como a *modalidade do futuro*, tendo em vista a relação intrínseca entre a EaD e as TICs: *[...] Ead o futuro da educação, os avanços tecnológicos e os meios de comunicação aplicados à educação, são grandes aliados no processo de aprendizagem a distância*. Ela reenuncia também o discurso sobre a flexibilidade na EaD, como podemos observar em: *[...] é fascinante para alguns poder estudar no conforto de seus lares, em horários flexíveis*. Sobre essa questão, concordamos, em parte, com Belloni 2008[1999], quando diz que a flexibilidade na EaD se refere à questão espacial (física), já que os sujeitos estudam em espaços diversos (em casa, no espaço de trabalho, polo presencial, etc.). Contudo, como mostramos na seção 3.2.2.1, os sujeitos precisam *habitar* o AVEA; se o aluno não *comparece* a esse espaço, ele não interage na aula. Já com

¹⁹² Enunciado de fórum proferido na disciplina Introdução ao Ensino a Distância (2008/1).

relação à flexibilidade na questão do tempo, a autora diz que: “quando se trata de tempo, todavia, observa-se ao contrário uma grande rigidez ou pouca flexibilidade quanto aos prazos (inscrição, avaliação, etc.), o que é ainda revelador de um enfoque de controle concebido a partir da sala de aula convencional¹⁹³” (BELLONI, 2008[1999]).

De fato, os prazos de entrega das atividades são rígidos, o que se mostra no plano de ensino, no qual estão listadas de antemão as atividades e a data de entrega de cada uma delas. No entanto, no que se refere à aula como enunciado, não se pode mensurar de forma tão pontual o tempo da aula na EaD; não há tempos tão delimitados. Obviamente, há um tempo delimitado para os fóruns, para o *chat*, para a videoconferência, mas, como dissemos, são microtempos que compõem o macrotempo da aula (cf. seção 3.2.2.2). Ademais, a rigidez na EaD não se deve especificamente à busca de elementos na aula presencial, como afirma Belloni, e sim às relações constituídas na esfera acadêmica, porque são interações mediadas no espaço escolar, que é um espaço formalizado/oficial. Portanto, as interações (inclusive o tempo) são contingenciadas pelas regras dessa esfera. E, como mostramos na descrição do plano de ensino, a rigidez de tempo pode ser atribuída à própria EaD, em virtude do trabalho em equipe altamente dependente do uso das TICs. Por exemplo, sem o trabalho da equipe de apoio, a videoconferência não acontece; para que ela se realize é necessário agendá-la com antecedência, para que se tenha o apoio dessa equipe técnica e para que se consiga agendar horário no polo, uma vez que nos polos costumam funcionar vários cursos de EaD.

Entre os enunciados do fórum da disciplina Introdução ao Ensino a Distância, que reenunciavam o discurso da disciplina no sentido de marcar uma posição de defesa da EaD, identificamos também enunciados balizados pela experiência dos licenciandos nessa modalidade.

F40¹⁹⁴

Preconceito em EAD

por [Emily](#) - sábado, 15 março 2008, 03:53

No meu ponto de vista, não há preconceito das outras pessoas, e **sim as próprias pessoas que frequentam o curso é que provocam esse**

¹⁹³ Ressaltamos que a fala da autora aponta a aula presencial como rígida, o que remete a uma visão tradicional da educação presencial.

¹⁹⁴ Enunciado de fórum proferido na disciplina Introdução ao Ensino a Distância (2008/1).

preconceito. Tive a oportunidade de estar a frente de trabalhos a distância através do curso de pedagogia da UDESC. No início do curso a maioria dos alunos ligavam para nós tutoras perguntando: Ah é muito importante participar das aulas no pólo? Tenho que estar presente? Os próprios alunos queriam distância. Não queriam se envolver só porque era um curso a distância. É lógico que as pessoas que freqüentam um curso presencial precisam estar presentes nas aulas, para assim concluírem e terem seus diplomas. E o pessoal a distância freqüentam o mínimo de encontros e querem que ninguém critique essa situação, tendo os mesmos direitos. Os cursos de educação à distância precisam exigir muito mais dos alunos do que os cursos presenciais, para que os alunos se sintam envolvidos e comprometidos com suas aprendizagens. Acredito que só assim **quebrar-se-a este rótulo de que é moleza fazer um curso à distância.** Este é o meu ponto de vista, perante o material lido e situações vivenciadas.

Emily (F40) pondera sobre a questão da qualidade da EaD de um outro ângulo que não fora considerado pelos seus pares. A licencianda se enuncia tendo como horizonte apreciativo a sua experiência profissional como tutora em um curso de EaD, sendo menos orientada pelo discurso teórico (voz de autoridade) da disciplina (*Este é o meu ponto de vista, perante o material lido e situações vivenciadas*). Desse modo, ela balizou o seu discurso-resposta pela sua experiência vivida, aquela que se assenta no “contato com diversas ocorrências da vida, que a experimentam, verificam, confirmam ou negam” (BAKHTIN, 2008[1963], p. 100).

A licencianda também refuta/contesta os discursos já-ditos sobre a baixa qualidade da EaD, mas o faz de outro modo. Ao marcar sua posição, ela não discursiviza a EaD a partir da reenunciação dos textos lidos na disciplina, e sim a partir da sua vivência na EaD, por isso ela remete a crítica aos sujeitos que interagem nessa modalidade de educação (*No meu ponto de vista, não há preconceito das outras pessoas, e sim as próprias pessoas que freqüentam o curso é que provocam esse preconceito [...]*). Para Emily, o motivo da desqualificação da EaD tem origem no posicionamento de alguns alunos dessa modalidade de educação (*E o pessoal a distância freqüentam o mínimo de encontros e querem que ninguém critique essa situação, tendo os mesmos direitos*). Atrelado à questão da (baixa) qualidade dessa modalidade de ensino está o discurso sobre a *maior facilidade* de cursar a EaD, contra o qual a licencianda se manifesta (*Acredito que só assim quebrar-se-a este rótulo de que é moleza fazer um curso à distância*).

Além disso, ela responde de forma enfática, em *tom* de refutação, aos colegas sobre a comparação entre a modalidade a distância e o ensino presencial, quando diz que: *É lógico que as pessoas que freqüentam um curso presencial precisam estar presentes nas aulas, para assim concluírem e terem seus diplomas.* Aqui, novamente, parece que o discurso depreciativo sobre a qualidade da EaD assenta-se na não-presencialidade física, ou seja, a distância física do professor e dos alunos é o que contribui para a desqualificação do curso, e isso é tematizado recorrentemente pelos licenciandos.

Identificamos outra contrapalavra sobre a qualidade dessa modalidade de educação, que se ancorou na experiência da licencianda no próprio curso.

F41¹⁹⁵

EAD

por [Mariana](#) - domingo, 16 março 2008, 20:45

Cursos à distância têm cada vez mais auxiliado pessoas a completarem seus estudos.

A qualidade desses cursos, nós alunos estamos tendo a oportunidade de vivenciar em nosso dia-a-dia, e também de levar este nome avante através de nossa dedicação e competência profissional.

Fazer um curso de educação a distância só me traz orgulho, e não me desmerece em nada, pois **sei da importância do trabalho dos profissionais que nos ajudam nas tarefas.**

As pessoas que discriminam esta modalidade de ensino certamente fazem isso por falta de conhecimento, **porque na prática a gente vê a importância desse estudo para cada um de nós.**

A contrapalavra de Mariana (F41) é um pouco mais branda e menos refutadora que a de Emily (F40), mas há um ponto de convergência, tendo em vista que seu enunciado também destaca a atividade das pessoas na EaD. O discurso de Mariana ancora-se no vivido, no seu papel de estudante da EaD, como podemos verificar em: *[...] nós alunos estamos tendo a oportunidade de vivenciar em nosso dia-a-dia [...] Fazer um curso de educação a distância só me traz orgulho.* Ela valora explicitamente a EaD a partir da sua experiência nessa modalidade (*[...] na prática a gente vê a importância desse estudo para cada um de nós*).

¹⁹⁵ Enunciado de fórum proferido na disciplina Introdução ao Ensino a Distância (2008/1).

Mariana assume igualmente uma posição de defesa da qualidade de ensino na EaD, mas esse *discurso de defesa* difere dos demais enunciados proferidos naquele fórum (com exceção do enunciado de Emily), porque ela fala das pessoas e das suas relações na EaD, tematiza e valora os sujeitos que trabalham no seu curso, quando diz que: *Fazer um curso de educação a distância só me traz orgulho, e não me desmerece em nada, pois sei da importância do trabalho dos profissionais que nos ajudam nas tarefas.*

Assim, esse discurso se constitui nas relações das pessoas no ato ético/no acontecimento da aula virtual, relações marcadas pela alteridade, pelo excedente de visão e pela responsabilidade (BAKHTIN, 2010[1986]). Emily e Mariana constroem o seu dizer a partir do vivido, e é isso que lhes dá sustentação para uma voz mais singular e menos *moldada* pelos já-ditos sobre a EaD.

Além de os alunos discursivizarem os discursos já-ditos sobre a qualidade da EaD, observamos a reenuniação do discurso da autonomia do estudante nessa modalidade, como explicitamos a seguir:

F42¹⁹⁶

Universidade a distância
por [Cleo](#) - sábado, 15 março 2008, 10:08

[...] o que importa mesmo é que **o aluno se dedique e faça a universidade. De nada irá adiantar uma universidade presencial que o aluno não se esforce, não queria estudar.**

Para que quem já participou de univesridade presencial sabe que é isso que acontece, e no mundo em que vivemos, no qual a educação é essencial para as mudanças acontecerem, toda forma de ensino é válida, **seja presencial, ou a distância, que tem o memso valor ou até maior, pois o aluno aprende a estudar e se organizar sozinho, o que hoje é muito importante para qualquer pessoa.** [...]

F43¹⁹⁷

Educação a Distância.
por [Bete](#) - sexta, 14 março 2008, 20:57

[...]
O aluno que escolhe pela modalidade de ensino a distância **deve se organizar e se comprometer ao máximo com os estudos, pois o curso exige que nós**

¹⁹⁶ Enunciado de fórum proferido na disciplina Introdução ao Ensino a Distância (2008/1).

¹⁹⁷ Enunciado de fórum proferido na disciplina Introdução ao Ensino a Distância (2008/1).

tenhamos disciplina, autonomia e consciência que não podemos deixar nada pra depois nem esperar que tenhamos uma segunda chance.

F44¹⁹⁸

EaD - A modalidade de Ensino do futuro
por [Sandra](#) - domingo, 16 março 2008, 22:50

No curso a distância **o aluno tem que ser autônomo** no processo ensino-aprendizagem e leitor constante, para estar sempre bem informado e atualizado sobre os acontecimentos nacionais e internacionais. [...]

Esses enunciados mostram a assimilação do discurso da autonomia, que atribui ao aluno a maior responsabilidade pelo sucesso no processo de ensino e aprendizagem. A autonomia citada pelos graduandos refere-se à organização/disciplinamento e ao comprometimento com relação ao tempo destinado aos estudos, como observamos em: [...] *a distância deve se organizar e se comprometer ao máximo com os estudos [...]*. Os alunos também citam a autonomia no que se refere à construção de conhecimento (*o aluno tem que ser autônomo no processo ensino-aprendizagem e leitor constante [...]*).

Vemos que o discurso da autonomia do estudante na EaD consiste em um argumento para a defesa da qualidade dessa modalidade de educação, já que a qualidade é diretamente relacionada à dedicação do aluno na EaD (*[...] o que importa mesmo é que o aluno se dedique e faça a universidade. De nada irá adiantar uma universidade presencial que o aluno não se esforce, não queria estudar*). Então, os discursos sobre a qualidade da EaD e o discurso da autonomia do estudante nessa modalidade estão intimamente relacionados.

Esses modos de olhar a questão da autonomia na EaD, enunciados pelos licenciandos, podem ser relacionados à caracterização do estudante da EaD, apresentada pelo manual *Tutoria no EaD: um manual para tutores* (2003), desenvolvido pela *The Commonwealth of Learning* (COL)¹⁹⁹. Embora não tematize especificamente a formação

¹⁹⁸ Enunciado de fórum proferido na disciplina Introdução ao Ensino a Distância (2008/1).

¹⁹⁹ O manual utiliza as convenções do Português de Portugal e foi disponibilizado aos tutores da UFSC na página virtual do curso para uso em uma capacitação realizada na UFSC no ano de 2008. A COL é uma organização intergovernamental cuja sede localiza-se em Vancouver e foi criada para

de professores na EaD, o manual apresenta algumas particularidades dos alunos que estudam nessa modalidade, o que nos ajuda a compreender o discurso sobre a autonomia do estudante na EaD.

Sumarizamos, no quadro a seguir, as características do aluno virtual, bem como suas implicações para o ensino, tal como delineadas por esse documento.

Quadro 6 - Características do aluno virtual e as implicações no ensino

Característica	Implicação
Adultos com vidas activas e compromissos familiares e profissionais	Pouco tempo para estudar, e outros compromissos podem interferir nos calendários de estudo
Têm, normalmente, objectivos claros de aprendizagem	Mais empenhados em atingir os objectivos e em continuar a estudar, desde que possível
Podem estar afastados do ensino formal há algum tempo	Podem precisar de alguma orientação acerca dos processos de aprendizagem formais: redacção académica, investigação, utilização de biblioteca etc.
Podem não ter possibilidade de contactar com bibliotecas ou com outros recursos académicos	Podem precisar que os recursos sejam disponibilizados de maneira diferente (disponíveis em centro de estudo ou enviados das bibliotecas)
Frequentemente interessados nas implicações da aprendizagem nas suas vidas e trabalho	Mais susceptíveis de estarem motivados para continuar a estudar; podem querer explorar, de que forma a aprendizagem se relaciona com situações profissionais ou da vida

Fonte: The Commonwealth of Learning (2003, p. 22)²⁰⁰

Das características apontadas no quadro 6, destacamos que algumas delas podem ser observadas nos licenciandos, foco desta pesquisa. Por exemplo, trata-se, na sua maioria, de adultos e trabalhadores, que relacionam o curso aos aspectos profissionais. Alguns deles estão afastados dos estudos regulares há algum tempo. Nem sempre os estudos estão em plano de igualdade com as demais demandas da vida desses sujeitos, pois nas suas vidas há outras urgências, demandas de outra natureza, que delinham a ordem de suas

fomentar o desenvolvimento e o compartilhamento de conhecimentos, recursos e tecnologias por meio da EaD.

²⁰⁰ Disponível em:

<<http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=5706>>. Acesso em 04/04/2011.

prioridades no plano ético e que têm interferências na sua formação acadêmica.

O estudo do COL relaciona as dificuldades no que tange ao domínio/habilidades para o estudo ao perfil do estudante nessa modalidade, que, geralmente, está há algum tempo afastado do estudo formal. Isso se intensifica em um curso mediado pelas TICs, pois, além de estarem afastados dos estudos formais, os alunos ainda precisam dominar as ferramentas tecnológicas do curso, que, muitas vezes, lhes são desconhecidas e de difícil domínio. Assim sendo, a dificuldade de operar com as novas ferramentas tecnológicas, bem como o disciplinamento para o estudo se choca com o discurso sobre a autonomia do estudante, discutido nos estudos da EaD. Poderíamos dizer que esse discurso aponta para um licenciando previsto/desejável, mas se contrapõe ao licenciando real do curso.

Na prática da EaD, é comum que professores e tutores percebam ao longo da disciplina que os graduandos não são tão autônomos assim, que os *graduandos reais* da aula virtual (como também na aula presencial) trazem uma série de dificuldades, tanto no que se refere à elaboração de uma agenda de estudos e ao seu transitar pelo ambiente virtual quanto no que diz respeito à sua proficiência em leitura e escrita de textos acadêmicos. Nesse sentido, como afirma o manual do COL, é recorrente que os estudantes dessa modalidade “necessitem de orientação acerca dos processos de aprendizagem formais: redação acadêmica, investigação, utilização de biblioteca, etc.” (COL, 2003, p. 22).

Certamente a autonomia no uso das ferramentas tecnológicas incide também sobre as habilidades requeridas dos estudantes da modalidade de educação a distância, para que possam *caminhar* no curso. Muitas vezes, os estudantes inicialmente não sabem interagir com o professor, com o material ou com os colegas. Os modos de interagir na aula virtual são negociados e assimilados pelos interlocutores no decorrer das interações no curso, sobretudo as habilidades no que se refere ao domínio das TICs.

Isso foi observado na pesquisa. Nas primeiras disciplinas do curso, a primeira grande aprendizagem dos graduandos foi justamente aprender a *navegar* na aula virtual, ou seja, aprender a transitar/interagir nesse cronotopo, como se pode verificar a seguir:

F45²⁰¹

²⁰¹ Enunciado de fórum proferido na disciplina Produção Textual Acadêmica I (2008/1).

Re: leituras

por [Rubia](#) - domingo, 30 março 2008, 11:05

Procuo manter as leituras em dia, gosto de ler e realizo as tarefas com prazer. **A minha dificuldade é mesmo com a máquina, algumas tarefas eu perco o prazo por não "me achar" nos locais onde enviar**, estou engatinhando nessa área da informática, mas creio que é só o começo, espero logo,logo estar andando com passos bem firmes. Abraços, Rubia.

Em um dos fóruns da disciplina Produção Textual Acadêmica I, que é uma disciplina de caráter procedimental oferecida na primeira fase do curso, Rubia (F45) evidencia a dificuldade de operacionalização das ferramentas tecnológicas, como vemos em: *A minha dificuldade é mesmo com a máquina, algumas tarefas eu perco o prazo por não "me achar" nos locais onde enviar [...]*.

Semelhantemente, em um dos fóruns da disciplina Introdução ao Ensino a Distância, o licenciando expõe a dificuldade em operacionalizar as ferramentas do AVEA.

F46²⁰²

Trabalho em Equipe

por [João](#) - sexta, 22 fevereiro 2008, 15:49

A todos:

Estou em duvida de como formar esta equipe para desenvolver os trabalhos, pois mal começamos as aulas **e alguns tem muita dificuldade com a internet, pois até eu que domino mais ou menos estou encontrando dificuldade, pois considero o Site muito complexo, acho que precisamos de um "caminho" passo-a-passo para ir encontrando o que procuramos.**

Os enunciados (F45; F46) apontam para essa dificuldade inicial em lidar com as ferramentas tecnológicas, mais precisamente com o ambiente virtual. Evidenciam, sobretudo, a dificuldade em se *localizar* na aula virtual (*perco o prazo por não "me achar" nos locais onde enviar; [...] estou encontrando dificuldade, pois considero o Site muito complexo, acho que precisamos de um "caminho" passo-a-passo para ir encontrando o que procuramos*).

No entanto, o discurso sobre a autonomia do estudante na EaD não se restringe à operacionalização das ferramentas, uma vez que esse termo (*autonomia*), não raras vezes, na esfera sociodiscursiva da

²⁰² Enunciado de fórum proferido na disciplina Produção Textual Acadêmica I (2008/1).

educação, remete à noção de autodidatismo, ou seja, à capacidade de aprender sozinho. De fato, o aluno virtual, *a priori*, precisa ser um sujeito *autônomo* para realizar seus estudos em tempo e espaço distintos, sem a presença física e constante do professor. Mas isso não quer dizer que o processo de ensino e aprendizagem prescindia da interlocução com o professor ou tutor; ao contrário, a interação com o tutor e o professor é extremamente importante na apropriação de conhecimentos. Isso porque não há ensino e aprendizagem sem interação entre os sujeitos implicados no ato/evento de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, concordamos com Daga (2011) quando diz que a autonomia de que tanto se fala em EaD deveria ser entendida como disciplina/hábito de estudo por parte do estudante, que está corporeamente²⁰³ afastado do professor. Segundo a autora, a autonomia deveria ser correlacionada

à capacidade dos alunos de gerir seu processo de organização do tempo e da disciplina de estudo por exemplo, não podendo ser concebida como sinônimo de um processo de aprendizagem que o prescindia da presença sistemática e organizada do professor, o que implicaria, em alguma mediada, denegar a importância do ato de *ensinar*. (DAGA, 2011, p. 92, grifo da autora).

Reiteramos, esse processo não exclui/exime a mediação do professor e do tutor; ao contrário, requer uma postura ativa desses profissionais no sentido de possibilitar que o estudante de EaD construa os saberes necessários para sua formação inicial de professor.

Por essa razão, consideramos que o discurso sobre a autonomia do estudante da EaD, tanto do ponto de vista do domínio das ferramentas tecnológicas quanto do ponto de vista da construção de conhecimento, é, em certo sentido, um discurso construído a partir de um *aluno ideal*, apoiado em uma concepção de conhecimento como um construto externo ao sujeito e que está *disponível* no ambiente para ser *transferido/repassado*, ou melhor, *baixado* (no sentido de fazer *download*). Concordamos com Preti (2005 *apud* GIOLO, 2008, p. 10), quando diz que autonomia não é sinônimo de autodidatismo, entendido como a capacidade de aprender por si próprio. A autonomia está ligada a

²⁰³ Trata-se de distância física, porém, vale salientar que, na EaD, há presencialidade virtual.

todo um processo de construção de subjetividades no percurso de formação dos sujeitos.

Na dinâmica viva do curso, emerge uma série de dificuldades a serem vencidas e transformadas em aprendizagem, já que o estudante real, seja na EaD ou na educação presencial, traz uma série de demandas ao professor, que não pode tão somente delegar/depositar toda a responsabilidade da aprendizagem (e do fracasso) no estudante.

Vale destacar também que a autonomia discursivizada na EaD distancia-se da noção de autonomia defendida por Paulo Freire (2006[1996]), que afirma que questões da ordem da ética e do respeito ao ser humano estão presentes em todas as dimensões das relações humanas.

De modo geral, a autonomia na pós-modernidade tem ressurgido com uma outra *coloração*, cuja tônica se funda nas bases do discurso hegemônico, sendo, pois, revestido de um caráter individualista, que serve de estímulo à competitividade e ao egoísmo nas relações entre os sujeitos. O discurso da *autonomia* relaciona-se com o discurso do *aprender a aprender*, que, segundo, Duarte (2001, p. 28), é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. Na concepção de *aprender a aprender*, marca-se a presença hegemônica no ideário educacional (DUARTE, 2001, p. 51).

Daga (2011), em sua pesquisa no campo da EaD, problematiza a noção de autonomia recorrente nessa modalidade de educação, relacionando-a ao ideário do *aprender a aprender*.

Conforme a autora (2011):

a autonomia do aluno, na EaD, como superestimação da *aprendizagem* em detrimento ao *ensino*, remete ao lema “aprender a aprender”, que, presente no ideário pedagógico contemporâneo, preconiza posturas contrárias às concepções vigotskianas. (DAGA, 2011, p. 92, grifo da autora).

Tanto o discurso da autonomia quanto o do *aprender a aprender* estão a serviço de um discurso hegemônico, para o qual cabe ao aprendiz aprender por si só. Segundo Geraldi (2010a), a partir desse modelo gestado na modernidade emerge uma série de expedientes, já denunciada pelo discurso crítico [a exemplo da Escola de Frankfurt]: a

culpabilização do professor, a culpabilização do aluno, a desvalorização das culturas não rentáveis e nunca a culpabilização da própria estrutura social e política, ou seja, do modelo hegemônico que possibilita esse estado de coisas.

Sobre as consequências dessa perspectiva, Geraldi assevera:

[...] o aprendiz deixou de ser uma afiliação civilizacional para se tornar um *cuidado de si* pelo qual é responsável o próprio aprendiz [...]. Se a alguém lhe foi dada a oportunidade, qualquer que ela seja, e em consequência a inserção social dela resultante não deve ser considerada problema da estrutura da sociedade, mas um problema individual, uma incompetência para construir o seu próprio cuidado de si (GERALDI, 2010a, p. 88-89, grifos do autor).

A autonomia do estudante vista sob essa perspectiva (*do aprender a aprender, de autodidatismo*) conduz à compreensão reducionista de que os estudantes que não lograrem sorte na caminhada, que não chegarem até o final do curso, não o fizeram simplesmente porque não foram *autônomos* o suficiente. Eles foram *incapazes* e não tinham o *perfil* de estudante de EaD.

O que expomos até aqui, por meio da análise dos dados, é a reenunciação, desqualificação e distanciamento dos já-ditos sobre a EaD no discurso dos licenciandos. A análise mostrou que os licenciandos atribuem sentidos à modalidade de educação a distância, estabelecendo, não raras vezes, comparações entre a educação a distância e a educação presencial. Isso reforça o que dissemos sobre a aula virtual (cf. seção 3.2.2.1): *a aula presencial é constantemente valorada nas interações da aula virtual*; ela é um pano de fundo (horizonte apreciativo) a partir do qual se valoram as interações na aula virtual. Nesse contexto, como mencionamos nesta seção, embora os estudos teóricos da área da EaD postulem que é preciso olhar para as especificidades dessa modalidade sem estabelecer comparações biunívocas com a modalidade presencial, vemos que, no mundo da vida, os licenciandos avaliam a EaD justamente na comparação com a modalidade presencial. Nas relações entre os sujeitos que vivenciam a EaD, as duas modalidades de educação são colocadas em relação, seja para entender a aula virtual como uma modalidade do gênero *aula*, seja para avaliar para qualificar ou desqualificar a EaD.

Em suma, a EaD é avaliada, reacentuada, defendida ou contestada/refutada pelos licenciandos, pois “[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, [...] iluminado pelos discursos de outrem que falaram sobre ele” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 86). Nesse sentido, a discussão realizada na seção 3.1.1 ajudou-nos a compreender os discursos dos licenciandos sobre a EaD, que são permeados por discursos já-ditos sobre essa modalidade de ensino, sendo, pois, já-ditos construídos historicamente a partir de questões sociais e ideológicas emblemáticas. Contudo, sobre os já-ditos com relação à EaD “[...] é sempre salutar enxergar o passado no presente, mas sem esquecer que o futuro não é o da reprodução do presente, por mais estabilizada que seja essa estrutura. É da estabilidade das estruturas com a instabilidade das ações que se tece o presente”. (GERALDI, 2010a, p. 83).

Então, a partir do que nesse passado recente foi-se constituindo no tocante a essa modalidade é que vemos o que se produz/se atualiza no presente, no discurso dos licenciandos sobre a EaD. Não se trata de mera reprodução, como pondera Geraldi (2010a), e sim refração e atualização, pois as ações de hoje podem desestabilizar os já-ditos inscritos na historicidade. Assim é que, no que se refere à valoração da EaD, além de reenunciar os já-ditos, os licenciandos tomam a modalidade como um desafio, valoram positivamente o próprio curso da EaD da UFSC, o que aponta para a atualização dos discursos já-ditos sobre EaD.

Na seção a seguir, o foco recai nos discursos dos licenciandos sobre a qualidade do curso de Letras-Português-EaD da UFSC.

5.1.3 A qualidade do curso de Letras-Português-EaD da UFSC

No decorrer das interações no curso observamos que houve uma mudança no discurso dos licenciandos ao se enunciarem sobre o curso de Letras-Português. Inicialmente discursivizavam o curso de forma genérica (todo e qualquer curso de Letras), como mostramos na seção 5.1.1. Contudo, a partir das interações nas disciplinas, os licenciandos passaram a focalizar especificamente o curso de Letras-Português-EaD da UFSC de que fazem parte, onde são sujeitos que constroem a história desse curso. Assim, vemos que o discurso teórico do curso, com o qual interagiram nas diferentes disciplinas, começou a ter ressonância na voz dos licenciandos, e isso opera na constituição da identidade desses sujeitos a serem formados professores de Língua Portuguesa.

Ao discursivizar a própria formação, de forma mais situada, identificamos uma valoração no que se refere à qualidade do curso. Em outras palavras, os licenciandos acentuam a qualidade do curso e atribuem essa valoração aos seguintes aspectos: a) ao conteúdo teórico das disciplinas; b) ao nível de dificuldade/exigência do curso; c) à qualificação do corpo docente.

Os licenciandos balizam a qualidade do curso pela teoria que ele traz. Nesse sentido, o conteúdo teórico é o argumento principal para discursivizar a qualidade do curso, como observamos a seguir:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q6: Muito bom, [...] Excelente conteúdo teórico.

Q7: De excelente nível.

Q8: Avalio positivamente. Está ótimo.

Q9: Na minha opinião um curso completo, afinal atendeu as diversas áreas da LP (gramática, literatura, etc...)

A qualidade do curso se marca nos enunciados, por exemplo, pela recorrência de palavras como: *excelente, muito bom, nível muito bom, muita qualidade, alto nível de conhecimento*, que materializam a apreciação discursiva dos licenciandos face ao curso. Os enunciados ressaltam o caráter acadêmico-científico como uma qualidade atribuída ao curso (*De excelente nível; Na minha opinião um curso completo, afinal atendeu as diversas áreas da LP (gramática, literatura, etc...); Excelente conteúdo teórico.*).

Para reforçar seu posicionamento sobre a qualidade do curso, os licenciandos apontam a distinção entre o curso de Letras-Português-EaD da UFSC e os demais cursos. Isso se mostra quando os licenciandos tecem comparações, como vemos a seguir:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q10: Formação diferenciada (felizmente) do que é comum na região.

Q11: Nota 10, pois o curso de letras oferecido à distância pela UFSC é superior aos presenciais particulares oferecidos na região.

No que se refere à qualidade, além de comparar instituições (*Formação diferenciada (felizmente) do que é comum na região*), os licenciandos fazem comparação entre modalidades de educação, como

vemos em: *o curso de letras oferecido à distância pela UFSC é superior aos presenciais particulares oferecidos na região*. Desse modo, novamente identificamos um discurso que usa a modalidade de ensino presencial como baliza para validar o curso em que os licenciandos estão inseridos e também para a valoração em relação a UFSC²⁰⁴, como discutimos anteriormente. Embora não esteja explícito na fala dos licenciandos, podemos dizer que, nas comparações estabelecidas, eles consideram o curso de Letras-Português-EaD da UFSC superior aos demais cursos das suas regiões, inclusive os da modalidade presencial, no que se refere ao conteúdo teórico.

Além da densidade teórica, os licenciandos avaliam a qualidade do curso pelo nível de dificuldade em acompanhar as teorias/conteúdos que compõem as disciplinas, como mostram os enunciados a seguir:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q12: *Excelente embora muito difícil com muita linguagem científica.*

Q13: *Curso intenso, exigente e que só segue quem realmente se dedica.*

Q14: *Um curso que exige muito do aluno e com muita qualidade.*

Q15: *Está cada vez mais exigente.*

Q16: *Muito exigente, porém de alto nível de conhecimento e aprendizado.*

Q17: *Avalio muito difícil.*

Q18: *Está muito difícil, mas de grande proveito. Aprendi coisas que aplico na Oficina de LP.*

Q19: *Como um ótimo curso, com um grau “elevado” de dificuldade, o que eleva também o nosso esforço, compromisso, aprendizagem. [...].*

Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?

Q20: *Os conteúdos precisam ser mais amenos. Está muito pesado com muitas teorias.*

Para alguns licenciandos, a qualidade do curso está relacionada ao nível de dificuldade que lhes é apresentado (*Os conteúdos precisam*

²⁰⁴ Na seção 5.1.1, mostramos enunciados em que os licenciandos valoram positivamente a UFSC, mas trata-se de uma fala inicial, que evidencia as expectativas sobre essa instituição. Nesta seção (5.1.3) é possível observar uma valoração constituída pelas suas vivências no curso, ou seja, os licenciandos já falam de um outro lugar, não mais só de “ouvir falar”, e sim da posição de alunos da UFSC, que fazem parte dessa universidade.

ser mais amenos; Está muito pesado com muitas teorias; Está muito difícil, mas de grande proveito; Excelente embora muito difícil com muita linguagem científica. Um curso que exige muito do aluno e com muita qualidade.). Ou seja, o curso é bom porque é difícil, o que sinaliza para um discurso já-dito, de que o ensino bom/de qualidade é para poucos; e é para poucos porque é difícil. O nível de dificuldade do curso constitui também um argumento que refuta os já-ditos sobre a EaD, a saber, sobre a suposta facilidade em se estudar nessa modalidade de educação, enfim, sobre a baixa qualidade dos cursos de EaD (cf. seção 5.1.2).

Observamos ainda outro índice de valor que orienta os licenciandos no que se refere à qualidade do curso. Trata-se da atuação dos professores, como verificamos a seguir:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q21: *Nota 10. Os professores se preocupam com nosso aprendizado, e com a nossa preparação.*

Q22: *Acho que o curso é muito bom, os professores são excelentes.*

Q23: *Muito bom, ótimos professores interessados em ensinar. Excelente conteúdo teórico.*

A menção à atuação dos professores como um dos índices de qualidade do curso aparece unida ao elogio aos professores (*Nota 10; [...] ótimos professores interessados em ensinar. Excelente conteúdo teórico; Acho que o curso é muito bom, os professores são excelentes; Muito bom*) e unida também à questão do conteúdo teórico que compõe o curso (*Excelente conteúdo teórico*).

A valoração positiva em relação ao corpo docente do curso se manifestou também nos fóruns. Os licenciandos acentuam o fato de estarem em uma universidade pública federal (cf. seção 5.1.1), o que lhes permite o contato com os professores-pesquisadores, como se pode observar no trecho a seguir:

F47²⁰⁵

Re: Gêneros e letramento

por [Ana](#) - terça, 12 outubro 2010, 22:39

²⁰⁵ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

[...] outra coisa: A Rodrigues (2005) citada no texto do círculo de Bahktin é a nossa prof Rosângela, não é?

Como amo estudar na UFSC e poder ler os maiores pensadores de linguística atuais com os quais convivemos! Não tem como não aprender assim... Quero ser uma eterna discípula dessa universidade... [...] Beijinhos!

A licencianda (F47) pergunta se a autora citada no texto teórico indicado para leitura (R. H. RODRIGUES, 2005) era a professora que ministrava uma das disciplinas no curso. A professora que estava interagindo naquele fórum confirmou tal informação. O que podemos inferir dessa situação de interação é que a palavra da licencianda aponta para uma valoração positiva com relação aos professores do curso, uma vez que associa o papel de professor ao de pesquisador (e de instituição federal), como se verifica em: *Como amo estudar na UFSC e poder ler os maiores pensadores de linguística atuais com os quais convivemos! Não tem como não aprender assim... Quero ser uma eterna discípula dessa universidade.* Esse acento valorativo faz-nos refletir que há papéis mais ou menos valorados e legitimados na cultura acadêmica; então, ser professor-pesquisador assume um outro *status* diante licenciandos. Na visão da licencianda, o fato de ser aluna de professores-pesquisadores e que são autores de livros, capítulos de livros ou artigos científicos traz legitimidade/qualidade a sua formação. Isso porque essa condição dos professores aponta para um corpo docente que ainda mantém a identidade do professor que produz um saber (*o sábio*) (GERALDI, 2010a), sendo, pois, um índice de valor do curso, que é enunciado pelos graduandos.

A valoração face ao professor e à universidade também foi saliente em um texto *perfil* postado mais recentemente²⁰⁶, em que uma das licenciandas faz uma análise do seu percurso no curso de graduação.

TP47-Lara:

"É DEUS QUEM APONTA A ESTRELA QUE TEM QUE BRILHAR". GRUPO REVELAÇÃO

Olá colegas!

Quatro anos se passaram e a nossa formatura está aí, cada dia mais pertinho de todos nós.

²⁰⁶ Não podemos precisar a data da atualização do perfil pela licencianda. Acessamos esse dado em 12/07/2012. Ressaltamos que é o único texto *perfil* dos dados da tese que não foi escrito na época da geração dos dados de pesquisa (da primeira à sexta fase do curso). Optamos por inclui-lo porque o seu conteúdo expressa/condensa tudo o que vínhamos discorrendo nesta seção.

Estava lendo o meu primeiro perfil e comecei pensar como o tempo muda o nosso pensamento.

Cada dia na faculdade foi um aprendizado diferente, uma superação...

Vejo em meu perfil que desejei para o futuro que estivéssemos todos juntos para receber o diploma, na formatura.

Infelizmente isso não foi possível, algumas pessoas resolveram trilhar caminhos diferentes, mas continuam no nosso coração.

Vi que eu queria ser repórter da Rede Globo, nessa época meus ídolos eram os cantores e uma meia dúzia de jornalista, como meu pensamento mudou hoje pediria autógrafa aos meus professores (Paula, Rafael, Keila, Grazielle, Vanda, Tadeu, Paulo e todos que estiveram conosco nesses quatro anos e meio) com vocês aprendi a ver o mundo de uma forma diferente, conheci autores e reaprendi a ver autores já conhecidos.

É acho que meu sonho não é mais a Rede Globo e sim seguir o caminho dos meus professores ufisquianos também quero ser professora universitária e citar vocês como exemplo para os meus alunos.

É, em quatro anos mudamos muito, mas algo continua igualzinho:

O ORGULHO DE SER ACADÊMICA DA UFSC

Daqui a pouco nos encontraremos na formatura e carregar o peso do diploma da UFSC continua sendo para poucos, mas nós vencemos somos 17 guerreiras e 1 herói e estamos prontos para olhar o mundo nos olhos e dizer:

- Estamos aqui e viemos para vencer; porque o mundo é de quem se atreve e nos desculpem, mas nós somos muito ATREVIDOS., SOMOS UFSC.

Parabéns, meus colegas, vitoriosos e vencedores nós merecemos tudo de bom, a formatura não será o fim, mas o começo de um caminho que nos levara ao topo do pódio.

Obrigada Deus por estar conosco e Maria passar na frente de nossa vida.

A seguir apresentamos o primeiro texto *perfil* da licenciada, o que nos permite observar a comparação feita por ela.

TP48-Lara:

*Olá colegas*²⁰⁷

Meu nome é Lara.

Ser caloura da UFSC me deixa muito orgulhosa sei que estou aqui pelos meus méritos. Tenho consciência que muita gente queria esse lugar e eu cheguei.

Esta é minha segunda faculdade. Posso dizer que a comunicação (jornalismo) eu escolhi e a educação (professora) me escolheu. Gosto das duas com a mesma intensidade, tanto que não sei se sou uma jornalista-professora ou uma professora-jornalista.

²⁰⁷ Este é o texto *perfil* anterior à atualização e que foi mantido pela licencianda, ou seja, o perfil mais recente é composto de dois textos escritos em épocas distintas.

Tenho muitas expectativas com as duas profissões e se um dia precisar escolher sei que vou me dar bem em qualquer uma delas.

PRETENSÃO PROFISSIONAL:

- Ser repórter da Rede Globo (Jornal Nacional), [...] torçam por mim. “O universo inteiro conspira para um sonho se realizar”. Paulo Coelho.

- Paralelo a minha primeira opção pretendo dar aulas em alguma faculdade, de nada vale tanto conhecimento se não puder passar para frente. Sei que são sonhos bem altos, mas sonhar baixo todos sonham, “O mundo é pra quem se atreve” Caio Alex – Repórter de Rede- TV Record. Sei que estou só no primeiro de grau da escada mas, chego no topo rapidinho.

PARA O FUTURO:

Desejo que eu e vocês possamos realizar todos os nossos sonhos. Que daqui há quatro anos estejamos todos juntos recebendo o nosso diploma, afinal um diploma da UFSC não é pra qualquer pessoa.

Muitas coisas boas para todos nós e que Deus esteja conosco iluminando nossa caminhada.

Como dito antes, os graduandos não têm por hábito editar o seu perfil durante a realização do curso e, nos casos em que houve atualizações, observamos que a mudança se refere às fotografias do perfil. Porém, em uma última busca que fizemos nos perfis, a fim de observar se o texto inicial se mantinha, verificamos que Lara (TP47) atualizou o seu perfil, estabelecendo uma comparação com o texto *perfil* postado por ocasião do início do curso. Observamos que ela não excluiu seu perfil inicial, que está logo abaixo do novo perfil. Desse modo, o texto *perfil* antigo continua disponível para que seus interlocutores possam observar a mudança que se operou durante o tempo de interações no curso, e que é tematizada por Lara.

A licencianda endereça sua fala a seus pares (*Olá colegas!*) e, logo no início, faz referência ao tempo transcorrido no curso até chegar à formatura, que se aproxima, evidenciando um tom de retrospectiva e de reflexão em seu enunciado (*Quatro anos se passaram e a nossa formatura está aí, cada dia mais pertinho de todos nós. Estava lendo o meu primeiro perfil e comecei pensar como o tempo muda o nosso pensamento.*).

Na atualização do texto *perfil* dessa licencianda, identificamos uma condensação de tudo o que vínhamos discutindo nessa seção sobre a valoração positiva em relação ao curso, como podemos observar:

a) **valoração do conteúdo teórico** – [...] *conheci autores e reaprendi a ver autores já conhecidos.*

b) **valoração do corpo docente** - *Vi que eu queria ser repórter da Rede Globo, nessa época meus ídolos eram os cantores e uma meia dúzia de*

jornalista, como meu pensamento mudou hoje pediria autógrafa aos meus professores (Paula, Rafael, Keila, Grazielle, Vanda, Tadeu, Paulo e todos que estiveram conosco nesses quatro anos e meio). [...] É acho que meu sonho não é mais a Rede Globo e sim seguir o caminho dos meus professores ufisquianos também quero ser professora universitária e citar vocês como exemplo para os meus alunos.

c) **valoração da instituição de ensino pública federal (UFSC) - É acho que meu sonho não é mais a Rede Globo e sim seguir o caminho dos meus professores ufisquianos também quero ser professora universitária e citar vocês como exemplo para os meus alunos. [...] mas algo continua igualzinho: O ORGULHO DE SER ACADÊMICA DA UFSC.**

Há no discurso da licencianda um tom enfático e entusiasmado. Ela retorna ao perfil justamente para evidenciar a sua avaliação e tecer elogios ao curso, aos professores e aos colegas que conseguiram chegar até o final do curso. Enfim, enfatiza a qualidade do curso (*[...] o peso do diploma da UFSC continua sendo para poucos, mas nós vencemos somos 17 guerreiras e 1 herói e estamos prontos*²⁰⁸).

Observamos também que a licencianda anseia por ser professora universitária (*[...] seguir o caminho dos meus professores ufisquianos também quero ser professora universitária*) e nada diz sobre a docência na Educação Básica, que é a habilitação do curso. Chamou-nos a atenção o fato de não mencionar aspectos relacionados à formação de professor de Língua Portuguesa, e sim a sua formação acadêmica de modo geral (*com vocês aprendi a ver o mundo de uma forma diferente, conheci autores e reaprendi a ver autores já conhecidos*). Esse silêncio sobre a formação de professor também produz sentidos. Se ela não se manifesta sobre esse tema, podemos considerar que as discussões sobre a atuação docente não entraram no seu horizonte apreciativo de modo relevante, a ponto de serem mencionadas no texto *perfil*, onde ela faz uma avaliação do percurso do curso, que, *a priori*, forma professores de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

²⁰⁸ A licencianda se refere aos formandos de seu polo. Dos 250 alunos matriculados no início do curso em 2007, 69 sujeitos estão se formando professores de Língua Portuguesa no período de julho e agosto de 2012, agrupados da seguinte forma: Treze Tílias - 10 formandos; Divinolândia de Minas - 12 formandos; Cruzeiro do Oeste - 12 formandos; Pato Branco - 18 formandos; Videira - 17 formandos. Esses números configuram cerca de 72,4% de evasão. Vale destacar que o alto índice de evasão não se verifica exclusivamente no curso de Letras-Português-EaD da UFSC.

O que podemos dizer de tudo que foi discutido, nesta seção, é que os licenciandos valoram o curso por meio de alguns discursos já-ditos: “curso bom é aquele que tem bastante teoria”; “curso bom é curso difícil”; “curso bom tem professores altamente qualificados”, “a qualidade do curso depende da tradição da instituição de ensino”, etc. Então, de modo geral, os licenciandos, a partir de concepções que circulam socialmente, valoram positivamente a sua formação no curso de Letras-Português-EaD da UFSC.

Na seção seguinte, refletimos sobre os enunciados que acentuam mais especificamente a formação de professor de Língua Portuguesa.

5.1.4 O [des] preparo para a atuação docente

Na seção anterior, observamos que os licenciandos reconhecem/valoram a qualidade do curso, ancorados nos argumentos da densidade teórica, da qualificação do corpo docente e da própria instituição promotora do curso (UFSC). Não obstante, ao mesmo tempo em que falam da qualidade do curso nos termos citados, alguns licenciandos apontam para um *sentimento de despreparo* para sua atuação como professor de Língua Portuguesa, como verificamos nos enunciados a seguir:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q24: *Boa, porém os estágios darão a verdadeira definição.*

Q25: *Gostaria de ter mais tempo para as disc. de Didática e Metodologia.*

Q26: *Está sendo bom, mas os estágios, mais voltados a prática em sala de aula, estão iniciando agora.*

Q27: *Sinceramente, penso que até o final, estarei sentindo-me mais segura.*

Você pretende atuar como professor de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.

Q28: *Penso em atuar sim, mas ainda acho que não estou plenamente preparada, talvez depois dos estágios.*

Q29: *Acredito que sim, vai depender de como me sentirei atuando quando fizer os estágios.*

Q30: *Não sei. Espero definir com o estágio.*

Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa hoje?

Q31: *Todas as disciplinas vistas até então foram muito interessantes e oportunas, tenho mais expectativas com relação a disciplinas voltadas a metodologia de ensino, ou seja, como trabalhar em sala de aula.*

Para alguns licenciandos, a densidade teórica constitui argumento para a qualidade do curso (cf. seção 5.1.3). Já nos enunciados acima citados, parece-nos que a densidade teórica não satisfaz as necessidades da formação para a atuação como professor de Língua Portuguesa. Embora alguns licenciandos salientem o nível de excelência teórica do curso, outros enunciam a preocupação com a formação docente.

Nesses enunciados-respostas, os licenciandos mencionam algumas das disciplinas que tratam mais especificamente da formação docente (Didática, Metodologia de ensino, Estágio), isso porque, na perspectiva dos licenciandos, são as disciplinas que, de fato, possibilitam as discussões sobre a docência. Eles percebem que, até aquela fase do curso, foi-lhes possibilitada uma formação mais geral em Linguística e Literatura e que a formação de professor ainda fora pouco abordada, apesar de estarem cursando já a sexta fase do curso²⁰⁹. Em outras palavras, os licenciandos manifestam sua apreciação sobre o currículo do curso e evidenciam uma expectativa e ansiedade com relação às disciplinas que discutem mais focalmente as questões da formação do professor e também o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Esses discursos remetem-nos à descrição do currículo que fizemos no Capítulo 2, onde mostramos que as disciplinas destinadas à formação teórica em língua e literatura ocupam a maior parte da matriz curricular, enquanto as disciplinas que tematizam o processo de ensino e aprendizagem estão localizadas ao final do curso. Esse panorama mostra uma grade curricular tradicional de curso, embasada, sobretudo, na matriz curricular do curso de Letras-Português na modalidade presencial, que também tende a não focar a formação docente de modo mais intenso. Desse modo, a formação do professor não é abordada desde o início do curso. Melhor dizendo, as questões de ensino e aprendizagem, que deveriam ser o núcleo de um curso de licenciatura, estão centradas em algumas disciplinas que os alunos cursam depois da primeira metade do curso.

²⁰⁹ Vale salientar que o curso compõe-se de oito fases e que a disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (situada na sexta fase) trata de questões relacionadas ao ensino de língua materna. No entanto, parece que os licenciandos consideram que apenas as disciplinas de Didática, Metodologia de ensino e Estágio focam a formação docente, uma vez que abordam questões de metodologia e da *práxis* em sala de aula, ou seja, do sujeito experienciando o papel de professor.

Vemos, nos enunciados dos licenciandos, que eles identificam essa estrutura de curso e apontam como lacunar a questão da formação docente, evidenciando um sentimento de despreparo no que se refere à formação do professor de Língua Portuguesa. Assim, de certa forma, o discurso dos licenciandos vai ao encontro de discussões correntes na esfera acadêmica. Nesse panorama, as pesquisas em Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2006; BALTAR, 2011; N. C. RODRIGUES; HENTZ, 2011, por exemplo) têm discutido a necessidade de revisão das grades curriculares dos cursos de Letras, a fim de pautar a formação de professor de Língua Portuguesa em uma proposta que atenda as novas necessidades de ensino e aprendizagem de língua materna na escola. Ao refletir sobre a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, Baltar (2011) observa que a maior parte dos cursos de Letras está estruturada na lógica da formação comum para licenciatura e bacharelado. Isso quer dizer que até o quinto ou sexto semestre (fase) – quase sempre o correspondente à metade do curso – os estudantes cursam uma carga de disciplinas comuns a essas duas formações. Além disso, é possível observar que até a metade do curso de formação dos futuros profissionais (bacharéis e professores), os currículos normalmente estruturam-se em torno de um grupo de mais ou menos cinquenta disciplinas, distribuídas entre as áreas de literatura e linguística. Segundo o pesquisador, há na universidade uma “lógica esquizofrênica” de formação equiparada até a metade do curso para professores e bacharéis, atendendo a essas duas formações em cursos indistintos (BALTAR, 2011, p. 10).

A discussão sobre a configuração dos cursos de Letras também permeia outras instâncias, além da acadêmica. Segundo N. C. Rodrigues e Hentz (2011), no cenário brasileiro, documentos oficiais, como as Resoluções 01/2002 e 02/2002 e o Parecer 28/2001, do Conselho Nacional de Educação, têm provocado mudanças significativas na reorganização curricular dos cursos de licenciatura, principalmente no que tange à inserção da Prática Pedagógica como Componente Curricular (400h)²¹⁰, que deve acontecer no decorrer de todo o curso, e ao oferecimento dos estágios supervisionados (400h), que devem ocorrer a partir da segunda metade do curso. De acordo com as autoras,

²¹⁰ O curso de Licenciatura Letras-Português-EaD da UFSC prevê um mínimo de 8 horas de PCC (Prática como Componente Curricular) em cada disciplina do curso. Nesta pesquisa não observamos de modo específico se as disciplinas inserem a PCC nas suas aulas. De todo modo, nos dados analisados não há menção dos alunos acerca dessas atividades.

no contexto dessa regulamentação institucional, “o estágio é entendido como um período de aprendizado do fazer docente e, portanto, os acadêmicos devem vivenciar a Educação Básica por mais tempo, como oportunidade de se apropriarem desse saber em um contexto real.” (N. C. RODRIGUES; HENTZ, 2011, p. 62).

As discussões acerca das características dos currículos dos cursos de Letras, tanto na esfera acadêmica como no campo das políticas educacionais, apontam para a necessidade de inserir os licenciandos em formação inicial cada vez mais cedo na esfera escolar. Para que haja uma formação docente que atenda às necessidades da escola, é necessário colocá-los frente às demandas da profissão já nas fases iniciais do curso de graduação, a fim de problematizarem a atuação docente. No entanto, para essa inserção cada vez mais cedo na escola, é necessário que disciplinas que focalizem os temas intrínsecos à docência sejam inseridas também no início do curso. A nosso ver, não basta inserir o licenciando na escola se ele não tiver disciplinas que o amparem, que discutam/problematizem o que ele irá vivenciar na escola.

A discussão em torno do currículo dos cursos de Letras pode também ser relacionada ao campo de estudos sobre a profissionalização docente (TARDIF, 2000), onde há um debate intenso sobre a desarticulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos nos cursos de licenciatura. Tais estudos propõem uma maior articulação/diálogo entre as disciplinas de conhecimentos específicos e as disciplinas pedagógicas, a fim de focalizar a formação do profissional professor.

Podemos dizer que a falta de diálogo entre as disciplinas de conhecimentos específicos e as disciplinas pedagógicas, conforme discute Tardif (2000), refrata-se no discurso dos licenciandos, quando mencionam o trabalho de transposição de conteúdos científicos para o espaço da sala de aula, como vemos a seguir:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q32: *As disciplinas até aqui foram excelentes. Tenho receio, agora, de que elas não tenham contemplado todos os assuntos a serem tratados em sala de aula e surgirá a necessidade de novos estudos para preparação das aulas.*

O licenciando reenuncia o discurso de que há uma relação de transposição dos conteúdos advindos da academia para o espaço profissional do professor (ou seja, para a esfera escolar). Além disso, enuncia o discurso do despreparo para a atuação docente no que se

refere ao conteúdo a ser *transposto* (*Tenho receio, agora, de que elas não tenham contemplado todos os assuntos a serem tratados em sala de aula e surgirá a necessidade de novos estudos para preparação das aulas.*).

De acordo com Tardif (2000), de forma geral, os cursos de formação são desenhados em um *modelo aplicacionista* do conhecimento, em que os alunos passam um certo número de anos assistindo a aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais [as chamadas disciplinas específicas]. Em seguida, ou concomitantemente às aulas, eles vão estagiar para ‘aplicar’ tais conhecimentos agenciados no âmbito da formação universitária. Vemos que o licenciando reenuncia esse *modelo aplicacionista*, pois entende que precisa *deter conhecimentos* para colocá-los em prática na sala de aula. Ele ainda não compreende que os conhecimentos científicos e os pedagógicos (GERALDI, 2010a) têm natureza distinta e que o trabalho do professor em sala de aula não se caracteriza como uma transposição de conhecimentos advindos da ciência para o espaço-tempo da sala de aula.

A discussão sobre a transposição didática de conteúdos científicos para as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica tem como pano de fundo o discurso da dicotomia entre *teoria e prática*, como podemos verificar nos enunciados a seguir:

Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?

Q33: *Entender a verdadeira essência de proporcionar ao futuro professor de letras subsídios precisos para ter domínio de conhecimentos, **relacionando teoria com a prática.***

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q34: *O curso muito bom, proposta bem definida e mesmo sendo a distância, pudemos nos interagirmos com assuntos que envolvem o Ensino de Língua, sua origem, seu progresso e as diversas concepções. Com objetivo de **preparar professores qualificados e que se detenham de conhecimentos para colocá-los em prática na sala de aula.***

Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?

Q35: Conhecer teorias atuais e saber utilizá-las na prática. Por enquanto essa prioridade esta sendo atendida.

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q36: Acredito que considerando o futuro da educação, o curso está bem encaminhado. Mas penso que nem sempre a forma didática sugerida seja fácil ou corresponde a realidade da educação hoje.

A partir desses enunciados, podemos dizer que, mesmo valorando positivamente o curso (*O curso muito bom, proposta bem definida; Por enquanto essa prioridade esta sendo atendida.*) ou colocando em dúvida a sua preparação para a docência (*[...] o curso está bem encaminhado. Mas penso que nem sempre a forma didática sugerida seja fácil ou corresponde a realidade da educação hoje.*), emerge nos enunciados dos licenciandos um discurso bastante difundido, o de que a teoria, oriunda da formação inicial na universidade, presta-se à aplicação prática, no caso, na escola, como vemos em: *Conhecer teorias atuais e saber utilizá-las na prática; [...] preparar professores qualificados e que se detenham de conhecimentos para colocá-los em prática na sala de aula.*

Contudo, observamos que, embora falem sobre prática, muitas vezes, os licenciandos não estão referindo-se especificamente à prática do professor de Língua Portuguesa na sala de aula, uma vez que esse licenciandos ainda não estão no exercício da docência na disciplina de Língua Portuguesa²¹¹. A atuação de professor de Língua Portuguesa parece ainda bastante distante do horizonte apreciativo desses licenciandos. Assim, a prática mencionada pelos licenciandos refere-se àquela discutida pela própria academia, no âmbito de disciplinas que abordam, do ponto de vista da pesquisa, a prática docente, uma vez que as disciplinas de Metodologia de Ensino, Didática, Estágio são também saberes constituídos na pesquisa acadêmica.

A dicotomia entre teoria e prática também foi reenunciada em uma das atividades avaliativas da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que abordou as seguintes questões:

1. *O que é ensinar Língua Portuguesa e Literatura?*
2. *Que conhecimentos são necessários ao professor de Língua Portuguesa e Literatura? Que capacidades lhe são requeridas?*

²¹¹ Apesar de alguns licenciandos já exercerem a docência (cf. seção 2.2.4), sobretudo, em outras áreas do conhecimento.

3. *Que fatores intervêm nos modos de organização escolar e na prática pedagógica dos professores?*
4. *O que dizem os documentos que orientam essa prática de ensino de Língua Portuguesa e Literatura?*
5. *Afinal, qual é a função do professor de Língua Portuguesa e Literatura?*

O que dizem os documentos que orientam essa prática de ensino de Língua e Literatura?

AA1-Rubia:²¹² *Os documentos direcionados à orientação da prática pedagógica mostram um caminho **teórico**, muito bem elaborado, onde tudo parece que dará certo, todavia **o cotidiano** nos mostra que **na prática** nem tudo funciona como nos mostram os livros, as regras, as leis, estatutos, etc. **É na vida real** que surgem os problemas e as dificuldades...[...].*

Ao refletir sobre as orientações dos documentos de ensino, que estavam sendo discutidos na disciplina, a licencianda mostra que tem o entendimento de que os documentos oficiais de ensino reencarnam teorias gestadas na academia (*Os documentos direcionados à orientação da prática pedagógica mostram um caminho teórico [...]*), e coteja o fazer teórico com a atuação/práxis do professor (*[...] o cotidiano nos mostra que na prática nem tudo funciona como nos mostram os livros, as regras, as leis, estatutos, etc.*). Para a licencianda a teoria não é algo concreto que por si só dê conta do mundo da vida; para ela a prática se efetiva a partir dos acontecimentos no âmbito das relações construídas nas esferas do trabalho e da vida cotidiana (*É na vida real que surgem os problemas e as dificuldades [...]*). Enfim, o trabalho teórico não é visto pela licencianda como algo que dê conta da *práxis*, que é também trabalho ou uma atividade humana. A partir de Deleuze, Furlanetto (2010) diz que a prática não se oferece como *aplicação* da teoria, e mais, que a própria ‘teoria’ não é senão uma prática, a prática teórica²¹³.

²¹² A atividade consistia em um questionário a ser respondido pelos licenciandos com base em documentos oficiais de ensino, no livro da disciplina e demais discussões realizadas na disciplina. Observamos que alguns licenciandos responderam em forma de pergunta e resposta, enquanto outros optaram por responder em forma de texto corrido. Várias respostas dos licenciandos a essa atividade são apresentadas no decorrer das análises.

²¹³ A partir dessa posição da autora, podemos reiterar que a Linguística Aplicada é uma disciplina teórica, mas que constrói suas teorias a partir da *práxis*, que, por sua vez, modifica também suas teorias. Isso porque a Linguística Aplicada vem se constituindo como campo epistêmico que “[...] quer falar à vida contemporânea não à teorização elegante abstrata que ignora a

O discurso dicotômico entre teoria e prática, que considera a prática como aplicação da teoria a um dado campo, tem sua raiz na tradição de pesquisa descolada dos problemas da vida. Bakhtin, já na década de 1920, apontava como problemática essa distância entre o mundo teórico e o mundo da vida (da ética), isso porque “[...] não podemos perscrutar o mundo dos acontecimentos a partir do mundo teórico. Devemos começar com o próprio ato e não com sua transcrição teórica” (BAKHTIN, 2010[1986], p. 17).

Podemos associar o discurso dicotômico sobre a relação entre teoria e prática com a tradição da ciência moderna, que buscou neutralidade e cientificidade nos modos de produção do conhecimento e, para isso, cada vez mais se afastou do mundo da vida (no sentido bakhtiniano da expressão). Atualmente, esses modos tradicionais de fazer pesquisa têm mostrado seu esgotamento, pois, segundo Moita Lopes (2006, p. 100), esse modo de produzir conhecimento é inadequado, porque não dá conta de formular conhecimentos que sejam responsivos à vida social, uma vez que ignora as vozes dos que a vivem. São formas de produzir conhecimento que descorporificam o sujeito, a fim de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia, etc. (MOITA LOPES, 2006).

Ainda sobre a relação entre produção de conhecimentos científicos e sua *aplicação* na prática escolar, Geraldi (2010a, p. 54) pondera:

O tempo da pesquisa e o tempo do ensino têm lógicas distintas, e as exigências postas para aquela não demandam urgências como as enfrentadas pelo professor que, na sala de aula diante de seus alunos tem que tomar decisões, agir ao mesmo tempo em que, refletindo sobre sua ação, contribui para soluções sequer imaginadas pelo pesquisador. Por isso a atividade docente, em seu fazer pedagógico, vai além dos fazeres científicos embora não possa prescindir destes.

Então, a perspectiva enunciada pelos licenciandos (*Conhecer teorias atuais e saber utilizá-las na prática; [...] na prática nem tudo funciona como nos livros [...]*) ancora-se na crença amplamente

prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas.” (MOITA LOPES, 2006, p. 1001).

difundida de que há uma *ponte* aplicacionista entre teoria e prática. Sobre essa questão, lançamos mão da seguinte reflexão de Geraldi:

[...] *não há ponte* entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (GERALDI, 2002[1991], p. XXVIII, grifos do autor).

É preciso considerar, no entanto, que, naquele momento (sexta fase da formação inicial de professor), dada a configuração curricular do curso, os licenciandos ainda não poderiam reenunciar a relação epistemológica de que tratam Furlanetto (2010), Geraldi (2010a), Tardif (2000), Moita Lopes (2006) e N. C. Rodrigues e Hentz (2011) sobre a teoria e a prática, que implica a compreensão da relação dialética entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos.

Além disso, embora os licenciandos reenunciem o discurso dicotômico ou aplicacionista entre teoria e prática, evidenciando a não compreensão de que teoria e prática têm naturezas distintas e que ambas são atividades humanas (portanto, reais e concretas), sua inquietação expressa uma preocupação com a preparação para a prática docente. Em outras palavras, eles refletem sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa. Assim, ao mencionar os estágios que ainda estavam por vir, ao solicitar mais aulas de Didática e Metodologia e ao mencionar a relação entre a teoria e a prática, esses licenciandos fazem ressoar o discurso da falta de preparo para a sua atuação como professores de Língua Portuguesa.

Por outro lado, destacamos a seguir enunciados em que a formação para docência é considerada satisfatória por alguns licenciandos:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q37: *Como um ótimo curso, com um grau “elevado” de dificuldade, o que eleva também o nosso esforço, compromisso, aprendizagem. **Prepara muito bem o até então aluno para atuar como professor.***

Q38: *O nosso curso sem dúvidas está nos proporcionando uma ótima base para preparação para professor.*

Q39: *Nosso curso é muito bom, temos um curso que não forma só professores, mas professores conscientes.*

Q40: *Prepara bem os acadêmicos. Durante todo o curso temos exemplos práticos e exercícios relacionados à docência.*

Q41: *Nota 10. O termo a distância de forma alguma desqualificou o curso, o mesmo oferece ricas oportunidades de adentrarmos no mundo linguístico. Os conteúdos abordados nas disciplinas só nos proporcionou riquíssimos conhecimentos e preparação para futuros educadores aptos a ensinar a língua e sua complexidade.*

Q42: *Eu considero o curso de Letras Português EAD muito bom para formação do professor de LP.*

Q43: *Ótimo, pois nos base e nos direciona para o melhor caminho que se refere em ensino e aprendizagem.*

Esses enunciados apontam para uma satisfação dos licenciandos no que se refere à formação docente. Vemos que eles relacionam a formação docente ao conteúdo teórico do curso: *Os conteúdos abordados nas disciplinas só nos proporcionou riquíssimos conhecimentos e preparação para futuros educadores aptos a ensinar a língua e sua complexidade.*

Então, podemos dizer que temos discursos opostos no que se refere à formação docente oferecida pelo curso: os que não se sentem preparados, como discutido antes, e os que avaliam positivamente a formação para a docência. Há, portanto, nos enunciados dos licenciandos “vozes dissonantes, que evidenciam diferentes pontos de vista, construídos a partir de um horizonte axiológico singular, da posição única que cada um ocupa no mundo, a qual os faz verem ‘o mesmo objeto’ de modo diferente, dialogicamente.” (N. C. RODRIGUES, 2011, p. 113).

Porém, de todo modo, em ambas as situações (quando os licenciandos dizem que não estão preparados para a docência ou quando afirmam que o curso os está preparando adequadamente para atuação docente) vemos sujeitos se constituindo professores de Língua Portuguesa.

Semelhantemente, nos fóruns a seguir, observamos discursos em que os licenciandos tematizam a atuação docente, *instigados* pela palavra da tutora Giana (F48).

F48²¹⁴

Re: Fórum tira-dúvidas de Pato Branco
por [Giana](#) - sexta, 4 março 2011, 14:57

Boa tarde a tod@s!

Em consonância com as colocações da Suzy, [...] **sobre a função do professor**, compartilho uma "anotação de leitura" de um livro infantojuvenil que li recentemente, intitulado: *A professora encantadora* (Abacatte, 2010), de Márcio Vassallo, ilustrações de Ana Terra:

A professora encantadora, de Márcio Vassallo, é um livro que já encanta a partir do título. O narrador compartilha lembranças de como essa sua professora encantadora, que dava aula de “esticar suspiro”, e “a catar perguntas dentro das histórias, dos versos, das cenas, das ideias, das pessoas”, trouxe influências saudosas para sua vida. A inesquecível professora dizia aos alunos: “pergunta nova é uma que desdobra a gente por dentro”.

E se aprender a esticar suspiro era um dos *conteúdos* de suas aulas, “aula de despreparo” também fazia parte das lições dessa insuperável mestra. Aliás, como ter surpresas se estivermos sempre preparados para tudo? “Maísa era uma professora que olhava para tudo com olho de assombro e estranheza. Ela dizia que assombro é um susto cheio de beleza e que a estranheza é o casamento do estranho com a surpresa”.

Segundo a metodologia de Maísa, metaforicamente falando, como fazer com que os alunos "catem perguntas novas dentro de histórias, de ideias, de cenas, de textos?"

Como dar aula de "esticar suspiro"? E o que fazer para "desdobrar os alunos por dentro?".

Antecipo-me em desejar a tod@s um excelente feriado de carnaval.

Entre sambinhas, marchinhas, serpentinas e confetes, abram alas para os livros e as leituras passarem! :)

Abraço!

A tutora (F48) traz ao fórum uma reflexão sobre a docência. Para tanto, intercala um outro enunciado: o de um livro que conta a história da professora Maísa. Ao indagar: *Como dar aula de "esticar suspiro"? E o que fazer para "desdobrar os alunos por dentro?"*, a tutora convoca os licenciandos a pensar sobre a atuação docente, que eles (os licenciandos) ainda não experienciaram, mas que estava compondo seu horizonte apreciativo, por meio das discussões no curso de formação inicial ([...] *sobre a função do professor, compartilho uma "anotação de leitura" de um livro [...]*).

²¹⁴ Enunciado de fórum proferido na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2011/1).

Uma das licenciandas traz sua contrapalavra à tutora.

F49²¹⁵

Re: Fórum tira-dúvidas de Pato Branco
por [Ana](#) - segunda, 7 março 2011, 18:33

Olá prof Giana...

Que riqueza de comentário maravilhoso... Adorei o misto de assombro com estranheza... Quero ler esse livro!

Tive com vc várias aulas de esticar suspiro já... e **com tantos profs da UFSC...** e acredito que para uma criança ou adolescente, sentir isso no período de formação, deve ser muito motivante para construir a vida, buscando conhecimentos.

Sempre procurei fazer uma leitura semiótica de meus professores e daí "**estou colecionando**" **muitas inspirações de bons modelos a seguir, quando serei eu a frente de tantos alunos...**

Muito obrigada por nos proporcionar uma reflexão tão cheia de sensibilidade para esse feriadão... Nesses caminhos que passamos a percorrer na metodologia do ensino da língua portuguesa e literatura.

Um abraço,

A mesma reflexão da tutora provocou também outra licencianda a se manifestar no fórum:

F50²¹⁶

Re: Fórum tira-dúvidas de Pato Branco
por [Lara](#) - quinta, 10 março 2011, 11:42

OLÁ, PROFESSORES

PRIMEIRAMENTE QUERO DIZER QUE A Ana FALOU MUITO BEM EM SEU COMENTÁRIO, RELAMENTE **JÁ TIVEMOS MUITAS AULAS DE "ESTICAR SUSPIROS" E COM CERTEZA SEGUIREMOS MUITOS EXEMPLOS DOS NOSSOS PROFESSORES E TUTORES DA UFSC.**

EU TAMBÉM QUERO SER UMA PROFESSORA DE "ESTICAR SUSPIROS"

As licenciandas (TP49 e TP50) assimilam o discurso da tutora, reaceutam e concordam com o que lhes foi dito. E, por meio do

²¹⁵ Enunciado de fórum proferido na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2011/1).

²¹⁶ Enunciado de fórum proferido na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2011/1).

exemplo da professora que “estica suspiros”, relatada na história trazida pela tutora, as licenciandas constroem uma memória de futuro com relação à atuação de professor. Projetam-se na profissão a partir das relações do mundo cognitivo (do curso de graduação), ancoradas em uma relação de alteridade com os professores da graduação (“*estou colecionando muitas inspirações de bons modelos a seguir, quando serei eu a frente de tantos alunos*”). Isso porque é nas relações de alteridade entre o *eu* e o *outro* que “os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam”. (BAKHTIN, 2010[1986], p. 142).

Assim é que, nessa relação entre tutora e licenciandas, observamos um *eu* que se constitui a partir de um *tu*. Na base da alteridade está, pois, ocorrendo um processo de constituição do *sujeito-professor* (*Eu também quero ser uma professora de “esticar suspiros”*).

De forma semelhante, no enunciado a seguir, uma das licenciandas reflete sobre a docência:

F51²¹⁷

Re: Alfabetização e letramento segundo os documentos oficiais
por [Rosana](#) - terça, 3 novembro 2009, 20:24

A proposta de disponibilizar e fazer chegar nas mãos dos profissionais da educação os PCNS e o Pró-letramento é muito importante, ajuda na formação continuada dos professores que atuam com a alfabetização e ensino fundamental, na verdade ajuda toda area da educação.

[...]

Eu não tinha conhecimento mais aprofundado desses materiais disponíveis, apenas tinha visto alguma coisa bem superficial, **ainda não tenho experiencia com a sala de aula, mas estou ensaiando para começar, vou procurar me dedicar ao conhecimento amplo desses materiais, pois acho que o professor deve aproveitar tudo o que está disponível para se instruir**, e se não tiver ao alcance ir atras, cobrar, só assim estará mais ancorado e fará um melhor trabalho despertando no aluno o encantamento e a vontade de ir além, de ler, de escrever e de procurar o conhecimento por si só.

A licencianda (F51) apresenta sua expectativa de assumir o papel de professor quando diz: *ainda não tenho experiencia com a sala de aula, mas estou ensaiando para começar, vou procurar me dedicar ao conhecimento amplo desses materiais [...]*. Além disso, ao tematizar a atuação do professor, ela traz o aluno em seu discurso (*fará um melhor trabalho despertando no aluno o encantamento e a vontade de ir além*,

²¹⁷Enunciado de fórum proferido no minicurso Alfabetização e Letramento (2009/2).

de ler, de escrever e de procurar o conhecimento por si só). Ela parece esboçar uma compreensão (memória de futuro) sobre o papel do aluno no trabalho do professor. Embora ainda não seja professora, a licencianda entende que o aluno ocupa um papel central nas relações que se dão na sala de aula.

Assim, verificamos que o aluno já é objeto de discurso para os licenciandos que o tem em sua memória de futuro, e também para os licenciandos que já experienciam o ato ético de ser professor no acontecimento da aula.

Em outra situação de interação, observamos o discurso de uma licencianda que ocupa o papel discursivo de professor. Então, ela fala a partir desse duplo papel (licencianda e professora), como podemos observar a seguir:

Que fatores intervêm nos modos de organização escolar e na prática pedagógica dos professores?

AA2-Rubia²¹⁸: *As escolas têm seus currículos organizados de uma forma não muito discutida. Geralmente os conteúdos a serem ensinados já estão prontos, até por pessoas que nunca entrarão em uma sala de aula. Dessa forma a organização nem sempre é aquela escolhida pelo professor que vai trabalhar diretamente com o aluno. E também tem as práticas de leitura que não são muito atraentes para o aluno. Alguns alunos acham a leitura um chatice. Não conseguiu compreender em que momento essa má vontade com a leitura começa a aparecer na vida dos alunos, pois enquanto são crianças elas adoram ler para os colegas, adoram ouvir leitura da professora e a biblioteca ainda causa muito interesse. Com o passar dos anos esse interesse diminuiu, a verdadeira causa não sei.*

Afinal, qual é a função do professor de Língua Portuguesa e Literatura?

AA3-Rubia: *É mostrar ao aluno que ele sabe muita coisa, mas que existem muito mais coisas que ele pode aprender. “Aprender pra quê?” Eles geralmente perguntam e nem sempre temos a resposta que lhes agrade ou convença a se apropriar de alguns hábitos como o hábito da leitura. Dá vontade de dizer para não escrever “xou” em vez de show, já que eles gostam tanto de misturar palavras da língua inglesa, mas isso não pode, né? Para eles é normal escrever dessa forma, mas se eles se comunicam e se entendem assim, o papel da comunicação está feito [...].*

O enunciado de Rubia (AA2) destacou-se como uma singularidade nessa atividade de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, porque mostra o discurso de alguém que compreende as emergências da prática. Sua resposta não revozeia os

²¹⁸ A licencianda é formada em Pedagogia e é professora alfabetizadora.

PCNs²¹⁹, como as respostas oferecidas por muitos colegas nessa atividade. Ao contrário, ela faz uma análise das questões propostas a partir do que ela vive na esfera escolar. Ela fala mais da posição de professora e menos da posição de licencianda, como podemos observar pelo tom de sua fala e pelas situações cotidianas da escola que são tematizadas em seu discurso. Rubia valoriza a questão da leitura na escola, quando questiona a causa do desinteresse dos alunos pela prática de leitura, e reflete sobre essa realidade como quem, de fato, quer saber sobre o motivo (*Com o passar dos anos esse interesse diminuiu, a verdadeira causa não sei*). Questiona também o fato de que a organização escolar seja pensada por pessoas que não vivenciam a *práxis* escolar. Na sua visão, o professor precisa assumir um papel atuante na organização curricular (*As escolas têm seus currículos organizados de uma forma não muito discutida. Geralmente os conteúdos a serem ensinados já estão prontos, até por pessoas que nunca entrarão em uma sala de aula*). Além disso, quando tematiza a escola e a função do professor, ela traz o discurso de seu outro – o aluno. O aluno é o excedente de visão que confere acabamento ao professor; ele é um *outro* que lhe é constitutivo (N. C. RODRIGUES, 2011, p. 200). Ela até renuncia a voz desse aluno dentro de seu discurso, a fim de concretizar o seu projeto de dizer (*“Aprender pra quê?”*). Rubia mostra que, como professora, ouve seus alunos, considera importante o que eles pensam ou dizem, enfim, mostra que a atuação do professor está intimamente relacionada ao aluno.

Isso nos remete ao que diz N. C. Rodrigues (2011, p. 197), em sua pesquisa sobre a construção dialógica do discurso do professor:

[...] o conhecimento conceitual trabalhado na formação inicial dos professores e mesmo os discursos outros que circulam na esfera escolar, nos eventos de formação em serviço, por exemplo, não são significados pelo professor

²¹⁹ Durante a pesquisa, observamos que é a partir das experiências do mundo da vida, do seu exercício profissional, que os sujeitos materializam, de modo mais acentuado, um discurso persuasivo interior (BAKHTIN, 1998[1975]). Quando se posicionam agenciando suas experiências, parece que suas falas assumem um *tom* mais assertivo/incisivo/afirmativo. E quando falam da teoria, que ainda é para eles palavra de autoridade, mostram-se mais reticentes, mais cuidadosos, misturam teorias, formando uma colcha de retalhos na tentativa de renunciar e se apropriar desse outro modo de dizer, ou seja, desses outros discursos.

enquanto não passam pelo espaço do ser professor por excelência, que é o acontecimento da aula.

Então, além da formação teórica, que se realiza na academia (voz legitimada/autorizada), e das formações em serviço de que participa ao longo de seu percurso profissional, o professor encontra no plano ético o aluno, um *outro*, que lhe aponta a instância da prática pedagógica. Segundo N. C. Rodrigues (2011),

O olhar exotópico do aluno é o que faz com que o professor se complete. É o excedente de visão que o aluno tem do professor que o torna professor e que permite a ele se ver como professor. Quem está naquela situação de interação são eles: professor e aluno, por isso o discurso do aluno não refrata só o discurso do professor, mas todas as suas ações no desenvolvimento de sua prática docente. (N. C. RODRIGUES, 2011, p. 203).

Em suma, essas reflexões levam-nos a pensar que é na aula (presencial ou virtual) da graduação que o discurso sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa começa a se amalgamar ao discurso dos licenciandos. Em outras palavras, o processo de tomar como seu o discurso sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa (a assimilação desse discurso) ou, ainda, de constituir-se professor é um processo complexo e multifacetado, que inicia bem antes do ato-evento da aula. Assim, tal processo tem início na formação inicial, quando é tematizada a atuação do professor de Língua Portuguesa. Nesse momento, os licenciandos entram em contato com o discurso de professor, a fim de apropriar-se processualmente desse discurso.

Após seis fases de curso, quando se enunciam sobre o seu [des]preparo para a docência, vemos que os licenciandos falam de um outro lugar, não mais como *graduandos* (como nos dados do texto *perfil*, por exemplo) para quem o curso de Letras é visto de forma geral (um curso para aprender a ler e escrever e conhecer gramática normativa, ou para auxiliar em uma outra profissão, etc.), mas como *licenciandos*, que compreendem o objetivo do curso – formar professores – e que já conseguem problematizar questões relacionadas à docência.

Até aqui explicitamos os discursos dos licenciandos sobre a sua formação inicial, o que têm implicações na forma de compreender a atuação do professor de Língua Portuguesa. A seguir, tematizamos

aspectos inerentes à atuação do professor de Língua Portuguesa, a saber, práticas pedagógicas e conteúdo de ensino e aprendizagem, que foram discursivizados pelos licenciandos nas interações do curso.

5.2 AS DIFERENTES ORIENTAÇÕES AXIOLÓGICAS SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, problematizamos as diferentes orientações axiológicas discursivizadas pelos licenciandos no tocante à atuação docente do professor de Língua Portuguesa, que se referem: a) ao discurso da criatividade na prática do professor; e b) aos discursos sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.

5.2.1 O discurso da criatividade na prática do professor

A atuação do professor de Língua Portuguesa está intimamente relacionada às práticas de ensino e aprendizagem, o que implica observar as correntes pedagógicas que se introduziram na esfera escolar e que são discursos constitutivos do professor. Ao tematizar mais especificamente a prática do professor no ensino, foi recorrente no discurso dos licenciandos o discurso da criatividade.

O discurso da criatividade emergiu na esfera escolar nas décadas de 1960 a 1970 quando, de acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b), as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar. É justamente nessa época que a disciplina de Língua Portuguesa passou a chamar-se *Comunicação e Expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau; *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas séries finais do 1º grau; e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau (SOARES, 2002, p. 169). Esse discurso foi bastante acentuado no ensino da escrita na escola. Conforme Marcuschi (2010), nas décadas de 1960 e 1970, “a escola era chamada a estimular o aluno a expressar suas ideias de modo criativo, em atividades denominadas ‘redação’, ‘redação livre’ e ‘redação criativa’”. (MARCUSCHI, 2010, p. 71).

Observamos que esse discurso se infiltra na esfera escolar em um tempo em que não se discutiam ainda as finalidades da disciplina de Língua Portuguesa, os conteúdos de ensino e aprendizagem e a

concepção de linguagem necessária para uma reorientação da disciplina. Logo toda mudança esperada na atuação do professor era pensada no nível do método, uma vez que nesse período a chamada crise nessa disciplina de Língua Portuguesa já estava no horizonte apreciativo da sociedade.

O fato é que o surgimento desse discurso da criatividade aponta para a identidade do professor, sobretudo, o de Língua Portuguesa, como um *sujeito tradicional*, que ministra aulas *maçantes* e que *não inova* em suas aulas. Tal discurso emergiu nos enunciados dos licenciandos como um movimento dialógico de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001) das práticas tradicionais de ensino.

Muitas vezes, o discurso sobre o ensino tradicional não é discursivizado de maneira explícita pelos licenciandos, e sim implicitamente nos embates com o discurso da criatividade, sendo, pois, o pano de fundo sobre o qual se assentam as discussões sobre as mudanças necessárias na atuação do professor. Em outras palavras, os enunciados dos licenciandos sinalizam o discurso do ensino tradicional quando propõem a mudança que o professor deve operar na sala de aula. Desse modo, o discurso da criatividade é um contradiscurso ao discurso do ensino tradicional. Podemos dizer que a relação entre o discurso sobre o ensino tradicional e o discurso da criatividade é um caso de *polêmica velada*, em que o discurso da criatividade orienta-se indiretamente pelo discurso da tradição “[...] representando-o, enunciando-o, e só ataca o discurso [...], entrando em conflito com ele no próprio objeto.” (BAKHTIN, 2008[1963] p. 224). Assim, ao problematizar as práticas pedagógicas do professor, materializa-se nos enunciados dos licenciandos uma polêmica velada, tendo em vista que, quando os licenciandos apontam a *falta de criatividade* do professor, estão, pois, implicitamente, fazendo referência ao ensino tradicional.

No que se refere à prática pedagógica do professor, os licenciandos foram incisivos no sentido de apontar a atuação do professor de Língua Portuguesa como o grande problema da disciplina hoje na escola, como podemos verificar nos enunciados a seguir:

De maneira geral, como você vê o professor de Língua Portuguesa hoje? O que é ser professor de Língua Portuguesa hoje?

Q44: *Ainda preso aos conteúdos pré-estabelecidos de acordo com as gramáticas tradicionais, há pouca atitude em modificar e inovar as aulas de LP são presos ao livro didático fragmentado e desatualizado. [...]*

Q45: *É um desafio diário e, levar e incentivar os alunos a se tornarem leitores, em propor aulas que “prendam” a atenção do aluno e “faça-o” a se interagir com o que é ensinado.*

O que é ensinar Língua Portuguesa e Literatura?

AA4-Mariana: *O professor precisa estar aberto as mudanças ocorridas no ensino repetindo-as e colocando em prática de maneira que o aprendizado seja algo **dinâmico e prazeroso** e melhor compreendido.*

Qual a função do professor de Língua Portuguesa e Literatura?

AA5-Rute: *A função do professor é ensinar de **forma prazerosa** [...].*

O discurso da criatividade se marca na voz dos licenciandos quando atribuem a desmotivação dos alunos à atuação do professor de Língua Portuguesa, que é considerada *tradicional* e marcada pela *falta de inovação, falta de criatividade* (Q44). Por isso, os licenciandos salientam a necessidade de um ensino *dinâmico e prazeroso* (AA4; AA5), com aulas que *'prendam' a atenção do aluno* (Q45).

É interessante observar que Mariana (AA4) menciona as mudanças que precisam ocorrer na disciplina (*O professor precisa estar aberto as mudanças ocorridas no ensino [...]*), no entanto, não atribui essa mudança a uma nova concepção de linguagem que oriente a prática do professor, a novas finalidades da disciplina ou a novos conteúdos de ensino e aprendizagem, mas sim à metodologia, quando diz que o professor precisa dirigir a sua prática de modo *dinâmico e prazeroso*.

Em outras situações de interação, também observamos enunciados que remetem ao discurso da criatividade na atuação do professor de Língua Portuguesa, como no fórum a seguir:

F52²²⁰

Fórum 1

por [Julia](#) - segunda, 20 setembro 2010, 12:04

[...] Entendi que os PCNs visam a formação de um cidadão crítico, capaz de dominar e interpretar os diversos tipos de linguagens e textos. [...]. Neste contexto, a leitura de diferentes textos acompanhada de **atividades dinâmicas e criativas**, tende a produzir um **efeito agradável** ao leitor. Mas para que isso aconteça é preciso professores comprometidos com a missão de formar alunos/cidadãos leitores. [...]

O fórum tinha como temática o modo como a concepção de linguagem do professor incide no trabalho de formação do leitor. Ao trazer sua contrapalavra, a licencianda reenuncia a teoria exposta no minicurso (discurso teórico), uma vez que isso havia sido solicitado pela

²²⁰ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

professora (*os PCNs visam a formação de um cidadão crítico*). Intrinsecamente associado a essa reenunção dos PCNs, o enunciado apresenta um outro discurso, que parece ser mais amalgamado ao discurso da licenciada. Trata-se do discurso da criatividade (*atividades dinâmicas e criativas; efeito agradável*), que aponta para o sentido de criatividade como *ludicidade* ou algo *diferente*. O que esses exemplos sinalizam é que o discurso da criatividade emerge, mesmo em meio às teorizações diferentes das disciplinas e dos minicursos; ele *disputa* espaço com o discurso teórico que permeia as interações do curso.

O discurso da criatividade na atuação docente mostrou-se saliente também em uma das atividades avaliativas (ensaio)²²¹ da disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna, conforme transcrição a seguir:

²²¹ Por questões de delimitação da pesquisa, não detalhamos as características desses enunciados na condição de gênero. Grosso modo, entendemos que são enunciados do gênero *ensaio escolar*.

TIRA 1



TIRA 2



GRUPO 1 – LETRAMENTO, ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Questão 1

Leia as tiras da personagem Mafalda e reflita sobre elas com base no que você estudou até agora no livro-texto desta disciplina, no livro-texto da disciplina Linguística Textual e nos documentos cuja leitura nós sugerimos. Com base na sua leitura das tiras e nos conhecimentos que você construiu até aqui, desenvolva **um pequeno ensaio de pelo menos 300 palavras, analisando as situações retratadas nas tiras. Procure abordar questões relativas a letramento, alfabetização, concepção de texto, de escrita e de ensino-aprendizagem de leitura/escuta e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.** Lembre de construir seu texto dando a ele sustentação teórica (ou seja, faça referência às discussões que você encontra nos dois livros-texto e nas demais referências de leitura que sugerimos). Ainda, o texto redigido pode fazer relação entre as tiras desta questão e o desenho animado “Ruca – ler e escrever”.

Questão 2

Assista ao vídeo de Cailou (Ruca) disponibilizado na *webteca* e reflita sobre ele com base no que você estudou até agora no livro-texto desta disciplina, no livro-texto de Linguística Textual e nos documentos cuja leitura nós sugerimos. Com base nas suas

observações do desenho animado e nos conhecimentos que você construiu até aqui, desenvolva um pequeno ensaio de pelo menos 300 palavras, analisando as situações retratadas no vídeo. Procure abordar questões relativas a letramento, alfabetização, concepção de texto e de escrita. Lembre de construir seu texto dando a ele sustentação teórica (ou seja, faça referência às discussões que você encontra no livro-texto desta disciplina, no livro-texto de Linguística Textual e nas demais referências de leitura que sugerimos). Ainda, o texto redigido pode fazer relação entre o desenho animado “Ruca – ler e escrever” e as tiras apresentadas na questão anterior.

Figura 11 - Atividade avaliativa

Fonte: Página virtual da disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna²²²

A atividade avaliativa tinha como enfoque a discussão sobre *práticas e eventos de letramento* a partir da perspectiva teórica dos Estudos de Letramento (BARTON, 1994; HAMILTON, 2000; STREET, 1984) e das discussões a respeito das concepções de linguagem, texto e das práticas de linguagem, sobretudo, as reflexões sobre a produção de textos, conforme discutidas por Geraldi (2002[1991]) e Britto (1997).

É importante salientar que se trata de uma situação de interação em que os licenciandos respondem ao professor e sua equipe. Portanto, constitui uma situação de interação refratada (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV, 2004[1929]]), em que os licenciandos, ao produzirem o seu discurso, levam em conta a reação ativa de seus interlocutores e tentam prever o que a equipe da disciplina espera como resposta a essa atividade. Como os enunciados em análise (mais precisamente a primeira questão sobre as tiras de Mafalda) apresentam uma crítica à atuação do professor, evidenciando práticas escolares consideradas tradicionais no que se refere à leitura e produção de texto, os licenciandos assumem esse *tom* de crítica em seu discurso-resposta e o fazem a partir do discurso da criatividade (e não do discurso teórico da disciplina em questão), como podemos observar nos enunciados a seguir.

AA6-Mariane: *Na primeira tira, a professora de Mafalda é repetitiva, a aluna queixa-se: “Um ano, outro ano e mais outro, lá vem, escrever sobre a vaca. Será que não existe outro tema? A vaca, sempre a vaca!” Essa fala mostra que a aluna tem interesses em outros temas, mas a professora sempre passa a*

mesma leitura e isso é cansativo para eles, pois as aulas têm que ser criativas e levá-los de encontro aos seus interesses.

*AA7-Simone: [...] Dá a entender que ao processo já ocorrera muitas vezes, o que denota a **falta de criatividade**, o que as crianças não toleram.*

*AA8-Maria: O papel do professor é de instigar o aluno com o planeamento de **aulas interessantes que desperte o interesse dos mesmos** [...].*

*AA9-Bete: [...] Na primeira tira, tem-se a questão do **trabalho repetitivo, da falta de novidades** e incentivo à aprendizagem do aluno [...].*

*AA10-Julia: Quanto ao tema nas tiras acima, pode-se dizer que apresentam uma crítica ao processo de ensino que havia ocorrendo até tempos atrás. O primeiro reflete a noção de um ensino padronizado, **que não busca ter inovações**.*

O objetivo da atividade era que os licenciandos discutissem finalidades da disciplina, conteúdos de ensino e aprendizagem, práticas de ensino e aprendizagem, concepção de linguagem como interação e não metodologias apenas, mas é isso que os licenciandos focalizam. O discurso da criatividade se mostra nos enunciados dos licenciandos a partir da escolha lexical (*criativo, criatividade, repetitivo, cansativo e inovações*), o que desconsidera/apaga a discussão proposta na disciplina sobre as práticas de letramento e as concepções de linguagem e de texto nos enunciados analisados (na tira e no vídeo). Tal apagamento ocorre porque o discurso da criatividade se assenta sobre outros horizontes avaliativos no que se refere à atuação docente e à disciplina de Língua Portuguesa, distintos do que havia sido discursivizado na disciplina. Enquanto que o discurso da criatividade se assenta em uma outra/nova metodologia de ensino, a da aula e do professor criativo, sem questionar a questão das finalidades e dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, a discussão na disciplina de Linguística Aplicada Ensino de Língua Materna se assenta no discurso do ensino operacional e reflexivo da linguagem²²³, cujo enfoque está na discussão de novas finalidades e novos conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa na escola, ancorados em outra concepção de linguagem, a linguagem como interação.

O discurso sobre um ensino criativo e prazeroso também se mostrou no enunciado de uma das licenciandas que tece uma

²²³ Expressão cunhada por Britto (1997) para se referir à proposta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na escola que tem como objetos de ensino as práticas de leitura/escuta, produção textual e análise linguística.

comparação entre o vídeo do Ruca²²⁴ e a tira da Mafalda, como vemos a seguir:

AA11-Mariana: *Ruca provavelmente será um aluno que continuará gostando de ler, pois aprecia a boa leitura, sendo assim, gostará da escola e terá interesse em aprender, pois aprende a leitura e fenômenos de letramento de maneira natural e prazerosa. Já Mafalda, mostra-se decepcionada com a escola, ou melhor, com a professora, que sempre passa o mesmo conteúdo, por isso devemos cuidar com o que passamos para nossos alunos e a maneira com que abordamos os conteúdos, que deve ser com criatividade e de forma interessante para eles, pois de maneira repetitiva, só torna cansativo e os decepciona.*

Na análise do vídeo, Mariana (AA11) relaciona a situação retratada à questão da prática prazerosa da leitura (*Ruca provavelmente será um aluno que continuará gostando de ler [...] aprende a leitura e fenômenos de letramento de maneira natural e prazerosa.*), quando, no entanto, a expectativa da equipe da disciplina era a de que os licenciandos identificassem, na análise do vídeo, uma prática de letramento no contexto familiar, ou seja, uma situação de interação em que os usos sociais da leitura e da escrita estavam incorporados ao cotidiano da família, caracterizando, pois, um evento de letramento, que se ancora nas práticas de letramento da família. Sobre a prática escolar, retratada na tira de Mafalda, a licencianda também reenuncia o discurso da criatividade (*[...] com criatividade e de forma interessante para eles, pois de maneira repetitiva, só torna cansativo e os decepciona.*), quando o objetivo era problematizar, dentre outras questões, as diferenças entre *redação e produção de texto*, ou seja, contrapor a prática de redação escolarizada e a produção de texto em que o aluno tem o que dizer, para quem dizer e as condições para dizer (GERALDI, 2002[1991]).

Nessa mesma atividade, houve licenciandos que mencionaram a disciplina de Linguística Aplicada, mas a orientação valorativa continuou sendo o discurso da criatividade, como vemos a seguir:

AA12-Camila: *À princípio, na primeira tira, podemos observar uma crítica à falta de mudança nos conteúdos escolares, nesse caso quando se trata de fazer uma redação, que segundo a Mafalda é sempre, todo ano sobre “A Vaca”. Sob a perspectiva da Linguística Aplicada, o ensino em sala de aula deve ser variado, de assuntos diversos e com um assunto que corresponda à idade de cada aluno. [...]. Os professores precisam ter em mente que os conteúdos*

²²⁴ O vídeo, objeto de análise da atividade proposta, pode ser visualizado em: http://www.youtube.com/watch?v=9_CqMp16ZW0&playnext=1&list=PL4EA5B99FF983FBB2.

*precisam ser mudados, a cada ano que passa, há necessidade de buscar novos assuntos, **incrementar as aulas para que elas sejam prazerosas para os alunos.***

Quando Camila (AA12) menciona a Linguística Aplicada (*Sob a perspectiva da Linguística Aplicada [...]*), parece que a sua resposta vai remeter à teorização trabalhada na disciplina do curso, porém, ao afirmar que *o ensino em sala de aula deve ser variado* ou que *é preciso incrementar as aulas para que elas sejam prazerosas para os alunos*, vemos que o enunciado da licencianda não é balizado pelo discurso teórico da disciplina, mas sim pela orientação valorativa assentada no discurso da criatividade. Embora se refira à mudança de conteúdos (*[...] os conteúdos precisam ser mudados, a cada ano que passa, há necessidade de buscar novos assuntos*), para ela a mudança de conteúdo significa trazer algo novo todo ano, ou seja, parece compreender mudança de conteúdo como novos temas de redação escolarizada. Além disso, na parte final de seu enunciado, a licencianda focaliza a questão da metodologia (do como ensinar) ao referenciar as aulas como devendo ser prazerosas (*incrementar as aulas para que elas sejam prazerosas para os alunos.*).

Semelhantemente, em outro enunciado, observamos um acento muito sutil que relaciona a falta de criatividade à questão de métodos/estratégias de ensino e aprendizagem, como se observa em:

AA13-Suzy: *Percebe-se que **não há criatividade por parte do professor em modificar, usar novas estratégias**; isto nos remete a uma reflexão sobre o que a LA busca entender; objetivo em se ressignificar a formação escolar, e direcionar o olhar para as habilidades de ensino, ou seja, criar soluções para a superação destes problemas relacionados às práticas de leitura e escritas em sala de aula.*

Nessa contrapalavra, Suzy (AA13) argumenta que é preciso *usar novas estratégias*, relacionando também a criatividade à questão de metodologia. Além disso, relaciona a criatividade às mudanças que se fazem necessárias no ensino de Língua Portuguesa na escola, quando menciona a reflexão no campo da Linguística Aplicada: *objetivo em se ressignificar a formação escolar, e direcionar o olhar para as habilidades de ensino, ou seja, criar soluções para a superação destes problemas relacionados às práticas de leitura e escritas em sala de aula.* Mas se atentarmos para a crítica da personagem Mafalda, evidenciada no enunciado analisado pelos licenciandos, observamos que a postura da professora de Mafalda é questionável, sim. Porém, não por questões metodológicas ou pela *falta de criatividade*, mas em função da

concepção de linguagem e de texto ali engendradas, que a impedem de pensar formas outras de lidar com escrita e leitura no espaço do acontecimento da aula.

Vale destacar que a relação entre a noção de criatividade e metodologia de ensino também foi constatada na pesquisa de Silveira (2008), que investigou o lugar dos gêneros do discurso nos relatórios de estágio de licenciandos em Letras Português-Inglês de uma universidade comunitária do sul do país. De forma semelhante aos dados de nossa pesquisa, ao analisar os relatórios dos licenciandos, a referida pesquisa apontou para enunciados balizados por “[...] um discurso motivacional que prescreve o uso do lúdico e a exploração da criatividade dos alunos.” (SILVEIRA, 2008, p. 164).

Por outro lado, embora a assimilação do discurso da criatividade tenha se mostrado fortemente arraigada nos discursos dos licenciandos, identificamos enunciados em que se mesclam o discurso da criatividade e o discurso teórico, advindo da disciplina. Isso nos remete a Bakhtin (1998[1975], p. 147-148), quando pondera que, no processo de assimilação das vozes alheias, a arena dialógica se complexifica porque diversas vozes alheias lutam para influenciar a consciência do indivíduo. No processo de tornar minha a palavra de outrem, nesse início, as fronteiras entre palavra do outro e palavra minha são quase imperceptíveis; depois, no fluxo da nossa consciência, a *palavra persuasiva interior* passa a ser metade nossa, metade do outro. E depois, trata-se de uma palavra nossa, “mas nascida de outro, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começa a se libertar do domínio da palavra do outro” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 147-148).

Já no enunciado a seguir identificamos diferentes orientações valorativas no que se refere à prática pedagógica do professor:

AA14-Iris: *Deve-se tornar a aula algo realmente criativo para chamar a atenção dos estudantes, valorizando o que os alunos podem produzir, não apenas fazendo cópias e cópias do quadro, mas fazendo leituras, elaborando discussões sobre textos e produzindo textos, preparando o aluno para ser um real cidadão atuante da sociedade.*

Iris (AA14) inicia sua contrapalavra apontando para o discurso da criatividade, que remete ao *inusitado* e ao *diferente*, quando afirma: *Deve-se tornar a aula algo realmente criativo para chamar a atenção dos estudantes [...].* No entanto, logo a seguir completa sua análise: *[...] valorizando o que os alunos podem produzir, não apenas fazendo cópias e cópias do quadro, mas fazendo leituras, elaborando discussões sobre textos e produzindo textos, preparando o aluno para ser um real*

cidadão atuante da sociedade. Essa parte final do enunciado da licencianda caracteriza uma reenunciação, ainda que vaga e relida pela licencianda, do discurso teórico que estava em pauta na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna no que se refere a mudanças no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, na questão dos conteúdos de ensino da disciplina (prática de leitura e prática de produção de textos).

Ainda nessa atividade avaliativa, vale destacar que uma das tutoras²²⁵ é tocada/provocada pelo acento valorativo dos licenciandos no tocante ao discurso da criatividade, e, por isso, manifesta sua contrapalavra sobre o tema. No excerto a seguir, apresentamos um exemplo da reação-resposta ativa da tutora, materializada em um comentário da atividade, realizado de forma individual²²⁶ para a licencianda.

AA15-Lidia:

Iris,

Em LA não defendemos um ensino “variado” ou “criativo”. Esse é um discurso de “criatividade” que está na escola há mto tempo e que não é produtivo. A questão da proposta da professora não pode ser problematizada só na questão de falta de criatividade, e sim em toda uma perspectiva de texto, de linguagem etc.. De texto como estrutura e de língua como sistema.

Para os pesquisadores da LA importa as questões de produção de sentido, de práticas de letramento que possibilitem ao aluno transitar de forma crítica e cidadã nas diferentes esferas sociodiscursivas.

A tutora (AA15) foi provocada pelo discurso da criatividade a ponto de materializar sua apreciação sobre esse discurso de forma bem pontual e enfática, como em: *Em LA não defendemos um ensino “variado” ou “criativo”. Esse é um discurso de “criatividade” que está na escola há mto tempo e que não é produtivo*. A tutora marca seu posicionamento teórico ao se contrapor, de forma explícita, ao discurso

²²⁵ Como dito antes, o tutor é o interlocutor mais imediato dos licenciandos no AVEA e também um sujeito diretamente implicado no processo avaliativo, tendo em vista que é sua atribuição realizar a correção das atividades postadas no AVEA.

²²⁶ Na correção das atividades, cabe aos tutores, além de pontuar quantitativamente cada questão (atribuir nota), fazer um comentário acerca da produção do graduando. Essas devolutivas são postadas no AVEA e cada graduando visualiza somente os comentários acerca de suas atividades, configurando assim uma interação direta e exclusiva entre tutores e licenciandos.

reenunciado pelos licenciandos. Para tanto, retoma a atividade proposta, como se verifica em: *A questão da proposta da professora não pode ser problematizada só na questão de falta de criatividade, e sim em toda uma perspectiva de texto, de linguagem etc.. De texto como estrutura e de língua como sistema.* E encerra seu discurso-resposta recolocando a proposta do campo de estudo da Linguística Aplicada: *Para os pesquisadores da LA importa as questões de produção de sentido, de práticas de letramento que possibilitem ao aluno transitar de forma crítica e cidadã nas diferentes esferas sociodiscursivas.*

Além de trazer sua contrapalavra estabelecida na relação direta entre tutora e licenciandos, por meio de comentário anotado na atividade postada no AVEA por uma das licenciandas, a tutora não dá por finalizada a discussão, pois o discurso da criatividade, reenunciado pelos licenciandos, é insistente. Tendo em vista que o discurso da criatividade se sobrepõe (é mais forte/fala mais alto) ao que foi discutido/trabalhado na disciplina, a tutora novamente se posiciona sobre a questão, no entanto, de um outro modo, de forma coletiva, em um fórum da disciplina²²⁷.

F53²²⁸

Fórum de notícias -> Devolutiva sobre a Atividade 2

por [Lidia](#) - quarta, 20 abril 2011, 23:17

Olá Graduandos,

Após a leitura da atividade 2, gostaria de dizer que fiquei feliz em ver que a maioria dos estudantes está conseguindo fazer a articulação entre a teorização da disciplina e os textos propostos para análise. Gostei também da forma como dialogaram com outras disciplinas: Linguística Textual e Metodologia[do ensino de [...], por exemplo.

No entanto, saltou aos meus olhos uma questão que foi recorrente nas

²²⁷ Os fóruns e as mensagens, na EaD, são lugares privilegiados para o acontecimento da aula virtual; quando há uma situação recorrente/importante a ser tratada, é por meio de fóruns e comentários que se resolvem as questões, sejam elas pedagógicas ou administrativas. Exemplo disso é a mensagem sobre a qual estamos discorrendo; ela teve origem em uma atividade avaliativa, cuja discussão migrou para o fórum. Esses movimentos interacionais não são premeditados, combinados ou orientados por tutoriais do Moodle, eles acontecem no fluxo da interação entre os sujeitos implicados e mostram como os interlocutores vão construindo os seus caminhos e atalhos a fim de concretizarem os seus *projetos de dizer*.

²²⁸ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

atividades 1 e 2. Trata-se da questão da “criatividade” como ludicidade nas práticas pedagógicas.

O discurso da “criatividade” (ludicidade), enfim, da necessidade de inovar em sala de aula precisa ser analisada com muita criticidade. Essa discussão é uma reação-resposta às práticas da escola tradicional e entrou na escola na década de 70, trazendo uma série de consequências no ensino de leitura e de escrita. Quem não se lembra da “escrita livre e criativa”. O professor nessa visão é um mero incentivador e “animador de auditório” e não um interlocutor ativo e mediador da construção do conhecimento como propõe as pesquisas atuais em LA.

Na atividade 2, a partir da tira 1 em que a professora propõe a atividade de “composição sobre a vaca”, o que queremos enfatizar é a concepção de linguagem e de texto que subjaz a essa prática. Uma visão de texto como estrutura (tipologia) e não texto como a interação, ou seja, como materialização de um querer dizer, gerado em uma situação de interação sociodiscursiva como propõe Geraldi (1991) e os documentos oficiais de ensino.

Então, não se trata apenas de “falta de criatividade” da professora, e sim de uma concepção de texto que não leva em conta o letramento local do aluno e nem as demandas de um letramento global. Por isso, a atividade não faz sentido para os alunos.

O problema de pautar as ações didáticas em uma pedagogia que privilegie a “criatividade” é que podemos nos perder em diversas atividades “lúdicas” que não trazem uma significativa contribuição para formação de sujeitos cidadãos. Essas atividades lúdicas, muitas vezes, são descoladas de práticas de leitura e escrita em contexto de projetos de letramento como propõe Kleiman (2007).

Toda essa minha fala é para enfatizar o quão importante é analisarmos os discursos que adentram o contexto escolar a partir de uma reflexão crítica, levando em conta aquilo que julgamos ser produtivo para o aluno, para a escola e para a sociedade.

Abraços.

A tutora (F53) busca a adesão dos licenciandos a seu posicionamento, e para isso inicia seu enunciado de forma amistosa ao tecer elogios ao grupo, como se observa no primeiro parágrafo: *Após a leitura da atividade 2, gostaria de dizer que fiquei feliz em ver que a maioria dos estudantes está conseguindo fazer a articulação entre a teorização da disciplina e os textos propostos para análise. Gostei também da forma como dialogaram com outras disciplinas: Linguística Textual e Metodologia, por exemplo.* Esse movimento discursivo é muito próprio das postagens nos fóruns na EaD, onde observamos diversas modalizações que apontam para uma textualização muito

*cuidada*²²⁹ para que, na continuidade, haja a inserção de uma refutação/exortação/correção dessa concepção de mudança na disciplina de Língua Portuguesa, materializada inclusive por meio do uso de operadores discursivos (*mas; no entanto; contudo; porém*), que indicam contrariedade ao discurso que está sendo citado (*No entanto, saltou aos meus olhos uma questão que foi recorrente nas atividades 1 e 2. Trata-se da questão da “criatividade” como ludicidade nas práticas pedagógicas.*). A seguir, a tutora manifesta-se sobre o conteúdo semântico-objetual das respostas dos licenciandos que a haviam motivado/provocado a se manifestar no fórum: o discurso da *criatividade*.

A tutora passa então a argumentar em favor do discurso teórico da disciplina. Vemos que em seu enunciado ressoa um acento valorativo depreciativo para o discurso reenunciado pelos licenciandos, desqualificando e refutando o discurso da *criatividade*. Ao apresentar sua posição valorativa frente ao tema, a tutora busca situar esse discurso historicamente na esfera escolar e utiliza para esse fim exemplos que justifiquem e legitimem suas afirmações, como se observa em: *O discurso da ‘criatividade’ (ludicidade), enfim, da necessidade de inovar em sala de aula precisa ser analisada com muita criticidade. Essa discussão é uma reação-resposta às práticas da escola tradicional e entrou na escola na década de 70, trazendo uma série de consequências no ensino de leitura e de escrita. Quem não se lembra da “escrita livre e criativa”.*

Com vistas a marcar ainda mais sua posição, ela aponta o modo como o papel de professor é significado no interior do discurso da *criatividade* (*O professor nessa visão é um mero incentivador e “animador de auditório e não um interlocutor ativo e mediador da construção do conhecimento como propõe as pesquisas atuais em LA.*).

No quarto parágrafo, a argumentação continua a partir de uma explicação da atividade realizada. A tutora salienta que o objetivo da atividade era enfatizar a concepção de linguagem e de texto que eram evidenciadas nos enunciados analisados. Para legitimar sua fala e buscar a adesão de seus interlocutores sobre essa leitura *mais adequada e autorizada*, oriunda da esfera acadêmica, a tutora traz os discursos da

²²⁹ Isso se relaciona ao peso do registro publicado nos fóruns, como discutido anteriormente. A partir de nossa experiência na tutoria, verificamos que, nas mensagens trocadas de forma mais direta e que não são publicadas, a *modalização* e esse *cuidado* nos modos de dizer tendem a se reduzir sensivelmente.

ciência e da legalidade²³⁰, que dão legitimidade à sua palavra ([...] *como propõe Geraldí (1991) e os documentos oficiais de ensino.*)

No quinto parágrafo, a tutora continua a explicar a atividade a partir do seu horizonte valorativo (discurso teórico da disciplina), utilizando para isso a própria regularidade no discurso dos licenciandos, ou seja, os enunciados dos licenciandos sobre *criatividade*, como se pode observar em: *Então, não se trata apenas de “falta de criatividade” da professora, e sim de uma concepção de texto que não leva em conta o letramento local do aluno e nem as demandas de um letramento global. Por isso, a atividade não faz sentido para os alunos.* A tutora insere as falas dos licenciandos no seu discurso, operando um enquadramento desse discurso (BAKHTIN, 1998[1975]) no interior de seu enunciado, a fim de materializar o seu distanciamento do discurso da *criatividade* e obter a adesão dos licenciandos a seu ponto de vista.

A argumentação continua no sentido de apontar as fragilidades dessa concepção [do discurso da *criatividade* no sentido de ludicidade] e novamente recorre à voz da pesquisa para legitimar sua fala: *O problema de pautar as ações didáticas em uma pedagogia que privilegie a “criatividade” é que podemos nos perder em diversas atividades “lúdicas” que não trazem uma significativa contribuição para formação de sujeitos cidadãos. Essas atividades lúdicas, muitas vezes, são descoladas de práticas de leitura e escrita em contexto de projetos de letramento como propõe Kleiman (2007).*

Para fechar sua contrapalavra, a tutora reafirma/marca sua posição a partir do uso da primeira pessoa (*Toda essa minha fala é [...]*). Assim, a tutora refuta o discurso da *criatividade*, que é reenunciado e reacentuado pelos licenciandos; desqualifica esse discurso ao configurá-lo como um *discurso acrítico*. Toda essa argumentação tem como finalidade fazer com que os licenciandos se movam para a assimilação de um contradiscurso, pautado em pressupostos teóricos parametrizadores da disciplina em questão, que constituem o horizonte apreciativo da tutora.

O discurso-resposta da tutora se objetiva sob as bases de uma relação assimétrica, uma vez que representa a voz de autoridade (da

²³⁰ Evidencia-se, na voz da tutora, um *tom professoral* que tenta, diante do que foi trazido pelos licenciandos, fazer uma síntese que convirja para os objetivos do processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Ao mesmo tempo em que contextualiza a atividade, a tutora usa esse contexto para novamente apresentar o discurso teórico, que é, na perspectiva da tutora, um discurso ainda não assimilado pelos licenciandos.

academia) e, por isso, apresenta suas posições legitimadas pela pesquisa e tenta *encerrar* a discussão com a proposição do discurso teórico a qual se filia. No entanto, não houve encerramento, tendo em vista que o discurso-resposta da tutora provocou uma contrapalavra de um dos licenciandos, conforme se observa em:

F54²³¹

Re: Devolutiva sobre a Atividade 2

por [João](#) - quinta, 21 abril 2011, 08:37

Então professora, pelo que entendi, nem toda **a atividade lúdica pode ser benéfica para o entendimento dos alunos**, precisamos adequar as situações sociais dos alunos à prática escolar, tô certo? (senão a vaca vai pro brejo rsrs).

O discurso-resposta de João (F54) também parece cumprir um certo *ritual* tipificado nas relações assimétricas na esfera escolar, já que o licenciando posiciona-se sobre como apreendeu o que a tutora havia dito. Ele não refuta/contradiz o comentário postado pela tutora. Ao contrário, tenta sumarizar em palavras bem precisas o que foi dito (*nem toda atividade lúdica pode ser benéfica para o entendimento dos alunos, precisamos adequar as situações sociais dos alunos à prática escolar, tô certo?*). Ao reenunciar o discurso da tutora, ele evidencia a tentativa de assimilação/compreensão dos conhecimentos agenciados pela tutora.

Ele reenuncia o discurso da tutora, deixando entrever que é quase uma palavra sua. Isso tem ancoragem em Bakhtin (2008[1963], p. 223), quando afirma que “O nosso discurso na vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós [...]”. Mas o licenciando conclui seu enunciado com uma *tonalidade* mais descontraída (*senão a vaca vai pro brejo rsrs*), o que, de certo modo, produz uma neutralização do *tom* mais formal, sério e teórico que *encharca* o discurso da tutora. Ou seja, ele traz um outro discurso (um ditado do cotidiano) para corroborar na discussão e não o discurso teórico apresentado pela tutora.

E, cumprindo seu papel no eixo teórico, a tutora toma para si novamente a função de dar por encerrada a discussão. Sendo, pois, a voz de autoridade, ela replica a contrapalavra do licenciando da seguinte maneira:

²³¹ Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

Fórum de notícias -> Devolutiva sobre a Atividade 2 -> Re: Devolutiva sobre a Atividade 2por [Lidia](#) - quinta, 21 abril 2011, 09:16

Isso mesmo João, não é porque é "diferente", "lúdico" ou "engraçado" é que vai fazer sentido para o aluno. Veja as músicas utilizadas para memorizar as classes de palavras, por exemplo, são tão "engraçadas". Mas só provocam o riso, o interesse e a descontração na hora. E depois?

Temos que pensar atividades interessantes sim, porém, que estejam inseridas em projetos de letramento, que possibilitem a interação, a interlocução, ou seja, que possibilitem um lugar para o aluno materializar o seu dizer!

Abraços,

É possível observar que neste enunciado o tom é mais *leve*. Dessa vez, a tutora utiliza exemplos focais e ancorados na prática, dialoga mais gentilmente com o licenciando como podemos observar pelas escolhas lexicais no uso de *diferente*, *lúdico* ou *engraçado*. Parece que o discurso do cotidiano, inserido no discurso do licenciando (*senão a vaca vai pro brejo rsrs*), influenciou a réplica da tutora. Em outras palavras, o discurso-resposta do licenciando parece ter *tocado* a tutora, que correspondeu e reagiu à palavra alheia, pois, segundo Bakhtin (2008[1963], p. 225), “o discurso sente tensamente ao seu lado o discurso do outro falando tensamente do mesmo objeto e a sensação da presença deste discurso lhe determina a estrutura”.

Por fim, vemos que a tutora usa/enquadra o enunciado do licenciando (*Isso mesmo João, não é porque é "diferente", "lúdico" ou "engraçado" é que vai fazer sentido para o aluno.*) para fazer com que os licenciandos assimilem o discurso teórico da disciplina (*Temos que pensar atividades interessantes sim, porém, que estejam inseridas em projetos de letramento, que possibilitem a interação, a interlocução, ou seja, que possibilitem um lugar para o aluno materializar o seu dizer!*).

A partir da análise dos enunciados dessa atividade avaliativa, podemos dizer que o discurso teórico é insistente em apresentar aos licenciandos uma teoria de linguagem que aponte para mudanças no ensino de Língua Portuguesa (mudanças voltadas para os objetivos e conteúdos da disciplina). A disciplina apresenta recorrentemente concepções epistemológicas balizadas pelas recentes teorizações da Linguística Aplicada, que levam em conta a interação entre os sujeitos

²³² Enunciado de fórum proferido na disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1).

no interior das práticas de linguagem, que priorizam as práticas de leitura, escuta e produção de texto assentadas em ações didáticas que privilegiem um olhar para as condições de produção dos textos/discursos em interações situadas e concretas. Tal proposta epistêmica, como dito, ancora-se na concepção do ensino operacional reflexivo da linguagem (GERALDI, 1991; BRITTO, 1997), que tem inspiração na teoria dialógica da linguagem.

A referida ancoragem epistêmica pode ser observada na própria orientação (comando) da atividade, que encaminha o discurso-resposta dos interlocutores nessa direção, como se observa em: *Procure abordar questões relativas a letramento, alfabetização, concepção de texto, de escrita e de ensino-aprendizagem de leitura/escuta e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa*. Além dessa orientação explícita para a análise tendo como parâmetro a teorização abordada na disciplina, a equipe disponibilizou no AVEA um outro texto explicativo (tutorial), apresentando inclusive exemplos analíticos a partir de outras tiras da personagem Mafalda.

Sob um embasamento teórico-aplicado que contempla a teoria dialógica da linguagem e os novos estudos do letramento, o que as diversas atividades da disciplina propunham era problematizar questões teórico-aplicadas emblemáticas, materializadas na história da disciplina escolar de Língua Portuguesa. Isso se distancia em muito de uma discussão mais situada e simplificada, como a falta de criatividade do professor, no sentido de *ludicidade* ou de *novidade*, como vimos amplamente reenunciada pelos licenciandos.

A análise dos exemplos apresentados nos remetem à reflexão de Tardif (2000, p. 20), quando pondera que os professores em formação (neste caso, formação inicial) têm filtros cognitivos, sociais e afetivos sobre os quais se processam as informações (os discursos, poderíamos aqui dizer) oriundas da formação (conhecimento científico). De acordo com o autor, esses filtros permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo porque se ancoram na história de vida dos indivíduos e na sua história escolar. Nesse contexto, a formação tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os professores em formação. E, segundo o pesquisador, os futuros professores terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças (concepções) (TARDIF, 2000).

Os filtros e crenças de que fala Tardif (2000) podem ser relacionados à noção bakhtiniana de horizonte apreciativo. Para Bakhtin, as valorações dos sujeitos são constituídas no horizonte de um grupo social de uma época, em que se situam esses sujeitos, sendo, pois,

afetadas por ideologias, crenças, enfim, horizontes valorativos arregimentados no mundo da vida (BAKHTIN, 2010[1986]).

Ao marcarem seu posicionamento sobre as práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa, os licenciandos o fizeram, na maioria das vezes, ancorados em discursos outros e não a partir do discurso teórico da disciplina, enunciada naquela determinada situação de interação discursiva, como era esperado pela equipe da disciplina. Mesmo diante do discurso insistente oriundo da disciplina no tocante às mudanças no ensino de Língua Portuguesa, os licenciandos posicionam-se a partir dos discursos já-ditos que os constituíram até ali. São discursos advindos da esfera escolar, constituídos na vivência de aluno em seu período de escolarização anterior à universidade; ou nas demais esferas sociodiscursivas (do trabalho, do jornalismo, etc.), já que o discurso da criatividade não se restringe à esfera escolar, tendo, pois, uma ampla circulação nas várias esferas de atividade humana, como aponta Franchi 2006[1987]. Enfim, os licenciandos posicionaram-se balizados por discursos que lhes são *palavra interiormente persuasiva* (BAKHTIN, 1998[1975]).

Em suma, nesta seção mostramos que o discurso da criatividade, reenunciado pelos licenciandos, remete à *ludicidade, ao diferente, ao prazeroso e ao original*, o que caracteriza sentidos que apontam para a ideia de mudança e de novidade que, na perspectiva dos licenciandos, precisa ocorrer na atuação do professor de Língua Portuguesa. Embora se constitua como um contradiscurso, uma reação-resposta ativa a práticas sociais/educacionais consideradas tradicionais pelos licenciandos, o discurso da criatividade, nessa acepção, mostra-se extremamente frágil, uma vez que não há parâmetros para analisar o quanto determinada prática é ou não criativa. O discurso da criatividade tenta anular outros discursos, uma vez que desconsidera o contexto ideológico mais amplo, que contorna/conforma o trabalho docente e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Tal discurso atribui os problemas no ensino de língua materna à atuação do professor, uma vez que focaliza somente a microinteração de sala de aula, ignorando as condições de trabalho e de formação do professor. Nesse sentido, depositar os problemas da disciplina de Língua Portuguesa na *ausência de criatividade* do professor, ou seja, restringir a discussão à questão de métodos de ensino é reduzir sobremaneira a problemática que se coloca sobre o ensino de língua materna. A problemática na disciplina de Língua Portuguesa não se reduz a questões metodológicas, mas passa, antes de tudo, pela concepção de língua e de sujeito que orienta a atuação do professor.

A seguir, explicitamos os discursos sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem do professor de Língua Portuguesa.

5.2.2 Os discursos sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem

A atuação do professor de Língua Portuguesa está intimamente ligada aos conteúdos de ensino e aprendizagem dessa disciplina, que foram historicamente constituídos na esfera escolar. No que se refere aos discursos dos licenciandos sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem, novamente vemos o embate entre o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa e o discurso teórico, oriundo das interações nas disciplinas que tematizam as questões inerentes ao ensino de língua materna.

Os licenciandos reenunciam o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem por meio da referência ao ensino da gramática tradicional. Ao discursivizarem a gramática como conteúdo de ensino e aprendizagem da disciplina, os licenciandos assumem posicionamentos distintos: Em alguns enunciados vemos um movimento dialógico de assimilação (R. H. RODRIGUES, 2001) do discurso da gramática como conteúdo de ensino e aprendizagem, já em outros enunciados há um movimento dialógico de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001) face a esse discurso.

Nos enunciados a seguir, identificamos o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa no tocante aos conteúdos de ensino e aprendizagem nessa disciplina:

Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?

Q46: *O curso é muito bom, porém sinto falta de disciplinas que trabalhem gramática. (Sou insegura p/ trabalhar em sala de aula).*

Q47: *E bom, mas deixa a desejar no sentido do estudo da gramática, acho que vai fazer falta quando estivermos em sala.*

Q48: *Gramática. Acredito que precisaria trabalhar mais essa área.*

Q49: *A prioridade acho que seria a gramática.*

Q50: *A gramática, a literatura e a linguística. Em literatura e linguística sim.*

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q51: *Eu achei as disciplinas ótimas, mas to sentindo falta de gramática.*

Nesses enunciados, os licenciandos apontam a gramática como principal conteúdo de ensino e aprendizagem e também manifestam a *ausência da gramática no curso de Letras* ²³³. Desse modo, o discurso desses licenciandos evidencia um movimento dialógico de assimilação (R. H. RODRIGUES, 2001) do discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa no que se refere aos conteúdos de ensino e aprendizagem, uma vez que considera a gramática como conteúdo privilegiado (*para trabalhar em sala de aula*) na disciplina e, por isso, enunciam a *ausência de gramática* no curso como um problema/uma lacuna para a sua atuação docente. Os licenciandos relacionam, de forma explícita, a gramática ao conteúdo de ensino e aprendizagem na disciplina, quando dizem: [...] *deixa a desejar no sentido do estudo da gramática, acho que vai fazer falta quando estivermos em sala; sinto falta de disciplinas que trabalhem gramática. (Sou insegura p/ trabalhar em sala de aula).*

A orientação avaliativa dos licenciandos em relação à gramática como conteúdo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa apresenta uma certa regularidade, tendo em vista que primeiramente enunciam uma valoração positiva em relação ao curso, como em: *as disciplinas são ótimas; o curso é muito bom; é bom*. Em seguida, inserem um operador argumentativo que indica contrariedade – *mas/porém* – e só então apresentam sua posição valorativa sobre a gramática como conteúdo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, o sentimento de ausência de gramática nas disciplinas do curso, que os prepararia para ensinar gramática na escola básica.

Os dados mostraram reenunciações discursivas que não são *novas*, mas sim ligadas dialogicamente aos já-ditos. Por exemplo, o *sentimento de falta de gramática* foi também identificado por Barbosa (2004), quando pesquisava o discurso do graduando em Letras na fase final sobre o ensino de língua materna na modalidade presencial no sudeste e norte do Brasil. Assim, no discurso sobre a *ausência de gramática*, emerge o *peso* do discurso da tradição do ensino de língua no Brasil, que se faz ouvir no discurso dos licenciandos, pois, na sua concepção, a gramática é o conteúdo por excelência na disciplina de

²³³ Podemos relacionar o sentimento de *ausência de gramática* ao discurso do [des]preparo para docência (cf. seção 5.1.4), uma vez que, ancorados no discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa, os licenciandos apontam como lacuna do curso a *falta de estudos sobre a gramática* para capacitá-los para a atuação docente em sala de aula.

Língua Portuguesa. A força do discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa se ancora na primazia dos estudos gramaticais (de cunho prescritivo e conceitual) no ensino de língua em todo o século XIX e grande parte do século XX. Nesse período, o ensino pautou-se em uma perspectiva de ensino de gramática, baseada em uma única modalidade da língua portuguesa, conforme historia Soares (2002). Segundo Faraco (2008, p. 185), “[...] tradicionalmente, sempre se identificou, no Brasil, o ensino de português com o ensino da gramática”. Desse modo, por muito tempo a concepção de conteúdo de ensino e aprendizagem na disciplina escolar de Língua Portuguesa ancorou-se em uma perspectiva gramatical, sobretudo, em uma gramática prescritiva e conceitual centrada fortemente em uma abordagem metalinguística, como problematizado no âmbito das pesquisas na área do ensino e aprendizagem de língua materna (BRITTO, 1997; GERALDI, 1991; SOARES, 2002).

Em outra situação de interação, mais precisamente em uma das atividades avaliativas, a gramática também foi considerada como conteúdo de ensino e aprendizagem:

O que é ensinar Língua Portuguesa e Literatura?

AA16-Rute: *O professor deve ensinar tanto a **gramática** quanto a literatura.*

Afinal, qual é a função do professor de Língua Portuguesa e Literatura?

AA17-Rosana: *Mostrar as **regras da gramática**, dando uma base para quando precisarem se expressar formalmente [...].*

AA18-Camila: *[...] o enfoque dado à **gramática** tem o compromisso de levar o aluno a se expressar melhor e a construir textos mais coerentes.*

Nesses enunciados, os licenciandos reenunciam a gramática como conteúdo de ensino e aprendizagem, como nos excertos anteriores, porém, agregam outros conteúdos, com, por exemplo, o ensino de Literatura (*[...] ensinar tanto a gramática quanto a literatura.*). Essa perspectiva aponta para uma divisão clássica da disciplina de Língua Portuguesa, ainda não superada: conteúdos de língua e conteúdos de literatura.

Já quando dizem que é preciso *mostrar as regras da gramática, dando uma base para quando precisarem se expressar formalmente*, ou ainda que *o enfoque dado à gramática tem o compromisso de levar o aluno a se expressar melhor e a construir textos mais coerentes*, os licenciandos enunciam um discurso amplamente difundido de que o conhecimento das regras normativas garante um uso efetivo da linguagem em diversos contextos comunicativos. Segundo Britto (1997,

p. 169), existe uma “ilusão de que o estudo da gramática tradicional permite que se expanda a capacidade comunicativa e, por extensão o domínio de outros saberes”. Quando Camila (AA18) afirma que a gramática oportuniza a construção de textos mais coerentes, ela relaciona norma-padrão ao processo de produção de textos. De acordo com Britto (1997, p. 176), “[...] o ensino da escrita não se confunde com o mero ensino de regras de uso [...] e, muito menos, com o ensino de norma culta. O acesso à escrita implica o reconhecimento de forma de discurso e o domínio de sistemas de referência específicos”. Mais que ilusões ou equívocos, essas concepções são também discursos que representam as *forças centrípetas* (BAKHTIN, 1998[1975]) da língua, cujos discursos objetivam a perpetuação da concepção de língua única (cf. seção 5.2.1).

Observamos ainda enunciados em que os licenciandos tematizaram a gramática, no entanto, a fim de evidenciar um movimento dialógico de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001) da concepção de gramática como conteúdo central na disciplina de Língua Portuguesa, como vemos a seguir:

O que é ensinar Língua Portuguesa e Literatura?

AA19-Pedro: [...] precisamos focar o ensino de língua, de maneira abrangente e na sua totalidade, dando espaço que a literatura merece, e **não ensinando só a gramática, que é de difícil assimilação pelos alunos, levando os alunos a considerar essas aulas chatas e modorrentas, levando-os a ter sempre um pé atrás com as aulas de português.**

AA20-João: *É colocar o aluno no processo de aprendizagem visando não ensinar-lhes somente as práticas normativas de ensino, a “gramática”, como se dizia no tempo do vovô, mas também sua inclusão na sociedade, como parte dela, ensinar na vida pessoal e profissional. Fazer com que o aluno dê conta do uso da linguagem oral e escrita de forma crítica, criativa e construtiva.*

F56²³⁴

Re: Fórum 1
por [Julia](#) - segunda, 20 setembro 2010, 12:04

Penso que cursos de formação continuada ou capacitação que envolvem o tema leitura e/ou literatura também deveriam ser feitos por professores de outras áreas. **Por experiência própria, já presenciei professores que não possuem uma visão positiva sobre leitura ou literatura nas escolas. Pensam que o professor de língua portuguesa deve ficar preso ao ensino de gramática, sintaxe e de dissertação** e "vencer" o livro ou a apostila. **Isto é um absurdo.** (Isto não vem ao caso, é apenas um desabafo). A leitura é apaixonante. E com a

²³⁴ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

pouca experiência que possuo, **penso que se deveria ter uma disciplina apenas para leitura/literatura nas escolas, [...]**

De modo geral, nesses enunciados os licenciandos refutam o ensino de gramática tradicional, trazendo alguns já-ditos sobre esse tema: o estudo gramatical é difícil (*não ensinando só a gramática que é de difícil assimilação pelos alunos [...]*); o ensino gramatical torna a aula maçante para os alunos (*[...] levando os alunos a considerar essas aulas chatas e modorrentas*). Ainda para manifestar o distanciamento do discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa, que concebe a gramática como único conteúdo de ensino e aprendizagem, há o uso de expressões avaliativas e ironia (*do tempo do vovô*), qualificando a gramática como um conteúdo ultrapassado/antiquado.

Mas, embora desqualifiquem o conteúdo gramatical, os licenciandos (AA19; AA20) não se posicionam a favor do abandono total do ensino gramatical, e sim a favor de uma mistura do ensino de gramática com outros conteúdos, como vemos em: *[...] dando espaço que a literatura merece, e não ensinando só a gramática; [...] não ensinar-lhes somente as práticas normativas de ensino, [...] mas também sua inclusão na sociedade, como parte dela, ensinar na vida pessoal e profissional. Fazer com que o aluno dê conta do uso da linguagem oral e escrita de forma crítica, criativa e construtiva*. Ao dizer que é preciso *focar o ensino de língua, de maneira abrangente e na sua totalidade*, parece-nos que Pedro (AA19) encaminha seu discurso no sentido de apontar novos conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, mas logo essa expectativa é frustrada, tendo em vista que novamente enuncia a clássica organização da disciplina – gramática e literatura. Vale destacar também que o licenciando reenuncia um discurso sobre a perda de espaço dos estudos literários na disciplina de Língua Portuguesa, quando diz que é preciso *dar o espaço que a literatura merece, e não ensinar só a gramática*. Vê-se que, embora defenda um maior espaço para o ensino da literatura, o licenciando não se posiciona pela exclusão/diminuição do ensino de conteúdos gramaticais.

Semelhantemente, João (AA20) manifesta-se pela manutenção do ensino do conteúdo gramatical (*não ensinar-lhes somente as práticas normativas de ensino, a “gramática”*), com adição de novos conteúdos, que se referem ao *uso da linguagem oral e escrita*.

Julia (F56), por sua vez, além de manifestar um movimento dialógico de distanciamento, ao refutar o ensino de conteúdos

gramaticais, desqualifica também os conteúdos ligados à redação escolarizada (*ao ensino de gramática, sintaxe e de dissertação*). A licencianda constrói o seu discurso a partir do discurso do outro (*professores que não possuem uma visão positiva sobre leitura ou literatura nas escolas*). Melhor dizendo, o discurso do outro é usado como argumento para afirmar o seu posicionamento contrário aos conteúdos concebidos como tradicionais. Ela acentua sua posição valorativa sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, quando diz: *Isto é um absurdo*. E, ainda, sobre o enunciado de Julia (F56), vale destacar que ela também dicotomiza leitura e literatura (*não possuem uma visão positiva sobre leitura ou literatura nas escolas*). A licencianda não compreende a leitura (o que inclui a leitura de textos literários) como conteúdo intrínseco à disciplina de Língua Portuguesa, já que, na sua visão, seria necessário criar uma disciplina que trabalhasse especificamente com a leitura (*penso que se deveria ter uma disciplina apenas para leitura/literatura nas escolas*).

Percebemos que, embora refutem os conteúdos de ensino aprendizagem considerados tradicionais, sobretudo, o conteúdo gramatical, os licenciandos trazem os já-ditos que os constituem, ou seja, os novos conteúdos se ajustam/se acomodam aos já estabelecidos na cultura escolar. O discurso dos licenciandos sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem, assentado no discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa, choca-se contra o discurso teórico do curso, advindo das interações em que foram tematizados conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.

A perspectiva teórica das disciplinas do curso que mais especificamente discutem os conteúdos de Língua Portuguesa orienta-se pelas pesquisas no campo da Linguística Aplicada. Nesse contexto epistemológico, ocorreu nas últimas três décadas um debate intenso sobre a necessidade de mudança no ensino de Língua Portuguesa no que se refere às finalidades dessa disciplina e, em decorrência, aos conteúdos de ensino e aprendizagem. Já na década de 1990, R. H. Rodrigues (1999) ponderava que o fracasso escolar no ensino de língua tem girado em torno, principalmente, de um ensino-aprendizagem voltado para a questão da metalinguagem, ou para aspectos formais de leitura e da escrita, o que se convencionou chamar de *ensino tradicional* na disciplina de Língua Portuguesa.

De acordo com Britto (1997), pesquisadores como Geraldi (1984) e Franchi (1987) propuseram, na década de 1980, que o trabalho na escola se orientasse por uma concepção *operacional e reflexiva da*

linguagem, que toma o texto como ponto de partida para o trabalho de leitura e produção de texto (orais e escritos), mediado pela prática de análise linguística. Essa proposta foi assimilada pelos documentos oficiais de ensino como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Propostas Curriculares de secretarias municipais e estaduais de ensino.

Esse percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa, bem como as reflexões sobre as mudanças necessárias no ensino de Língua materna, foram apresentados aos licenciandos nas disciplinas Linguística Textual, Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e nos minicursos Gêneros discursivos e Formação do leitor. Os livros das referidas disciplinas apresentam exposições extensas sobre essa temática. Além disso, várias discussões propostas em atividades e em fóruns encaminharam o diálogo no sentido de problematizar as mudanças no ensino de Língua Portuguesa no que se refere à concepção de linguagem, às finalidades da disciplina Língua Portuguesa e a conteúdos de ensino e aprendizagem.

Por meio das interações na formação inicial, os licenciandos entraram em contato com essa perspectiva epistemológica (discurso da mudança/do novo) sobre os objetivos e os conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Por isso, observamos um processo de assimilação dos discursos oriundos das interações no curso, mais precisamente das disciplinas e minicursos mencionados anteriormente, no que se refere aos conteúdos de ensino e aprendizagem na escola, como podemos observar a seguir:

A partir das disciplinas cursadas durante o curso, como você pensa o ensino de Língua Portuguesa? Dito de outro modo, quais são as finalidades/objetivos da disciplina? Quais os seus conteúdos?

Q52: *Vejo que o curso segue para o caminho da **mudança na formação do professor de LP**, a exemplo é que não trabalhamos diretamente com a **gramática**, algo que nas salas de aulas hoje, ainda alguns professores incluem em seu conteúdo didático.*

Q53: *O ensino deve ser tido como um processo de troca e dinâmico, tendo como finalidade maior a compreensão da língua como falantes e escritores. Desta forma, nós como professores devemos auxiliar no processo de construção de conhecimento, passando por conteúdos como: **gêneros de discurso, análises lingüísticas e também gramática.***

Como dissemos, os enunciados dos licenciandos apontam para um processo *de assimilação* do discurso teórico apresentado a eles sobre novos conteúdos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa. Contudo, eles ainda não conseguem apresentar uma definição mais

acurada/refinada sobre esse *outro olhar* para o conteúdo de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa (*Vejo que o curso segue para o caminho da mudança na formação do professor de LP, a exemplo é que não trabalhamos diretamente com a gramática [...]*). Na visão do licenciando (Q52), há uma mudança em processo, mas ele não sabe bem qual é; ele afirma também que o curso aponta para esse *novo*, ao contrário da escola, que ainda não assimilou essa mudança (*algo que nas salas de aulas hoje, ainda alguns professores incluem em seu conteúdo didático*). O *caminho da mudança* na formação do professor, na visão do licenciando, tem relação com a discussão emblemática sobre ensinar ou não gramática, e, quando diz que *não trabalhamos diretamente com gramática*, parece haver uma referência à noção de *análise linguística*²³⁵, que se articula às práticas de leitura e de escrita em uma perspectiva *operacional e reflexiva* de linguagem. O licenciando ainda não consegue articular/textualizar com muita propriedade esse conceito porque está ainda em processo de assimilação, ou seja, de compressão ativa sobre esse discurso sobre os novos conteúdos de ensino e aprendizagem.

Já em Q53, a expressão *análise linguística* é usada de forma explícita e separadamente da menção à gramática, como se observa em: *[...] passando por conteúdos como: gêneros de discurso, análises linguísticas e também gramática*. Aqui percebemos que a noção de *trabalho operacional e reflexivo da linguagem* permeia o discurso-resposta do licenciando, porém, não é de todo um discurso dele, tendo em vista que o agrupamento apresentado mostra-se pouco explicativo, se pensarmos que os gêneros do discurso podem ser vistos como o meio para se chegar às práticas de linguagem (leitura, escrita, análise linguística) e que o trabalho com análise linguística implica também trabalhar com uma noção de gramática.

Destacam-se também como regularidade os discursos que valoram, de forma mais esparsa, o trabalho com gêneros do discurso, escrita, leitura e oralidade, considerando-os como conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, como podemos observar nos enunciados a seguir:

Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O

²³⁵ Conforme propõe Geraldi (2002[1991], p. 189), a *análise linguística* é concebida como um conjunto de atividades que tomam a linguagem como seu objeto de reflexão.

curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?

Q54: Ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, tornando-os bons leitores e produtores de todos os tipos de textos – (**gêneros, leitura, produção textual**).

Q55: **Leitura, escrita e oralidade**. Acredito que sim.

Q56: As prioridades são proficiência em **leitura e escrita e novos conhecimentos literários**.

Q57: **Produção textual**. Está.

Q58: É muito importante a **Produção Textual**.

Q59: A **leitura** é muito importante, sim o curso está atendendo as prioridades.

Q60: A **formação crítica do leitor**. Acredito que sim.

Q61: Trabalhar com os **gêneros do discurso** que irão contribuir com as práticas sociais dos alunos. Acredito que o curso está sim atendendo a essas prioridades de formação.

Q62: Acredito que seja levar os alunos a entender e usar a **função social da fala e escrita**.

AA21-Rose: [...] O professor de Língua Portuguesa tem, necessariamente, o **texto como objeto do ensino** da sua disciplina e deve ter o livro didático apenas como material de apoio para suas aulas [...].

Podemos dizer que esses enunciados mostraram-se mais explícitos no sentido de reenunciar o discurso teórico das disciplinas que defendem a perspectiva *operacional e reflexiva do ensino e aprendizagem da linguagem*, ao mencionarem o trabalho com os gêneros, a leitura e escrita, a função social da escrita e do texto. Vale observar que, dos exemplos apresentados, somente Q54 e Q55 apresentam uma sequência (um conjunto) de conteúdos que remetem à concepção de ensino operacional e reflexivo da linguagem (*gêneros, leitura, produção textual; Leitura, escrita e oralidade*). Os demais apontam conteúdos isolados/esparsos e desarticulados (*leitura e escrita e novos conhecimentos literários; Produção textual; leitura; formação crítica do leitor; gêneros do discurso; função social da fala e escrita*).

De todo modo, podemos dizer que em alguns enunciados o discurso teórico, oriundo das interações no curso, é invocado pelos licenciandos. Em outros termos, esses licenciandos acentuam os conteúdos que estavam na emergência do acontecimento da aula virtual nas disciplinas em questão. Contudo, é preciso destacar que os licenciandos pouco discursivizam a concepção de linguagem como interação, conforme mostramos na seção 5.3.1. Já os conteúdos de ensino e aprendizagem que remetem a essa perspectiva teórica (*leitura, escrita, gêneros do discurso, por exemplo*) são mencionados com mais

frequência por eles. Podemos aventar que os licenciandos tematizam mais explicitamente os conteúdos de ensino, porque, na perspectiva deles, parecem ser um objeto mais concreto. A assimilação de uma concepção de linguagem, por seu turno, parece remeter a uma natureza estritamente conceitual. Porém, sabemos que ambos (concepção de conteúdos de ensino e aprendizagem e concepção de linguagem) são produtos da pesquisa, do exercício teórico, ou seja, uma *prática teórica* (FURLANETTO, 2010).

O fato é que os licenciandos discursivizaram os conteúdos de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa sob a perspectiva operacional e reflexiva da linguagem de forma mais recorrente, mesmo sem estabelecer relação com a concepção de linguagem que sustenta tais conteúdos. Isso nos faz refletir que os licenciandos veem os novos conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa à luz de uma concepção antiga/anterior de linguagem, que já estava constituindo esses sujeitos antes de seu ingresso no curso. Isso nos remete ao que afirma Rojo (2001, p. 332), “as práticas cristalizadas na tradição de sala de aula acabam se sobrepondo a toda formação recente que se possa ministrar e ‘parasitam’ novas práticas”. E, ainda, podemos dizer que há uma “bricolagem entre *objetos de ensino fixos* – típicos da escola e cristalizados por uma tradição escolar do ensino [...] – e *objetos de ensino fluídos* – legitimados pelos usos acadêmicos e documentos oficiais e vistos como ‘inovadores’ (o ensino dos gêneros textuais, por exemplo).” (BUNZEN, 2007, p. 82, grifos do autor). Nesse sentido, corre-se o risco de que os novos conteúdos de ensino e aprendizagem sejam tomados tão somente na acepção instrumental, destituindo, assim, o caráter ideológico e crítico que implica um trabalho a partir da concepção de língua como interação sociodiscursiva.

Em síntese, reiteramos que os discursos advindos da experiência pregressa de escolarização dos licenciandos, ancorados na tradição do ensino de Língua Portuguesa, são discursos internamente persuasivos (BAKHTIN, 1998[1975]) e se mostram, como nos casos aqui exemplificados, mais fortes/arregimentados/sedimentados que o discurso teórico advindo do curso no que se refere aos novos conteúdos de ensino e aprendizagem. E, apesar de os licenciandos tematizarem os *novos* objetos de ensino e aprendizagem (leitura, produção de textos e gêneros), que representam o *discurso do novo/da mudança*, o discurso que os orienta é o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa.

Na sequência, problematizamos os discursos sobre a relação constitutiva entre o professor de Língua Portuguesa e o conhecimento.

5.3 OS DISCURSOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O CONHECIMENTO

Nos seus enunciados, os licenciandos tematizam e valoram a relação entre o professor e o conhecimento, seja o teórico, seja o de ensino e aprendizagem em sala de aula, considerando-o como constitutivo para a formação desse profissional. Nessa relação, destacam-se: a) os discursos sobre as concepções de linguagem; b) o discurso que identifica e define o professor como *mediador*, considerado como uma *ponte* entre o conhecimento e o aluno; e c) o discurso da desatualização teórica e profissional do professor.

Nas seções a seguir apresentamos a análise desses enunciados que tematizam a relação entre o professor e o conhecimento.

5.3.1 Os discursos sobre as concepções de linguagem

Em uma pesquisa que investiga os sentidos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa na formação inicial, não se pode deixar de focalizar os discursos sobre a concepção de linguagem, que permeiam a formação desses licenciandos e são por eles reenunciados. Porque constituir-se professor de Língua Portuguesa implica construir ao longo de sua formação (tanto inicial quanto continuada), como também no exercício da profissão, uma concepção de linguagem que norteie o trabalho docente.

No tocante às concepções de linguagem, observamos no discurso dos licenciandos: a) reenunciação de uma concepção de linguagem única/homogênea; b) reenunciação da noção de variação linguística; e c) ausência/silêncio no que se refere à concepção de linguagem como interação.

A concepção de língua única e estável é um já-dito forte e amplamente difundido por várias esferas discursivas, como apontam Britto (1997) e Faraco (2001; 2008). Contemporaneamente podemos dizer que várias esferas discursivas, sobretudo a jornalística e a política, têm operado no sentido de recolocar perspectivas canônicas sobre a língua. Não raramente observamos a esfera jornalística se posicionar, de forma bastante equivocada, sobre o uso da linguagem pelos falantes, apregoando que “a língua portuguesa vem sendo completamente descaracterizada e seriamente ameaçada, pondo em risco todo o nosso patrimônio cultural!” (FARACO, 2002[2001], p. 9). Esses discursos operam na regulação do modo de as pessoas entenderem a linguagem, revigorando discursos emocionados, recheados de alusões a sentimentos

de nacionalismo e patriotismo, ancorados no preceito de que há uma só língua na comunidade nacional, a língua-padrão, que deve ser defendida de ameaças externas (FARACO, 2002[2001], p. 35). As vozes advindas dessas esferas (esfera política, jornalística, etc.) têm contribuído para cristalizar discursos *puristas* sobre a linguagem. Trata-se de políticas linguísticas que afetam de dentro os discursos sobre a língua, operando como forças *centrípetas da língua*, que tentam unificar/centralizar os usos linguísticos em uma língua comum (BAKHTIN, 1998[1975], p. 82).

Segundo Bakhtin (1998[1975]), a língua única constitui-se a partir de forças centrípetas que atuam na língua e tendem à unificação e à centralização verbo-ideológica. De acordo com Bakhtin, “a língua única não é dada, mas, em essência estabelecida em cada momento [...] e se opõe ao discurso diversificado” (1998[1975], p. 81). A língua única é a linguagem socialmente reconhecida, ou seja, é uma construção discursiva ideologicamente orientada. “Ela expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural.” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 81).

De modo geral, essa forma historicamente constituída de conceber a linguagem reverberou nos discursos dos licenciandos de modos distintos, seja na menção à gramática tradicional²³⁶, seja quando os licenciandos se manifestaram sobre a necessidade de falar e escrever “corretamente”.

Os licenciandos discursivizaram sobre a concepção de língua única em um dos fóruns de discussão do minicurso Gêneros Discursivos, que tinha o seguinte questionamento: *Com base nos textos lidos*²³⁷ *e na aula/vídeo aula a que você assistiu, como você entende que*

²³⁶ Quando fazem referência à gramática tradicional, em várias situações observamos que a concepção de linguagem se mistura com a concepção de conteúdo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.

²³⁷ A referência bibliográfica, nesse fórum, para a discussão sobre o panorama histórico da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil foi: SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002; FARACO, Carlos Alberto. O ensino de Português no Brasil: alguns paradoxos e desafios. In: *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008. Além disso, foi disponibilizada no hipertexto uma videoaula sobre a história da disciplina.

a história da disciplina influenciou o panorama atual da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do ensino fundamental e médio?

Nessa interação, de modo geral, os licenciandos reenunciaram os textos lidos, como uma tentativa de fazer uma síntese do conteúdo teórico do curso a fim de apropriar-se dele. No entanto, apesar de ser uma contrapalavra construída em grande parte pelo movimento de reenunciar os textos propostos para leitura, há enunciados que apontam para a concepção de linguagem que eles (os licenciandos) já trazem para a aula virtual, e que se mistura ao discurso teórico, como vemos a seguir:

F57²³⁸

Re: Português brasileiro
por [Angela](#) - domingo, 20 setembro 2009, 19:09

No início da alfabetização o português deveria ser instrumento para se aprender a língua latina, e era usado para fins eclesiásticos. Na medida em que o latim foi perdendo seu uso e valor social, a gramática do português foi se libertando e ganhando autonomia, não só para fins eclesiásticos, mas para a prática social.

O primeiro colégio existente foi o Colégio Pedro II, que incluiu a língua portuguesa no currículo escolar sob a forma das disciplinas: retórica e poética. Com o passar do tempo (1938) o Colégio Pedro II faz um regulamento que menciona a gramática nacional como objeto de estudo. Foi assim até o fim do Império, onde as disciplinas que faziam parte do ensino da Língua Portuguesa eram a retórica e a gramática. Só mais tarde foram fundidas numa única disciplina: o Português.

Em 1950 e 1960 o livro didático foi incluído nas escolas, e era consagrado pelos professores que ganhando mal, só precisavam seguir o conteúdo do livro e “pronto”.

Em 1970, a disciplina Português foi substituída pela “Comunicação e Expressão”. Não se tratando mais do estudo sobre a língua ou da língua, mas do desenvolvimento do uso da língua; com isso amplia-se o conceito de leitura. Hoje, a disciplina Português define-se pelas condições sociais, econômicas e culturais que determinam a escola e o ensino.

Estudar português é buscar no passado a compreensão e a explicação da nossa história, da nossa cultura referente à nossa língua; para que não façamos interferências que destrua a nossa identidade em um futuro próximo. [...]

É muito instigante, mas não encontramos respostas para tais perguntas. **Quem sabe num futuro próximo o português será um só, sem essa de que se fala de um jeito e se escreve de outro. Quem sabe se ensinarmos nossos filhos, netos, bisnetos... Um único português desde o berço... Será? Ou será**

²³⁸ Enunciado de fórum proferido no minicurso Gêneros Discursivos (2009/2).

que com o tempo vai piorar ainda mais, devido a tecnologia e os tais MSN e Orkut que nossos filhos tanto usam hoje, abreviando e inventando novas palavras?

Nos quatro primeiros parágrafos desse enunciado, a licencianda (F57) busca resumir os textos em debate a fim de traçar um panorama histórico sobre o ensino de língua no Brasil. Já no quinto parágrafo, apresenta um discurso que não é reenuniação dos textos lidos: *Estudar português é buscar no passado a compreensão e a explicação da nossa história, da nossa cultura referente à nossa língua; para que não façamos interferências que destrua a nossa identidade em um futuro próximo*. Evidencia-se no discurso da licencianda a reenuniação e assimilação da concepção de língua única, cuja identidade é necessário conservar. No último parágrafo, de modo mais explícito, o enunciado apresenta a visão de língua única/homogênea (*Quem sabe num futuro próximo o português será um só sem essa de que se fala de um jeito e se escreve de outro*).

A licencianda traz para seu discurso o discurso da língua única, da homogeneidade na linguagem (*Um único português desde o berço*), evidenciado em seu enunciado um movimento dialógico de assimilação (R. H. RODRIGUES, 2001) desse discurso hegemônico. Assim, enuncia o discurso purista que teme a corrupção da *língua mãe* (*Será? Ou será que com o tempo vai piorar ainda mais, devido a tecnologia e os tais MSN e Orkut que nossos filhos tanto usam hoje, abreviando e inventando novas palavras?*). Sobre essa questão, Britto (1997, p. 174) escreve: “O medo da degradação da língua nacional é consequência de uma concepção equivocada e autoritária de como se dão os acordos lingüísticos.”. Podemos dizer que os discursos sobre a degradação da língua são facetas do discurso hegemônico que defende a concepção da língua única.

No enunciado a seguir também vemos a reenuniação e assimilação do discurso da língua única/homogênea.

F58²³⁹

Re: Português brasileiro
por [Marcia](#) - domingo, 20 setembro 2009, 18:25

Desafios da língua materna.

Depois da leitura dos textos propostos pude perceber o quanto árdua tem sido a

²³⁹ Enunciado de fórum proferido no minicurso Gêneros Discursivos (2009/2).

trajetória da língua materna, no processo de aprendizagem escolar. Somos um país com uma grande diversidade lingüística e de uma língua em revolução sofrendo modificações constantemente, e isso contribui muito para que ocorra essa reflexão em torno da aplicabilidade escolar. É de se esperar que ainda ocorram muitas falhas, mas tendo conhecimento do breve histórico da língua portuguesa como componente curricular, os erros cometidos até então, são na verdade tentativas de acertar numa proposta correta de ensino, favorecendo o desenvolvimento e ampliação da capacidade lingüística do aluno. **Analisar uma língua não é tão fácil assim, é preciso ter domínios das habilidades do uso correto da língua para entender e produzir nas diversas situações comunicativas que participamos todos os dias. Conhecer e dominar a língua garante uma participação mais ativa e crítica na sociedade letrada.**

O ensino da nossa língua mãe, já há algum tempo vem necessitando de uma reformulação profunda, e é assunto para professores, pesquisadores, lingüistas e especialistas da área. [...]

Marcia (F58) elabora o seu discurso-resposta no fórum com base nos textos lidos, pois empenha-se em se apropriar dos conteúdos que lhe são apresentados no minicurso, ou seja, mostra-se sensível ao discurso de sua formação inicial. No entanto, o discurso da língua única/homogênea, arregimentado nas práticas sociodiscursivas escolares e em tantas outras esferas de atividades humanas, entra no discurso da licencianda de forma sutil, sem que ela mesma perceba a contradição que se instaura em seu enunciado.

O embate entre diferentes concepções de língua (língua única e diversidade linguística) se mostra ao passo que, num primeiro momento, ela reconhece e reenuncia a diversidade linguística como constitutiva da língua (*Somos um país com uma grande diversidade lingüística e de uma língua em revolução sofrendo modificações constantemente*). Na sequência, enuncia: [...] *é preciso ter domínios das habilidades do uso correto da língua para entender e produzir nas diversas situações comunicativas que participamos todos os dias. Conhecer e dominar a língua garante uma participação mais ativa e crítica na sociedade letrada*. Ao discorrer sobre o *uso correto da língua*, sobre a *língua mãe*, sobre o *domínio das habilidades que garantem a ascensão social*, emerge o discurso da concepção de língua única/homogênea.

Assim, há uma reenunciação da concepção de língua, proposta no minicurso, que leva em conta a realidade fundante da linguagem, a saber, a orientação para o plurilinguismo dialogizado (BAKHTIN, 1998[1975]). No entanto, esse discurso teórico, reenunciado pela licencianda (F58), se encontra/choca com o discurso da língua única/homogênea. Então, em um mesmo enunciado, observamos duas

orientações valorativas distintas, porque diversas vozes alheias lutam para influenciar a consciência do indivíduo (BAKHTIN, 1998[1975], p. 147).

Já em outra situação de interação, identificamos enunciados que apontam para uma mudança sobre a concepção de linguagem, decorrente das interações no curso, como verificamos a seguir:

F59²⁴⁰

Re: Fórum de discussão do Plano de Ensino

por Rubia- segunda, 12 julho 2010, 21:54

Gostei da divisão do plano de ensino e principalmente dos trabalhos realizados em grupo. Penso que os encontros com colegas são muito proveitosos e esclarecedores, uma vez que dessa forma conseguimos sanar mais rapidamente pequenas dúvidas que surgem na leitura ou na tentativa de realizarmos uma atividade. **Outro fato interessante será a aquisição de uma nova maneira de pensar a língua, pois particularmente, carrego muitos "ranços" da gramática tradicional.** Vejo que não será difícil pois recebemos indicações de autores que darão um suporte para essa nova caminhada dentro de língua portuguesa, ou brasileira...Então, vamos ao trabalho.

O discurso acerca da noção de língua única/homogênea também se faz presente na menção à gramática tradicional. Ao dizer que *carrega muitos ranços da gramática tradicional*²⁴¹, Rubia (F59) traz a experiência vivida na sua história de escolarização, que remete à tradição escolar no ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Embora não explicita o que compreende por *gramática tradicional*, podemos aventar que se trata do estudo da norma-padrão, ou, ainda, de uma *gramática conceitual* que, de acordo com R. H. Rodrigues e Cerutti-Rizzatti, pode ser compreendida como uma:

[...] abordagem sistêmica da língua, com foco metalinguístico, priorizando conteúdos de morfologia interna e externa, tanto quanto conteúdos de sintaxe interna e externa, abordados, quer à luz da linguística estruturalista mattosiana, quer à luz da gramática normativa e tomados em uma perspectiva de identificação, conceituação e

²⁴⁰ Enunciado de fórum proferido na disciplina Sociolinguística (2010/2).

²⁴¹ A menção à gramática tradicional também aponta para a concepção de língua única e, em algumas situações, remete a conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa (cf. seção 5.2.2).

O discurso acerca da língua única/homogênea, assentada na própria tradição da disciplina de Língua Portuguesa com base em um ensino prescritivo da língua, é colocado em xeque pelas concepções de linguagem com as quais os licenciandos se depararam no curso²⁴². E a licencianda enuncia tal deslocamento ao ponderar que a disciplina de Sociolinguística lhe permitiria [...] *a aquisição de uma nova maneira de pensar a língua*. O enunciado sinaliza uma *valorização positiva* em relação a essa outra possibilidade de olhar a língua, distante dos [...] *ranços da gramática tradicional*.

De forma semelhante, o enunciado a seguir aponta que está em processo, no discurso dos licenciandos, um deslocamento acerca da perspectiva sobre a linguagem:

Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?

Q63: *Eu esperava que o curso me fizesse entender gramática. Hoje vejo que o curso me proporciona refletir a linguagem.*

Ao mencionar sobre o que aprendeu durante o curso até aquele momento, o licenciando (Q63) destaca que a sua expectativa inicial em relação ao curso foi ressignificada. Tal expectativa sobre o objeto de estudo em um curso de Letras está ancorada no horizonte valorativo dos sujeitos, nas mais diferentes esferas da atividade humana, sobre os conhecimentos que fazem parte de um curso de Letras. Podemos dizer que o licenciando “atualiza a imagem histórica de quem faz Letras deve saber gramática [...]” (BARBOSA, 2004, p. 106). Por isso, inicialmente, o licenciando esperava um ensino gramatical (aprender gramática), mas, a partir das interações nas aulas virtuais, ele deparou-se com *compreensões outras* sobre a linguagem, o que ressignificou, consequentemente, o seu *olhar* para o próprio curso.

Embora sinalizem um deslocamento no que se refere à concepção de linguagem, os enunciados apresentados (F59 e Q63) mostram-se

²⁴² É importante destacar que, nas diversas disciplinas do curso, são apresentadas diferentes perspectivas de linguagem aos licenciandos, mas todas sob o ponto de vista dos estudos científicos da linguagem, o que se contrapõe ao discurso do senso comum sobre a linguagem, que se assenta numa visão de língua única.

vagos, uma vez que não especificam quais são essas outras concepções sobre a linguagem expostas no curso e nem explicam o que entendem por gramática. Podemos dizer que essa vagueza é significativa, pois indica que os licenciandos ainda não assimilaram de todo as perspectivas de linguagem sob o ponto de vista dos estudos teóricos, oriundos das disciplinas do curso.

Já em outros enunciados-respostas identificamos um discurso mais pontual, que sinaliza uma determinada abordagem epistêmica sobre a linguagem, apontando para um movimento dialógico de assimilação (R. H. RODRIGUES, 2001) do discurso teórico, que é apresentado aos licenciandos nas disciplinas do curso. Isso ocorreu, por exemplo, com relação às discussões teóricas propostas pela disciplina de Sociolinguística. Os discursos produzidos nessa disciplina tiveram ressonâncias no discurso dos licenciandos. A concepção de linguagem apresentada nessa disciplina mostrou-se no discurso dos licenciandos na referência aos conceitos inerentes a essa área dos estudos linguísticos, como é o caso da menção ao *erro* e à *variação linguística*, que remete à teoria da variação e mudança de orientação laboviana, como se observa nos enunciados a seguir, oriundos do questionário:

Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?

Q64: [...] o ensino das *variações linguísticas*, a questão do “*erro*”, pois nos ensina a não sermos tão radicais e a valorizar o que o aluno trás consigo.

Q65: Tudo. Mas, *destaco as variações linguísticas* que até então considerava “*erro*”, hoje sei que são *variações culturais, sociais e regionais*.

Q66: As *diversidades lingüísticas*. O curso prepara para isso.

Na sua opinião, qual a importância de ser graduado em Letras?

Q67: Com esse curso podemos nos comunicarmos melhor e para sabermos como e quando usarmos a *variações linguísticas*.

As noções de *variação linguística* e de *erro* são para os licenciandos, de fato, conceitos novos. Tal teorização parece constituir-se como uma *descoberta*, que é logo reenunciada pelos acadêmicos ([...] *destaco as variações linguísticas* que até então considerava “*erro*”, *hoje sei que são variações culturais, sociais e regionais*). Chamou-nos a atenção que um dos licenciandos, inclusive, considera a noção de *variação linguística* como um aspecto central em sua formação, quando diz que: *As diversidades lingüísticas. O curso prepara para isso*. Podemos dizer que esse discurso teórico sobre a língua é marcado pela *novidade* e entra no horizonte valorativo dos licenciandos, que

ingressam no curso fortemente orientados pela concepção de língua única/homogênea.

Observamos também a reenuniação do discurso teórico sobre a variação e mudança da língua em outra situação de interação, mais precisamente em uma atividade avaliativa na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, como mostram os enunciados a seguir:

O que é ensinar Língua Portuguesa e Literatura?

AA22-Marcia: [...] *O professor deve mostrar ao aluno, que dependendo do meio social em que se encontra, usará outras variações lingüísticas, ou seja, é preciso ter um pequeno entendimento da gramática normativa para que ele possa se expressar com coesão e coerência.*

AA23-Rosana: *Ensinar língua portuguesa e Literatura na minha concepção é proporcionar os alunos o conhecimento da nossa língua tanto a regra normativa para quando precisarem se expressar formalmente, tanto a passar o conhecimento que fala do cotidiano que parece “errada” tem uma explicação por trás.*

Nessa atividade, o discurso dos licenciandos sobre a concepção de língua como variação está atrelado ao contato deles com os PCNs²⁴³ de Língua Portuguesa, uma vez que foi lhes solicitada a leitura desse documento para a elaboração da referida atividade. Podemos observar que nesses enunciados-respostas uma certa confusão entre a noção de variação linguística e a de língua única. Isso porque o discurso sobre a variação e mudança linguística encontra sujeitos em formação já constituídos por discursos já-ditos sobre a linguagem. O discurso teórico sobre variação e mudança da língua, ou seja, sobre a heterogeneidade linguística, entra em choque com o discurso da língua única/homogênea. Nessa arena dialógica, há um embate entre diferentes orientações axiológicas no processo de tornar a palavra alheia uma *palavra persuasiva interior* (BAKHTIN, 1998[1975]). Por isso, o discurso oriundo do documento oficial de ensino, que representa o novo sobre a variação linguística (*O professor deve mostrar ao aluno, que dependendo do meio social em que se encontra, usará outras variações lingüísticas*), aparece imbricado ao discurso da língua única/homogênea ([...] *ter um pequeno entendimento da gramática normativa para que ele possa se expressar com coesão e coerência*).

²⁴³ De forma geral, observamos, ao longo do curso, que várias disciplinas possibilitaram aos licenciandos a leitura e discussão sobre os documentos oficiais de ensino, sobretudo os PCNs. Por isso, observamos a reenuniação desse discurso na voz dos sujeitos da pesquisa.

Os licenciandos tentam agenciar a teoria da variação, mas misturam-na com a noção de gramática normativa (de cunho prescritivo), que podemos atrelar também à noção de norma-padrão, orientada pelo discurso da língua única/homogênea, sedimentado nas práticas discursivas dos licenciandos. Faraco (2008, p. 171) conceitua a norma-padrão (de cunho prescritivo) como um “construto idealizado, uma codificação taxonômica de formas tomadas como um modelo linguístico ideal”, sendo, pois, “uma norma-padrão impraticável e disfuncional.” (FARACO, 2008, p. 172-173). Segundo Faraco, “essa norma tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e de discriminação sociocultural” (FARACO, 2008, p. 172), pois se constitui como uma manifestação das forças centrípetas da língua (BAKHTIN, 1998[1975]), que atuam na construção de uma língua única/homogênea, como vimos discorrendo.

A partir dessa diferenciação proposta por Faraco, podemos inferir que, de certo modo, os licenciandos assimilam a teoria da variação linguística, mas ainda não percebem a diferença conceitual (e ideológica) entre a norma-padrão, de caráter abstrato e prescritivo, e as variedades cultas, fenômenos linguísticos reais e que são as variedades de que tratam os estudos sociolinguísticos.

Ecoam no discurso dos licenciandos alguns já-ditos assentados no discurso da língua única/homogênea, que se misturam com a concepção de língua que lhes é apresentada em algumas das disciplinas do curso, como a da variação linguística. Isso ocorre, por exemplo, quando afirmam que *O professor deve mostrar ao aluno, que dependendo do meio social em que se encontra, usará outras variações lingüísticas, ou seja, é preciso ter um pequeno entendimento da gramática normativa para que ele possa se expressar com coesão e coerência.* Ou, ainda, quando dizem que a escola deve *proporcionar [...] o conhecimento da nossa língua tanto a regra normtiva para quando [os alunos] precisarem se expressar formalmente.* Nessa visão, *expressar-se formalmente* significa dominar o padrão culto. Esse discurso leva a uma ideia equivocada de que o ensino de gramática normativa possibilita o acesso às variedades cultas da língua. Concordamos com Faraco (2008, p. 170), quando afirma que o acesso a essas variedades cultas não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas. O domínio das variedades ditas cultas se dá pela inserção dos sujeitos nas práticas socioculturais em que essas variedades são praticadas pelos falantes.

Além disso, ao mencionar a necessidade do estudo da gramática normativa para que o *sujeito se expresse com coesão e coerência*, a

licencianda pode estar mencionando, ainda que de forma equivocada, conteúdos da disciplina de Linguística Textual²⁴⁴, como também reenunciando conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa da Educação Básica, já que esses dois princípios de textualidade mencionados pela licencianda (coesão e coerência) foram amplamente incorporados nas práticas escolarizadas de redação.

De forma semelhante, quando um dos licenciandos afirma que é necessário ter *conhecimento da nossa língua tanto a regra normativa para quando precisarem se expressar formalmente, tanto a passar o conhecimento que fala do cotidiano que parece “errada” tem uma explicação por trás*, ele enuncia que a língua é gerida por uma regra normativa, ou seja, reenuncia uma perspectiva de língua única/homogênea. Contudo, quando diz que é preciso trabalhar a questão da variação (*a passar o conhecimento que fala do cotidiano que parece “errada” tem uma explicação por trás*), o licenciando mostra que está em processo de assimilação do discurso teórico sobre a variação e mudança da língua, porém, ainda não compreende muito bem essa nova teoria a ponto de nomeá-la e explicá-la (*parece “errada” tem uma explicação por trás.*).

O discurso teórico do curso – nesse caso, da variação e mudança da língua – chocou-se contra os já-ditos sobre a linguagem, que perpetuam ideias puristas sobre a língua, remetendo à concepção de língua única/homogênea. Parece que, embora haja esse embate discursivo, permanece incólume a noção de língua única/homogênea, que é a língua “correta”. Concordamos com Faraco quando diz que essas questões (conceitos científicos sobre a língua) não são “ainda de fácil assimilação porque continuamos assombrados pela norma-padrão escrita fixada no século XIX, pela violência simbólica que a acompanha e pelo temor histórico de uma suposta ‘desagregação’ da língua e do país.” (FARACO, 2008, p. 175). Não estamos culpabilizando os licenciandos por tais reenunciações discursivas, tendo em vista que o *peso* da tradição é muito grande; nossa intenção é mostrar como o discurso teórico – nesse caso, o da variação e mudança da língua –, constitui-se sobre discursos já sedimentados, que *parasitam* esse novo discurso. Assim, muitas vezes, é o discurso da língua única que está orientando/balizando

²⁴⁴ Na sexta fase do curso, os licenciandos já tinham cursado a disciplina de Linguística Textual (2009/2), onde foram tematizados tanto os estudos clássicos da Linguística Textual, como os estudos sobre os princípios da textualidade, quanto as recentes pesquisas dessa área dos estudos linguísticos, a partir de teorias sociocognitivistas e enunciativistas.

o discurso dos licenciandos, muito embora tematizem a noção de língua como um conjunto de variedades.

Além da análise da reenunção do discurso sobre a língua única e do discurso teórico da variação e mudança da língua, observamos um certo *silêncio* no que se refere à concepção de língua como interação, muito embora essa perspectiva de linguagem tenha sido tematizada em diversas disciplinas do curso, balizando as discussões teóricas da disciplina de Linguística Textual (2009/2), do minicurso Gêneros Discursivos (2009/2), do minicurso Formação do Leitor (2010/2), da disciplina Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1) e da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2011/1). Nessas disciplinas e minicursos, os licenciandos entraram em contato com essa teorização, ou seja, a concepção de linguagem como interação, seja por meio de fóruns, do livro da disciplina, de artigos científicos, etc. No entanto, nos dados oriundos do questionário e da atividade avaliativa da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que são dados gerados na sexta fase (2011/2), os licenciandos mencionam pouco e de forma bastante esparsa essa concepção de linguagem, que é, a nosso ver, de suma importância para a formação do professor de Língua Portuguesa hoje, que deve dar conta do ensino e aprendizagem das práticas de linguagem. Podemos dizer que, apesar de os licenciandos entrarem em contato e dialogar com essa orientação epistêmica, ela não entrou no seu horizonte valorativo. Em outras palavras, não foi um discurso assimilado por eles.

Por outro lado, os licenciandos tematizam conteúdos de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa como gêneros do discurso, leitura, escrita, o que remete à concepção de língua como interação. Então, parece que eles só conseguem pensar/conceber a concepção de língua como interação por meio dos conteúdos de ensino e aprendizagem, talvez porque, na visão dos licenciandos, os conteúdos remetam a uma discussão mais concreta e ligada à prática do professor, muito embora saibamos que eleger conteúdos de ensino e aprendizagem também é uma atividade teórica. O fato é que os licenciandos discursivizam pouco e esparsamente a perspectiva de língua como interação, se comparada à concepção de língua única e até mesmo a de variação linguística, como discutimos na seção 5.2.2.

Em um fórum do minicurso Formação do Leitor, cuja orientação teórica era a concepção de língua como interação, o tema proposto era justamente a relação entre concepções de linguagem e formação do leitor, como mostra a seguinte abertura do fórum: *Responda à seguinte questão após o estudo dos textos e a participação no chat. Quais as*

implicações de nossas concepções sobre língua(gem) em nossa ação como professores na formação do leitor na escola?

Nesse fórum, os licenciandos se posicionam a partir de leituras de textos teóricos²⁴⁵ e de discussões anteriores, realizadas por meio de *chat*. Isso significa dizer que os licenciandos dialogam com a concepção de linguagem como interação antes mesmo de interagir no fórum.

Observamos que as leituras realizadas pelos licenciandos sobre essa concepção de linguagem emergem de forma escassa e truncada no fórum. Ou seja, o discurso teórico, por meio das leituras efetivadas, foi pouco assimilado e acentuado pelos licenciandos nesse fórum, como podemos verificar nos exemplos a seguir:

F60²⁴⁶

Re: Fórum 1

por [Iris](#) - terça, 5 outubro 2010, 21:18

Nunca conseguiremos formar bons leitores se nós mesmos não praticamos o hábito da leitura. O professor é alguém em quem “muitas vezes” os alunos se espelham, se encontram um professor leitor que interpreta e faz uma correta avaliação de textos, ele (o aluno) se sentirá motivado a ler também, ou pelo menos ficar curioso sobre os diferentes tipos de leitura.

A professora Karina (F56) é tocada/provocada pela ausência da menção ao tema do fórum, sobretudo, sobre a concepção de linguagem que estava em pauta, como podemos observar a seguir:

F61²⁴⁷

²⁴⁵ Para a discussão nesse fórum as leituras propostas foram: os PCNs (p. 17-27; 69-4) e o primeiro capítulo do livro *Desvendando os segredos do texto*, de Ingedore Koch (2002), intitulado: *Concepções de língua, sujeito, texto e sentido*.

²⁴⁶ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

²⁴⁷ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

Re: Fórum 1
por [Karina](#) - segunda, 11 outubro 2010, 08:41

Iris:

Concordamos com suas considerações, elas são fundamentais. Importa, porém, que discutamos isso à luz das concepções de linguagem, tal qual propusemos no fórum. Se o fizermos, entenderemos que nossas propostas de leitura e a abordagem que fazemos dessas leituras têm de ter significados nos usos da língua escrita tal qual se instituem na sociedade mais ampla.

A professora Karina (F61) ressalta/acentua o tema central do fórum ao dizer que: *Importa, porém, que discutamos isso à luz das concepções de linguagem, tal qual propusemos no fórum.*

Em outro enunciado do mesmo fórum, também identificamos uma certa fuga/dispersão em relação ao tema proposto, como vemos a seguir:

F62²⁴⁸

Re: Fórum 1
por [Yeda](#) - sábado, 9 outubro 2010, 00:17

Cada professor tem sua maneira de pensar, e suas concepções implicam muito na formação do aluno. A prática diária da leitura e a escrita, em atividades mediadas pelo professor, são fundamentais **quando se considera a linguagem como forma de interação social**.

O desenvolvimento da linguagem oral, apesar de ainda pouco priorizado na escola, precisa ser trabalhado com exposições sobre um conteúdo, debates e argumentações sobre um tema lido. O importante é oferecer oportunidades de fala, mostrando a adequação da língua a cada situação social de comunicação oral.

Nós como professores da língua portuguesa, devemos interagir com os alunos, deixando cada um expor suas idéias e respeitá-las de modo que o aluno se sinta a vontade e que expresse seu cotidiano e experiências através dos textos, e valorizar cada texto que é produzido pelo aluno de forma a incentivá-lo na produção de textos cada vez melhores.

A licencianda (F62) menciona a concepção teórica que orienta a discussão do fórum, (*[...] quando se considera a linguagem como forma de interação social.*), mas logo em seguida a sua fala se desvia no sentido de tecer considerações mais amplas sobre aspectos ligados à

²⁴⁸ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

metodologia de ensino do professor em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Observamos considerações advindas do senso comum e pouco, ou quase nada, resultantes das leituras dos textos teóricos propostos no minicurso.

A professora, nesse caso, também resgata o tema da discussão no fórum:

F63²⁴⁹

Re: Fórum 1

por [Karina](#) - segunda, 11 outubro 2010, 08:43

Yeda:

O que você registra é de fundamental importância em se tratando do desenvolvimento das práticas de uso da linguagem. Nosso foco, porém, eram as relações entre concepções de linguagem e formação do leitor. Nessa relação, é essencial que as leituras propostas e a abordagem que fazemos dessas mesmas leituras signifique à luz dos usos que a língua escrita tem na sociedade mais ampla.

Como podemos observar, a professora (F63) percebe que nesse enunciado há uma dispersão do tema, há um certo apagamento do foco da discussão, sobretudo que a concepção de língua como interação não foi assimilada pela licencianda. Então, novamente a professora recoloca a discussão, quando diz que: *Nosso foco, porém, eram as relações entre concepções de linguagem e formação do leitor. Nessa relação, é essencial que as leituras propostas e a abordagem que fazemos dessas mesmas leituras signifique à luz dos usos que a língua escrita tem na sociedade mais ampla.*

Ainda nesse fórum, que tematizou a concepção de língua como interação, identificamos um embate discursivo singular em que os licenciandos parecem não *ouvir* o discurso teórico acerca dessa concepção de linguagem. Esse discurso teórico parece não ter ressonância no discurso dos licenciandos.

A seguir apresentamos a sequência dos enunciados que mostra esse embate discursivo ocorrido nesse fórum e, posteriormente, discorreremos sobre a análise desses enunciados.

F64²⁵⁰

²⁴⁹ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

²⁵⁰ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

Re: Fórum 1
por [Marcia](#) - sábado, 18 setembro 2010, 14:44

* A concepção que temos de língua(gem) interfere diretamente na nossa ação docente; pois o que o professor pensa, acredita, ele transfere através de suas ações ao educando; então o modo como ele entende a língua(gem) passará sua versão aos ouvintes;

* **É importante ter uma visão clara da nossa concepção sobre linguagem, mas não única.** Pois o aluno desenvolverá gosto pela leitura ou não, dependendo o enfoque que o professor der; portanto **é necessário diferentes ideias, diferentes visões a cerca da formação de leitores.**

[...]

O enunciado de Marcia (F64) no fórum tocou/provocou uma das licenciandas no fórum, como podemos observar a seguir:

F65²⁵¹

Re: Fórum 1
por [Marilene](#) - domingo, 19 setembro 2010, 00:49

A concepção que o professor tem sobre a linguagem, vai direcionar o trabalho em sala de aula, implicando diretamente na formação dos alunos - leitores. Neste sentido, o professor como mediador, deve garantir aos alunos a possibilidade de fazer o uso lingüístico das mais diversas formas, seja **através do discurso ou da escrita.**

Segundo os PCNs (1998, p.28) “A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão.”

Lendo os comentários já postados a respeito da temática, **destaco uma frase que considero muito pertinente, postado pela Denise que diz: “É importante ter uma visão clara da nossa concepção sobre linguagem, mas não única.”** Estando acessível a novas concepções sobre linguagem, abre-se um amplo leque de possibilidades de trabalho com o aluno, proporcionando maior autonomia ao mesmo para que ele possa “experimentar” a leitura de diferentes tipos de textos.

No enunciado a seguir a tutora responde ao enunciado de Marcia (F64).

F66²⁵²

²⁵¹ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

Re: Fórum 1
por [Lucimar](#) - segunda, 27 setembro 2010, 14:23

Perfeito, Marcia

1º) **a nossa concepção de língua(gem) reflete na nossa ação, por isso é importante termos consciência da concepção na qual acreditamos e a partir da qual desenvolvemos nossas ações;**

2º) não formamos bons leitores se não somos proficientes na leitura dos mais variados gêneros. Além disso: ensinamos muito pelo exemplo, o que significa que nossos alunos precisam nos ver lendo; se não fizermos comentários sobre as coisas que lemos eles possivelmente acharão que não temos o hábito da leitura.

3º) devemos ser bons mediadores na construção dos sentidos dos textos, isso significa saber fazer perguntas que exijam de nossos alunos habilidades de localizar informações, interpretar e refletir criticamente sobre o conteúdo do texto.

Você finalizou sua colocação de forma brilhante: o aluno é o sujeito ativo que interage com o texto e que traz seus conhecimentos de mundo, suas experiências e vivências para o processo de construção de sentido.

Abraço,

Logo a seguir, a tutora responde ao enunciado de Marilene (F65).

F67²⁵³

Re: Fórum 1
por [Lucimar](#) - segunda, 27 setembro 2010, 13:53

Marilene:

Você destacou um ponto muito importante: o de que nós professores, ou futuros professores de Língua Portuguesa, devemos conhecer as várias concepções de língua(gem) para podermos escolher dentre elas a que considerarmos mais apropriada para o trabalho em sala de aula. Se estivermos conscientes da concepção de língua(gem) na qual acreditamos, poderemos planejar melhor a nossa ação. E isso certamente refletirá no trabalho com a leitura. Em nosso entendimento, a concepção de língua(gem) como interação permite um trabalho consequente com a leitura, pois considera o aluno como um sujeito histórica e socialmente situado, que se relaciona na sociedade com o *outro* por meio da linguagem.

Abraço,

Embora a tutora já tenha feito a sua intervenção, ao trazer sua contrapalavra ao discurso das duas licenciandas (Marcia e Marilene), a

²⁵² Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

²⁵³ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

professora do minicurso também se posiciona no fórum, como vemos a seguir:

F68²⁵⁴

Re: Fórum 1

por [Karina](#) - segunda, 11 outubro 2010, 08:38

Marilene:

Suas considerações são muito relevantes. [...] **Concordo que a frase de Marcia seja muito significativa, apenas assinalo que**, ao empreender uma ação didático-pedagógica, é importante que tenhamos coerência em nossas escolhas teórico-epistemológicas; assim, se compartilhamos de uma concepção de língua como *objeto social*, precisamos agir metodologicamente segundo essa mesma concepção em todas as situações.

Essa sequência de enunciados aponta para um embate discursivo bastante interessante. Vemos que nos enunciados das duas licenciandas (F64 e F65) não emerge o discurso sobre a concepção interacionista da linguagem. Elas não reenunciam e valoram a concepção de linguagem que lhes é apresentada no minicurso, apesar de essa concepção ser a temática fundante naquele fórum. Marilene, inclusive, evidencia em seu enunciado que não compreende a escrita como discurso, quando diz que: *o professor deve garantir aos alunos a possibilidade de fazer o uso lingüístico das mais diversas formas, seja através do discurso ou da escrita*.

Nessa situação de interação discursiva, a tutora e a professora se empenham em contrapor o discurso das licenciandas a fim de fazê-las compreender a orientação teórica proposta no fórum. Grosso modo, o discurso teórico enunciado pela tutora e pela professora naquele fórum propõe que: a) a orientação epistemológica elegida/proposta no fórum era a concepção de linguagem como interação; b) a concepção de linguagem do professor incide sobre as suas práticas pedagógicas no que se refere à formação de leitor; e c) o professor deve orientar-se por uma única perspectiva teórico-metodológica no que se refere à concepção de linguagem.

A sequência de enunciados no fórum teve início com uma contrapalavra de Marcia (F64), que se distanciou de uma dessas proposições do fórum, mais especificamente da opção (b) (a concepção de linguagem do professor incide sobre as suas práticas pedagógicas no que se refere à formação de leitor), como se pode observar na fala de Marcia (F64): [...] *É importante ter uma visão clara da nossa*

²⁵⁴ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

concepção sobre linguagem, mas não única; [...] é necessário diferentes ideias, diferentes visões a cerca da formação de leitores.

A licencianda (F64) inicia seu enunciado de forma a concordar com o *tom* proposto no fórum (*A concepção que temos de lingua(gem) interfere diretamente na nossa ação docente.*). Contudo, logo percebemos que outras orientações valorativas balizam sua contrapalavra (*É importante ter uma visão clara da nossa concepção sobre linguagem, mas não única; é necessário diferentes ideias, diferentes visões a cerca da formação de leitores*). Desse modo, a licencianda apresenta uma contrapalavra que se mostra contrária à orientação epistêmica proposta no minicurso.

Ao dizer que o professor precisa ter uma *concepção clara de linguagem, mas não única*, o sentido produzido para os interlocutores (tutora e professora) foi: *o professor precisa orientar sua prática por variadas concepções de linguagem*²⁵⁵.

Esse sentido sobre a concepção de linguagem e sua relação com a atuação do professor baliza os enunciados dos demais interlocutores, como o de Marilene (F650). Nessa contrapalavra, Marilene também inicia assumindo a perspectiva discursiva proposta no fórum (*A concepção que o professor tem sobre a linguagem, vai direcionar o trabalho em sala de aula, implicando diretamente na formação dos alunos - leitores.*). Na continuidade, traz um discurso citado: *Segundo os PCNs (1998, p.28) “A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão.”*. Não obstante, o discurso citado não responde/não se relaciona à questão do fórum: *Quais as implicações de nossas concepções sobre língua(gem) em nossa ação como professores na formação do leitor na escola?*

Assim, ela reenuncia o discurso do documento oficial de ensino, com vistas a legitimar seu ponto de vista e também porque era um texto

²⁵⁵ Vale destacar que, na sequência, a licencianda muda o seu objeto de discurso, que não é mais a linguagem, e sim a formação do leitor (*[...] é necessário diferentes ideias, diferentes visões a cerca da formação de leitores*). Mas os interlocutores valoram principalmente a parte inicial do enunciado de Marcia (F64).

base para a discussão naquele fórum. E, por fim, retoma o que estava sendo dito no fórum: [...] *destaco uma frase que considero muito pertinente, postado pela Denise que diz: “É importante ter uma visão clara da nossa concepção sobre linguagem, mas não única.” Estando acessível a novas concepções sobre linguagem, abre-se um amplo leque de possibilidades de trabalho com o aluno, proporcionando maior autonomia ao mesmo para que ele possa “experimentar” a leitura de diferentes tipos de textos.*

De tudo que foi dito no fórum, o que essa licencianda significa é o discurso de Marcia (F64) e não o discurso teórico (da língua como interação), que orientava aquele fórum. Em outras palavras, ao reenunciar literalmente o que diz a outra licencianda e completar com sua apreciação, ela mostra que esse discurso da graduanda entrou no seu horizonte apreciativo, como vemos em: *Estando acessível a novas concepções sobre linguagem, abre-se um amplo leque de possibilidades de trabalho com o aluno, proporcionando maior autonomia ao mesmo para que ele possa “experimentar” a leitura de diferentes tipos de textos.*

A tutora (F66) é tocada/provocada por essa orientação axiológica das licenciandas e tenta fazer com que elas respondam a partir do discurso teórico sobre a concepção de linguagem como interação, que baliza o fórum. Assim, ela responde para a primeira licencianda: *Perfeito, Marcia. 1º) a nossa concepção de língua(gem) reflete na nossa ação, por isso é importante termos consciência da concepção na qual acreditamos e a partir da qual desenvolvemos nossas ações.*

Podemos observar que, entre os pontos elencados pela tutora, o primeiro é justamente a contrapalavra ao enunciado de Marcia (F64) sobre a necessidade de diferentes concepções de linguagem a fim de balizar a prática do professor na formação do leitor (*por isso é importante termos consciência da concepção na qual acreditamos e a partir da qual desenvolvemos nossas ações*). Em outras palavras, a tutora reafirma que é necessário assumir uma única orientação teórico-metodológica sobre a linguagem e não várias concepções e, nesse caso, a concepção de língua como interação é a concepção defendida no fórum pela equipe.

Na sua segunda resposta, a tutora (F67) endereça sua contrapalavra a Marilene (F65), dizendo: *Você destacou um ponto muito importante: o de que nós professores, ou futuros professores de Língua Portuguesa, devemos conhecer as várias concepções de língua(gem) para podermos escolher dentre elas a que considerarmos mais apropriada para o trabalho em sala de aula. Se estivermos conscientes*

da concepção de língua(gem) na qual acreditamos, poderemos planejar melhor a nossa ação. E isso certamente refletirá no trabalho com a leitura.

Observamos que nesse enunciado há uma alteração (intencional ou não) na estratégia de convencimento usado pela tutora, já que ela atribui à licencianda palavras que ela [a licencianda] não disse, quando diz: *Você destacou um ponto muito importante: o de que nós professores, [...] devemos conhecer as várias concepções de língua(gem) para podermos escolher dentre elas a que considerarmos mais apropriada para o trabalho em sala de aula.* Se observarmos o enunciado de Marilene (F65) minuciosamente, percebemos que ela não enuncia o que a tutora cita como enunciado dela, como verificamos a seguir: [...] *destaco uma frase que considero muito pertinente, postado pela Marcia que diz: “É importante ter uma visão clara da nossa concepção sobre linguagem, mas não única.” Estando acessível a novas concepções sobre linguagem, abre-se um amplo leque de possibilidades de trabalho com o aluno, proporcionando maior autonomia ao mesmo para que ele possa “experimentar” a leitura de diferentes tipos de textos.*

É recorrente nos fóruns a estratégia do tutor (ou professor) em reenunciar, em um primeiro momento, o enunciado do aluno por meio de elogio/concordância, etc., para, em seguida, fazer as *correções*, materializadas, entre outros elementos, por meio de operadores discursivos (mas, porém) ou por meio de expressões como *só quero acrescentar que* ou *uma pequena ressalva*. Mas, neste caso em análise, isso não ocorre, porque a tutora remete à licenciada (Marilene) algo que ela não disse, e sim o que diz a teoria na qual se ancora a tutora. A aluna reafirma a importância das novas (diferentes) concepções de linguagem no trabalho de formação do leitor, mas não ressalta a opção por uma única concepção de língua que oriente o trabalho, como vemos em: *Estando acessível a novas concepções sobre linguagem, abre-se um amplo leque de possibilidades de trabalho com o aluno, proporcionando maior autonomia ao mesmo para que ele possa “experimentar” a leitura de diferentes tipos de textos.*

A tutora avança no sentido de acentuar o discurso teórico sobre a concepção de linguagem como interação: *Se estivermos conscientes da concepção de língua(gem) na qual acreditamos, poderemos planejar melhor a nossa ação. E isso certamente refletirá no trabalho com a leitura. Em nosso entendimento, a concepção de língua(gem) como interação permite um trabalho consequente com a leitura, pois considera o aluno como um sujeito histórica e socialmente situado,*

que se relaciona na sociedade com o outro por meio da linguagem. Ela reafirma o discurso teórico e, desse modo, ocupa seu papel discursivo de tutora no eixo teórico (cf. seção 4.2). Essa situação de interação nos remete a duas reflexões interessantes, discutidas a seguir.

Para manifestar a sua contraposição discursiva, a tutora modaliza o seu discurso. Ela não se contrapõe de forma mais efetiva/assertiva e sim por meio de não-ditos, entremeios, etc. Isso se deve à própria modalidade de educação, ou seja, a EaD, que requer a escrita modalizada, já que a interação não se dá face a face, com o auxílio dos gestos, do corpo, etc. Deve-se, ainda, ao fato de que os enunciados ficam registrados no AVEA, possibilitando que todos os participantes possam lê-los. Mesmo considerando essas contingências, nossa reflexão é: será que tamanha modalização não impede os alunos de observar a *correção* teórica que a tutora (ou professor) está fazendo²⁵⁶?

Outra questão que se coloca é que a tutora parece não ouvir, de forma mais sensível, o que as alunas estão dizendo. Ela não compreende que essa insistência das licenciandas em reenunciar o discurso sobre a diversidade de teorias na prática do professor (discurso do diferente/do novo) é um discurso já-dito. A tutora não problematiza, não questiona/refuta essa forma de conceber a linguagem e a sua implicação na formação e atuação docente. Embora responda ao que as alunas dizem, a resposta da tutora se dá na *superfície da questão*, e não chega a problematizar o discurso já-dito, que compõe os enunciados das licenciandas e que as impede de observar o discurso teórico proposto no fórum. Nesse caso, parece haver um jogo retórico em que os sujeitos não se mostram implicados em ouvir o outro. A licencianda parece não ouvir o discurso teórico, ou seja, ela não o assimila; e a tutora, por sua vez, também não ouve a aluna, não observa/problematiza o discurso que orienta a licencianda (o da diversidade/da variedade de concepções de linguagem no trabalho docente).

Não se trata de culpabilizar a tutora, mas sim, novamente, observar que, na EaD, as discussões são muito mais contingenciadas pelo discurso oficial, escrito e registrado. Por isso os sujeitos não se arriscam, não se implicam em discussões mais pontuais e evitam os enfrentamentos mais localizados. Isso pode ocorrer também por conta

²⁵⁶ Essa nossa observação não se circunscreve a este fórum apenas. De modo geral, identificamos uma excessiva modalização nos enunciados proferidos nos fóruns. Sabemos que uma resposta mais incisiva/assertiva/direta pode gerar desconforto, mas, com o excesso de modalizações, corre-se o risco de os alunos não compreenderem o que, de fato, deve ser observado.

do ritmo acelerado da modalidade, que exige uma resposta rápida (cf. seção 3.2.2.2), o que faz com que o tutor, muitas vezes, responda apressadamente aos licenciandos e sem muita reflexão.

Além dessa relação de alteridade entre tutora e licenciandos, a professora também se sentiu provocada a trazer sua contrapalavra. Mesmo que a tutora já tenha feito sua intervenção, a professora se sentiu no dever de fazer ressalvas, pois ela é a voz de autoridade naquela situação.

A professora (F68) é tocada/provocada pelo enunciado de Marilene (F65), por isso traz uma contrapalavra mais enfática/assertiva que a da tutora, como vemos a seguir: *Suas considerações são muito relevantes. [...] Concordo que a frase de Marcia seja muito significativa, apenas assinalo que, ao empreender uma ação didático-pedagógica, é importante que tenhamos coerência em nossas escolhas teórico-epistemológicas; assim, se compartilhamos de uma concepção de língua como objeto social, precisamos agir metodologicamente segundo essa mesma concepção em todas as situações.*

Nesse enunciado, a professora responde às duas licenciandas, embora tenha endereçado sua fala mais diretamente a Marilene (F65). No enunciado da professora, observamos também a estratégia do uso do elogio para iniciar o diálogo: *Suas considerações são muito relevantes.* Na sequência, ela menciona a postagem de Marcia (F64) para, então, manifestar um movimento dialógico de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001) ao discurso das licenciandas, como vemos em: *Concordo que a frase de Denize seja muito significativa, apenas assinalo que [...].* Para refutar a posição enunciada pelas alunas, a professora usa a expressão *apenas assinalo que*, sinalizando linguisticamente sua discordância com o que foi enunciado por ambas. A seguir, enfatiza sua perspectiva (*[...] ao empreender uma ação didático-pedagógica, é importante que tenhamos coerência em nossas escolhas teórico-epistemológicas; assim, se compartilhamos de uma concepção de língua como objeto social, precisamos agir metodologicamente segundo essa mesma concepção em todas as situações.*). A professora destaca seu posicionamento a fim de enfatizar que o professor deve seguir *uma* orientação epistêmica e metodológica e não *várias* orientações, como enunciaram as alunas. Ela refuta o argumento das licenciandas também por meio de um discurso modalizado, porém mais direto que o da tutora. Parece-nos que seu

papel de autoridade, nessa relação assimétrica²⁵⁷ da aula, a autoriza a usar uma forma mais assertiva/direta de dizer.

Em meio ao *silêncio* sobre a concepção de língua como interação (que foi a regularidade no fórum como mostramos até aqui), apresentamos a seguir uma singularidade em um dos enunciados desse fórum:

F69²⁵⁸

Re: Fórum I
por [Vania](#) - quarta, 29 setembro 2010, 17:06

A língua é ao mesmo tempo objeto e instrumento na tarefa de ensinar, ou seja, quando o professor de língua ensina, ele tem como objeto de ensino o mesmo que utiliza como instrumento desse ensino, o que não ocorre com outras disciplinas, e isso passa muitas vezes despercebido. Percebe-se, portanto, que não poderia faltar ao professor de língua, uma visão ampla e especialista de linguagem, uma visão aberta às diversas formas de linguagem existentes, que saiba compreender os fenômenos lingüísticos e a complexidade da língua.

Portanto nós como futuros professores de Língua Portuguesa temos a obrigação de conhecer as mais variadas concepções de linguagem a fim de que sejamos capazes de optar pela mais apropriada no momento de realizarmos nosso trabalho em sala de aula. Fazendo a opção apropriada com certeza nossa ação como professores formará bons leitores na escola.

O enunciado de Vania (F69) traz uma discussão que não havia sido tematizada até então naquele fórum, mas que é um olhar bastante situado e apropriado ao tema. Ela compreende que a língua é o meio de interação no processo de ensino e aprendizagem (o que é comum a todas as disciplinas escolares), mas ressalta que, na disciplina de Língua Portuguesa, a língua é o próprio objeto de ensino e aprendizagem (A

²⁵⁷ Essa análise mostrou também o modo como as relações assimétricas incidem nas interações e no próprio enunciado. A tutora, que está em uma posição intermediária (cf. seção 4.2), modaliza excessivamente seu discurso, usa de diversos não-ditos e entremeios para responder ao aluno; já a professora, voz de autoridade máxima na aula, assume um tom mais incisivo/direto e de *correção*, pois seu papel discursivo nessa interação a autoriza a tal. Os licenciandos, na maioria das vezes, não respondem às interpelações no fórum em forma de réplicas, embora, a partir da perspectiva bakhtiniana, saibamos que eles sempre respondem, até mesmo quando silenciam.

²⁵⁸ Enunciado de fórum proferido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

língua é ao mesmo tempo objeto e instrumento na tarefa de ensinar, ou seja, quando o professor de língua ensina, ele tem como objeto de ensino o mesmo que utiliza como instrumento desse ensino, o que não ocorre com outras disciplinas, [...]).

Na sequência, a licencianda completa seu enunciado de modo favorável ao tom proposto para o fórum (*Percebe-se, portanto, que não poderia faltar ao professor de língua, uma visão ampla e especialista de linguagem, uma visão aberta às diversas formas de linguagem existentes, que saiba compreender os fenômenos lingüísticos e a complexidade da língua.*). Ela afirma a necessidade de o professor conhecer várias concepções de linguagem, já que é profissional da área (*Portanto nós como futuros professores de Língua Portuguesa temos a obrigação de conhecer as mais variadas concepções de linguagem [...]).* E, muito embora não discursivize explicitamente a concepção de língua como interação, a licencianda salienta que o conhecimento de diferentes concepções de linguagem faculta ao professor a escolha de uma posição epistêmica mais adequada para sua prática (*[...] afirmo de que sejamos capazes de optar pela mais apropriada no momento de realizarmos nosso trabalho em sala de aula. Fazendo a opção apropriada com certeza nossa ação como professores formará bons leitores na escola.*). Desse modo, a licencianda concede legitimidade ao que vem aprendendo no curso de Letras sobre as diferentes concepções de linguagem e concorda com o tom proposto no fórum. Mas o diferencial é que ela fala com propriedade. Sabemos que não existe o novo, que os enunciados se ligam dialogicamente, que “tudo vai construindo um interdiscurso de que cada discurso é parte” (GERALDI, 2010a, p. 36), mas podemos dizer que a licencianda traz sua contribuição de forma bastante singular nessa interação.

A partir da análise localizada desse fórum, podemos dizer que, de modo geral, os licenciandos não enunciam a concepção de língua como interação. Os textos teóricos, propostos para leitura, não são retomados nos enunciados dos licenciandos. Aliás, são quase ignorados na discussão, salvo algumas menções esparsas dos referidos textos nos enunciados desse fórum²⁵⁹.

Em outras palavras, os licenciandos parecem não ouvir o discurso teórico, oriundo do minicurso. A nosso ver, a concepção de língua como

²⁵⁹ Observamos que das quinze participações (postagens) dos licenciandos naquele fórum, houve somente três referências, de modo mais explícito, aos textos lidos (duas menções aos PCNs e uma única menção ao texto de Koch (2002)).

interação não entrou no horizonte apreciativo dos licenciandos, mesmo mediante a exposição recorrente a essa concepção, seja por meio das leituras propostas, seja pela discussão anterior realizada via *chat*, seja pelas intervenções da professora e da tutora no fórum. Vale destacar também que os licenciandos não respondem aos posicionamentos da professora e da tutora no fórum. Ou seja, não há tréplica, eles não comentam as respostas da professora e da tutora. Enfim, pouco se posicionam sobre a concepção de língua como interação que está sendo discutida no fórum. Podemos dizer que, na maioria dos enunciados desse fórum, há um certo silêncio no que se refere à concepção de língua como interação e que a discussão se mostra pulverizada por discursos do senso comum, seja sobre leitura, sobre ensino, etc.

Vale destacar que a concepção de língua como interação foi discursivizada também em outras disciplinas como Linguística Textual (2009/2) e Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1), mas mesmo assim ela não é reenunciada pelos licenciandos posteriormente nas respostas ao questionário aplicado na geração dos dados da pesquisa e na atividade avaliativa da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (na sexta fase do curso).

A discussão que fizemos nessa seção sobre os discursos dos licenciandos no que se refere à concepção de linguagem (língua única; língua como variedade; língua como interação) mostrou que no discurso dos alunos há um intenso embate discursivo entre o discurso da língua única, que vem do senso comum e da tradição do ensino de Língua Portuguesa na escola e está bastante arrematado nas práticas discursivas dos sujeitos, e as diferentes teorias de linguagem com as quais os licenciandos se deparam no curso. Dentre os discursos teóricos sobre a linguagem, destaca-se a reenunção da teoria sobre a variação e mudança da língua, ou seja, o caráter heterogêneo da língua. Contudo, os licenciandos ainda confundem/misturam esse discurso com a noção de norma-padrão. Observamos também a quase ausência da menção à noção de linguagem como interação— língua como atividade sociointeracional e histórica. Essa constatação se mostra problemática, uma vez que essa perspectiva de linguagem orienta os documentos de ensino de Língua Portuguesa e se mostra fundante na formação do professor para o trabalho com o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem, que se sustenta em uma concepção de linguagem que abarque os sujeitos da linguagem.

A análise empreendida sobre as concepções de linguagem discursivizadas pelos licenciandos faz-nos refletir acerca da responsabilidade dos formadores nos cursos de licenciatura em Letras

em enfatizar²⁶⁰, junto aos futuros professores, as concepções de língua do ponto de vista dos estudos científicos da linguagem, de modo a fazê-los analisar, de forma crítica, os discursos *outros*, que são contaminados pela “ideologia da língua homogênea” (FARACO, 2008, p. 166). Segundo Faraco (2008, p. 194), é “indispensável rediscutir a formação dos docentes garantindo-lhes [...] um saber amplo, consistente e crítico sobre a língua”. Acrescentamos a essa posição do autor que é necessário, na formação inicial de professor, fazer com que os licenciandos percebam a relevância da concepção de língua como interação no que se refere ao ensino e aprendizagem das práticas de linguagem na disciplina de Língua Portuguesa.

A seguir problematizamos o discurso dos licenciandos sobre o professor mediador, ou seja, como alguém que *está entre/no meio de*, mais precisamente, entre o objeto de conhecimento e o sujeito que aprende – o aluno.

5.3.2 O discurso sobre o professor mediador

A relação entre professor e o conhecimento mostrou-se no discurso dos licenciandos, principalmente no que se refere à noção de professor como mediador do conhecimento. Para compreender esse discurso, é preciso atentar para a forma como tal concepção foi construída historicamente na esfera escolar. Primeiramente mostramos que o discurso do professor mediador se constitui como um contradiscurso ao discurso do professor transmissor de conhecimentos. Na sequência, discutimos de forma mais detalhada os modos como esse discurso (o do professor mediador) foi construído na esfera escolar, o que nos leva à observação de que seu sentido ancora-se no conceito vigotskiano de mediação simbólica, porém, verificamos que seu sentido, na esfera escolar, algumas vezes já não corresponde ao conceito elaborado por Vigotski.

No texto *A aula como acontecimento*, Geraldi (2010a)²⁶¹ reflete sobre os modos como a profissão de professor foi sendo delineada no curso das interações concretizadas na esfera escolar ao longo do tempo. De acordo com o pesquisador, a identidade do professor tem sido

²⁶⁰ Falamos *enfatizar* e não *agregar* porque as diferentes concepções de linguagem são tematizadas nas diversas disciplinas do curso.

²⁶¹ Nesse texto, Geraldi retoma o que já dizia em *Portos de Passagem*. Embora haja reformulações, esse olhar para a constituição do professor já estava presente na obra de 1991.

desenhada através de forças/contingências advindas da divisão social do trabalho, que constituíram três modos de construir a identidade do professor: 1. o professor é um sábio; 2. o professor é alguém que transmite um saber produzido por outro; 3. o professor é alguém que aplica um conjunto de técnicas de controle em sala de aula.

Conforme Geraldí, antes da estabilização da visão contemporânea de escola, o que se tinha era a chamada *escola de sábios*, que reunia sujeitos, não na condição de alunos, mas de discípulos, como, por exemplo, as escolas de sofistas, a escola de Sócrates, a escola de Platão ou, ainda, os conventos da Idade Média. Nessa época, não havia distinção entre o filósofo e o professor de filosofia, pois “[...] havia um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimentos, porque produtor, era buscado por seguidores” (GERALDI 2010a, p. 83). O autor observa que essa forma de ensino (entre o sábio e o conhecimento e entre sábio e alunos) desaparece na história dos sistemas escolares e que, talvez, as relações entre orientadores e orientandos, nos programas de pós-graduação, configurem-se como os últimos resquícios desse modo de ensino e aprendizagem no presente.

Já no período do Mercantilismo ocorre a primeira grande divisão social do trabalho educativo, o que leva à constituição da segunda identidade do professor. Nesse período, havia muitas pessoas que precisavam aprender, mas não havia pessoas *doutas* suficientes para ensinar e algo deveria ser feito para suprir essa demanda. Então, para resolver o problema, o professor não mais precisaria ser um sábio, alguém que construísse o conhecimento, “[...] e sim saber tudo que deve fazer, e este ‘tudo’ lhe é dado nas mãos pelos doutores, que preparariam o que ensinar e como ensinar” (GERALDI, 2010a, p. 85). Dessa forma, o professor passa de produtor de conhecimento para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e, porque sabe, transmite-o a seus alunos. Aqui está, pois, a segunda identidade, a do “professor como aquele que tem um saber e porque sabe, repassa a outros” (GERALDI, 2010a). Geraldí sumariza as características identitárias da profissão *professor* construídas nesse período da seguinte forma:

1. ser hábil para ensinar, mesmo não sendo muito dotado;
2. sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele próprio);

3. para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar (uma partitura já composta). (GERALDI, 2010a, p. 85).

A partir dessas características podemos observar que a profissão de professor emerge sob o signo da divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos. Desse modo, considerando as reflexões do autor, observamos que a visão do professor como o detentor²⁶² do saber/conhecimento a quem é dada a tarefa de transmitir aos educandos os conhecimentos historicamente produzidos na cultura está ancorada na tradição escolar e incide na própria constituição do professor de hoje. Em outras palavras, a identidade do professor se confunde com a tradição escolar. Ainda parece haver um consenso de que *ser professor* significa necessariamente ser um sujeito que detém um conjunto de conhecimentos em determinada área e que também tem habilidades para repassá-los aos alunos. Isso porque os processos educacionais se caracterizam pelo objetivo de “transmitir às novas gerações o conjunto das experiências do passado, sistematizado na forma de valores, saberes e conhecimentos” (GERALDI, 2010b, p. 128). Assim é que, por um longo tempo, as práticas escolares foram assentadas na perspectiva de transmissão de conteúdos científicos e/ou culturais²⁶³, instanciada por uma relação de transposição desse conhecimento teórico para um conhecimento pedagógico.

A terceira identidade do professor discutida por Geraldi (2010a) refere-se a que ocorreu na segunda revolução industrial e no início do Século XX. De acordo com o pesquisador, novamente essa nova divisão do trabalho altera a identidade do professor, que

já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula. (GERALDI, 2010a, p. 87).

²⁶² Trata-se do professor que já não mais produz o conhecimento, como vimos abordando nesta seção.

²⁶³ Incluímos a noção de conhecimentos culturais como aqueles cristalizados na sociedade e nem sempre considerados como conhecimentos científicos, a exemplo de muitas posições de que o conhecimento sistematizado nas gramáticas tradicionais não pode ser considerado como conhecimento científico.

É nesse período que a relação entre aluno e conhecimento passa a acontecer por meio do material didático. Conforme Geraldí, ao professor “[...] compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo [...]” (GERALDI, 2010a, p. 87). A partir dessa perspectiva, delineou-se a noção de professor como um *transmissor* de conteúdos com base em um ensino de reprodução de conhecimentos didáticos/escolares não mais elaborados pelo professor, mas pelo autor do livro didático.

Sobre essa questão, já na década de 2000, Rojo (2001, p. 332) pondera que:

o professor abriu mão de uma de suas atribuições básicas – a de ser ‘dono da voz’, isto é, a de planejar seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos –, em favor do que é feito pelos autores dos livros didáticos, assumindo, de bom grado, uma posição de animador de sala de aula, cujo planejador e executor é o discurso do livro didático.

Acreditamos que essas três identidades do professor, discutidas por Geraldí (2010a), ainda coexistem hoje na esfera escolar, embora com saliências e intensidades diferentes. Por exemplo, na universidade, temos ainda professores que produzem saberes científicos (os sábios); na educação básica, temos os professores que produzem saberes no âmbito da prática pedagógica (os sábios); na universidade e na educação básica, também temos professores que elaboram suas aulas a partir dos saberes produzidos por outros e os professores que reproduzem conteúdos escolares não mais elaborados por eles e sim pelo autor do livro didático, por isso sua atuação central está no controle do tempo, dos sujeitos, etc. Essas identidades, que se imbricam na esfera escolar, constituíram-se na/pela relação do professor com o conhecimento, destacando-se, na tradição escolar, a visão do professor como transmissor de conhecimentos (tanto científicos como escolares).

A referência verbal explícita à identidade do professor como transmissor de conhecimentos/conteúdos foi pouco reenunciada pelos licenciandos. Mas, ainda assim identificamos enunciados em que alguns licenciandos reenunciaram esse discurso, seja para refutá-lo, seja para assimilá-lo.

De maneira geral, como você vê o professor de Língua Portuguesa hoje? O que é ser professor de Língua Portuguesa hoje?

Q68: *Com um grande papel e responsabilidade – e esta tarefa vai além de ensinar e transmitir conhecimentos... e, hoje, ainda encontramos professores c/ concepções lá da década de 70...*

Q69: *[...] creio que ser professor de L.P. seja muito mais que **passar conteúdos repetitivos/mecânicos**. [...]*

Q70: *[...] É de suma importância ele ter em mente que **precisa passar o conhecimento formal da língua (gramática)** para quando os alunos precisarem se posicionar em diferentes gêneros[...].*

Q71: *Ser prof. de Língua Portuguesa é saber **passar bons conteúdos aos alunos**, é a disciplina base p/ todas as outras.*

Q72: *Vejo o professor de Língua Portuguesa como **um transmissor da língua e as suas variações**. É **passar aos alunos formas para se comunicarem melhor e entender a linguagem**.*

A identidade do professor como transmissor de conhecimentos/conteúdos materializa-se nos enunciados dos licenciandos pela escolha lexical *transmitir* e *passar*. Vemos que, na reenunciação desse discurso, há licenciandos que negam/ refutam essa identidade de professor transmissor de conhecimentos, como em Q68 e Q69 (*[...] esta tarefa vai além de ensinar e transmitir conhecimentos... e, hoje, ainda encontramos professores c/ concepções lá da década de 70; creio que ser professor de L.P. seja muito mais que passar conteúdos repetitivos/mecânicos.*). E, em outros enunciados, há assimilação desse discurso sobre a identidade do professor transmissor de conhecimentos, como em Q70, Q71 e Q72 (*[...] ter em mente que precisa passar o conhecimento formal da língua (gramática); Ser prof. de Língua Portuguesa é saber passar bons conteúdos aos alunos; Vejo o professor de Língua Portuguesa como um transmissor da língua e as suas variações. É passar aos alunos formas para se comunicarem melhor e entender a linguagem.*). O fato é que o discurso sobre o professor transmissor de conhecimentos/conteúdos é ainda um discurso atual, que continua na historicidade dos sujeitos, ou seja, ainda está constituindo os licenciandos, futuros professores de Língua Portuguesa.

No percurso histórico da esfera escolar, de um modo geral, essa perspectiva (a do professor como transmissor de conhecimentos) foi relacionada ao ensino considerado como *tradicional*. No final da década de 1970 e início da década de 1980, observamos, no campo do ensino e aprendizagem de modo geral, a emergência de um discurso-resposta que questiona as práticas pedagógicas balizadas pela noção de transmissão de conhecimentos, que passam a ser consideradas tradicionais pelos estudos científicos. Esse período é bastante singular no que se refere aos novos modos de pensar o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente,

a atuação do professor. É nessa época que emerge o discurso da pedagogia crítica de Paulo Freire, com a publicação do livro *A pedagogia do oprimido*, em 1970. Freire (2005[1970]) intitula *educação bancária* a prática pedagógica em que o professor é tido como o detentor do saber e o aluno como alguém que nada sabe e a quem os conteúdos devem ser repassados/transmitidos/depositados de forma passiva. Para Freire (2006[1996], p. 22, grifos do autor), “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Na área de ensino de língua materna, no início da década de 1980 vemos eclodir a crítica, motivada pelos estudos linguísticos, ao ensino prescritivo da língua, conforme historiam Britto (1997) e Soares (2002). Segundo R. H. Rodrigues (2008, p. 170), as críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa na escola focalizaram “a leitura de fragmentos de textos, as práticas descontextualizadas e sem sentido de produção de textos e o conteúdo gramatical (ausência de finalidade, excesso de teoria gramatical, e adequação do conhecimento advindo da gramática tradicional)”. Podemos dizer que as críticas advindas da academia ao ensino de Língua Portuguesa focalizaram, sobretudo, as finalidades e os conteúdos da disciplina e não somente aspectos ligados à metodologia.

Além disso, nessa mesma época, os estudos do psicólogo Lev Semionovich Vigotski começam a ecoar nas pesquisas brasileiras em educação, mais precisamente em psicologia da educação. Vigotski elaborou um produtivo quadro epistêmico, que inclui temas intrinsecamente ligados, como a relação entre pensamento e linguagem, as funções psicológicas superiores, os conhecimentos cotidianos e científicos, os processos de internalização dos conceitos, etc. Nessa elaboração teórica, destacamos o conceito de *mediação*, que, para Vigotski (1991[1984]), tem caráter essencialmente semiótico, constitui-se nas relações entre o intersubjetivo e o intrassubjetivo e é a base para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Na obra de Vigotski, o termo *mediação* ou *elo de mediação* refere-se a um processo complexo, em que o sujeito, na interação com o outro e com o meio, torna intrassubjetivos os conhecimentos construídos e compartilhados no âmbito do intersubjetivo, no interior das atividades humanas. Nesse processo, o mediador é a linguagem, via signo, uma vez que a mediação é uma atividade simbólica que se dá por meio da interação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente. Assim, a mediação é um processo que nasce na relação de alteridade entre sujeitos sócio e

historicamente situados, o que significa dizer que esse conceito vigotskiano tem uma dimensão eminentemente política e ideológica.

A noção de *mediação simbólica* de Vigotski também pode ser relacionada à noção de *interação* de Bakhtin, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o sujeito se constitui nas relações estabelecidas na confluência entre externo e o interno, ou seja, entre a dimensão individual e a dimensão social dos processos interacionais. Nessas relações, a linguagem é o elemento fundador da articulação entre o social e o individual (FARACO, 2009[2003]).

Vigotski e Bakhtin compreendem a linguagem como um construto social, histórico e semiótico, e que a mediação (na visão de Vigotski) e a interação (na visão de Bakhtin) não se encontram na individualidade dos sujeitos, mas sim em uma relação de alteridade, mediada e constituída pela linguagem. Além disso, para ambos os autores, não se pode separar tais processos (de mediação e de interação) das questões ideológicas implicadas.

Kleiman (2006, p. 80) problematiza o uso do termo *professor mediador*, que tem origem na noção de *mediação semiótica* de Vigotski. De acordo com a pesquisadora, trata-se de um conceito produzido pela ciência que, ao entrar em contato com as comunidades de uso (esfera escolar), assume novos sentidos. Segundo Kleiman (2006, p. 80-81)²⁶⁴, na perspectiva das comunidades de uso, muitas vezes, a noção de professor como mediador remete à metáfora espacial – *aquele que está no meio*, ou seja, aquele que assume um papel de intermediador. Para a pesquisadora, tal posicionamento não implica uma construção conjunta do conhecimento; nesse contexto, a noção de mediador leva-nos a pensar naquele que exerce um papel intermediário entre dois sujeitos interessados numa negociação. O conceito de mediador (como um intermediador) oblitera o trabalho do professor, uma vez que apaga/neutraliza a dimensão política que caracteriza a docência (KLEIMAN, 2006).

Assim, o discurso do professor mediador ancorou-se no contradiscurso ao professor como transmissor de conhecimentos (considerado tradicional) e na noção de mediação simbólica de orientação vigotskiana, que foram assimiladas pelos documentos oficiais de ensino. Todo esse contexto epistêmico e ideológico constituiu a noção do professor mediador, que é reenunciada recorrentemente na esfera escolar e ressoa na voz dos sujeitos da pesquisa.

²⁶⁴ Nesse texto, a pesquisadora discute as diferenças entre professor mediador e professor como agente de letramento.

A expressão *professor mediador* é incorporada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que apontam as três variáveis no ensino e aprendizagem de língua portuguesa: o aluno; os conhecimentos com os quais se operam nas práticas de linguagem e a *mediação do professor* (BRASIL, 1998b, p. 22, grifo nosso).

Identificamos o uso exato do termo *professor mediador* nos excertos a seguir:

[...] valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como *mediadores* do conhecimento socialmente produzido [...]. (BRASIL, 1998b, p. 11, grifo nosso).

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, *o professor como mediador*. (BRASIL, 1998b, p. 81, grifo nosso).

Como podemos observar, o conceito de *mediador* proposto pelos PCNs parece apontar para o sentido de *estar entre*. De acordo com o documento, os estudantes devem construir “complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador” (BRASIL, 1998b, p. 81). Nessa perspectiva, o professor *está colocado no meio*, ou seja, está *entre* os alunos e os objetos de conhecimento. Essa noção de mediação distancia-se da noção de mediação oriunda dos estudos vigotskianos, pois, como dito antes, para Vigotski, a noção de mediação é mais ampla, tendo um caráter ontológico e ideológico, o que tem implicações nas relações intersubjetivas que envolvem a linguagem e a interação entre sujeitos sócio e historicamente constituídos.

Podemos inferir então que a perspectiva vigotskiana de mediação extrapola a concepção restrita de interposição entre aluno e objeto de conhecimento, tal qual o conceito de mediação dos PCNs parece apontar. É possível dizer também que a posição dos PCNs reduz a noção de mediação a um conceito metodológico e procedimental. Mais que

isso, apaga as marcas ideológicas implicadas, tendo em vista que, no conceito de mediação de Vigotski, há antes de tudo interação entre os sujeitos historicamente situados: o professor, alguém mais experiente e constituído pelo seu horizonte valorativo, e os alunos, também constituídos por horizontes valorativos próprios. Há, antes de tudo, um encontro/confronto de axiologias, construídas nas relações de alteridade.

Como mostramos antes, inicialmente o conceito de mediação foi gestado em um contexto epistêmico (estudos vigotskianos), sendo assimilado na esfera escolar, que, por sua vez, normalmente, usa o discurso do professor mediador a fim de marcar distanciamento do discurso de professor como um transmissor de conteúdos, que remete, nesse discurso, a uma concepção de escola e professor tradicional. A partir disso, podemos dizer também que, na área de ensino de línguas, a noção de professor mediador se distancia da concepção/identidade de professor como um transmissor de conteúdos gramaticais destituídos das relações interacionais, como apontava a crítica reformadora do ensino de língua materna (BRITTO, 1997).

No entanto, como anunciamos anteriormente, apesar de o discurso escolar sobre o professor mediador se constituir como refutação/contraposição ao ensino tradicional (assim como ocorre com o discurso da criatividade, que, a seu modo, também se opõe ao ensino tradicional) e ao professor transmissor de conteúdos, a esfera escolar faz a interpretação do conceito vigotskiano de *mediação* a partir de seu horizonte apreciativo, o que faz com que ele não mais remeta ao que foi constituído nos estudos vigotskianos, uma vez que a mediação passa a ser entendida a partir de uma concepção instrumental e metodológica.

Em resumo, a noção de *mediação* construída na pesquisa científica desliza/migra para a esfera escolar, por meio dos documentos oficiais de ensino, dos livros didáticos e dos processos de formação inicial ou continuada dos professores. Porém, ao ser assimilada na esfera escolar, a compreensão ativa sobre a noção de *mediação* foi resignificada e reacentuada, o que implicou uma leitura *outra* desse conceito do ponto de vista teórico-metodológico, porque, segundo N. C. Rodrigues (2011, p. 185),

o surgimento de novas teorias sobre o ensino não apaga a historicidade da constituição do sujeito professor, cuja formação se constituiu em outro contexto, no qual a prática pedagógica era orientada por outros discursos, os quais continuam valorados na esfera da escola.

Toda essa nossa incursão histórica e teórica sobre o conceito de mediação nos auxiliou na compreensão dos discursos dos licenciandos, que, reiteradas vezes, discursivizaram a identidade do professor como *mediador*. Nesses discursos sobre o professor mediador do conhecimento, observamos um certo *apagamento* ou, ainda, um *deslizamento* do sentido de mediador tal qual concebido nos estudos vigotskianos para uma assimilação do conceito conforme entendido em muitos contextos escolares.

O discurso dos licenciandos sobre o professor mediador aponta para a concepção da identidade do professor mediador, compreendido como alguém que se interpõe entre aluno e o objeto de conhecimento (metáfora da *ponte*). Apesar de enunciarem a concepção do professor mediador, este ainda é visto na perspectiva do professor como transmissor de conhecimentos. Nesses discursos, identificamos enunciados que reenunciam o professor mediador, de modo mais amplo (e vago), sem relacioná-lo a conteúdos específicos do professor de Língua Portuguesa. Ou seja, tematizam o objeto de mediação como *conhecimento* ou *conteúdo*, remetendo a conteúdos escolares de forma geral. Por outro lado, identificamos enunciados que reenunciam o discurso do professor como mediador de conteúdos específicos do professor de Língua Portuguesa, evocando, portanto, discursos já-ditos sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem, constituídos na tradição do ensino de Língua Portuguesa, como também o discurso teórico de algumas disciplinas do curso.

A seguir apresentamos e analisamos enunciados em que o discurso sobre o professor mediador remete à concepção de transmissão de conhecimentos.

De maneira geral, como você vê o professor de Língua Portuguesa hoje? O que é ser professor de Língua Portuguesa hoje?

Q73: *Como um **mediador de conhecimentos**. É estar preparado para esse novo mundo que está em nossa frente e a conexão entre eles.*

Q74: *É o **mediador para que seus alunos entendam uma matéria considerada difícil**, mas muito importante no currículo escolar.*

F70²⁶⁵

Fórum 1

por [Fernanda](#) - quarta, 22 setembro 2010, 15:05

O professor é a **figura mediadora que fará a interação com os sujeitos**

²⁶⁵ Enunciado de fórum produzido no minicurso Formação do Leitor (2010/2).

ativos, ou seja, o sujeito e objeto do conhecimento é organizada pelo professor.

O leitor não é somente aquele que lê os clássicos ou mesmo outros livros, a leitura está em todos os lugares: placas, lista telefônica, lojas, msn, e-mail etc... Na escola a leitura pode ser praticada de várias formas, usando a nossa linguagem de mundo e interagindo com a linguagem de mundo dos alunos.

Nesses trechos, podemos observar que há discursos com pontos de convergência, uma vez que todos os enunciados apontam para uma mudança terminológica e não uma mudança conceitual em relação à posição do professor como transmissor de conteúdos. No lugar de *repassar/transmitir*, os licenciandos usam o termo *mediar*. Altera-se o modo de enunciar, isto é, usa-se *mediar conteúdos* no sentido de *repassar conteúdos*, mas não se altera a concepção/identidade do professor como transmissor de conteúdos escolares.

Isso nos revela que, no horizonte valorativo dos licenciandos, ainda se mostra bastante arraigada a noção de professor como aquele que domina um saber e, por isso, o repassa/transmite aos alunos, como podemos observar em: *Como um mediador de conhecimento [...]; É o mediador para que seus alunos entendam uma matéria considerada difícil.*

Do mesmo modo, no enunciado de fórum (F70), vemos a recorrência do discurso sobre o professor mediador no sentido de transmissão de conhecimento, quando a licencianda concebe o professor como a *figura mediadora que fará a interação com os sujeitos ativos, ou seja, o sujeito e objeto do conhecimento.*

Em outra situação de interação, mais especificamente em uma atividade avaliativa da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, o discurso sobre o professor mediador no sentido de transmissor de conteúdos também se mostrou saliente, como vemos a seguir:

Afinal, qual é a função do professor de Língua Portuguesa e Literatura?

AA24-Rute: *A função do professor de língua portuguesa e literatura é ser um mediador, entre as diversas formas de conhecimento. Ao ensinar ler e escrever, e mostrar como funciona o mecanismo da língua portuguesa o professor tem a ferramenta necessária para introduzir a literatura, a fim de fazer a fixação do assunto tratado bem como familiarizar os alunos no mundo imaginário, a fim de que desfrute de novas experiências distintas da língua propriamente dita, ou seja no campo literário.*

AA25-Iara: *A função do professor de Língua Portuguesa e Literatura é intermediar o caminho para que o aluno chegue até o conhecimento necessário, que ele precisar ter para viver socialmente. Assim, o professor é o*

mediador, que ajuda os alunos a adquirirem conhecimentos e também muitas vezes, mostrar a esses alunos os percursos certos que precisa percorrer para obter sucesso em sua vida.

Vale destacar que os conteúdos temáticos da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, sobretudo no livro da disciplina, contemplavam a discussão sobre mediação assentada na perspectiva sócio-histórica de inspiração vigotskiana. Então, em resposta a essa atividade, é frequente a menção dos licenciandos ao professor mediador. Contudo, embora a teorização da disciplina tenha apresentado aos licenciandos a abordagem epistemológica vigotskiana, o discurso dos licenciandos sobre o professor mediador remete também ao sentido de professor como alguém que transmite/repassa um saber, como se verifica em: [...] *é ser um mediador, entre as diversas formas de conhecimento.* Rute (AA24) parece, em certo momento, mostrar um olhar um pouco mais centrado na atuação do professor de Língua Portuguesa, ao mencionar que cabe ao professor *ensinar ler e escrever, e mostrar como funciona o mecanismo da língua portuguesa o professor tem a ferramenta necessária para introduzir a literatura*, já que insere na discussão práticas de ensino e aprendizagem voltadas à leitura e à escrita e não à transmissão de conhecimentos conceituais. Ao mencionar a leitura e a escrita, a licencianda toma essas práticas como conteúdos de ensino e aprendizagem, reenunciando, desse modo, o discurso teórico daquela disciplina. Porém, logo na sequência, Rute afirma que o objetivo do ensino *é a fixação do assunto tratado*. Assim, o discurso da licencianda aponta para algo *novo* que está sendo assimilado por meio das interações no curso, mas que se assenta num discurso bastante solidificado/arregimentado nas práticas escolares: o de professor como transmissor de conteúdos, evocado no tom da palavra *fixação*.

Iara (AA25), por sua vez, também reenuncia o discurso do professor transmissor de conteúdos, pois embora afirme que a função do professor *é intermediar o caminho*, a partir da escolha lexical *adquirir (o professor é o mediador, que ajuda os alunos a adquirirem conhecimentos)*, a licencianda reenuncia a identidade do professor transmissor de conhecimentos.

Conforme mostramos aqui a partir dos exemplos, muitas vezes, os licenciandos usam o termo *mediador* ou *mediação*, mas no sentido de *transmissão de conteúdos*. Então, altera-se a terminologia, porém, o discurso do professor transmissor de conteúdos/conhecimentos é o que orienta/baliza a voz dos licenciandos.

Nessa mesma atividade avaliativa, também se sobressaíram enunciados que, em certo sentido, hibridizam o discurso sobre o professor transmissor de conhecimentos (mesmo usando o termo *mediador*) com o discurso sobre o professor mediador oriundo das interações na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, como podemos verificar a seguir:

Afinal, qual é a função do professor de Língua Portuguesa e Literatura?

AA26-Rose: *A função do professor é de mediador entre o conhecimento que o aluno possui e o que precisa ser ensinado. Ele deve promover meios de como fazer seu aluno **apropriar-se do conteúdo** abordado como também estimulá-lo à posicionar-se de maneira crítica e participativa quando este achar necessário. O professor de Língua Portuguesa tem, necessariamente, o texto como objeto do ensino da sua disciplina e deve ter o livro didático apenas como material de apoio para suas aulas e escolher o material adequado à sua formação e que atenda as expectativas de seus alunos.*

AA27-Fabiane: *A função do professor de Língua Portuguesa e Literatura é ser mediador no processo de aprendizagem de seus alunos fazendo uma interligação entre o conhecimento que os alunos já possuem e o que precisa ser ensinado.*

Afinal, qual é a função do professor de Língua Portuguesa e Literatura?

AA28-Bárbara: *Ensinar Língua Portuguesa e Literatura é o ato de **transferir conhecimentos que adquirimos** ao longo de nossos estudos e vivência a alunos ou a quem necessitar de nossa ajuda. Como professor, **a transferência de conhecimentos** deve ocorrer através da **interação** com seus alunos em sala de aula, colocando-se como um **mediador** no processo de ensino e aprendizagem e não como o único conhecedor do assunto **que pretende transmitir**, estando aberto a aprender junto com seus alunos. Assim, através da mediação, a criança poderá compreender com mais clareza algo que não dominava tão bem, **adquirindo** novos conhecimentos, ampliando suas estruturas cognitivas.*

AA29-Ruana: [...] *“No estado de Santa Catarina, a ancoragem metodológica está fortemente pautada em Vygotsky, Luria e Leontiev. Em vista disso, houve um processo de reorientação curricular embasado no pensamento histórico-cultural, e a partir dele a proposta curricular foi construída de forma democrática, com a participação de grupos de trabalho e estudos, envolvendo educadores da rede pública de ensino e professores de universidades como consultores”. (PELANDRÉ, 2011, p.28)*

Vygostky apud Pelandré, diz que:

[...] o processo de ensino e de aprendizagem constitui-se por meio de interações que vão se dando nos diversos contextos sociais, razão pela qual a sala de aula é lugar privilegiado para a sistematização do conhecimento e o professor

passa a ocupar o papel de mediador na construção do saber. (PELANDRÉ²⁶⁶,2011,p.28)

E então, refletindo sobre tudo isso acredito que uma das funções do professor de Língua Portuguesa e Literatura se encaixa perfeitamente nesse conceito apresentado.

Quando as licenciandas (AA26 e AA27) afirmam que a função do professor é ser o *mediador entre o conhecimento que o aluno possui e o que precisa ser ensinado e fazer uma interligação entre o conhecimento que os alunos já possuem e o que precisa ser ensinado*, renunciam o discurso oriundo das interações da disciplina em questão. Nesses dizeres há uma alusão ao conceito vigotskiano de *zona de desenvolvimento imediato*²⁶⁷, apresentado no livro da disciplina.

Nesse caso, as licenciandas reenunciam em sua atividade o discurso teórico da disciplina, e o fazem a partir da relação entre a noção de *mediação* e a de *zona de desenvolvimento imediato*, colocando em relevo as teorias pedagógicas discursivizadas nas interações na aula virtual. Isso aponta para um processo de assimilação dessa palavra (palavra teórica/palavra de autoridade da academia), que ainda não é delas, mas que está sendo agenciada pela equipe da disciplina e renunciada pelos licenciandas. Elas não só *devolvem/revozeiam* a palavra teórica como também a ressignificam, uma vez que “[...] as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, de nossa compreensão, de nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2008[1963], p. 223). Um exemplo disso é que, na resposta de Rose (AA26), há marcas nas escolhas lexicais que apontam para essa relação com o discurso outro, nesse caso, com o discurso teórico. Enquanto Iara (AA25) usa o termo *adquirir*, Rose (AA26) menciona *apropriar-se*, como vemos em: *Ele [o professor] deve promover meios de como fazer seu aluno apropriar-se do conteúdo abordado como também estimulá-lo à posicionar-se de*

²⁶⁶ A referência compelta do livro é: PELANDRÉ, Nilcéa; BORTOLOTO, Nelita; MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; DEBUS, Eliane Santana Dias. *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura*. Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2011.

²⁶⁷ Segundo Vigotski (1991[1984], p. 58), a *zona de desenvolvimento imediato* é compreendida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

maneira crítica e participativa quando este achar necessário. Além de afirmar que a função do professor é mediar a apropriação dos conteúdos pelos estudantes, a licencianda expande a discussão ao ponderar sobre os conteúdos de ensino do professor. Ao dizer que *O professor de Língua Portuguesa tem, necessariamente, o texto como objeto do ensino da sua disciplina*, Rose está reenunciando o discurso teórico oriundo da disciplina Linguística Textual (2009/2). O discurso-resposta de Rose evidencia que os discursos teóricos oriundos das interações das disciplinas foram ouvidos, pois a licencianda dialoga com eles, relaciona conteúdos das diferentes disciplinas do curso e, sobretudo, concorda com esses discursos. Vale lembrar que a noção bakhtiniana de *diálogo* implica tanto concordância quanto discordância; diálogo implica encontro entre diferentes axiologias, e, nesse caso, a licencianda reenuncia a teorização e a assume.

A licencianda também manifesta uma orientação axiológica sobre a relação entre o professor e o livro didático, como verificamos em: *[...] e deve ter o livro didático apenas como material de apoio para suas aulas e escolher o material adequado à sua formação e que atenda as expectativas de seus alunos.* Nesse trecho do seu enunciado, Rose introduz um já-dito sobre o professor, trata-se da relação do professor com o livro didático na elaboração da aula. Na visão da licencianda, cabe ao professor dirigir a aula e o material didático, uma vez que o professor *deve ter o livro didático apenas como material de apoio para suas aulas.* Ou seja, o livro didático precisa ser compreendido como suporte do professor e não como o gerenciador da aula. Tal posicionamento da licencianda remete à necessidade de resgate da função do professor como autor de sua aula. A posição axiológica da licencianda certamente tem ancoragem nos discursos críticos dos estudos da educação e também da área de ensino de língua materna, que se corporificam nas discussões das disciplinas do curso voltadas mais especificamente para os temas de ensino e aprendizagem de língua. Nessas disciplinas, não raras vezes, as reflexões problematizam o lugar do livro didático nos processos de ensino e aprendizagem. Assim é que o discurso-resposta da licencianda sobre o resgate da função do professor como autor de sua aula dialoga com outro discurso não-dito, mas que está subentendido – a crítica ao professor como um sujeito que tão somente executa uma partitura pronta e dada de antemão, ao professor como alguém que transmite um saber produzido por outro (GERALDI, 2010a), nesse caso, o autor do livro didático. O posicionamento da licencianda contrapõe-se à terceira identidade do professor que vê o professor, conforme Geraldi (2010a), como aquele

que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula e a quem “compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo” (GERALDI, 2010a, p. 87).

No discurso de Barbara (AA28), identificamos a menção explícita à identidade do professor como transmissor de conhecimentos e à identidade do professor mediador no mesmo enunciado (*Ensinar Língua Portuguesa e Literatura é o ato de transferir conhecimentos que adquirimos [...] colocando-se como um mediador no processo de ensino e aprendizagem*). Inicialmente a licencianda afirma explicitamente que ensinar é transferir conhecimento e que cabe ao professor o papel de transmissor. Ao apresentar essa definição, a licencianda parece não compreender ainda que certas escolhas lexicais marcam, na esfera acadêmica, limites entre diferentes modos de teorizar o processo de ensino e aprendizagem. A licencianda parece ainda não ter assimilado este princípio metodológico da academia: quando se escolhe um termo e não outro, faz-se revelar intravisiões sobre campos epistemológicos distintos. Como lembra Bakhtin (2003[1979]), as palavras não nos vem como palavras neutras de dicionários, mas de outros enunciados, de onde elas trazem seus sentidos, seus tons. Na esfera acadêmica, usar termos como *apropriar-se*, *construir conhecimentos* e, até mesmo, *mediar* contrapõe-se teoricamente a *transferir*, *adquirir* e *fixar*; dito de outro modo, são discursos distintos. Nesse sentido, assumir que ensinar é *transmitir conhecimento* mostra adesão a práticas escolares reconhecidas como tradicionais, portanto, é uma visão em grande parte refutada hoje teoricamente pela academia e pela esfera escolar. Por outro lado, na sequência, a licencianda diz que essa transferência de conhecimentos se realiza na interação com os alunos e que o professor é o *mediador* nessa relação. Podemos dizer que há um embate entre duas orientações valorativas distintas, já que, no início do enunciado, é reenunciada a identidade do professor transmissor de conhecimentos, construída socialmente e que permeia diversas esferas sociais, apontando para a concepção historicamente constituída de que a escola é um lugar em que se ensina/transfere o conhecimento acumulado pela sociedade (GERALDI, 2010b). Na sequência, esse discurso mais estabilizado choca-se contra o discurso que vem das interações da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, cuja perspectiva se pauta na construção de saberes na relação de alteridade entre sujeitos constituídos social e historicamente.

Segundo Bakhtin (1998[1975]), na assimilação de vozes, os diferentes discursos disputam entre si para se tornarem discursos interiormente persuasivos. Enfim, há uma arena discursiva a partir do

encontro entre os discursos outros já arregimentados socialmente sobre o modo de ver a escola e a atuação do professor e os discursos apresentados no curso de formação inicial. Nessa disputa de vozes, vemos que a licencianda tenta, de fato, apropriar-se do discurso teórico da disciplina. Observamos um esforço em explicar e agenciar os conceitos teóricos com os quais ela se deparou nas interações da disciplina. E, embora afirme que é função do professor transferir conhecimento, ela salienta a questão da interação e da mediação; menciona o processo de ensino e aprendizagem e faz referência ao aluno, o outro a quem se destina a ação pedagógica (*[...] deve ocorrer através da interação com seus alunos em sala de aula, colocando-se como um mediador no processo de ensino e aprendizagem e não como o único conhecedor do assunto que pretende transmitir, estando aberto a aprender junto com seus alunos. Assim, através da mediação, a criança poderá compreender com mais clareza algo que não dominava tão bem.*).

O enunciado de Ruana (AA29), por sua vez, revozeia o discurso teórico com menos apropriação que os exemplos anteriores, uma vez que constrói o seu discurso-resposta quase que integralmente a partir de uma citação literal (discurso relatado direto) do livro da disciplina. Ruana (AA29) apresenta suas respostas ao questionário agrupadas em um único texto, ao contrário da maioria dos licenciandos, que respondem separadamente as questões propostas na atividade avaliativa, ou seja, em forma de pergunta e resposta como em um questionário. No final de seu texto, quando discorre sobre a *função do professor de Língua Portuguesa*, a licencianda responde por meio de uma reenunciação integral, em forma de discurso citado, de um fragmento do livro da disciplina. Ela insere esse *discurso em massa*, de forma compacta, sem contrapor ou comentar, isso porque é um discurso de autoridade (BAKHTIN, 1998[1975]). Ela enquadra esse discurso no interior de sua resposta e concede a ele (discurso citado) a tarefa de responder a questão proposta na atividade. A licencianda conclui seu texto remetendo novamente à voz de autoridade, que é materializada pela reenunciação da teoria: *E então, refletindo sobre tudo isso acredito que uma das funções do professor de Língua Portuguesa e Literatura se encaixa perfeitamente nesse conceito apresentado.* Nesse parágrafo conclusivo do seu enunciado, novamente a licencianda faz a remissão ao livro da disciplina, sem que haja uma retomada conceitual ou acréscimos ao já-dito pelo livro. O discurso citado responde a questão; não há comentário, discussão, discordância ou concordância da

licencianda; há somente a inserção cabal e definitiva da voz de autoridade, na qual ela deposita a responsabilidade do seu dizer.

Por fim, é preciso destacar que nos chamaram a atenção também os enunciados em que o discurso sobre o professor mediador foi relacionado de maneira mais explícita aos conteúdos de ensino próprios do trabalho do professor de Língua Portuguesa, como se observa a seguir:

Afinal, qual é a função do professor de Língua Portuguesa e Literatura?

AA30-Fernanda: *Ampliar as diferentes modalidades da **língua, oralidade, escuta, leitura, análise linguística**. Apresentar conteúdos novos, ter clareza dos conhecimentos e da linguagem em uso, o **professor é o mediador**.*

AA31-Luciana: *A **função do professor é ser mediador** do aluno para **esses obras literárias**. Fazer com que o aluno sinta-se atraído pela leitura, envolvido pelos enredos, sedento de mais e mais aventuras como o sultão de Xerazade.*

De maneira geral, como você vê o professor de Língua Portuguesa hoje? O que é ser professor de Língua Portuguesa hoje?

Q75: *O professor de Língua Portuguesa é um mediador para o ensino imanente da língua, e o que espero dele.*

Q76: *A maioria das disciplinas cursadas fazem refletir o papel do professor da língua portuguesa como um mediador da aprendizagem, que de, junto aos alunos elabora o conhecimento da estrutura da língua e de seus sentidos.*

Q77: *Hoje em dia o professor de Língua Portuguesa enfrenta muitos desafios e é visto como o “salvador da Pátria”, aquele que precisa alfabetizar, ensinar a ler e escrever... Eu vejo como o mediador, a ponte entre o aluno e as práticas de leitura e escrita....*

Ao contrário dos colegas que tematizam o professor mediador de forma ampla e vaga, sem relacionar essa discussão às especificidades do professor de Língua Portuguesa, estes licenciandos focalizam de modo mais pontual a mediação de conteúdos de ensino e aprendizagem próprios da disciplina. No entanto, vale destacar que, ao mencionar os conteúdos mediados pelo professor de Língua Portuguesa, emergem diferentes concepções do que seja conteúdo de ensino na disciplina (obras literárias, ensino imanente da língua, estrutura da língua, oralidade, leitura, escrita, análise linguística).

O discurso-resposta de Fernanda (AA30) e Luciana (AA31), por exemplo, difere dos discursos dos demais licenciandos, que falam de forma mais genérica sobre o que o professor medeia (conhecimentos, conteúdos, matéria, etc.). Os enunciados dessas licenciandas remetem, de forma explícita, às especificidades da disciplina de Língua Portuguesa, quando mencionam os objetos de ensino e aprendizagem

dessa disciplina. Fernanda e Luciana também tematizam a identidade do professor como mediador em uma perspectiva de interposição entre conteúdos e alunos, mas, transcendem a essa visão ao passo que tematizam os conteúdos de ensino do professor ao mencionarem: *oralidade, escuta, leitura, análise linguística e conteúdos literários*.

Ao dizer que o professor é mediador da aprendizagem e não um mediador de conteúdo (*um mediador da aprendizagem, que de, junto aos alunos elabora o conhecimento da estrutura da língua e de seus sentidos*), o foco do licenciando (Q76) recai sobre a prática (ainda que enfoque como conteúdo de ensino apenas a língua na sua estrutura), levando em conta o aluno, que é um outro na tríade do ensino – professor, aluno e conhecimento. Quando afirma que professor e aluno juntos elaboram o conhecimento sobre a estrutura da língua e os sentidos, o licenciando destaca a interação entre os interlocutores na dinâmica de sala de aula. O uso da palavra *mediador* nessa situação, em certo sentido, põe em relevo a interação, imprescindível à mediação.

Já Q77, ao discursivizar o papel de professor como um mediador, primeiramente reenuncia os já-ditos sobre o professor, como se observa no excerto: *Hoje em dia o professor de Língua Portuguesa enfrenta muitos desafios e é visto como o “salvador da Pátria”, aquele que precisa alfabetizar, ensinar a ler e escrever*. Após essa inserção de discursos outros, apresenta a sua perspectiva ao afirmar que: *Eu vejo como o mediador, a ponte entre o aluno e as práticas de leitura e escrita*, refutando, desse modo, os já-ditos que ele mesmo apresenta no seu discurso-resposta. Nessa fala, vemos um movimento de reenunciação e enquadramento valorativo de alguns já-ditos e, na sequência, o estabelecimento da posição axiológica do licenciando, marcando distanciamento de tais discursos. Esse movimento discursivo evidencia o modo como o licenciando está se apropriando de certos dispositivos comumente mobilizados na esfera acadêmica, como, por exemplo, a prática de enunciar discursos alheios para se aproximar, avaliar, refutar, etc. Muito embora a metáfora da *ponte* esteja também presente nesse enunciado, quando o licenciando afirma que compreende o professor como um mediador entre o aluno e as práticas de leitura e escrita, emergem sentidos constituídos/mobilizados no próprio curso, mais especificamente, oriundos das disciplinas cursadas naquele mesmo período (Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, ambas ministradas em 2011/1). Isso aponta para uma assimilação das teorias contempladas em algumas das disciplinas, tendo em vista que essa reenunciação revela os modos de apreensão desse discurso teórico.

Em síntese, nesta seção, observamos que a relação entre o professor e o conhecimento é recorrentemente discursivizada pelos licenciandos por meio do discurso do professor mediador, que, não raras vezes, é compreendido como alguém que se interpõe entre o aluno e o objeto de conhecimento, ou seja, o professor que transmite um saber.

Na sequência, problematizamos o discurso sobre a desatualização do professor, que está intimamente ligado ao discurso do professor mediador, apresentado nesta seção.

5.3.3 O discurso sobre a desatualização do professor

Nos enunciados dos licenciandos sobre a relação entre o professor e o conhecimento, também identificamos a reenuniação de discursos depreciativos a respeito desse profissional, mais precisamente sobre a sua desatualização²⁶⁸ teórica e profissional.

Na reenuniação desses discursos já-ditos, há enunciados de licenciandos que estabelecem um movimento dialógico de assimilação (R. H. RODRIGUES, 2001) desses discursos e também enunciados que respondem a esses discursos depreciativos de modo a questioná-los ou refutá-los, evidenciando um movimento dialógico de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001). De todo modo, o que observamos é que o discurso da desatualização teórica e profissional do professor dialoga com os licenciandos durante a sua formação docente inicial.

Os discursos sobre a desatualização do professor foram constituídos nos processos históricos da esfera escolar. Magda Soares (2002), ao historiar a constituição da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, aponta que, a partir da década de 1950, com a entrada de filhos das camadas populares na escola, multiplicou-se o número de alunos, o que acarretou um amplo (e menos seletivo) recrutamento de professores de Língua Portuguesa. Os professores já não tinham o perfil anterior – quando a escola era destinada aos *filhos-família* (filhos da burguesia) –, de “[...] um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino” (SOARES, 2002, p. 166). Mais ou menos a partir desse período, transferiu-se ao autor do livro didático a função de formular as aulas (o que inclui plano de aula, provas, exercícios, etc.), o que vai ao encontro da terceira identidade do professor, tal como

²⁶⁸ O discurso sobre a desvalorização e a desatualização do professor foi tematizado em diversos estudos teóricos, entre eles Geraldi (2010a); N. C. Rodrigues (2009); Soares (2002) e Tardif (2000; 2002).

definida por Geraldi (GERALDI, 2010a). Conforme a pesquisadora, foi nessa época que

[...] se intensifica a depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores [...] resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente. (SOARES, 2002, p. 167).

De forma semelhante, Franchi (2006[1987]), problematiza o ensino de língua na escola e pondera sobre as condições de trabalho dos professores. A respeito desses profissionais, afirma Franchi: “Lecionam em um regime de trabalho injusto e a baixíssimos salários: não lhes dão condições e tempo de preparo de suas aulas e de um estudo sistemático. Todos, mesmo o que se esforçam por organizá-los, sabem que não bastam cursinhos intensivos de reciclagem” (FRANCHI, 2006[1987], p. 35-36).

A partir da reflexão desses pesquisadores, podemos observar que, no processo histórico da constituição da disciplina de Língua Portuguesa, ocorre uma desvalorização do professor e um desestímulo à profissão, ocasionando nas décadas posteriores uma crise nos cursos de licenciaturas. Assim é que o discurso da desatualização e, conseqüentemente, o da desvalorização do profissional *professor* vem-se constituindo historicamente a partir das condições materiais precárias que lhe são impostas. Tal discurso, certamente, atravessa os muros da escola, sendo, pois, reenunciado e reacentuado pelos licenciandos na sua formação inicial.

Os discursos depreciativos sobre o professor, reenunciados pelos licenciandos, ancoram-se nesses já-ditos sobre o professor constituídos na história das disciplinas escolares. Além disso, os licenciandos relacionam a desatualização docente à crise no ensino de Língua Portuguesa. E, muitas vezes, os discursos dos licenciandos restringem as críticas ao ensino de Língua Portuguesa à relação entre o professor e o conhecimento, remetendo ao professor (e somente a ele) a culpa pelo *não saber* os conteúdos que deve ensinar.

Nos enunciados a seguir vemos a reenunção do discurso depreciativo sobre a desatualização docente, acentuando a identidade do professor *desatualizado*.

De maneira geral, como você vê o professor de Língua Portuguesa hoje? O que é ser professor de Língua Portuguesa hoje?

Q78: *Uma responsabilidade enorme. Mas creio que ser professor de L.P. seja muito mais que **passar conteúdos repetitivos/mecânicos**. É ser um apaixonado pela língua, pelo ensino e por pessoas.*

Q79: *O professor de Língua Portuguesa está meio **ultrapassado** precisa se inserir melhor no contexto atual.*

Q80: *Com um grande papel e responsabilidade – e esta tarefa vai além de **transmitir conhecimento(s)**... e, hoje, ainda encontramos professores c/ concepções lá da década de 70...*

Nos exemplos, o discurso depreciativo sobre a desatualização do professor se evidencia por meio das escolhas lexicais (*passar conteúdos repetitivos/mecânicos* ou *transmissão de conhecimentos, ultrapassado*) e de afirmações como: o professor é alguém que *precisa se inserir melhor no contexto atual*, ou que tem *concepções lá da década de 70*. Esse discurso foi constituído nos processos históricos da esfera escolar e incide sobre os modos de olhar a atuação do professor de Língua Portuguesa na formação inicial. Segundo Geraldi (2010a), a redução do professor para a identidade de alguém que repassa o que sabe gera um grande problema: instaura-se na identidade desse profissional o signo da desatualização, porque “como o professor não está produzindo os saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzidos por outros” (GERALDI, 2010a, p. 85).

Nos enunciados dos licenciandos, o discurso da desatualização está imbricado ao discurso do professor mediador, discutido anteriormente, como se pode observar nos discursos-resposta seguintes:

De maneira geral, como você vê o professor de Língua Portuguesa hoje? O que é ser professor de Língua Portuguesa hoje?

Q81: *Talves os professores de hoje precisariam se **manter atualizados** e ensinar conforme o que requer o ensino de hoje. Precisa ser um **mediador** junto a seus alunos.*

Q82: *Hoje ainda **despreparado** para desenvolver o trabalho. É reconhecer o seu papel como **mediador** do processo respeitando as diferenças culturais e históricas e regionais e buscar sempre a capacitação em serviço pois ninguém se forma professor a educação é continuada ao longo do processo de trabalhar também o de estudar.*

Em Q81 e Q82 o discurso da desatualização (*despreparado; precisariam se manter atualizados*) aparece imbricado ao discurso do professor mediador, apontando para dois polos avaliativos: a) o professor despreparado/desatualizado, que corresponderia à realidade; b) o professor mediador, que seria o perfil, a identidade desejável do professor. Quando o licenciando afirma ser necessário *ensinar conforme o que requer o ensino de hoje*, materializa-se um acento depreciativo que aponta o professor como aquele que está sempre *atrasado* ou *desatualizado*, um sujeito que parece não viver o seu tempo. Já na enunciação do professor como mediador há a posição axiológica da defesa de um *novo* jeito de ensinar (*conforme o que requer ensino de hoje*), mas que também não é explicitado/explicado pelo licenciando, o que pode remeter ao que vínhamos discorrendo antes: o conceito de professor mediador, nesse caso, é compreendido como o fazer docente ligado à transmissão de conteúdos.

Talvez isso justifique o fato de que, ao falar da desatualização do professor, o licenciando traga também a noção do professor mediador. Porque, se o professor é visto como alguém que se interpõe entre o aluno e o objeto de conhecimento, ele precisa constantemente se *abastecer* de novos conteúdos, já que estes não são estáticos. Em outras palavras, a relação entre o professor mediador e o professor desatualizado/despreparado é reenunciada pelos licenciandos de forma interligada, porque o professor mediador é compreendido, discursivizado e valorado no sentido de interposição entre o aluno e o conhecimento a ser mediado. Nessa perspectiva, o professor precisa, sim, *atualizar-se/reciclar-se, abastecer-se* sempre de novos conteúdos a serem mediados, melhor dizendo, *transpostos* para a aula de Língua Portuguesa. O discurso sobre a desatualização docente está, pois, assentado na “crença de que ‘ser professor’ é desatualizar-se no trabalho, desqualificar-se depois que fora dado por habilitado” (GERALDI, 2002[1991], p. XVII).

No movimento de reenunciar o discurso da desatualização do professor, um dos licenciandos acentua essa valoração negativa, conforme se observa em:

De maneira geral, como você vê o professor de Língua Portuguesa hoje? O que é ser professor de Língua Portuguesa hoje?

Q83: *Há uma diferença gigante entre o que é e o que deveria ser. O que existe são professores **despreparados, descomprometidos e desatualizados**, em grande parte das escolas. No entanto, um professor de LP deve ter em mente os objetivos pelas quais ministra suas aulas. É necessário ter conteúdo e saber aplicá-lo, respeitando a cultura e as características de cada aluno.*

O discurso depreciativo sobre o professor se intensifica nesse enunciado (Q83), como podemos observar em: *O que existe são professores despreparados, descomprometidos e desatualizados*. Aqui está posta uma acentuação do discurso depreciativo em relação ao professor, tão recorrente em várias esferas: o professor é *desatualizado*; é *despreparado*; não lê PCNs, é *descomprometido*, etc. E, ao reenunciar esse discurso, revela-se no enunciado do aluno um tom incisivo que marca certeza (*Há uma diferença gigante entre o que é e o que deveria ser. O que existe são professores despreparados, descomprometidos e desatualizados, em grande parte das escolas*). O licenciando assume esse discurso, pois evidencia um movimento dialógico de assimilação (R. H. RODRIGUES, 2001) ao discurso da desatualização docente.

Ainda relativamente aos discursos depreciativos sobre o professor, destacamos uma outra situação de interação em que emerge o discurso da desatualização docente. Trata-se da atividade avaliativa desenvolvida na disciplina de Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna, já descrita na seção 5.2.1, que consistia na produção de um ensaio. Apresentamos, a seguir, somente os enunciados das tiras que compuseram a referida atividade.



Figura 12 - Atividade avaliativa: tiras de Mafalda

A atividade avaliativa é, de certo modo, uma solicitação de contrapalavras dos licenciandos ao que foi proposto como objeto de ensino e aprendizagem nas discussões da disciplina. Tendo em vista que, após tematizar esses objetos do discurso no contexto da disciplina (as teorias de letramento, a concepção dialógica da linguagem e as concepções de linguagem, de texto e de ensino da leitura e da escrita nas escolas), a atividade solicitava que os licenciandos analisassem as situações apresentadas, nas tiras de Mafalda e no vídeo de desenho animado Ruca, a fim discutir aspectos relacionados às práticas de letramento escolar e familiar, sob a perspectiva teórica que balizava a disciplina.

Ao serem solicitados a falar sobre as situações apresentadas nesses enunciados (tiras e desenho animado), a partir de um determinado lugar teórico (das teorias que embasam a disciplina em questão), alguns licenciandos trazem sua contrapalavra acentuada/valorada/balizada por um horizonte apreciativo diferente do que era então tematizado no curso. Em suas contrapalavras, emergem discursos outros que não têm ancoragem no discurso teórico da disciplina. Nessa situação de interação, novamente ressoam vozes sociais (já-ditos) que significam/acentuam fortemente o discurso da desatualização do professor, como se observa a seguir:

AA32-Ester: As tiras em análise nos remetem à velha história do professor do caderno amarelo, ano após ano, ele continua com o mesmo método de trabalho, com suas velhas aulinhas já semi-prontas e não tem visão do que ocorre no mundo a sua volta, principalmente no mundo de seus alunos que evoluem, crescem intelectualmente, interagem com essa realidade extra vida escolar.

Ester (AA32) conclui que a equipe da disciplina está mostrando um discurso crítico em relação à atuação do professor, já que o conteúdo das duas tiras aponta nessa direção. No entanto, nessa situação de interação (atividade avaliativa), a equipe da disciplina não tinha em foco a desatualização docente e sim a discussão sobre as concepções de linguagem e de texto que são retratadas nas tiras. Mas o fato é que a licencianda assume o tom crítico na sua resposta a fim de reenunciar o

discurso da desatualização docente, que é compreensível nessa situação de interação tendo em vista o conteúdo das tiras. Podemos observar que ela reenuncia o discurso da desatualização do professor de modo a produzir um sentido de *naturalidade*, ou melhor, sinaliza uma cristalização dessa perspectiva, como se observa em: *nos remetem à velha história do professor do caderno amarelo*. A acentuação (o tom) aponta para o movimento dialógico de assimilação dessa valoração depreciativa em relação à atuação do professor. A assimilação do discurso sobre a desatualização do professor se faz na contraposição às práticas consideradas tradicionais, que é o que baliza o próprio autor das tiras em análise. Desse modo, o discurso da desatualização é usado pela licencianda para refutar e se distanciar das práticas de ensino tradicionais. Para isso, ela usa estratégias de enquadramento discursivo a partir dos recursos como os apontados por R. H. Rodrigues (2001, p. 176): “o uso de palavras e expressões avaliativas, a negação, as aspas, os operadores argumentativos, o chamamento do discurso de outro, a ironia, os pronomes demonstrativos”.

De acordo com R. H. Rodrigues (2001, p. 177),

[...] no movimento dialógico de distanciamento, o uso de adjetivos ou outras palavras e expressões qualificadoras [como é o caso de “velha história”] é uma estratégia muito freqüente, pois cria um enquadramento negativo ou de distanciamento (desqualificação) em relação ao outro e a sua fala.

Ao enunciar a expressão *velha história*, a licencianda enuncia um movimento dialógico de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001) em relação às práticas do professor que considera tradicionais e ultrapassadas. Ao mesmo tempo, mostra a adesão ao discurso da desatualização do professor, uma vez que reafirma esse tom depreciativo ao pontuar a diferença entre professores e alunos: [...] *no mundo de seus alunos que evoluem, crescem intelectualmente, interagem com essa realidade extra vida escolar*. Assim, o enunciado da licencianda endossa, corrobora e enfatiza o discurso já-dito sobre a desatualização do professor.

De modo geral, observamos que alguns licenciandos atribuem a culpa da desatualização ao próprio professor (ou seja, de forma individual). Na visão dos licenciandos, é o professor que não busca “atualizar-se”. Os licenciandos não percebem os já-ditos depreciativos sobre a docência como um discurso mais amplo, como uma identidade

construída nos processos históricos na esfera escolar e demais esferas de atividades humanas (o jornalismo, por exemplo), que é intrinsecamente ligada às condições materiais impostas ao profissional professor.

Já os enunciados a seguir apresentam uma compreensão mais situada sobre o professor, uma vez que percebem que a atuação do professor de Língua Portuguesa é contingenciada por uma série de dispositivos da esfera escolar.

De maneira geral, como você vê o professor de Língua Portuguesa hoje? O que é ser professor de Língua Portuguesa hoje?

Q84: *Vejo que o professor de LP como de outras disciplinas tem uma função muito importante, mas que na maioria das vezes é **dificultada ou mesmo desvalorizada pelo próprio sistema de ensino**, o que desmotiva a atuação enquanto professor.*

Que fatores intervêm nos modos de organização escolar e na prática pedagógica dos professores?

AA33-Marcia: *Citar fatores que intervêm nos modos de organização escolar e na prática pedagógica dos professores não é difícil, porém, as atitudes custam a faltar fôlego e dar resultado. No **meu modo de pensar**, o modelo de ensino está muito aquém do que a educação exige. As salas superlotadas, alunos sem iniciativa e indisciplinados, os **professores desmotivados financeiramente**, as escolas desatualizadas, dentre outros. Isso contribui de forma significativamente no desenvolvimento do ensino aprendizagem, principalmente da Língua Portuguesa [...].*

O discurso-resposta do licenciando (Q84) mostra um entendimento de que a atuação do professor, no interior da aula, está ligada ao que lhe é exterior, ou seja, a condições materiais/concretas que, no caso em questão, podem dificultar e desmotivar o professor (*o professor de LP [...] tem uma função muito importante, mas que na maioria das vezes é dificultada ou mesmo desvalorizada pelo próprio sistema de ensino*).

Semelhantemente, Márcia (AA33) tece uma reflexão mais ampla sobre a problemática no ensino. Esse enunciado é motivado pela atividade proposta na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que fez os licenciandos refletirem sobre os fatores que incidem na prática pedagógica do professor. Observamos que ela se marca no enunciado-resposta de forma muito enfática e não somente reenuncia o discurso dos documentos oficiais de ensino (que balizaram a discussão desta atividade avaliativa), como vemos em: *No meu modo de pensar, o modelo de ensino está muito aquém do que a educação exige*. A licencianda assume e se compromete com o que está

dizendo (*no meu modo de pensar*). A sua reflexão não deposita a culpa da crise no ensino de Língua Portuguesa na *desatualização* ou no *despreparo* do professor. Ao contrário, ela aponta outros fatores e menciona o professor como um deles (*As salas superlotadas, alunos sem iniciativa e indisciplinados, os professores desmotivados financeiramente, as escolas desatualizadas, dentre outros.*). Ao salientar os fatores que interferem na prática pedagógica, no que se refere ao professor, ela menciona as condições materiais impostas a esse profissional (*professores desmotivados financeiramente*). Em outras palavras, não há um movimento de culpar o professor (ou apenas o professor), como evidenciado antes.

Esses enunciados (Q84; AA33) remetem-nos à reflexão de Geraldi (2010a, p. 55), quando afirma que os acontecimentos da sala de aula são atravessados pelo que lhe é exterior, pois as concepções educacionais, as propostas de ensino, as políticas de ensino e os projetos de pesquisa, etc., que se concretizam no interior escola, são definidos no seu exterior, no âmbito mais amplo da formação social.

Observamos em um dos fóruns²⁷⁰ um diálogo em que os licenciandos assumem também uma posição de questionamento/refutação/distanciamento dos discursos depreciativos sobre o professor. A discussão foi motivada por uma das leituras propostas pela disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que provocou uma das licenciandas a se manifestar no fórum:

F71²⁷¹

Re: Fórum tira-dúvidas de Pato Branco
por [Meri](#) - domingo, 10 abril 2011, 16:18

Prof.

Estive lendo o 1º capítulo e surgiram algumas algumas questões que fiquei meio pensativa. Poderia me esclarecer essas questões?

Poderia me explicar porque **a profissão, professor, é tão criticada e de pouco prestígio** em nossa sociedade? [...]

²⁷⁰ Os enunciados de fórum apresentados na sequência chamaram a nossa atenção por se constituírem como um dos poucos espaços em que vemos os licenciandos se manifestarem na aula virtual para um questionamento mais *espontâneo* e menos orientado pelas atividades avaliativas a serem postadas no Moodle.

²⁷¹ Enunciado de fórum proferido na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2011/1).

Meri (F71) indaga sobre os motivos da depreciação da profissão do professor. Embora a licencianda não se refira especificamente ao discurso sobre a desatualização do professor, que vimos discutindo até aqui, podemos considerar que, ao mencionar o *pouco prestígio da profissão*, ela se refere de modo geral a uma série de discursos que depreciam essa profissão, entre eles o da desatualização docente.

O discurso já-dito sobre a depreciação do professor, reenunciado pela licencianda, não se manifesta como uma certeza, uma verdade ou uma cristalização, ou como um discurso assumido pela licencianda, como nos exemplos anteriores. O *tom* é outro; há um anseio de compreender as origens de tais discursos, enfim, de problematizá-los.

O questionamento da licencianda provoca uma reação-resposta ativa em uma das colegas, que escreve:

F72²⁷²

Re: Fórum tira-dúvidas de Pato Branco
por [Suzy](#) - domingo, 10 abril 2011, 22:45

Olá,
Acabei de assistir o vídeo sobre "O perigo da história única"... de Chimamanda Adichie,
É isso, mesmo... ela faz passar um filme em nossa mente....
Simplesmente, interessante!
Suzy.

O discurso de Meri (F71) toca Suzy (F72), fazendo emergir novas relações dialógicas, uma vez que Suzy relaciona os discursos já-ditos depreciativos sobre a atuação docente ao vídeo postado no hipertexto da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (*Acabei de assistir o vídeo sobre "O perigo da história única"... de Chimamanda Adichie.*). A relação dialógica entre o questionamento de Meri e o conteúdo do vídeo não é materializada de forma explícita por Suzy, como vemos em: *É isso, mesmo... ela faz passar um filme em nossa mente.... Simplesmente, interessante!* Mas os interlocutores da situação de interação conseguem atribuir sentido ao enunciado de Suzy; entendem o que Suzy quer dizer com o uso de reticências, com as frases incompletas. Os interlocutores que assistiram ao vídeo compreendem que Suzy estabelece uma relação entre as visões *estereotipadas* sobre o professor (discursos já-ditos depreciativos) e os estereótipos que

²⁷² Enunciado de fórum proferido na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2011/1).

mostram uma visão de mundo hegemônica, conforme discutido no vídeo. O vídeo mencionado pela licencianda constitui um relato da escritora nigeriana *Chimamanda Adichie*²⁷³, que discorre sobre o modo de construir uma única versão da história de diferentes culturas. Nesse enunciado, a escritora critica a visão hegemônica da classe dominante, que elabora e faz circular visões estereotipadas de mundo. Embora o discurso da escritora tematize primordialmente questões de etnia e classe social, a licencianda estabelece um diálogo entre os modos de contar uma história única (dos africanos, mexicanos, etc.) com os discursos depreciativos acerca da profissão docente, quando afirma: *ela faz passar um filme em nossa mente*.

O que Bakhtin[Volochínov] (1926) diz sobre o contexto extraverbal, que é parte constitutiva do enunciado, pode ser aqui reenunciado para que se compreenda melhor as relações dialógicas estabelecidas entre as licenciadas no fórum. Segundo Bakhtin (1926, p. 9), “[...] o enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação”. Nessa interação realizada no fórum, destacamos a situação extraverbal do enunciado que, de acordo com Bakhtin[Volochínov] (1926), compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e 3) sua avaliação comum dessa situação.

No caso dos enunciados em discussão, temos um horizonte espacial e temporal comum aos interlocutores, o fórum inserido na aula virtual na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Os interlocutores compartilham a situação e sabem que estão inseridos em um fórum permeado por discussões acerca da atuação do professor, onde emerge um discurso já-dito que se torna nesse contexto objeto do discurso: *o desprestígio da profissão de professor*. O horizonte aperceptivo/avaliativo dos interlocutores mostra-se em seus enunciados e apresenta um tom contestador a esses discursos já-ditos acerca da depreciação docente, já que há uma posição de defesa da profissão de professor. Contudo, essa defesa não é explicitada

²⁷³Disponível em:

<http://www.youtube.com/results?search_query=o+perigo+de+uma+%C3%BA+nica+hist%C3%B3ria&oq=o+perigo+de+uma+%C3%BA+nica+&aq=0&aqi=g2&aql=1&gs_sm=c&gs_upl=44451985410112020121211018181113181184916.3.3.111310>. Acesso em: 10/11/2011.

verbalmente, uma vez que Suzy não se posiciona explicitamente acerca dos *estereótipos sobre o professor*. No entanto, ela marca seu posicionamento crítico face a esses discursos de outro modo, por meio da referência a um outro enunciado (vídeo), que funciona, no caso da resposta de Suzy, como um discurso bivocalizado (BAKHTIN, 2008[1963]), uma vez que, ao enquadrar o discurso da escritora no referido vídeo sobre “as verdades únicas”, a aluna se enuncia a partir desse discurso. Em outras palavras, o discurso da escritora nigeriana é enquadrado no horizonte valorativo da licencianda a fim de cumprir o seu *projeto de dizer*, que é o de que os estereótipos sobre o professor são também assentados em uma história única, a partir de um discurso hegemônico sobre a desvalorização docente.

Conforme aponta Bakhtin (2003[1979]), as relações dialógicas não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas nem linguísticas, sendo possíveis, somente, entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso. Isso porque “[...] são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica.” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 323). Isso se mostrou no mesmo fórum, quando o diálogo entre as licenciandas suscitou outra contrapalavra, ainda mais provocativa sobre a depreciação da profissão de professor.

F73²⁷⁴

Re: Fórum tira-dúvidas de Pato Branco
por [Giana](#) - terça, 12 abril 2011, 15:25

A fala dela [Chimamanda Adichie] é extremamente provocativa e instigante. E é justamente desta perspectiva que aproveitaria para tentar lançar uma provocação para vocês relacionada à manifestação da Meri:

Será que ver a profissão de professor como tão criticada e de pouco prestígio na sociedade não seria encará-la como "uma história única"? Será que todos os professores se sentem desvalorizados, desprestigiados e criticados o tempo todo?

Segundo Chimamanda, "A história única cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história."

O que vocês pensam a respeito? Tendo em vista todas as leituras e atividades feitas até este momento na disciplina, encontros presenciais com as profas,

²⁷⁴ Enunciado de fórum proferido na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2011/1).

trocas de ideias com tutores, colegas, professoras, o que vocês teriam a nos dizer em resposta à pergunta da Solange e mesmo sobre o vídeo, como apontou a Suzy?

Nós, tutores, e as profas, estamos muito curios@s para ouvir-l@s!

Abraço!

Esse enunciado é a reação-resposta de uma das tutoras a distância (Giana) ao questionamento de Meri (F71) a um outro tutor responsável pelo fórum²⁷⁵ e à postagem de Suzy (F72). O questionamento de Meri (*Estive lendo o 1º capítulo e surgiram algumas algumas questões que fiquei meio pensativa. Poderia me esclarecer essas questões?*) não é endereçado à tutora que se manifesta no fórum (F73). Embora não seja a tutora responsável pelo polo em questão, ela é tocada/provocada pela pergunta da licencianda (F71). A partir de seu olhar de professor, a tutora observa naquela situação de interação um lugar propício para reflexão sobre questões relacionadas à docência. Isso a motiva a se manifestar acerca do discurso depreciativo da profissão de professor, como vemos em: *Será que ver a profissão de professor como tão criticada e de pouco prestígio na sociedade não seria encará-la como "uma história única"? Será que todos os professores se sentem desvalorizados, desprestigiados e criticados o tempo todo? Segundo Chimamanda, "A história única cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história."*

A sua reflexão dialoga com a fala das licenciandas, sobretudo com a de Suzy, que menciona o vídeo da escritora nigeriana. O discurso-resposta da tutora mostra a relação dialógica entre os estereótipos sobre os professores e os estereótipos mencionados pela escritora no vídeo. Na situação de interação relatada, podemos dizer que a relação semântica recai sobre o termo *estereótipo*. De acordo com Bakhtin (2003[1979], p. 292, grifos do autor), “quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* [...]”. É no termo *estereótipo*, e toda a valoração/tom implicada nesse signo, que se encontra, no plano do sentido, o que é proferido no fórum da disciplina e o que é dito no vídeo

²⁷⁵ No trabalho de tutoria a distância da UFSC, geralmente os tutores são agrupados por polos para realizar o atendimento aos licenciandos. Contudo, isso não impede que outro tutor interaja nos demais fóruns além daqueles pelos quais ele é responsável.

pela escritora, uma vez que ambos tematizam os estereótipos constituídos por histórias únicas.

Novamente o enunciado do vídeo é intercalado (BAKHTIN, 2003[1979]) nessa interação; ele é tomado como objeto de discurso das interlocutoras. A tutora reenuncia o discurso da escritora na sua fala. Nos termos bakhtinianos, temos “*o discurso de outrem na linguagem de outrem*” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 127, grifo do autor). O discurso bivocal entrelaça a voz da tutora à voz da escritora nigeriana e concede ao enunciado *pinçado* um *tom* apreciativo de adesão, uma vez que o reconhece (o discurso da escritora) como parâmetro para cumprir a sua finalidade discursiva, ou seja, seu *projeto de dizer*.

Na sequência, a partir desse entrelaçamento de vozes, a tutora convoca os licenciandos a uma reflexão: *Será que todos os professores se sentem desvalorizados, desprestigiados e criticados o tempo todo?* Ela se posiciona a partir da perspectiva do professor, questiona sobre como o professor se vê (sua reação-resposta) face aos discursos insistentes e depreciativos sobre sua profissão. Podemos observar que a tutora não oferece uma resposta pontual para a pergunta feita por Meri (F71) sobre as origens desses discursos estereotipados sobre o professor. Ao contrário, a tutora convoca os demais licenciandos a refletir e a se posicionar sobre o tema. Convida-os/chama-os ao diálogo (*O que vocês pensam a respeito? Tendo em vista todas as leituras e atividades feitas até este momento na disciplina, encontros presenciais com as profas, trocas de ideias com tutores, colegas, professoras, o que vocês teriam a nos dizer em resposta à pergunta da Meri e mesmo sobre o vídeo, como apontou a Suzy? Nós, tutores, e as profas, estamos muito curios@s para ouvir-l@s!.*).

No entanto, ao analisar as reações-respostas que se seguem no fórum, verificamos que os licenciandos não respondem ao questionamento da tutora (*O que vocês pensam a respeito?*). Há um silêncio, já que as manifestações subsequentes dos licenciandos no fórum não retomam o questionamento dirigido a eles de forma tão direta pela tutora. O fato é que a palavra da tutora é ignorada; os licenciandos passam a discutir questões outras, mais ligadas aos expedientes avaliativos da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, como, por exemplo, prazos de entrega de atividades, normas para a escrita dos textos, etc. Enfim, observamos que nenhum dos licenciandos se engajou no diálogo proposto pela tutora. Em uma perspectiva bakhtiniana, o que podemos dizer é que o não-dizer (o silêncio) também significa; e, no caso em questão, a prioridade na

visão dos licenciandos era discutir os expedientes avaliativos da disciplina.

A discussão realizada até aqui mostra que professor é discursivizado, na escola e em tantas outras esferas, de forma depreciativa. A crítica focaliza o professor como um profissional desatualizado em relação aos conhecimentos que precisa agenciar em sala de aula e também como alguém que não compreende as novas demandas do ensino hoje. Ou seja, os discursos apontam um profissional que está em descompasso com as novas metodologias e conteúdos de ensino.

Isso tem relação com a seguinte reflexão de N. C. Rodrigues (2011):

Neste início de século XXI, estamos vivendo uma época em que o professor é um profissional desacreditado, alvo de um discurso ideológico hegemônico, fundamentado nos resultados dos indicadores alardeados pela mídia, que responsabilizam o professor pelos fracassos da educação e desqualificam seu trabalho cotidianamente. (N. C. RODRIGUES, 2011, p. 201).

Tais discursos são constituídos no interior das relações materiais, políticas e ideológicas, materializadas nas contingências da profissão como salários aviltantes, opressão por parte dos gestores e cerceamento da voz do professor. Sobre essa questão, podemos encontrar aporte em Baltar (2011), que pondera sobre as condições da profissão de professor:

[...] é preciso dizer que estou ciente de que a caminhada não é para 'tímidos'. Principalmente se cotejarmos a quantidade e a complexidade dos problemas que enfrentam o dispositivo escolar. Professores desmotivados com alta carga de trabalho, salários aviltantes, opressão de modelos autoritários de gestão – seja pelo corpo diretivo da escola que não abre espaço para o trabalho colegiado, seja pelo aparelho burocrático mantenedor do sistema – secretarias de educação estaduais e municipais, precariedades infraestruturais, ambiente de competição entre colegas de trabalho, insegurança e medo diante da

violência social que penetra os muros da escola etc. (BALTAR, 2011, p. 8).

Certamente as condições materiais concretas mencionadas pelos pesquisadores são preponderantes na expropriação do professor não só de seus salários, mas de suas crenças e identidades (GERALDI, 2002[1991], p. XXVII). A reenuniação desses discursos no interior da formação inicial, proferida por sujeitos que são futuros professores, cria uma circularidade discursiva que, na medida em que é reafirmada, engrandece-se, ganha força e assume *status* de verdade (única), ou seja, de estereótipo. Trata-se, pois, da inculcação da ideologia da incompetência, que historicamente tem-se instalado na profissão de professor, conforme discute Geraldi já no início da década de 1990 (GERALDI, 2002[1991], p. XX).

Não se trata de culpabilizar os licenciandos por reenunciarem tais discursos. Ao contrário, pensamos que a problematização dos discursos depreciativos sobre a profissão de professor pode mostrar o quão urgente é o compromisso dos formadores em construir inteligibilidades que apontem para uma outra identidade para o professor. É urgente que, na formação inicial, seja discursivizada uma memória de futuro pautada em um outro modo de ver a profissão de professor.

A análise dos dados mostra que, em algumas situações de interação no curso, como, por exemplo, no fórum de discussão da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e também em uma das atividades avaliativas dessa mesma disciplina, discutidas nesta seção, foi possível problematizar a atuação do professor sob outra perspectiva, de modo mais situado, não mais depositando no professor toda a responsabilidade da instauração da crise na escola. Isso nos mostra que a formação inicial pode sim constituir-se como um lugar de ressignificação do horizonte valorativo constituído historicamente em torno da profissão de professor. A formação inicial (e continuada) do professor pode (e deve) se configurar como um lugar de questionamento e problematização de tais discursos sobre a docência a partir de um olhar mais analítico e menos conformado pelo discurso hegemônico.

É preciso operar mudanças significativas nas maneiras de se referir a esse profissional, reestabelecendo ou estabelecendo um novo lugar para o professor. Obviamente, isso demanda que sejam satisfeitas também as condições materiais, como melhores condições de trabalho, melhores salários, acesso à formação de excelência, etc. É imprescindível que encontremos, no meio da crise, algo que possibilite um outro olhar para o professor, que não o diminua, que não o deprecie,

que não o desqualifique, que não avilte a sua posição, que não o culpe por todas as mazelas da educação. Pensamos ser urgente que na formação inicial se instaure uma forma de olhar esse profissional que possibilite uma outra relação entre professor, aluno e conhecimento, e que reverbere na construção identitária do professor, tal como esboçada por Geraldi (2010a). Mesmo correndo o risco de assumir uma posição utópica, concordamos com o pesquisador, que há sim uma outra via para se pensar a identidade do professor. Trata-se de um caminho ainda em constituição para gestar um professor que, mesmo não sendo mais o sábio, não seja só alguém que repete o saber de outro ou aquele que se restringe a controlar um conjunto de técnicas em sala de aula (GERALDI, 2010a).

Segundo Geraldi (2010a, p. 92), “na crise, gesta-se o novo” e na crise por que passa a profissão de professor, a constituição de uma “nova identidade para o professor terá profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos”. Essa nova identidade está relacionada com o fato de que o exercício profissional do professor é também uma força propulsora de transformações, é um lugar de resistência e de força. Tais transformações podem ser operadas “pelas noções como a do professor reflexivo, pela noção do professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias construídas nas investigações participantes, etc.” (GERALDI, 2010a, p. 93). Nessa visão, a identidade do professor em constituição não será mais o sábio – como produtor da ciência e da cultura –, “[...] mas um sujeito que é capaz de considerar o vivido, de olhar o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas” (GERALDI, 2010a, p. 95).

Não podemos nos abster de fazer dialogar a noção de professor reflexivo, defendida por Geraldi, com a de professor pesquisador, proposto por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2006[1996], p. 29).

Ainda, sobre o ser professor pesquisador, Freire escreve:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acresce à de ensinar. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2006[1996], p. 29).

Na visão de Freire, ser pesquisador não é uma qualidade, e sim um traço constitutivo do papel de professor. No entanto, Freire não se refere à pesquisa nos moldes da academia²⁷⁶ e sim à pesquisa do professor acerca de sua *práxis*. Nessa acepção, o professor precisa continuamente interrogar a sua prática com vistas a ressignificar a sua própria atuação nos contextos situados em que se busca uma educação transformadora e libertadora.

Podemos fazer com que ambas as perspectivas (de Freire e de Geraldi) dialoguem, já que “[...] o professor é aquele que vive o tempo e o espaço da aula” (GERALDI, 2010a, p. 56). Assim é que a defesa contemporânea sobre a formação de professores-pesquisadores²⁷⁷ é uma realidade e uma necessidade. Talvez esse caminho (do professor-pesquisador; do professor reflexivo) desobrigue o professor de atualizar-se/abstercer-se de conteúdos que estão sempre em movimento, porque o foco não está mais no objeto de conhecimento, mas nas práticas dos sujeitos situados social e historicamente (sobretudo nas práticas languageiras).

Nossa imersão nas reflexões de Geraldi e de Freire no final desta seção se justifica, uma vez que elas nos ajudaram a lançar luzes sobre os

²⁷⁶ De acordo com Allain e Pereira (2006, p. 273), “há uma forte tendência entre os acadêmicos em considerar de menor importância os saberes produzidos por professores em seus espaços de trabalho, por considerar esses conhecimentos pouco científicos, muito práticos, ou até fundamentados no senso-comum”.

²⁷⁷ Segundo Allain e Pereira (2006), há uma crescente demanda de investigações em torno da profissionalização, identidade e saberes docentes. Contudo, ainda há no Brasil uma carência de estudos sobre o professor-reflexivo/professor-pesquisador. Para os autores, esses aspectos são de extrema importância – quando não, determinantes – na própria profissionalização dos professores e na construção de seus saberes e identidade profissional.

discursos dos licenciandos, que, reiteradas vezes, discursivizam o professor de Língua Portuguesa como um sujeito que está sempre desatualizado, ou também sobre os discursos que, ainda que timidamente, mostram resistência ou uma tentativa de assimilação de novos modos de pensar a atuação docente. Consideramos que os discursos sobre o professor, constituídos na história dos processos escolares, têm ressonâncias ideológicas na maneira como os licenciandos discursivizam a atuação do professor de Língua Portuguesa hoje. No entanto, esse discurso construído na história pode encontrar um lugar de brecha, de contradição, de reinvenção, e talvez o professor mediador, recorrente na fala dos licenciandos, e que assume sentidos distintos na esfera escolar daqueles propostos por Vigotski, como discutido anteriormente, possa ser repensado a partir da noção do professor reflexivo e de professor pesquisador, conforme propõem Geraldi e Freire.

Para finalizar, cumpre retomar que, neste capítulo, apresentamos e discutimos as regularidades que emergiram nos enunciados dos licenciandos com relação ao objeto da nossa pesquisa – a atuação do professor de Língua Portuguesa. Mostramos que, nos discursos dos licenciandos sobre a atuação docente, emergiram uma série de outros discursos já-ditos sobre a prática pedagógica do professor; sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem; e sobre a relação entre professor e o conhecimento, que são constitutivos da identidade do professor. Além de evidenciar os discursos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, que emergiram com mais força nos enunciados dos licenciandos, problematizamos também o modo como os licenciandos reagiram frente a esses discursos; se os assimilaram ou se distanciaram de tais discursos. Nessas reenunciações discursivas, foi saliente o embate tenso e intenso entre o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa e o discurso teórico, oriundo das interações do curso de Letras-Português-EaD da UFSC.

Na sequência tecemos as considerações finais sobre o processo da pesquisa e a síntese dos resultados da pesquisa, a fim de conceder um certo acabamento ao nosso dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo aqui instaurado (mesmo que inconcluso) mostrou que a multiplicidade de discursos advindos de diferentes lugares (da história de escolarização dos licenciandos, do mundo do trabalho, do senso comum, etc.) incidem na formação inicial de professores de Língua Portuguesa hoje, que é um *lugar* privilegiado para a problematização da atuação do professor de Língua Portuguesa e das implicações de se assumir esse papel social na esfera escolar. Nesse contexto, há considerações importantes a serem feitas nesta conclusão, que se referem: a) ao percurso da pesquisa, que engloba a relação entre a pesquisadora e os dados e o processo de análise dos dados e de escrita da tese; e b) aos resultados da pesquisa.

No que tange ao percurso da pesquisa, mais especificamente à geração dos dados, buscamos observar enunciados em que os sujeitos tematizam a atuação do professor de Língua Portuguesa, por isso fizemos a opção pelos fóruns de discussão. Mas, após a primeira busca nos dados dos fóruns, verificamos que, até mais da metade do curso, os licenciandos falavam pouco (ou quase nada) sobre a atuação docente. Vimos que só começaram a discursivizar esse tema a partir da quinta ou sexta fase do curso. Então resolvemos observar os enunciados dos licenciandos nas atividades avaliativas já na sexta fase. Ainda não satisfeita, resolvemos instigá-los a se posicionarem sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa em um questionário (também na sexta fase do curso), mas agora na aula presencial nos polos. O que esse percurso de geração de dados nos mostra é que são dados heterogêneos, resultantes de diferentes situações de interação, o que incide sobremaneira no que os sujeitos enunciam, pois há contingências de toda ordem, como explicamos no decorrer da tese. E essa heterogeneidade dos dados, aliada ao tema da pesquisa, produziu uma série de desdobramentos, que tentaremos alinhar nesta conclusão.

Com relação aos procedimentos de análise, tentamos sempre situar os enunciados dos licenciandos no interior das situações de interação discursiva, que se constituíram nas atividades didático-pedagógicas do curso. Por isso trouxemos também os enunciados dos demais interlocutores, tendo em vista que o diálogo não se dá em um vácuo social. Os licenciandos não falam sozinhos, e sim em uma relação de alteridade e excedente de visão marcada principalmente pelo horizonte apreciativo do seu *outro* – normalmente o tutor e o professor –

, que são para os licenciandos vozes de autoridade na relação assimétrica instanciada pela esfera acadêmica.

Sobre a análise dos dados e o processo de escrita/relato da tese, é preciso destacar que se trata de uma análise aberta, em que as regularidades dos dados dirigiram/direcionaram o diálogo. No entanto, o contorno/acabamento realizou-se ancorado no objetivo da tese e no agenciamento da multiplicidade de vozes (dos dados e da teoria) pela pesquisadora, a fim de atribuir inteligibilidades aos discursos dos licenciandos. Lembramos que já a geração de dados indica escolha, autoria, opções metodológicas. Dessa forma, achegamo-nos aos dados a fim de construir sentidos que “são produtos dos cálculos, e ao jogo das compreensões, os sujeitos aparecem carregados de interpretantes, carregados de palavras, carregados de contrapalavras, enfim, carregados de história” (GERALDI, 2010b, p. 88). Assim é que esta pesquisa situa-se no âmbito dos estudos em que o fazer ciência é construir significados cuja validade se calcula no interior do horizonte teórico que engendra a pesquisa (GERALDI, 2010b, p. 87). Nesse sentido, é uma análise aberta, por isso não é, e nem pode ser neutra; não existe pesquisa sem posição axiológica, sem ser infiltrada/encharcada por meandros ideológicos. Paulo Freire dizia que a docência é um ato/exercício político por excelência. Acrescentamos: a pesquisa também o é, uma vez que é uma atividade em que a posição do pesquisador é permeada pelos entornos institucionais implicados frente às realidades situadas de seu foco de estudo.

Por tudo isso, esta tese revelou na sua escrita, em alguns momentos, um *tom* conflituoso, intenso e tenso, uma vez que o ato de fazer pesquisa envolve discussões da ordem da ética da responsabilidade fundante do Ser-sujeito (BAKHTIN, 2010[1986]). Sobretudo uma responsabilidade pautada em uma filosofia do ato responsável em que “o mundo da cultura e o mundo da vida estão unidos no evento único de nossas ações, de nossa experiência de vida” (PONZIO, 2008[1998], p. 30). Bakhtin propõe duas faces da responsabilidade: responsabilidade especial e responsabilidade moral (PONZIO, 2008[1998]). A responsabilidade especial corresponde ao significado objetivo, isto é, tem relação com o conteúdo unitário relativo ao domínio da cultura. Já a responsabilidade moral está relacionada ao evento único do ato (BAKHTIN, 2010[1986], p. 43).

Em todo momento, travamos um diálogo entre essas duas facetas da responsabilidade, pois faz parte da posição de pesquisador objetificar os dados, conferindo-lhes sentidos validados no campo epistemológico (responsabilidade especial). Além disso, o pesquisador se coloca em um

lugar ético-responsivo no ato de fazer pesquisa, um lugar de *não-álibi* em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos²⁷⁸ (responsabilidade moral). A partir dessa compreensão de pesquisa, buscamos a todo tempo produzir uma análise (ou um modo de olhar) situada. Isso porque fazemos também parte do curso, ocupando um duplo papel (pesquisadora-tutora), o que significa dizer que estamos intimamente implicados na formação desses sujeitos, futuros professores de Língua Portuguesa. Esperamos que esse modo de olhar possa ressignificar, de algum modo, as realidades observadas a fim de buscar práticas possíveis e desejáveis no âmbito da formação inicial do professor de Língua Portuguesa na modalidade a distância.

Então, como dito antes, por se tratar de uma pesquisa aberta/dialógica, pelo *não-álibi* (BAKHIN, 2010[1986]) desse lugar de pesquisadora, em algumas situações de interação discursiva, não foi possível silenciar/apagar/desconsiderar discursos outros que *falaram mais alto* e que, mesmo não sendo discursos diretamente relacionados ao nosso foco de pesquisa (a atuação do professor de Língua Portuguesa), foram trazidos para essa conversação. Isso aconteceu, por exemplo, quando optamos por discutir de forma mais aprofundada as escritas sobre si (texto *perfil*), quando acentuamos/valoramos a discussão sobre o cronotopo da pesquisa a fim de compreender o acontecimento da aula virtual, ou, ainda, no interior dos capítulos em que discutíamos focalmente o objeto da pesquisa e, ali, nos permitimos abrir parênteses ou extensas notas de rodapé, conduzindo o leitor da tese a outros caminhos/discussões. Nossa intenção com isso foi observar os parâmetros teórico-metodológicos que balizam este estudo, em que o percurso por si só já é diálogo; é construção de compreensões. Na medida em que olhávamos os dados, operava-se um exercício contínuo de reflexão sobre o discurso dos licenciandos; uma busca constante em perscrutar a ancoragem de tais discursos e as decisões sobre a forma de relatar a nossa compreensão ativa. Desse modo, em alguns momentos, os dados de pesquisa produziram idas e vindas neste texto, a partir de um movimento que, em determinados momentos, foca-se em uma discussão mais ampla, e, em outros momentos, fecha-se em uma microanálise, no olhar localizado sobre uma determinada situação de interação.

²⁷⁸ Referimo-nos aqui, sobretudo, aos já-ditos sobre a EaD, que apareceram reenunciados no discurso dos licenciandos.

No percurso de pesquisa, destacamos também a ancoragem epistêmica que nos orientou. Muito mais que uma metodologia ou uma teoria aplicada a um conjunto de dados a fim de validar as vozes dos interessados (da academia) no estudo, a arquitetônica bakhtiniana nos permite construir um outro modo de olhar as relações intersubjetivas, os discursos e até o mundo da vida, tendo em vista que é, como dito antes, um pensamento assentado na ética da responsabilidade e da alteridade (BAKHTIN, 2010[1986]). O sentimento que temos é semelhante ao relatado por Geraldí (2010a, p. 133), quando diz que não é possível dizer exatamente o que diz Bakhtin, e sim extrair uma forma de pensar acompanhada por uma teoria significada pelo leitor a fim de construir novas compreensões, uma vez que nunca nos achegamos aos textos/discursos (neste caso, dos textos do Círculo de Bakhtin) desnudados de nossa contrapalavra e sim nos encontramos com eles encharcados/constituídos de uma série de discursos *outros* valorados/acentuados/povoados por uma multiplicidade de vozes sociais.

Foi nesse processo de escuta/leitura dos diferentes conjuntos de dados, a partir da orientação epistemológica bakhtiniana, que se deu o tempo da análise e da escrita da tese – provisória no início e mais lapidada no final –, mas ainda assim inacabada porque é aberta ao diálogo e assentada na inconclusibilidade constitutiva dos sujeitos que dialogam/conversam. E lembrando Bakhtin, diálogo não é consenso, é antes de tudo encontro e confronto de axiologias.

Nessa relação de alteridade delineada pelos contornos institucionais (oficiais) constituíram-se os discursos analisados, cuja ancoragem buscamos identificar, enfim, saber de que *lugar* falam esses sujeitos ao se posicionarem sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa e sobre os demais temas por eles valorados. Assim, nos discursos dos licenciandos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa emergiu como regularidade a discursividade sobre temas inerentes à atuação do professor, tais como a *práxis* do professor, as concepções de objeto de ensino e aprendizagem e a relação entre professor e o conhecimento.

Como dito antes, a heterogeneidade dos dados e o próprio tema da pesquisa geraram vários desdobramentos no que se refere aos resultados efetivos da pesquisa. Assim, explicitamos uma síntese a fim de destacar os *resultados mais gerais*, que trazem uma reflexão mais ampla sobre a formação inicial de professor, e os *resultados mais específicos* sobre o objeto desta pesquisa (os discursos dos sujeitos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa).

No que se refere aos *resultados mais gerais*, destacamos: a) a descrição da aula virtual no AVEA; b) o processo de constituição do sujeito-professor; e c) o embate entre o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa e o discurso teórico (que é apresentado no curso).

Consideramos produtiva a descrição que fizemos do cronotopo da aula virtual, evidenciando o hipertexto como lugar do acontecimento da aula. Inicialmente, a intenção era apresentar brevemente as condições de produção do discurso analisado. No entanto, no decorrer da pesquisa, o cronotopo revelou-se um aspecto central do estudo tendo em vista que, em certo sentido, ele delineia em grande medida o *tom* dos enunciados dos sujeitos que se encontram no acontecimento da aula virtual. Pensamos que o caminho construído, via teoria bakhtiniana, mais especificamente a entrada na análise dos enunciados dos licenciandos pelo cronotopo foi bastante singular, pois fez-nos compreender que o AVEA é um espaço profícuo de diálogo, é onde se materializam/concretizam as interações e a constituição da identidade do futuro professor de Língua Portuguesa nessa modalidade de educação. A partir da análise cronotópica, foi possível construir compreensões sobre as relações didático-pedagógicas concretizadas na aula virtual e que permitem, como diz Furlanetto (2010), o *estar junto* à distância.

Na análise do cronotopo dos discursos dos licenciandos, observamos que a aula presencial é um pano de fundo nas interações que se dão no acontecimento da aula virtual, incidindo sobre as relações do *estar junto à distância*. Não se trata de tecer uma comparação biunívoca entre essas duas modalidades de educação distintas, mas de verificar que, no plano do discurso, as interações entre os sujeitos na aula virtual são ancoradas no horizonte apreciativo da aula na modalidade presencial, arregimentada nas práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa. Isso tem implicações no sentimento de *pertencimento* desses licenciandos ao curso e, principalmente, à universidade. Tem implicações na maneira de o tutor e o professor assumirem os novos *lugares* nessa relação, tendo em vista que esses papéis estão ainda em processo de relativa estabilização. Verificamos no discurso dos licenciandos que a aula virtual é constituída pelos parâmetros da aula presencial, por aquilo que já está inscrito na historicidade dos sujeitos. Os sujeitos ancoram suas expectativas e apreciações na aula virtual tendo como baliza o que experienciaram em sua história escolar na aula presencial.

E nos embates discursivos na aula virtual, foi possível observar o processo de constituição do sujeito-professor em formação inicial. Os sujeitos da pesquisa foram, ao longo do curso, *construindo uma*

identidade de professor de Língua Portuguesa, que, reconhecemos, só se completa no ato/evento da aula (GERALDI, 2010a; N. C. RODRIGUES, 2009), mas que já tem início na aula virtual, onde os licenciandos entram em contato com os saberes e as demandas da profissão de professor. Ao tematizarem a própria formação (seção 5.1), os licenciandos refletiram sobre a docência de modo muito particular. Os sujeitos entraram no curso *graduandos* e foram, no decorrer das interações, constituindo-se *licenciandos*, que anseiam saber sobre a atuação profissional do professor de Língua Portuguesa.

No processo de assimilação do discurso teórico sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, oriundo das interações no curso de Letras, observamos que, na maioria das vezes, emergiram como regularidades os discursos mais arregimentados e constituídos no mundo ético, oriundos das relações dos licenciandos no cotidiano da escola, no trabalho, etc. No entanto, as interações das quais participaram nas disciplinas do curso, que é para os sujeitos voz de autoridade da academia (discurso teórico), também provocaram ressonâncias discursivas. Podemos dizer que o discurso teórico manifestou-se no discurso dos licenciandos seja pelo movimento de *revozear* (repetir) ou de *assimilar*.

Assim, na discursividade sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, mostrou-se como regularidade o embate entre o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa e o discurso teórico, oriundo das interações no curso. O discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa se fez ouvir quando os licenciandos tematizavam as concepções de linguagem (concepção de língua única), as concepções de objeto de ensino e aprendizagem (a gramática prescritiva como objeto de ensino e aprendizagem e a ausência da gramática na sua formação inicial). O discurso teórico pode ser compreendido como o *discurso da mudança/do novo*, que aponta para uma necessidade de mudança no que se refere à concepção de linguagem, finalidades, conteúdos e práticas no ensino de Língua Portuguesa.

Nesses embates discursivos, identificamos três modos de enunciação:

- Enunciados em que predomina, de forma explícita, o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa, com relação à concepção de linguagem, aos conteúdos de ensino e às práticas do professor, que remetem à atuação docente;
- Enunciados em que os licenciandos *revozeiam* (sem mostrar assimilação) o discurso teórico, mas cuja orientação valorativa

ainda se ancora no discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa;

- Enunciados em que vemos se constituindo a assimilação do discurso teórico, onde as vozes *disputam* a consciência do falante. Nesse caso, o discurso teórico parece ser *metade dele* (do licenciando); ou seja, os licenciandos estão em vias de apropriação do discurso teórico.

Já com relação aos *resultados mais específicos* da pesquisa, no que se refere aos discursos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, destacaram-se: o discurso da criatividade na prática do professor; o discurso sobre os conteúdos de ensino e aprendizagem; os discursos sobre a concepção de linguagem; o discurso sobre o professor mediador; e o discurso sobre a desatualização do professor.

Sobre os discursos que se referiram à prática pedagógica do professor, ressaltamos a assimilação do discurso da criatividade, que consiste, para os licenciandos, em um contradiscurso às práticas pedagógicas consideradas tradicionais. O discurso da criatividade enunciado pelos licenciandos, no sentido de *ludicidade, de novo, de motivador, de inusitado, de prazeroso*, enfoca a questão do método de ensino, mas desconsidera/apaga as discussões sobre novas finalidades, conteúdos e concepções de linguagem na disciplina de Língua Portuguesa.

No que se refere aos conteúdos de ensino e aprendizagem, o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa se fez ouvir pelo discurso sobre a *ausência de gramática* no curso, o que, no olhar de alguns licenciandos, deixa-os inseguros para atuar como professores, porque consideram a gramática como o principal conteúdo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Contudo, algumas vozes mostraram que se está operando uma resignificação/uma assimilação da noção de análise linguística como uma das práticas que fazem parte dos objetos de ensino de Língua Portuguesa hoje. Mas isso, como dissemos, ainda se mostra muito misturado/imbricado entre o discurso já significado pelos licenciandos e o discurso oriundo das interações do curso, que ainda é para os licenciandos um discurso em processo de assimilação, sendo, pois, “vozes ainda fracas, idéias ainda não inteiramente manifestadas [...] uma *palavra futura ainda latente* (BAKHTIN, 2008[1963], p. 101, grifo de autor).

Dos discursos que se referiram à relação entre o professor e o conhecimento, destacamos os discursos dos licenciandos sobre a linguagem. Esses discursos também foram marcados pelo embate entre o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa e o discurso

teórico (discurso do *novo*/da mudança), como mencionamos anteriormente. Ao discursivizarem os licenciandos a noção de linguagem, vemos emergir a força da tradição do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que os discursos ainda apontam/sinalizam para uma concepção de língua única/homogênea. Destacam-se também enunciados em que os licenciandos acentuam a noção de língua como variação linguística. Mas o que nos inquietou durante a pesquisa foi observar que a concepção de língua como interação foi pouco discursivizada pelos licenciandos. Essa noção parece ter-se diluído no decorrer das interações e apareceu, de forma tímida, quando os licenciandos mencionavam os objetos de ensino e aprendizagem, ligados a essa concepção de linguagem (escrita, leitura, gêneros do discurso).

Verificamos ainda que a discursividade sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa foi constituída nos processos históricos por que passou a constituição da disciplina no sistema escolar, evidenciando alguns discursos já-ditos sobre a identidade do professor. São discursos que pressionam de dentro (BAKHTIN, 2008[1963]) o discurso dos licenciandos e, não raras vezes, são discursos *depreciativos* em relação a esse profissional. Assim, destacaram-se como regularidades o discurso sobre o professor mediador e o discurso sobre a desatualização do professor. O professor mediador foi discursivizado, em alguns enunciados, como alguém que está entre o conhecimento e o aluno. Isso, não raras vezes, remeteu ao sentido de transposição de conteúdos, ou seja, houve uma mudança terminológica e não conceitual. Os discursos depreciativos sobre o professor focalizaram a questão da desatualização teórica e profissional do professor, acentuando a crítica ao ensino de Língua Portuguesa de forma situada (individual) na prática do professor, sem considerar as contingências sociais e ideológicas que conformam a prática docente. Contudo, na discussão sobre a desatualização do professor, mostramos situações de interação no curso de Letras que possibilitaram reflexões importantes no sentido de ressignificar o papel discursivo de professor.

Vimos emergir nos dados reenunciações de discursos outros (discursos que nos são conhecidos e tão próximos). Por isso, assumimos as palavras de Cavalcante (2006, p. 248), que afirma que “o que importa não é a análise propriamente dita, mas a teia que a tece”. E nas teias de discursos que formam regularidades no discurso dos sujeitos da pesquisa, buscamos chamar a atenção também para o que se mostrou na ordem da singularidade. Focalizamos sempre que possível as vozes que mostravam uma reflexão em andamento que, muitas vezes, não foi bem explicada pelos licenciandos, porque está ainda em processo de

constituição; ou porque não estava muito clara para os licenciandos (ou quem sabe não estava clara para a pesquisadora?). Talvez esteja nas singularidades a possibilidade de observar a resistência e a força (CAVALCANTE, 2006) desses sujeitos que estão se formando professores de Língua Portuguesa hoje na modalidade a distância.

Em suma, tentamos alinhar nesta conclusão alguns fios, entre os milhares que tentamos ligar/relacionar no decorrer desta tese, apresentando uma síntese da leitura/compreensão dos enunciados analisados. Buscamos sempre situar os discursos na pequena temporalidade da aula virtual, mas esperamos que os sentidos aqui produzidos possam transcender esse espaço a fim de auxiliar os formadores na ressignificação da formação inicial de professor de Língua Portuguesa. E, por se tratar de construção de sentidos, de axiologias, de compreensões abertas, assentadas na incompletude fundante das relações entre os sujeitos na/pela linguagem, a nossa compreensão ativa dos discursos dos licenciandos certamente suscitará novas compreensões e contrapalavras. Por ora, o nosso sentimento é de missão cumprida, de que estabelecemos o diálogo que se fazia necessário. Fizemos conforme propõe o poeta:

Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio.
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

(Carlos Drummond de Andrade)

REFERÊNCIAS

ALLAIN, Luciana Resende; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação? *Olhar de professor*, Ponta Grossa, vol 9, n. 2, p. 269-282, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1464>>. Acesso em 14/07/2012.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M.; [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BAKHTIN, Mikhail M. *O Freudismo: um esboço crítico*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009[1927].

BAKHTIN, Mikhail M.; [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004[1929].

BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1963].

BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de literatura e de estética - a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998[1975].

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato. Tradução inédita [para fins didáticos] de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da

edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Autin: University of Texas Press, 1993[1986].

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010[1986].

BALTAR, Marcos Antônio Rocha. A morte do professor de português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011. (Conferência proferida no VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS).

BARTON, David. *Literacy - an introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9394/96*. Ana Paula L. L. Rosa e Valmir Ascheroff de Siqueira, organizadores. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BARBOSA, Marinalva Vieira. *Entre o sim e o não, a permanência: o discurso do graduando em letras sobre o ensino de língua materna*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2004.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2008[1999].

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia-Educação?* 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados. 2009[2001].

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, n. 78, 2002. p. 117-142.

BENTES, Anna Christina. Contexto e multimodalidade na elaboração de raps paulistas. *Investigações*, Recife, v. 21, n. 2, p. 199-220, jul. 2008. Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.2/Anna_Bentes.pdf>. Acesso em 14/11/2011.

BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin* 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 61-80.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth; DAGA, Aline Cassol. O ato de ler e a formação docente na EaD. *Letrônica*, Porto Alegre, v.3, n. 2, p. 154, dez./2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/7482/5944>>. Acesso em: 21/12/2011.

COL - THE COMMONWEALTH OF LEARNING. *Tutoria na EAD: um manual para tutores*. Vancouver, Canadá, 2003. Disponível em: <<http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=5706>>. Acesso em: 04/04/2011.

CORRÊA, J. Estruturação de Programas em EaD. In: CORRÊA, J. (Org.) *Educação a distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 1-19.

DAGA, Aline Cassol. *A compreensão leitora: o ato de ler e a apropriação de conhecimento na EAD*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS. *Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras-Português na modalidade a distância*. Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2007. Disponível em: <http://ead.ufsc.br/portugues/como-e-o-curso/>. Acesso em 20/03/2010.

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS. *Guia do Aluno*. Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2008. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 20/10/2011.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth; GOULART, Anderson Jair; MENDES, Angelita Darela. Letramento: uma discussão sobre grafocentrismo e microcultura. *Forum Lingüístico*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p.39-53, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index>>. Acesso em: 10/05/2011.

FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002[2001].

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009[2003].

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *O trabalho estético em Bakhtin*. São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos, 2010. (Conferência proferida no *CÍRCULO – RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA*).

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2008[1970].

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 9, p. 5-45, 1987.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006[1987], p. 11-33.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005[1970].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006[1996].

FURLANETTO, Maria Marta. Do discurso monológico da consciência aos gêneros do discurso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 10, n. 2, p. 301-324, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/80.pdf>>. Acesso em: 20/08/2011.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002[1991].

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*. v. 29, n.105, p. 1211-1234, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>>. Acesso em: 05/09/2011.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. *Educação & Sociedade*. v. 31, p. 1271-1298, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>>. Acesso em: 20/03/2012.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e Campo. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 133-160.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 16-34.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G; BOCH, Françoise. (Org.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL. Egon de Oliveira; Rojo, Roxane Helena. (Org.) *Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATENCIO, Maria Lourdes. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MIOTELLO, Valdemir. *A construção turbulenta das hegemonias discursivas: o discurso neoliberal e seus confrontos*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de

Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2001.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167-176.

OLIVEIRA, Flávia Medianeira de. *Análise de propostas pedagógicas em portais educacionais para docentes de língua inglesa: implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto digital*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria (RS), 2009.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira; RODRIGUES JUNIOR, Adail Sebastião. Fóruns *on-line*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. MACHADO, I.L. e MELLO, R. (Orgs.). In: *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p.171-189.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PELANDRÉ, Nilcéa; BORTOLOTTI, Nelita; MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; DEBUS, Eliane Santana Dias. *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura*. Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2011.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008[1998].

PONZIO, Augusto. O trabalho estético em Bakhtin. São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos, 2010. (Conferência proferida no *CÍRCULO – RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA*).

PONZIO, Augusto. Prefácio de Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. p. 9-38.

PRETTO, Nelson de Luca. Linguagens e tecnologias na educação. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 160-182.

RAMAL, Ana Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização Diadática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 313-335.

RODRIGUES, Nara Caetano. *O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RODRIGUES, Nara Caetano. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 232p.

RODRIGUES, Nara Caetano; HENTZ, Maria Izabel de Bertoli. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. *Fórum Lingüístico*. v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n1p55/21623>. Acesso em: 13/05/2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração de currículos. São Paulo, Intercâmbio - Uma Publicação de Pesquisas em Lingüística Aplicada. vol. VIII, p. 93-100, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. *Acta Scientiarum Language and Culture*. v.3. n. 2, p. 169-175, 2008. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6004/6004>> Acesso em: 20/10/2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; SILVA, Nívea Rohling da; SILVA FILHO, Vidomar. *Linguística Textual*. Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. *Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Materna*. Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2011.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. Mikhail Bakhtin e os estudos da comunicação. In: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. (Orgs.). *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-34.

RIBEIRO, Nilsa Brito. *Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RIBEIRO, Nilsa Brito. Configurações discursivas da aula universitária. *Revista Ciências & Letras: Estudos da Linguagem*. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense, n. 45, jan.-jun./2009. p. 175-192. Disponível em: <<http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista45/artigo10.pdf>>. Acesso em: 20/03/2011.

SANTÂNGELO, Horacio Néstor. Modelos pedagógicos em los sistemas de enseñanza no presencial basados em nuevas tecnologías y redes de comunicación. *Revista Ibero-Americana de Educación*. OEI. n. 24,

septiembre/diciembre, 2000. Disponível em:
<<http://www.rieoei.org/rie24f.htm>>. Acesso em: 22/08/2010.

SOARES, Magda. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

SOBRAL, Adail. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 4. ed. 2007a. p. 11-36.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2007b. p. 11-36.

SOUZA, Pedro de. Aprender fora de si: experimento de ensino virtual em Análise do Discurso. In: CABRAL, L. G. et al. *Linguística e ensino: novas tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 15-39.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *A construção da metalingüística: fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu Círculo*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, Nívea Rohling da. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

SILVA, Nívea Rohling da; LAPA DE AGUIAR, Maria Aparecida; KOERNER, Rosana Mara. *Múltiplos olhares para as práticas de linguagem no espaço-tempo da sala de aula*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. *O lugar dos gêneros do discurso nos projetos e relatórios de estágio do Curso de Graduação em Letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau*. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes; *A teoria dialógica da linguagem e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SHEPHERD, David. Bakhtin e as metodologias das ciências humanas: o problema do texto. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. (Orgs.). *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 129-145.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 13, jan./2000. p. 5-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 21/12/2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991[1984].

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____,
_____ (graduando/tutor/professor) do curso de Licenciatura Letras-Português na modalidade a Distância da UFSC, concordo em participar da pesquisa intitulada, provisoriamente, **Os sentidos do “ser-professor” de Língua Portuguesa discursivizados por graduandos na EAD**, desenvolvida pela professora **Nívea Rohling da Silva**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística-UFSC, sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues. O objetivo principal da pesquisa é compreender os sentidos que os graduandos do referido curso atribuem ao papel sociodiscursivo de professor de língua portuguesa. Ou seja, entender/problematizar os sentidos atribuídos ao “ser-professor” de língua portuguesa pelos futuros professores. Para tanto, os instrumentos de geração dos dados da pesquisa serão: a) entrevistas individuais; b) documentos do curso: projeto político pedagógico, pesquisa de perfil sociocultural do acadêmico, resultados do Sistema de Auto-avaliação de Disciplina (SAAD) e demais documentos disponíveis no Moodle; c) textos produzidos no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) como: texto perfil, fórum de discussão e atividades desenvolvidas pelos graduandos. Ao término da pesquisa, espera-se promover uma compreensão da maneira como o graduando discursiviza o papel sociodiscursivo de professor de língua portuguesa, além de possibilitar reflexões sobre a formação desses acadêmicos. A pesquisa não acarretará custos para os participantes. A identificação dos participantes será mantida em sigilo, bem como, os mesmos podem recusar o consentimento ou retirá-lo mediante contato com a pesquisadora através do e-mail niveajoi@yahoo.com.br ou do telefone (47) 99090936.

Data: _____

Local: _____

Assinatura: _____