

Fernanda Dias de Los Rios Mendonça

**DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
OBSERVAÇÃO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em
Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Werner Ludger Heidermann.

Florianópolis
2014

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

Mendonça, Fernanda Dias de Los Rios

Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação / Fernanda Dias de Los Rios Mendonça; orientador, Werner Ludger Heidermann - Florianópolis, SC, 2014.

273 p.

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

Inclui referências

1. Linguística. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Relatório de Estágio Supervisionado. 4. Análise Dialógica do Discurso. 5. Bakhtin. I. Heidermann, Werner Ludger. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Fernanda Dias de Los Rios Mendonça

**DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
OBSERVAÇÃO**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 23 de maio de 2014.

Prof. Heronides Maurilio de Melo Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Werner Ludger Heidermann, Dr.
Orientador (UFSC)

Profa. Nívea Rohling, Dra.
Examinadora (UTFPR)

Profa. Ana Paula Kuczmynda da Silveira, Dra.
Examinadora (IFSC)

Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra.
Examinadora (UFSC)

Profa. Maria Izabel de Bortoli Hentz, Dra.
Examinadora (UFSC)

Profa. Maria Inêz Probst Lucena, Dra.
Examinadora (UFSC)

Profa. Ruth Bohunovsky, Dra.
Examinadora (UFPR)

Prof. Felício Wessling Margotti, Dr.
Examinador (UFSC)

A Antônio Carlos Mendonça, marido, cúmplice, amigo e companheiro eterno, razão desta realização.

A João Pedro de Los Rios Mendonça, filho amado, estrela do meu viver, como recompensa por toda minha ausência nos últimos cinco anos.

A Solange Pereira Dias de Los Rios e Fernando Augusto Oliveira de Los Rios, meus pais amados.

A Otávio Dias de Los Rios e Juliana Dias de Los Rios, meus irmãos e melhores amigos.

A meus avós, Judith Alves Dias (in memoriam), Ary Pereira Dias (in memoriam), Fernando Braga de Los Rios (in memoriam) e, em especial, à minha avó Emylce Bezamat Oliveira de Los Rios (in memoriam), por ter me seduzido, na tenra idade, ao mundo das letras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado todas as condições necessárias à realização deste trabalho.

A meu marido, por ter assumido meu papel tantas vezes na criação de nosso filho, por me incentivar a ser sempre melhor, por ser minha força, coragem e amparo sempre.

Ao meu pequeno filho, por cada olhar, sorriso e carinho restauradores e por compreender tão mansamente minhas ausências.

A meus pais, Fernando e Solange, pela sólida formação que me deram e pelo amor e suporte em todos os momentos da vida.

A meus irmãos, Juliana e Otávio, pelo amor, amizade e apoio incondicionais.

A Rafaela, minha cunhada, pela ajuda imprescindível.

A meu orientador, Prof. Werner Ludger Heidermann, pela orientação dedicada, por respeitar minhas opções e por acreditar na minha capacidade.

Às professoras Rosângela Hammes Rodrigues e Maria Izabel de Bortoli Hentz, pelas contribuições fundamentais na qualificação do projeto de tese.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela realização do Doutorado Interinstitucional em Linguística com a Universidade Federal do Amazonas.

Ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), pela autorização na utilização dos dados.

Ao Colegiado de Letras do IEAA, por todo o apoio na realização deste doutorado.

À Viviane Bráz Nogueira, pelas inúmeras ajudas no processo de pesquisa e pela amizade verdadeira.

Às amigas Viviane Vidal e Eulina Nogueira, por terem me acolhido num momento difícil, e à Eulina também por ter brigado por mim com garra maternal.

Aos colegas do Departamento de Língua e Literatura Portuguesa (DLLP) da UFAM, em especial à Profª. Lúcia Helena, por toda compreensão e apoio nesta etapa final do doutorado.

Aos colegas do DINTER UFSC/UFAM, por todas as experiências compartilhadas no decorrer deste doutorado.

À amiga Marta Monteiro, por ter sido quase mãe em todo esse processo de doutoramento.

À Flávia Martins, pela preciosa amizade que desenvolvemos, pelo convívio no período de estágio obrigatório e pelo auxílio na revisão deste texto.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pela concessão da bolsa de estudos.

À todos aqueles, enfim, que de alguma forma apoiaram ou contribuíram para a realização deste trabalho.

Este mundo me é dado do lugar no qual eu sozinho me encontro como concreto e insubstituível. Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um todo arquitetônico, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; tenho a ver com este meu mundo na medida em que eu mesmo me realizo em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático. Em correlação com o meu lugar particular que é o lugar do qual parte a minha atividade no mundo, todas as relações espaciais e temporais pensáveis adquirem um centro de valores, em volta do qual se compõem num determinado conjunto arquitetônico concreto estável, e a unidade possível se torna singularidade real. (Mikhail Bakhtin)

RESUMO

Esta pesquisa consistiu na análise de relatórios de estágio supervisionado, produzidos por licenciandos em Letras Português/Inglês do IEAA/UFAM, como requisito parcial para a aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado I, etapa de observação. Ancorada nos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos do Círculo de Bakhtin e da Análise Dialógica do Discurso, subsidiada nos mesmos pressupostos, teve como objetivo apreender como o ensino de Língua Portuguesa aparece discursivizado por professores em processo de formação inicial. Os dados centrais da pesquisa compõem-se de enunciados retirados de trinta e três (33) relatórios de estágio supervisionado, produzidos no período compreendido entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013. Para subsidiar a análise desses dados centrais, foram também considerados os seguintes documentos institucionais: o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, o Projeto Pedagógico Institucional, o Guia do Aluno e o Catálogo dos Cursos de Graduação: Licenciaturas. Os enunciados destacaram-se por apresentar uma estruturação discursiva marcada pela dicotomia PCNs versus Ensino Tradicional e por movimentos dialógicos de aproximação, em relação ao primeiro, e de distanciamento, em relação ao segundo, acentuando valorativamente as orientações provenientes dessas duas perspectivas de ensino. No que concerne à estrutura discursiva dos enunciados, pode-se apreender a emergência do discurso da criatividade e do discurso do novo (remanescente do discurso da mudança), ora marcando a sustentação dicotômica desses discursos, ora figurando como silenciamento de questões pertinentes ao ensino operacional e reflexivo da língua. No que tange às discursivizações sobre o professor de Língua Portuguesa, os enunciados focalizaram a valoração da formação superior, a interação e a mediação docente no processo de ensino e aprendizagem da língua, bem como o perfil vislumbrado para esse profissional. De modo geral, essas discursivizações apontaram para duas questões: (1) que o ensino de Língua Portuguesa na educação básica de escolas públicas do Município de Humaitá (AM) encontra-se, ainda, muito distante das propostas veiculadas nos documentos oficiais voltados ao ensino dessa disciplina na educação básica, e (2) que o ensino de Língua Portuguesa subsidiado pela perspectiva sociointeracionista e veiculado pelas diretrizes paramétricas está em processo de assimilação apenas por parte desses licenciandos, indicando que a formação docente desses sujeitos, no âmbito do Curso de Letras do IEAA, apresenta-se, desta forma, muito superficial no que se

refere aos aportes teórico-epistemológicos e ideológicos, indicando a necessidade de reflexões que se orientem no sentido de promover uma formação docente mais consistente.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Relatório de Estágio Supervisionado. Análise Dialógica do Discurso. Bakhtin.

ABSTRACT

This research consisted in the analysis of reports produced by undergraduates of supervised training in Portuguese/English School of Linguistics of IEAA/UFAM, as a partial requirement for approval in the Supervised Training I discipline, observation stage. Anchored in the theoretical, epistemological, and methodological assumptions of the Bakhtin Circle and the Dialogical Analysis subsidized in the same assumptions, its goal was to apprehend how the teaching of the Portuguese language appears discoursed by teachers during their initial training process. The core data of the research consist of statements taken from thirty three (33) reports of supervised training, produced in the period of the second semester of 2011 and the first semester of 2013. To subsidize the analysis of the core data, the following institutional documents were also considered: the Pedagogical Project of the Linguistics School, the Pedagogical Project of the School, the Student Guide, and the Undergraduate Classes Catalog: Bachelor Degree. The statements stood out for introducing a discursive organization marked by the PCNs versus Traditional Teaching dichotomy, and dialogical approach movements over the first and distancing from the second, marking the accents value assigned to guidelines from these two perspectives of teaching. Regarding the discursive structure of utterances, one can grasp the emergence of the creativity discourse and the discourse of the new (remnant from the change discourse), at times marking the dichotomous support of these speeches and, at other times appearing as silencing relevant operational and reflective language teaching. Regarding the discourse about the Portuguese Language Teacher, the statements focused on the value of higher education, the teacher interaction and mediation in the teaching and learning process of language, and the valued profile. Altogether, these discourses pointed to two issues: (1) that the teaching of Portuguese language in basic education in public schools of Humaitá County (AM) still finds itself far from the proposals circulated in the official documents focused on the teaching of this discipline in basic education, and (2) that the teaching of the Portuguese Language subsidized by the social interactionist perspective and conveyed by the parametric guidelines is in the process of assimilation only from the part of these undergraduates, indicating that the teacher training of these persons, within the Linguistics School of IEAA presents itself, thereby, very shallow in relation to the theoretical-epistemological and ideological contributions, which indicates the need

for reflections that are geared towards promoting a more consistent teacher training.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Supervised Observation Reports. Dialogic Discourse Analysis. Bakhtin.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em Letras	
Português/Inglês: disciplinas obrigatórias	85
Quadro 2 – Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em Letras	
Português/Inglês: disciplinas obrigatórias	86
Quadro 3 – Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em Letras	
Português/Inglês: disciplinas optativas	90
Quadro 4 – Etapas do Estágio Supervisionado	91
Quadro 5 – Etapas do Estágio Supervisionado	92
Quadro 6 – Desdobramento do currículo do Curso de Licenciatura em Letras/IEAA.....	154
Quadro 7 – Desdobramento do currículo do Curso de Licenciatura em Letras/IEAA.....	156
Quadro 8 – Redistribuição de disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras/IEAA.....	157
Quadro 9 – Disciplinas referentes aos Conteúdos Básicos do Curso de Letras do IEAA.....	158
Quadro 10 – Disciplinas referentes aos Conteúdos de Formação Profissional do Curso de Letras do IEAA.....	161
Quadro 11 – Disciplinas Complementares Optativas do Curso de Letras do IEAA.....	163
Quadro 12 – Disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSAD – Conselho de Administração da UFAM
CONSEP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAM
CONSUNI – Conselho Universitário da UFAM
DOU – Diário Oficial da União
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESLPI – Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I
IAA – Instituto de Agricultura e Ambiente da UFAM
IEAA – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IES – Instituto de Ensino Superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
PAL – Prática de Análise Linguística
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PROEG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFAM
ProUni – Programa Universidade para Todos
PSC – Processo Seletivo Contínuo da UFAM
RES – Relatório de Estágio Supervisionado
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PRESSUPOSTOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN	27
1.1 A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E DIALÓGICA DA LINGUAGEM	27
1.1.1 <i>Dialogismo</i>	30
1.1.2 <i>Interação</i>	37
1.1.3 <i>Enunciado: realização concreta da linguagem</i>	38
1.1.4 <i>Alteridade e responsividade</i>	46
1.1.5 <i>Esfera sociodiscursiva</i>	50
1.1.6 <i>Teoria/Análise Dialógica do Discurso (ADD)</i>	54
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA NA PERSPECTIVA ARQUITETÔNICA DE BAKHTIN	59
2.1 CONCEPÇÃO DO CÍRCULO SOBRE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS	59
2.1.1 <i>Especificidade do objeto de pesquisa</i>	64
2.1.2 <i>Pesquisador: o outro na interação</i>	66
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	71
2.3 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	76
2.3.1 <i>ADD e a geração e análise dos dados</i>	77
2.3.2 <i>O campo de pesquisa</i>	80
2.3.3 <i>A disciplina Estágio Supervisionado</i>	91
2.3.4 <i>O Relatório de Estágio Supervisionado</i>	94
2.4 OS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	99
3 A DIMENSÃO SOCIAL E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS.....	103
3.1 A GRANDE TEMPORALIDADE DOS DISCURSOS SOBRE ENSINO DE LP.....	103
3.1.1 <i>O percurso histórico-ideológico do ensino de LP</i>	104
3.1.2 <i>Discurso da mudança e o ensino de LP</i>	112
3.1.3 <i>Discursos linguísticos precursores do “novo” ensino de LP</i>	122
3.1.4 <i>A legitimação da nova proposta de ensino nos discursos oficiais</i>	138

3.2	A PEQUENA TEMPORALIDADE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	146
3.2.1	<i>Discursos Institucionalizados na esfera acadêmica – IEAA.</i>	147
3.2.2	<i>Particularidades das relações dialógicas no contexto imediato de produção dos discursos.....</i>	168
4	O ENSINO DE LP DISCURSIVIZADO POR LICENCIANDOS EM LETRAS DO IEAA	173
4.1	ANCORAGENS DISCURSIVAS: PCN X ENSINO TRADICIONAL..	174
4.2	ENSINO DE LP DISCURSIVIZADO	190
4.3	DISCURSIVIZAÇÕES SOBRE O PROFESSOR DE LP	223
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	243
	REFERÊNCIAS	253
	ANEXO A – MODELO DE RES	265
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO IEAA/UFAM PARA UTILIZAÇÃO DOS RES	267
	ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA PROPESP/UFAM PARA UTILIZAÇÃO DOS RES.....	269
	ANEXO D – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	271

INTRODUÇÃO

Esta tese insere-se na Área de Concentração Linguística Aplicada (LA) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estando vinculada à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Materna (Língua Portuguesa) e Línguas Estrangeiras¹, que orienta pesquisas sobre linguagem, escrita e formação de professores, ancorada numa concepção sócio-histórica de linguagem, com interesse particular, dentre outros, em pesquisas no campo da formação do professor de Língua Portuguesa (LP).

A pesquisa aqui apresentada consistiu na análise de enunciados² materializados em Relatórios de Estágio Supervisionado de Observação, produzidos por licenciandos³ do Curso de Letras Português/Inglês do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob a concepção dialógica da linguagem, subsidiada nos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos do Círculo de Bakhtin e na Análise/Teoria Dialógica do Discurso, ancorada nas mesmas diretrizes.

Os enunciados analisados foram retirados de trinta e três (33) Relatórios de Estágio Supervisionado, produzidos entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013, e compreendem discursivizações, acerca do ensino de LP, elaboradas pelos licenciandos, quando concluem a observação de aulas de língua materna em escolas da rede pública do Município de Humaitá (AM), durante a disciplina curricular *Estágio Supervisionado I*, consistindo esses relatórios numa elaboração discursiva resultante dessa observação, em que os graduandos relatam a experiência vivenciada e observada, durante o Estágio realizado

¹ A descrição da referida linha de pesquisa está disponível em: <<http://www.pos.ufsc.br/linguistica/>>.

² Esclarecemos que, para os fins de nossa pesquisa, utilizaremos os termos enunciado/discurso como correlatos, embora não haja consenso entre os estudiosos bakhtinianos em relação a essa conduta. Em seção que trata especificamente do conceito de enunciado, justificaremos a postura adotada. Adiantamos, também, que segundo a abordagem dialógica da linguagem, originada a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, todo enunciado corresponde ao ato de um sujeito que responde a outros discursos anteriores e futuros, axiologicamente, isto é, através de um posicionamento valorativo em relação àquilo de que trata. Esses conceitos serão abordados de forma detalhada no capítulo I desta tese, mas essa sucinta explicação se faz necessária para a compreensão dos objetivos que orientam a pesquisa.

³ Necessário faz-se esclarecermos que, ao identificarmos as autorias dos enunciados/dados desta pesquisa, utilizaremos nomes fictícios, a fim de garantir a preservação das identidades desses sujeitos.

por eles, de forma analítica e reflexiva, marcando, portanto, seu posicionamento diante do ensino dessa disciplina e de outros fatores por eles observados e que a envolvem.

O arcabouço teórico que sustenta este trabalho corresponde aos postulados de Bakhtin e seu Círculo e consiste numa proposta sociológica de estudo da linguagem, em que o objeto é a língua em sua condição de discurso. Essa concepção de linguagem implica que seu estudo não pode se ater aos elementos estritamente linguísticos, isolados de seu uso social, ao contrário, deve considerá-la como resultado de uma ação responsável de um sujeito/autor que, inserido num determinado espaço-tempo sócio-histórico, interage com outro(s) sujeito(s) numa dada situação social, respondendo a determinados discursos já-ditos e a outros prefigurados com uma determinada finalidade, pertencendo essa realização discursiva a uma rede infinita de discursos anteriores e posteriores que dialogam entre si, numa relação dialógica *ad infinitum*. Portanto, segundo essa perspectiva, estudar o enunciado implica em considerar os sujeitos que o realizam e seus interlocutores, o contexto em que essa interação decorre e suas particularidades e as vozes que os atravessam, a fim de que se possa apreender seus sentidos.

Seguindo essas diretrizes bakhtinianas, o **objetivo geral** desta pesquisa foi o de, a partir de uma análise dialógica, apreender como o ensino de LP é discursivizado por licenciandos de Letras (IEAA). Para tanto, pontuamos os seguintes **objetivos específicos**: (1) identificar as vozes que atravessam os enunciados e as instâncias de que emergem, (2) apreender a forma como são retomadas discursivamente, (3) compreender os acentos valorativos⁴ que emergem em suas discursivizações e (4) a influência do interlocutor previsto/imediato na elaboração dos projetos discursivos dos sujeitos.

Em outras palavras, procurou-se apreender as vozes que subjazem aos seus discursos, bem como o modo com que esses enunciadores se posicionam por meio delas, a fim de identificar de que instâncias sociais essas vozes vêm repercutidas, de que forma são retomadas nos enunciados e como o interlocutor previsto/imediato influencia no projeto discurso desses licenciandos, considerando, para tanto, a esfera acadêmica e, sobretudo, a disciplina *Estágio Supervisionado I*, como contextos imediatos dessa construção discursiva, e os professores dessa disciplina como interlocutores imediatos, a quem os discursos são dirigidos.

⁴ A noção de “acentos valorativos” será tratada no Capítulo I desta tese, referente aos pressupostos teóricos preliminares.

Destarte, pontuamos as seguintes questões norteadoras para subsidiarem nosso “olhar” sobre as discursivizações dos licenciandos: *Como o ensino de LP é discursivizado pelos licenciandos? Quais são as vozes (já-ditos) que penetram seus discursos? Como essas vozes (já-ditos) são retomadas discursivamente? Quais são os acentos de valor que se apresentam nesses discursos? Como o interlocutor previsto/imediato e suas possíveis réplicas influenciam no projeto discursivo desses licenciandos?*

Nessa diretriz, a análise desses enunciados ancorou-se na perspectiva da Análise/Teoria Dialógica do Discurso (ADD), formalizada por Brait (2010) e subsidiada nas diretrizes bakhtinianas, cujos fundamentos partem de uma perspectiva discursiva e social da linguagem, tomada em sua concretude, realizada entre sujeitos situados sócio-historicamente, o que implica que os discursos e, conseqüentemente, os sujeitos, são marcados tanto por esse contexto histórico e social imediato em que se dá a interação, quanto pelos mediatos que os atravessam e constituem.

Sobre a abordagem da Análise/Teoria Dialógica do Discurso (ADD), explica Brait (2010):

Sem querer e sem poder estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar 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. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2010, p. 10)

Guiados pela diretriz teórica bakhtiniana, pudemos apreender, através das discursivizações dos licenciandos sobre o ensino de LP, a inteligibilidade desses sujeitos em relação a essa questão, dado que, para

Bakhtin e demais pensadores do Círculo, os sujeitos se constituem e constituem aos outros através dos discursos, os quais, por sua vez, são formados por outros discursos que os antecedem e que os sucederão, sendo cada discurso e cada sujeito diretamente influenciado pela esfera de atuação em que a enunciação decorre.

Defendemos, com base nessa perspectiva do Círculo, que os discursos nos revelam muito sobre os sujeitos que os enunciam e seus interlocutores, assim como sobre as esferas em que sucedem e o contexto social ao qual pertencem. Desta forma, acreditamos que os resultados dessa pesquisa viabilizaram uma maior compreensão da complexidade que envolve a formação docente do professor de língua portuguesa, no âmbito do Curso de Letras do IEAA, tanto em relação a aspectos teórico-epistemológicos como no que concerne às ideologias que perpassam sua constituição, enquanto sujeito-professor, coadunando, portanto, com a LA e com a linha específica em que este trabalho se inscreve e configurando-se de substancial relevância para o contexto acadêmico vinculado aos dados tomados para análise.

Importa destacar que, em razão da postura dialógica que assumimos neste fazer pesquisa, não partimos de categorias previamente estabelecidas, mas ancoramo-nos nas regularidades que os enunciados com os quais dialogamos, no processo de análise, foram-nos apontando. De modo que procuramos adotar, no percurso deste estudo, uma postura de interlocutores privilegiados, em razão da posição exotópica implicada no nosso lugar de pesquisadores, de forma a apreendermos os significados que emergiam dos discursos dos licenciandos, a partir de nossa compreensão responsiva ativa.

Ressaltamos que a elaboração desta pesquisa foi motivada por dois fatores que tomamos como **justificativas**: primeiro, a vontade de realizar um trabalho de pesquisa que tivesse como objeto de estudo o discurso, que abordasse a questão do ensino de LP e no qual pudéssemos trabalhar com a abordagem dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin; segundo, a necessidade de um “olhar de fora”, de uma “resposta” da formação que, enquanto docentes universitários, ajudamos a constituir nos graduandos de Licenciatura em Letras do IEAA e que, por estarmos diretamente envolvidos, acabamos não conseguindo apreender de forma clara e completa, precisando, então, do que Bakhtin chama de um “excedente de visão”, ou seja, do olhar do outro, que ocupa outra posição, exterior ao eu e que, por isso, o complementa e o constitui. Conforme sustenta Bakhtin:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, enviar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, e do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2010 [1979])

Os relatórios dos alunos corresponderam, assim, a possibilidade de apreendermos o ensino de LP pela ótica dos licenciandos, ao mesmo tempo em que possibilitou, com o “excedente de visão” de nossa posição de pesquisadores, que lhes restituíssemos outra visão dessa esfera acadêmica na qual se institui essa relação dialógica, bem como a nós mesmos, docentes/interlocutores que integramos essa relação.

Esclarecidas essas considerações, apresentamos a organização deste texto em quatro capítulos: no capítulo um, retomamos os pressupostos do Círculo de Bakhtin que fundamentaram nossa pesquisa; no capítulo dois, apresentamos a arquitetônica da pesquisa subsidiada pela perspectiva bakhtiniana, seguindo com sua contextualização, com a constituição dos dados e com a apresentação dos sujeitos inseridos; no capítulo três, abordamos a dimensão social dos enunciados, desde a grande temporalidade até às condições mais imediatas de sua produção; no capítulo quatro, apresentamos a análise dialógica dos enunciados e, finalmente, nas considerações finais, retomamos de forma mais sistematizada e sucinta os achados que resultaram de nossa apreensão em relação às discursivizações dos licenciandos em Letras do IEAA.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PRESSUPOSTOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

1.1 A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E DIALÓGICA DA LINGUAGEM

O presente capítulo aborda a arquitetura teórica do Círculo de Bakhtin, com o intuito de focalizar, especialmente, a questão da linguagem, conforme a tomam seus autores. Para seguirmos nessa direção, faz-se necessário esclarecer que o conjunto que constitui tal arquitetura vai muito além de uma simples teorização sobre os conceitos de língua e/ou linguagem, mas encerra uma perspectiva de cunho filosófico, cujo fim é compreender e explicar a própria essência constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, considerando tanto o aspecto da individualidade subjetiva como o da sua condição intersubjetiva de constituição.

O aporte teórico do Círculo subsidia-se na perspectiva totalizante com que abarca o sujeito (psíquico e social) e, conseqüentemente, a linguagem. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]) apresenta críticas ao que denomina subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, pois ambas as diretrizes teóricas correspondem a enfoques distintos, mas parciais da essência da linguagem. O primeiro, por limitar seu escopo ao âmbito da individualidade do sujeito, o segundo, por considerar a existência pura do objeto, independente, não mediado pela ação humana, desconsiderando, ambas as vertentes, a atuação entre sujeitos na concretização da linguagem, isto é, sua natureza social. Para esse autor e demais pensadores do Círculo, a grande problemática no trato da linguagem consiste exatamente na consideração parcial do fenômeno que encerra ou, em outras palavras, na desconsideração de uma parte em prol da outra, como se fosse possível tomar qualquer uma de suas partes como sendo o seu todo.

Essa crítica resume a questão que irá sustentar todo o arcabouço teórico do Círculo, o fato da linguagem consistir num complexo heterogêneo e multifacetado que se materializa na palavra e em outras materialidades semióticas, mas que só significa, na medida em que concretiza seu aspecto ideológico, sendo imprescindível a ação entre sujeitos situados numa dada sociedade, num determinado tempo, que a

enunciam de uma determinada forma, dirigindo-se a alguém com um determinado fim. Nesse sentido, é que se denomina “arquitetônico” o construto teórico bakhtiniano, uma vez que sua organização considera o todo que engloba a linguagem, tanto os aspectos psíquicos pelos quais ela é tomada ideologicamente no interior do sujeito, como os sociais pelos quais tais significados ideológicos são constituídos por meio das relações que os sujeitos estabelecem entre si ao longo de sua existência.

Tomando, assim, a linguagem em sua totalidade, o seu estudo acarreta no estudo das ideologias e, conseqüentemente, no estudo das relações dialógicas entre enunciados e seus autores sociais, através dos quais tais ideologias são formadas. Por essa razão, a concepção bakhtiniana da linguagem é tomada por dialógica. Como explica Sobral (2009):

Essa concepção é chamada de dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no interior do intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem. (SOBRAL, 2009, p. 32)

A intersubjetividade, ou interação entre subjetividades, de que trata o Círculo, não se refere ao encontro entre dois ou mais sujeitos numa relação direta, face a face, em que se desenrola uma conversa, um diálogo, em sentido restrito. Tal conceito corresponde a uma relação muito mais complexa, a relação entre vozes num determinado enunciado ou entre enunciados, em que cada voz remete a uma subjetividade, já que foi produzida por determinado sujeito. Por essa razão, e sob essa perspectiva, é que se pode depreender a intrínseca relação entre linguagem, sentido, ideologia e sujeito, pois os sentidos nascem no interior da linguagem, que se concretiza no intercâmbio verbal, entre enunciados produzidos por sujeitos que assumem determinados papéis sociais e que são constituídos ideologicamente numa determinada sociedade.

Em função dessa relação, segundo o dialogismo bakhtiniano, como é conhecida a concepção de linguagem do Círculo, importa a linguagem enquanto produção de sentidos, concretizada e decorrente de relações dialógicas entre enunciados de sujeitos, no âmbito da comunicação discursiva e não enquanto objeto de um sistema fechado. Tal produção, por conseguinte, dá-se no nível da interação verbal, entre subjetividades num contexto social e, por isso, Bakhtin afirma que

As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...]. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 323, grifo do autor).

Ao tratar da índole específica das relações dialógicas, Bakhtin enfatiza que a linguagem tomada como objeto de reflexão do Círculo não corresponde ao objeto da linguística criticada em Marxismo e Filosofia da Linguagem, pois não se trata de uma objetificação, de tomá-la enquanto instância independente e isolada de sua realização para posterior análise. Ao contrário, importa, para a perspectiva bakhtiniana, entendê-la em sua existência concreta, realizada, enquanto unidade discursiva, produto de enunciações e, por isso, seu estudo, necessariamente, inclui o estudo dos sentidos que são produzidos por ela, nela veiculados, negociados, conflitados e perpetuados.

Os sentidos, por sua vez, não nascem a esmo, mas de relações estabelecidas ideologicamente entre seres sociais, numa situação de interação verbal, portanto, seu entendimento deve passar pelo entendimento prévio das relações estabelecidas entre os sujeitos, das instâncias sociais em que esses sujeitos se enunciam e dos contextos sociais, imediato e mediato, em que se desenrolam a interlocução.

Em última instância, a linguagem importa para o Círculo, uma vez que é por meio dela que os sentidos (e as ideologias) são produzidos, como resultado da ação enunciativo/discursiva dos sujeitos. Por isso, entender a ação dos sujeitos, os atos/enunciados que realizam, isto é, compreendê-los como agentes da dimensão social, implica em apreender os sentidos que produzem, quando concretizam a linguagem em seus discursos, as relações que se estabelecem entre esses discursos e a constituição ideológica das esferas que compõem as sociedades. Isso porque essas esferas e os sentidos que as sustentam se formam dialogicamente, nas interações verbais intersubjetivas.

Essa intrínseca relação explica a ampla dimensão e a enorme densidade do arcabouço teórico bakhtiniano, que vai da reflexão sobre a linguagem (filosofia da linguagem) à reflexão sobre o agir humano (filosofia do ato), para alcançar a compreensão da constituição mesma dos sujeitos e das estruturas sociais simultaneamente resultantes e determinantes de suas interações.

Como podemos dimensionar, a teoria do Círculo encerra uma gama enorme de conceitos e dialoga com áreas distintas do saber e, por isso, o conceito de linguagem que elabora não se limita às restrições de esferas do conhecimento como a linguística ou a teoria literária, embora subsidiem essas e outras ciências humanas, mas corresponde mesmo a uma “visão de mundo” (BRAIT, 2008, p. 88), consistindo a natureza dialógica da linguagem o cerne de todo construto teórico bakhtiniano e o alicerce das análises discursivas que empreendemos na realização desta pesquisa. Atemo-nos então a ela mais detalhadamente.

1.1.1 Dialogismo

Antes de tratarmos do conceito que intitula esta subseção, faz-se necessário esclarecer que, ao contrário do que o nome nos faz pressupor, e ainda o adjetivo dialógico, não se referem estritamente ao diálogo enquanto forma de composição, que alterna vozes de dois ou mais sujeitos, mas à metáfora que encobre a dinamicidade do universo da criação ideológica – ao universo das significações (FARACO, 2009) –, tomada pelo Círculo, e que resume a própria natureza da linguagem imbricada no curso das relações humanas, correspondendo em seu construto teórico à

[...] ideia-mestra segundo a qual toda “voz” (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/do discurso, ainda que seja o centro de suas enunciações, do mesmo modo como nenhum agente humano é a fonte de seus atos, ainda que seja o centro destes e por eles tenha de responsabilizar-se. (SOBRAL, 2009, p. 33, grifo do autor)

Nesse sentido, o dialogismo remete-nos não somente às relações entre diferentes discursos, mas também, e principalmente, ao interior dos discursos, haja vista o fato de que, segundo essa concepção, todo discurso é intrinsecamente constituído por discursos outros que lhe precedem e que lhe sucederão, já que cada discurso configura uma pequena parte de uma rede infinita de discursos que se interpenetram e interinfluenciam, determinando a construção de sentidos. Assim como nos fala Bakhtin:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados, reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN 2010 [1979], p. 410)

Com essas palavras, Bakhtin situa a questão da linguagem numa cadeia de enunciações infinitamente mutável (SOBRAL, 2009), subordinando os enunciados e, conseqüentemente, o ato discursivo do sujeito que o realiza (enunciação) à predeterminação de outros enunciados, portanto, de outros sujeitos. Para ele, a compreensão do sentido do enunciado só é possível se o considerarmos em sua relação com outros enunciados, no âmbito de um dado campo da comunicação, isto é, sua existência real só se concretiza dentro dessa relação dialógica.

Bakhtin denomina essa relação de dialógica, pois, para ele, nenhum enunciado surge aleatoriamente, mas a partir de um posicionamento frente a outros enunciados – já-ditos –, correspondendo, nesse sentido, a uma ação/resposta do sujeito diante de determinados sentidos já enunciados; por outro lado, todo enunciado se constitui enquanto tal a partir de uma elaboração intencional do enunciador, que toma o interlocutor ou interlocutores (diretos ou possíveis) como parâmetro para elaborar sua resposta, requerendo, com isso, um posicionamento ativo desse(s). Em outras palavras, todo enunciado nasce como resposta, em virtude de enunciados que lhe precedem, e como interpelação a enunciados futuros, sendo, assim, uma ação dupla (resposta e pergunta; réplica e interpelação).

Essa dupla ação, a que corresponde o enunciado, gera a consequência de locutor e interlocutor possuírem o mesmo grau de importância na perspectiva dialógica de Bakhtin, conforme afirma Sobral (2010):

[...] para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito fala levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo. (SOBRAL, 2010, p. 33)

A consideração do locutor e do interlocutor como agentes do processo da interação verbal faz da perspectiva arquitetônica bakhtiniana uma concepção ativa, que procura considerar a natureza dos atos humanos no processo de produção de sentidos, isto é, que abarca a inteireza desse processo, atendo-se a sua totalidade e não restringindo a linguagem à análise da materialidade textual ou à interpretação do contexto em que se realiza, mas englobando todos esses aspectos a outros para dar conta do fenômeno complexo que representa.

A análise da linguagem, enquanto realização discursiva, interessa ao Círculo e a esta pesquisa, pois é por meio dela que conseguimos apreender “[...] o reflexo da relação do enunciado com outros enunciados na estrutura do próprio enunciado.” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 328), e esse reflexo nos apresenta as ideologias que perpassam esses enunciados, projeta os valores em torno dos quais elas se constituem e legitimam, configura as relações entre as subjetividades que as enunciam e nos permite vislumbrar a organização social e os significados que a ela subjazem e que a determinam.

Nisso consiste que, para a compreensão de um dado enunciado, é necessário que se apreenda e interprete a intenção que incita a sua elaboração (seu projeto discursivo) e o modo como essa intenção se concretiza nele. Para tanto, deve-se partir do pressuposto bakhtiniano de que todo enunciado (todo ato discursivo) se dá em função de outros enunciados, sendo a existência do discurso do outro, o que justifica e determina o discurso do sujeito enunciadador. Assim, as relações entre enunciados/discursos remetem às relações entre seus autores, aos sujeitos envolvidos na interação verbal, fisicamente presentes ou não. Nesse sentido, conforme sintetiza Sobral (2009), o conceito de dialogismo do Círculo consiste num conceito de cunho filosófico, discursivo e textual, correspondendo a três planos que o autor aponta do mais geral para o mais particular, da seguinte forma:

1. Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos.
2. Dialogismo designa em segundo lugar a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, portanto.
3. Dialogismo é, por fim, a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo. (SOBRAL, 2009, p. 35)

No plano filosófico, dialogismo corresponde à própria essência do sujeito humano e social, cuja existência funda-se na diferença que se expressa, dialogicamente, nas interações verbais, implicando no fato de que a subjetividade só se constitui na relação com a alteridade, isto é, o “eu” só existe na relação com o “outro” e, ao mesmo tempo em que esse “outro” o constitui, também é por ele constituído. Essa dimensão filosófica do dialogismo repercute na concepção de sujeito do Círculo e constitui a dimensão mais ampla do conceito dialógico bakhtiniano. Dialogismo, no sentido apreendido nesse plano, consiste basicamente na diferença entre subjetividades⁵.

No plano discursivo, dialogismo designa a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos e, conseqüentemente, de sentido. Nesse aspecto, o dialogismo constitui a base da concepção interacional do Círculo, distinguindo-se de outras concepções pela amplitude que alcança. Como condição de possibilidade entenda-se o posicionamento que o sujeito assume, antes mesmo de enunciar seu discurso, todas as considerações que faz, “respondendo” e “antecipando-se” a possíveis posicionamentos, para elaborar seu enunciado. Para além disso, o dialogismo, no plano discursivo, não se restringe ao contexto imediato, à interação verbal ou à textualidade que o materializa, como já mencionado alhures e, nesse sentido, a condição de possibilidade inclui todos os limites e regras que incidem sobre a ação do sujeito, às escolhas

⁵ O conceito de subjetividade remete à noção de sujeito dialógico do Círculo. A denominação dialógica do sujeito bakhtiniano consiste no fato de que a consciência é sociossemiótica, isto é, a constituição do mundo interior do sujeito se dá pelos signos que são criados no meio social, sendo a consciência, portanto, social na sua imanência. O Círculo apresenta três características essenciais do sujeito dialógico: ser dotado de uma psique que fixa relativamente sua identidade; ter sua condição de sujeito (sua subjetividade) marcada pela intersubjetividade (marcas dos aspectos históricos e sociais de sua vida e sociedade, decorrente das relações que estabelece com outros sujeitos); e ser sua ação moldada sempre por uma avaliação/valoração sobre sua própria ação e pela responsabilidade que assume por ela sendo, ambas, marcadas simultaneamente por sua identidade e pelas coerções que as relações e o contexto em que se insere lhe impõem.

desse no processo de produção discursiva, estabelecidas nas instâncias sociais em que ele se insere.

No plano textual, mais restrito, dialogismo refere-se ao diálogo. Não ao diálogo do senso comum, mas ao aspecto dialógico inerente a qualquer enunciado, ao fato de não haver enunciado/discurso que seja monológico, constituído exclusivamente por uma única voz, mas por um “confronto” de vozes que fazem dele (e, portanto da palavra enunciada) “arena” em que se chocam, conflitam, negociam a produção do sentido, sendo todo dizer, em última instância, internamente dialogizado, “[...] heterogêneo [...], ponto de encontro e confronto de múltiplas vozes.” (FARACO, 2009, p. 60).

Em suma, o dialogismo reflete-se nas três dimensões que envolvem o enunciado: (a) dirigindo-se ao já dito, (b) às possíveis respostas ao que vai enunciar e (c) à articulação de múltiplas vozes sociais que revela em seu interior. Seu conceito abarca, assim, o universo dos atos humanos, da linguagem, o universo da cultura, como se fosse um infinito diálogo no sentido de que “[...] todo dizer é parte de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala” (FARACO 2009, p. 59); inerente, portanto, ao universo dinâmico da criação ideológica, integrado por uma cadeia intrincada de responsividade⁶, isto é, de subjetividades que se posicionam através de enunciados que respondem uns aos outros ilimitadamente, inclusive em seus interiores.

Como os enunciados correspondem a respostas de subjetividades, eles refletem as tensões que emanam das ações dos sujeitos entre si. Sendo os sujeitos constituídos na relação da não identidade, da diferença com os demais, essa relação dialógica, que constitui os enunciados e em que os sentidos são negociados e gerados, apresenta-se necessariamente conflituosa, refletindo as diferentes vozes que os constituem, através de uma dinamicidade semiótica, denominada por Bakhtin de heteroglossia dialogizada ou plurilinguismo dialogizado (BAKHTIN, 2010 [1975]).

O plurilinguismo dialogizado equivale às fronteiras em que as vozes sociais se entrecruzam, continuamente, de maneira multiforme, configurando um processo em que se origina desse entrecruzamento novas vozes sociais, caracterizando a dinâmica da criação ideológica, nomeada metaforicamente de diálogo pelo Círculo de Bakhtin, como esclarece Faraco:

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o

⁶ O conceito de responsividade será retomado neste capítulo, em subseção específica.

encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. (FARACO, 2009, p. 58)

Nas palavras do próprio Bakhtin:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante vivo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilingüismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 82).

A forma como as vozes se entrecruzam no interior do enunciado, a forma como o enunciado reflete essas vozes e sobre elas e com elas constrói um novo sentido, está diretamente ligada à tendência monologizante ou dialogizante⁷ que apresenta, sem, contudo, interferir no caráter dialógico que lhe é intrínseco, independente da estrutura que apresente. Ambas as tendências têm a ver com a forma de organização de vozes dentro de um enunciado e, em última instância, com a intenção geradora do processo enunciativo de se mostrar monológico ou dialógico, com as forças que conflitam no interior do enunciado, em prol do sentido a que tendem.

⁷ O monologismo e o dialogismo de que trata o Círculo consistem na tendência dos discursos em apresentar-se, predominantemente, como um confronto entre vozes que, na tensão, geram o seu sentido, ou na hegemonia de uma voz sobre as outras. O aspecto monologizante ou dialogizante de um dado enunciado/discurso resulta dos tipos de relações e das instâncias (esferas/campo) em que se realizam e que interferem diretamente na constituição deles, impondo-lhes suas coerções.

Faraco (2009, p. 69) aponta que, em *O discurso no romance*, Bakhtin afirma que qualquer enunciado é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal, as forças centrípetas, “[...] que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real”, e as forças centrífugas, “[...] que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos”, como a sobreposição de vozes e a reavaliação, por exemplo, e, por isso, o diálogo é tido como “o simpósio universal” e deve ser entendido como um “vasto espaço de luta entre vozes sociais”.

Conforme afirma Bakhtin (2010 [1979], p. 82), “[...] o verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual.”. Na lógica bakhtiniana, as forças centrífugas desestabilizam toda tendência à centralização discursiva imposta pelas forças centrípetas e, por isso, segundo sua visão, jamais haverá um ponto de “síntese dialética”, de “superação definitiva das contradições”, o que garante o caráter eternamente dialógico das relações que os sujeitos estabelecem entre si.

Os atos humanos – discursivos e outros – ocorrem nos termos do Círculo em permanente tensão com outros atos passados e futuros, ou seja, o dialogismo é a base da ideia de que só da diferença nasce o sentido, sem menosprezar a semelhança, porque, sem esta última, haveria incompatibilidade, não diferença. Essa concepção vê a diferença não como propriedade de um sistema (ou código) fechado, mas como a base e o resultado das relações concretas entre os seres humanos na sociedade e na história, relações que apresentam elementos estáveis, que se repetem, e elementos instáveis, que não se repetem; uns não existem sem os outros. (SOBRAL, 2009, p. 34)

A reflexão do Círculo, retomada até aqui, permite-nos depreender que seu empreendimento arquitetônico é extremamente amplo e ousado, pois ao interessar-se pela inteireza da linguagem, focalizando-se no enunciado que a concretiza, obriga-se a tratar das interações em que esse se realiza. Essa visão arquitetônica abarca a relação direta entre sujeitos e as instâncias sociais mais superiores, imediatas e mediatas, que interferem no enunciado e nele significam, através dos sentidos produzidos em seu

interior. Assim, e porque se trata de uma noção correlata, profundamente ligada ao conceito de dialogismo explorado pelo Círculo, dedicamo-nos, a seguir, à aceção bakhtiniana do conceito de Interação.

1.1.2 Interação

Mencionamos que a interação apresenta-se como correlata ao dialogismo. Dizemos isso pois a interação constitui a base do dialogismo, representa as relações em que ele decorre e importa para o aparato teórico do Círculo de Bakhtin, pois é por meio dessa correlação que o sentido é gerado e a noção dialógica instituída.

O conceito de interação social, fundado no interior do arcabouço teórico do Círculo, equivale a um fenômeno social, que se realiza através da(s) enunciaçã (es), e representa a opção de seus teóricos em se contraporem às duas perspectivas vigentes à época. Grillo (2010, p. 138) sintetiza os três aspectos da teoria dialógica bakhtiniana da linguagem concentrados na noção de interação verbal⁸: a relação do enunciado com o contexto social imediato e amplo, o modo de constituição da subjetividade na intersubjetividade e a delimitação do conteúdo temático.

O sentido, na perspectiva teórica do Círculo, atravessa a constituição dos sujeitos (suas subjetividades), as relações entre esses sujeitos (intersubjetividades) e configura a estruturação dos organismos sociais, isso porque veicula as construções ideológicas que delineiam todos esses níveis através dos enunciados/discursos, como elucidado na subseção seguinte.

A interação proposta pelo Círculo figura, então, como raiz do sentido e consiste na relação (em sentido amplo) entre sujeitos, apresentando quatro níveis integrados, que correspondem a graus de amplitude distintos, mas entrelaçados: (1) o nível do intercâmbio verbal, que corresponde ao “aspecto físico” da relação, consistindo na relação presente (ou ausente) entre, no mínimo, dois sujeitos.

Esse é o nível mais “limitado” em termos de grau, mas constitui a base de todos os outros, pelos quais é afetado, porque a interação “fundadora” é justamente o contato verbal, direto ou indireto entre ao menos dois sujeitos. Trata-se, podemos dizer, do

⁸ Importa ressaltar que Bakhtin não trata apenas da palavra, mas também de outras semioses.

aspecto físico da interação, envolvendo o ambiente físico e os meios materiais de mediação da interação. (SOBRAL 2009, p. 42)

O nível (2) imediatamente subsequente corresponde ao nível do contexto imediato do intercâmbio social. Esse nível apresenta já algum grau de abstração, estando presentes nele os papéis/posições sociais ocupados pelos sujeitos da interação e suas implicações nas relações estabelecidas entre eles, inclusive suas legitimidades, que são instituídas pelos aspectos históricos e sociais subjacentes a esses sujeitos.

O nível posterior (3) representa o contexto mediato, “[...] envolve o domínio mais amplo das esferas de atividade” (SOBRAL, 2009, p. 43), tem a ver com a forma organizacional da sociedade, sua instância cultural, suas esferas institucionais e subdivisões, que interferem no modo como se dão as relações entre os sujeitos e, portanto, na forma como eles se enunciam nessas relações.

O último nível (4), por fim, mais amplo e, portanto, mais abstrato da interação, corresponde à relação mais profunda e longitudinal, em termos temporais. Consiste no “horizonte social”, que abarca a cultura mais geral, não apenas de uma dada sociedade, mas entre sociedades e períodos históricos distintos, o “espírito de época” e épocas, os valores culturais e ideológicos que perpassam a história da constituição humana e social.

Essas dimensões permitem-nos concluir a extensão da noção de interação que, assim como a noção de dialogismo, embute em si um elevado grau de complexidade e, por isso, não pode ser interpretada como a interação tratada no senso comum, embora a englobe. O entendimento do seu conceito, tal como postulado pelos teóricos do Círculo, é indispensável para a compreensão da proposta dialógica por eles formulada, pois ambas permeiam a linguagem que se realiza na vida concreta, cotidiana dos agentes sociais, através dos enunciados dos quais passamos a tratar na sequência.

1.1.3 Enunciado: realização concreta da linguagem

Os sentidos que constroem as relações intersubjetivas precisam realizar-se concretamente numa materialidade. Essa materialidade corresponde à palavra que, quando enunciada, equivale à linguagem viva,

realizada na vida social. A palavra, para os pensadores do Círculo, não equivale a um item lexical, a uma abstração linguística, mas ao constituinte da linguagem, ao “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929]), sendo sua natureza intrinsecamente semiótica definida por sua função de signo e sua realidade definida pelo intercâmbio social.

A palavra, segundo concepção bakhtiniana, possui determinadas particularidades que a distingue dos demais signos, tornando-a material semiótico primordial do enunciado que, sem ela, não se concretizaria integralmente: ela serve para expressar qualquer realidade; serve a qualquer função ideológica, sem ligar-se a qualquer uma delas intrinsecamente; participa de todo fenômeno interativo, serve à linguagem interna e é imprescindível a todo ato consciente. O enunciado, por sua vez, corresponde a um “conjunto de sentidos” (BAKHTIN 2010 [1979], p. 329) que se utiliza da palavra e, por essa razão, essa só possui significação enquanto enunciado, fora dele se “coisifica”, sai do diálogo que compreende a linguagem na acepção dialógica.

Poderíamos nos perguntar por que Bakhtin elege o enunciado como objeto de análise e foco de atenção de sua filosofia. A resposta, o próprio autor nos concede em sua obra *Estética da Criação Verbal*:

Só o enunciado tem relação *imediate* com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito). Na língua existem apenas as possibilidades potenciais (esquemas) dessas relações (formas pronominais, temporais, modais, recursos lexicais, etc.). Contudo, o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), **mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação.** Fora dessa relação ele não existe *em termos reais* (apenas como *texto*). Só o enunciado pode ser verdadeiro (ou não verdadeiro), correto (falso), belo, justo, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 328, grifo nosso)

Bakhtin assume que há uma “tríade viva” na relação entre enunciados, que inclui a relação com o objeto de que tratam em seus interiores e a relação com o próprio falante. Essa relação tríade consiste

na natureza especificamente dialógica dos enunciados, também chamados pelo filósofo de “inter-relação dos conjuntos semânticos” ou “posições semânticas”. Essa relação justifica a prioridade dada ao enunciado pelo pensamento bakhtiniano, pois a visão arquitetônica que projeta não se pretende restrita aos limites da linguística mas, como já mencionamos anteriormente, equivale mesmo a um modo de interpretar as relações humanas. Por isso,

As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. (BRAIT; MELO, 2012, p. 67)

Em outros termos, o enunciado, e não a palavra objetificada ou o texto enquanto materialidade linguística, é o centro da atenção especial do Círculo, pois, sendo a realização da linguagem, exige um autor/sujeito que responda por ele e através dele, que assuma sua autoria e, portanto, lhe atribua um status valorativo⁹. Além disso, todo enunciado exige, igualmente, um(s) interlocutor(es) a quem se dirigir, ainda que idealizadamente/prospectivamente. E, por consistir num ato realizado por um sujeito num momento específico de interação no espaço de sua existência, “[...] as unidades da comunicação discursiva – enunciados totais – são irreprodutíveis (ainda que se possa citá-las)” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 335), ou seja, são um evento único, singular.

A formulação do enunciado como evento singular passa pelas noções de tema e significação, que decorrem da natureza mesma da enunciação. Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, trata, no capítulo sete, especificamente dessas duas faces da enunciação que, conforme explica, estão intimamente relacionadas à noção de sentido e de compreensão ativa responsiva¹⁰. Segundo Bakhtin (VOLOCHÍNOV), o tema corresponde à instância

⁹ Dado que, segundo a perspectiva do Círculo, todo sujeito, ao enunciar, posiciona-se valorativamente diante do que enuncia e essa valoração/avaliação assumida pelo locutor (agente discursivo) perpassa a essência de seu enunciado. Trataremos da noção de valoração bakhtiniana na subseção 1.1.5 deste capítulo.

¹⁰ A noção de compreensão ativa responsiva será retomada, em pormenores, na subseção seguinte.

concreta da enunciação sendo, por conseguinte, único, individual e não reiterável, pois que “[...] se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 133), sendo determinado, além das formas linguísticas, pelos elementos não verbais da situação, apresentando-se, assim, como a base para definição da própria enunciação e incorporando, nessa perspectiva, o caráter ativo da compreensão de um enunciado. Em outras palavras, a interpretação que os coenunciadores realizam resulta da capacidade de diálogo com o enunciado, por meio da sua inserção em um novo universo pessoal (GRILLO, 2010).

O sentido é definido pelo autor, na mesma obra, em função do tema e da significação de uma dada enunciação: “Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo.” (BAKHTIN (VOLOSHÍNOV), 2010 [1929], p. 133, grifo do autor). Fiel à perspectiva dialética da linguagem, defende que o sentido se estabelece sustentado, simultaneamente, pela unicidade da concretude temática e pela estabilidade da reiterável abstração da significação, que ele explica na sequência do texto:

Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são *reiteráveis e idênticos* cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta, independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação. O tema da enunciação é na essência irreduzível a análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 134)

Desse modo, o tema figura como “um sistema de signos dinâmico e complexo”, que se adequa “às condições de um dado momento da evolução”, enquanto a significação figura como um “aparato técnico”, que viabiliza a realização do tema, decorrendo, disso, o fato de um depender do outro, não havendo tema sem significação ou significação sem tema, pois enquanto o tema significa de maneira determinada,

segundo o momento concreto da enunciação, a significação oferece a possibilidade de significar no interior do tema, sendo seu potencial.

A maneira mais correta de formular a inter-relação do tema e da significação é a seguinte: o tema constitui o *estágio superior real da capacidade linguística de significar*. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o *estágio inferior da capacidade de significar*. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um *potencial*, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 136, grifos do autor)

Depreendemos que a significação é fruto da interação entre interlocutores, ou seja, embora ela se associe a uma palavra, só se realiza significativamente enquanto enunciado concreto, enquanto efeito de uma enunciação, de forma que só a comunicação verbal provê a palavra de significação. Bakhtin (VOLOCHÍNOV) 2010 [1929]) explica que a distinção entre tema e significação torna-se mais evidente conectada à compreensão – tratada na próxima subseção – através da qual os limites do enunciado se estabelecem, conforme aponta Bakhtin:

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 275)

Com essas palavras, Bakhtin trata da conclusibilidade do enunciado, aludindo às especificidades que permitem sua delimitação como tal. Brait e Melo (2012) destacam quatro fatores que, segundo elas, resumem a abordagem do enunciado nos termos do Círculo: (1) o interlocutor a que o enunciado se dirige; (2) a percepção que o locutor tem do interlocutor; (3) a influência do interlocutor sobre o enunciado; e (4) a relação social específica entre os interlocutores. Disso resulta a essência do enunciado como unidade da interação, ou seja, ele é determinado pela interação e não o contrário.

Fica evidente, então, a importância do “outro” na constituição do enunciado, o que ele é e/ou representa para o interlocutor, na relação social que esse estabelece com aquele, é determinante para a forma como o sujeito-enunciador elabora e compõe seu enunciado. Por isso, o enunciado não se confunde com os elementos do sistema da língua, uma vez que esses apresentam uma existência objetiva e independente dos sujeitos que os utilizam no curso da linguagem, sendo, por isso, o interlocutor (o outro) requisito para identificação do enunciado concreto, conferindo-lhe a condição de produto da interação entre indivíduos socialmente organizados.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 117, grifos do autor)

O próprio Círculo nos apresenta, para a identificação/delimitação do enunciado, dois critérios de ordem estrutural: a alternância de sujeitos falantes e o acabamento. A alternância consiste no momento em que se conclui um enunciado e se abre espaço para a compreensão responsiva ativa do interlocutor/leitor¹¹, e o acabamento delimita seu fim e está diretamente relacionado ao projeto enunciativo do locutor. Ambos, alternância e acabamento, estão intrinsecamente relacionados e condicionam a existência do enunciado concreto à presença do outro, a quem se dirige, inevitavelmente. Além dessa delimitação estrutural,

¹¹ A compreensão responsiva ativa será retomada em subseção a seguir.

Bakhtin (2010 [1979], p. 308) indica dois elementos que determinam o texto como enunciado, isto é, incluído na comunicação discursiva de determinado campo: sua ideia/intenção e a realização dessa intenção.

É importante ressaltar a especificidade do conceito de enunciado sob a perspectiva bakhtiniana, já que o mesmo termo é utilizado em outras correntes teóricas correspondendo, no entanto, a noções absolutamente distintas da proposta do Círculo de Bakhtin, como as de vertente pragmática, para as quais o enunciado é utilizado em oposição à frase, ou para a Linguística Textual, em que ele figura como oposição ao texto, ou ainda outras, para as quais ele equivale à frase ou sequências de frases. Tais contraposições não procedem pela perspectiva dialógica do Círculo, pois a natureza do enunciado corresponde a uma realidade distinta dos demais conceitos, sendo situado na esfera da comunicação entre sujeitos.

Embora não encontremos a concepção de enunciado/enunciação acabada num texto específico da obra bakhtiniana, podemos apreender o conceito que vai sendo construído ao longo de suas obras (BRAIT; MELO, 2012), aparecendo, em todas elas, imbricado com outros conceitos que também vão sendo construídos ao longo dos textos do Círculo como texto, discurso, interação, palavra etc., tendo sentido, apenas, na relação com esses outros construtos teóricos.¹²

A questão da terminologia¹³ utilizada pelo Círculo acaba gerando alguma confusão para aqueles que estão se iniciando nas leituras de sua obra, e mesmo para os que já a conhecem, pois, muitas vezes, encontramos termos distintos sendo utilizados como sinônimos e, outras tantas, encontramos os mesmos termos utilizados num escopo diferenciado. Além disso, a tradução das obras acaba, em alguns momentos, contribuindo para acentuar tal confusão. No entanto, considerando que a obra de seus autores foi produzida em russo e que, nessa língua, alguns conceitos são nomeados por um termo comum, como é o caso de *vyskazyvanie*, que designa enunciado e enunciação, importa a compreensão do todo que representa sua arquitetônica, pois apenas essa

¹² Algumas vezes enunciado e palavra correspondem a conceitos distintos, assim como enunciado/enunciação ou enunciado/discurso. Outras vezes, no entanto, esses termos são utilizados como equivalentes a enunciado/realização concreta.

¹³ Lembramos que, para fins de nossa pesquisa, conforme explicitamos em nota anterior, tratamos os termos discurso e enunciado como sinônimos do enunciado concreto proposto por Bakhtin, isto é, realizado numa dada interação social, situado histórica e culturalmente, produto da enunciação de uma subjetividade. É nessa perspectiva que tomamos os dados que analisamos como discursos, haja vista serem produto de uma interação verbal entre sujeitos reais, situados num campo específico da comunicação humana.

compreensão global torna o leitor apto a relacionar cada aparição de determinados termos na obra à concepção adequada a que eles se referem.

Dessa forma, o termo discurso é muitas vezes tomado como sinônimo de enunciado, no sentido de enunciado concreto, como qualifica Bakhtin, a fim de destacá-lo como realização concreta, como produto de uma enunciação. A definição mais completa de enunciado pela perspectiva bakhtiniana, a nosso ver, é resumida por Sobral (2009), que lança mão dessa associação entre enunciado/discurso, explicando, em seguida, que, embora alguns autores identifiquem uma distinção entre os termos enunciado e discurso, isso não invalida a aproximação entre seus sentidos, dado que, para ele, a concepção de enunciado do Círculo é a base da concepção de discurso do mesmo. Assim,

O enunciado pode ser definido como uma unidade discursiva mediante a qual o locutor busca realizar um dado projeto enunciativo, de acordo com a interação em que está envolvido (e que o leva a alterar esse projeto enunciativo ao longo de sua execução), tendo por material as formas da língua e imprimindo ao que é dito um tom avaliativo que leva em conta a resposta ativa presumida do interlocutor a quem o locutor se dirige. O enunciado é unidade discursiva porque vai além das unidades linguísticas que são a palavra, a frase e o texto como materialidade. O enunciado situa-se entre o verbal e o não-verbal, serve-lhes de mediador; ele traz o não-verbal em sua própria estrutura verbal: o contexto extra-verbal deixa marcas no enunciado nele produzido, e, na verdade, torna-se “intra-verbal”. (SOBRAL, 2009, p. 98)

Enquanto o discurso:

[...] é uma unidade de produção de sentido que é parte das práticas simbólicas de sujeitos concretos e articulada dialogicamente às suas condições de produção, bem como vinculada constitutivamente com outros discursos. Mobilizando as formas da língua e as formas típicas de enunciados em suas condições sociohistóricas de produção, o discurso constitui seus sujeitos e inscreve em sua superfície sua própria existência e legitimidade social e histórica. (SOBRAL, 2009, p. 101)

Entendemos que enunciado e discurso não se opõem. Antes, o discurso sobrepõe-se ao enunciado e ambos fundem-se na enunciação, que encerra um dado contexto interacional, sendo facilmente tidos um pelo outro sem, contudo, interferir na percepção dialógica da linguagem. O discurso, num sentido mais amplo, no entanto, engloba as enunciações que correspondem às suas unidades. Por essa razão, o termo “discurso” pode ser utilizado em substituição a enunciado, ou no sentido global das práticas simbólicas sociais, nessa última acepção, compreendendo o enunciado. Em ambos os casos, o enunciado lhe é constitutivo, portanto.

Importa, para as análises realizadas nesta pesquisa, a compreensão do enunciado/discurso no processo dialógico que encerra a relação entre diferentes sujeitos e suas respectivas compreensões e posicionamentos diante do que é enunciado. Por isso, tratamos a seguir das noções de alteridade e responsividade, que tornam mais claros os conceitos de enunciado/discurso e demais correlatos.

1.1.4 Alteridade e responsividade

Bakhtin (2010, p. 311) afirma que “[...] o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.”. Essa afirmação coloca a linguagem no limite entre o individual e o social, como realização entre duas subjetividades constituídas socialmente, através da expressão, definida por Bakhtin (VOLOCHÍNOV) nos seguintes termos:

A expressão “é tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores”. [...] A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo). (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 115)

A expressão engloba o enunciado e comporta um dualismo entre mundo interior/ mundo exterior, dado que todo enunciado consiste numa ação/resposta de uma subjetividade (mundo interior) a outra(s) subjetividade(s) (mundo exterior). A filosofia da linguagem, proposta

pelo Círculo, mais objetivamente em Marxismo e Filosofia da Linguagem (2010 [1929]), distancia-se das demais correntes de estudos linguísticos, exatamente por situar a linguagem no limiar das relações sociais, sendo caracterizada, especialmente, pelo aspecto ativo da compreensão do interlocutor. Nesse contexto, o texto é tomado não como unidade de significado da linguística, como um dado acabado e objetivo, mas como fruto da atividade humana de produção de sentidos, equivalendo mesmo à própria ação humana, conforme alude Bakhtin:

A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos). (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 312)

A compreensão, conceito caro aos teóricos do Círculo, está diretamente relacionada ao conceito de ato/ação. Esse conceito, por sua vez, nada tem a ver com ação, no sentido de movimento, mas como posicionamento/resposta diante do já-dito e de outros ditos em devir. É em função das noções de compreensão e resposta (responsividade) que o outro e a relação de alteridade (relação entre subjetividades distintas) são fundamentais para a abordagem da linguagem na perspectiva dialógica, segundo a qual, a palavra corresponde à função da pessoa do interlocutor a quem o enunciador se dirige.

Isso significa dizer que a linguagem é concebida em associação com os sujeitos. Por isso, tomar um enunciado como objeto de análise equivale a tomar igualmente seu autor, a intenção diretiva ao interlocutor, ao qual ele dirige sua palavra no curso do processo enunciativo, o contexto em que esses interlocutores interagem e a compreensão que o interlocutor assume do enunciado que lhe foi dirigido. Em outros termos, tomar integralmente a relação de alteridade que liga duas consciências no transcurso de suas existências sociais.

A tomada da palavra como função do outro faz de sua significação um traço que une os interlocutores, realizando-se, apenas, no processo de compreensão ativa e responsiva. Por essa razão, diz-se que todo enunciado é orientado a alguém e espera desse uma resposta ativa, ainda que sob a forma de uma compreensão interior, pois “[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 137).

Toda palavra, quando enunciada, espera uma resposta, uma compreensão (posicionamento) em relação ao seu dizer e se constitui, simultaneamente, como resposta (compreensão/posicionamento) a outra palavra que lhe precedeu, na esteira discursiva que compreende a comunicação verbal, sendo assim um ato (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 320) que pertence à cadeia dialógica, entrando em relação semântica com outros atos (palavras enunciadas) que se confrontam com ele, fazendo da palavra arena ideológica. Como elucida Bakhtin (VOLOCHÍNOV):

Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. [...]. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. [...]. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 137, grifos do autor)

Não existe compreensão sem uma contrapalavra, isto é, sem resposta. A resposta, que determina a responsividade de que trata o Círculo, implica num posicionamento valorativo (axiológico) diante do enunciado que se realiza na linguagem, através de outro enunciado, ou mesmo do silêncio em relação àquele, numa compreensão ativa interior, que não se exterioriza verbalmente. O termo “resposta”, utilizado na teoria bakhtiniana, encerra uma ideia mais complexa do que sua noção mais corriqueira, apesar desta também ser uma resposta nessa acepção. Ela importa no âmbito do dialogismo, pois compromete o indivíduo nas inúmeras posições que assume no contexto social e, nesse ponto, a filosofia da linguagem do Círculo funde-se com a filosofia do ato do mesmo, advindo, dessa fusão, a noção de enunciado como ato – resposta responsável. Responsável pois provém de um sujeito consciente, que se responsabiliza pela posição que assume (verbalmente ou silenciosamente), a partir de uma dada posição social, e ato-resposta pois responde ativa e valorativamente a outros (enunciados e sujeitos).

Deprendemos, assim, que resposta e compreensão são fatores condicionantes da linguagem, mas também das relações entre homens e, em última instância, da dialética que determina os intermináveis processos de estabilizações e alterações das estruturas sociais e respectivas ideologias de suporte, sendo as mudanças de significação que

constituem os enunciados sempre uma reavaliação, “[...] o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 140). As palavras (enunciados) constituem-se, desta forma, além do tema e da significação, do **acento apreciativo**, pois sua expressão pelo sujeito, quando dita ou escrita, é sempre acompanhada da valoração/apreciação que esse introjeta nela, o que faz de toda enunciação um posicionamento subjetivo e ideológico.

O aspecto apreciativo da palavra enunciada remete à noção de **refração** do signo linguístico. Conforme sustenta a filosofia marxista da linguagem, explicitada na obra de Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1029]), toda palavra – signo ideológico por excelência –, quando enunciada, reflete uma dada construção da realidade, ao mesmo tempo que a refrata, pois corresponde a uma tomada de posição do sujeito a respeito do que enuncia. Portanto, não equivale a um reflexo perfeito da realidade material, mas de uma construção dessa realidade, apreendida e recriada pelo indivíduo que a toma como objeto de sua enunciação, haja vista ser atravessada pela perspectiva de um sujeito que se constitui socialmente, através de suas experiências e relações.

A relação de alteridade é fundamental para a construção de sentidos que, conforme diretrizes do Círculo, se dá na diferença, no confronto entre consciências e valorações. O outro (*alter*) é o princípio de estruturação e organização enunciativa que guia o projeto de dizer do sujeito e justifica seu enunciado como unidade do processo dialógico da linguagem. O(s) outro(s), interlocutor(es) a quem o enunciado do sujeito se dirige, está intrinsecamente implícito nesse enunciado, antes mesmo de sua materialização discursiva, pois o enunciador já antecipa possíveis reações-respostas (atitudes do interlocutor) na elaboração interior do discurso, antes mesmo de realizá-lo verbalmente. Nesse processo, as relações que se estabelecem entre os interlocutores são também definidas nos contextos em que se inserem essas relações, sendo esses contextos, consequentemente, determinantes para a produção discursiva.

Toda instância interativa, logo, toda enunciação, realiza-se num determinado campo que, por sua vez, insere-se num contexto social mais abrangente e, por essa razão, “[...] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 117). Explicitamos, na subseção a seguir, como o contexto social interfere nos enunciados dos sujeitos e nas

relações que esses estabelecem entre si e com os enunciados seus e dos outros.

1.1.5 Esfera sociodiscursiva

Para tratarmos da noção de esfera¹⁴ discursiva, precisamos considerar as condições sobre as quais a arquitetônica teórica do Círculo foi sendo elaborada dialogicamente. Retomando os capítulos da obra de Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]), entendemos que o projeto bakhtiniano sedimentou-se no diálogo com as duas correntes de pensamento dominantes à época de sua produção, sendo inerentemente dialógico em sua própria elaboração. Desta feita, o diálogo que percorre toda a obra do Círculo, mas que aparece desenvolvido mais explicitamente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN (Volochnikov), 2010 [1929]), busca superar a visão determinista e mecanicista do marxismo ortodoxo que prevê a subordinação dos produtos ideológicos aos fatos da base socioeconômica.

Nesse sentido, a noção de esfera da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana, ou da comunicação social, ou da utilização da língua, ou simplesmente ideologia) é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, sendo a lógica particular de cada esfera/campo. (GRILLO, 2010, p. 143)

Dessa forma, “[...] a esfera deve ser entendida como a versão bakhtiniana marxista de ‘instituição’, ou seja, uma modalidade socioistórica relativamente estável de relacionamento entre os seres humanos.” (SOBRAL, 2009, p. 121). Como consequência desse entendimento bakhtiniano, a acepção de esfera abarca um escopo mais amplo que as instituições definidas pelo Estado de uma dada sociedade,

¹⁴ Grillo (2010, p. 156) esclarece que a recente tradução do livro *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin, substitui, em muitos momentos, o termo *esfera* por *campo*. Entretanto, as traduções em inglês, francês e espanhol dos livros do Círculo mantêm o termo *esfera*. Seguimos Grillo, utilizando os dois termos como sinônimos no escopo desta pesquisa.

correspondendo aos lugares sociais em que decorrem relações específicas entre sujeitos, a recortes sócio-históricos e ideológicos.

Cada esfera/campo existe como unidade relativamente estável, numa arena de vozes sócio-historicamente constituídas, e as relações que se dão em seu interior são marcadas por embates e mudanças permanentes, que surgem nas/das próprias interações verbais entre os sujeitos sociais que circulam nela e em outros âmbitos específicos da realidade social. Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]) mesmo trata da questão em sua obra, afirmando que:

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, da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos sob a mesma definição geral.* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 33, grifo do autor)

A compreensão do conceito de esfera/campo está inerentemente associada à palavra e à ideologia nos termos do Círculo. À palavra, por encerrar a condição de signo ideológico por excelência, em função das propriedades que possui (já enumeradas no corpo deste texto), especialmente pela capacidade de incorporar, semioticamente, as representações e ideologias de diferentes áreas da atividade humana, servindo a todas igualmente e transitando entre todas; assumindo, em cada uma, o sentido projetado pelo ponto de vista específico do grupo de indivíduos que a compõem. E à ideologia, por consistir na expressão do posicionamento do sujeito, por meio do material semiótico da palavra, expressando o horizonte social/axiológico do sujeito, isto é, refratando a visão axiologicamente recortada de mundo que sua posição social lhe viabiliza realizar.

Na perspectiva bakhtiniana, a ideologia compõe-se, dialeticamente, de dois polos antagônicos que se interpenetram e interinfluenciam: a ideologia oficial, que corresponde às esferas de domínio ideológico que sustentam a organização e as relações de uma dada sociedade – a ciência, a religião, a arte etc. – e que equivale a uma

estrutura relativamente estável e dominante que procura fixar uma concepção única de representação do mundo; e a ideologia do cotidiano, que corresponde às relações fortuitas do dia a dia, funcionando como germen dos sistemas de referência que irão compor a ideologia oficial e que equivale a um acontecimento relativamente instável. Conforme afirma Miotello (2012) a respeito do conceito de ideologia do Círculo:

Bakhtin e seus companheiros do Círculo não trabalhavam, portanto, a questão da ideologia como algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas inserem essa questão no conjunto de todas as outras discussões filosóficas, que eles tratam de forma concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos, ou a questão da constituição da subjetividade. Bakhtin mesmo alerta que não aceita ser medíocre dialeticamente, e por isso vai construir o conceito no movimento, sempre se dando entre a instabilidade e a estabilidade, e não na estabilização que vem pela aceitação da primazia do sistema e da estrutura; vai construir o conceito na concretude do acontecimento, e não na perspectiva idealista. (MIOTELLO, 2012, p. 168)

A visão dialética da ideologia do Círculo inaugura uma perspectiva inovadora dos estudos ideológicos até então vistos pela ótica da hegemonia inquestionável das esferas dominantes e da submissão passiva dos sujeitos pertencentes às esferas “dominadas”. Nessa diretriz, a ideologia do cotidiano atinge um valor antes inalcançável. Essa visão dialética das relações e estruturas sociais fundamenta-se no intercâmbio verbal que decorre das relações intersubjetivas pelos discursos que transitam na realidade sócio-histórica das culturas humanas.

A interação se dá, assim, entre indivíduos organizados socialmente e coloca em jogo condições sócio-históricas das duas ordens, da ideologia do cotidiano e das esferas ideológicas, conforme explicita Grillo (2010, 2010, p. 144):

Na interação verbal, materializam-se a língua, os signos ideológicos, a intersubjetividade, a articulação fatores externos/internos à esfera. Ao tratar da interação verbal, o Círculo estabelece uma distinção entre a ideologia do cotidiano e os

sistemas ou esferas ideológicas constituídas. A ideologia do cotidiano está ligada à palavra interior e acompanha todos os gestos e atos da consciência humana. Ela é o ponto de partida para a constituição das esferas ideológicas, mas também sofre delas a influência.

A noção de esfera/campo cunhada pelo Círculo acaba gerando outro conceito que, juntamente com o tema e com a significação, constitui a essência da palavra (enunciado) – o acento de valor ou apreciativo – mencionada acima. Essa ligação entre apreciação e esfera decorre do fato de a constituição social do sujeito se dar mediante relações que trava ao longo de sua vida e que, por conseguinte, são delimitadas e influenciadas pelas instâncias (esfera/campo) sociais em que se sucedem. Disso decorre que:

[...] a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor, isto é, a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valor. (FARACO, 2009, p. 54)

E é por isso que Bakhtin afirma que:

As relações dos enunciados com a realidade concreta, com o sujeito real falante e com outros enunciados, relações que pela primeira vez tornam os enunciados verdadeiros ou falsos, belos, etc., nunca podem tornar-se objeto da linguística. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 330)

Em função dessa assertiva, o Círculo propõe a metalinguística como o estudo cujo objeto corresponde ao nível da essência da linguagem, do seu uso intersubjetivo no âmbito da sociedade, o nível do discurso/enunciado e não da frase ou do texto dissociado dos sentidos que lhe são atribuídos nas relações sociais. Na perspectiva da metalinguística, como toda relação social se delineia e se fundamenta num determinado campo da ação humana, o “espaço” em que se desenrola determinado enunciado é fundamentalmente parte viva desse, não sendo possível a

consideração do enunciado concreto dissociado de sua esfera de realização, influenciando essa, inclusive, na sua particularidade material.

Dessa forma, o estudo das ideologias, para Bakhtin e para o seu Círculo, deveria seguir as seguintes regras metodológicas: (a) não separar a ideologia da realidade material do signo; (b) não dissociar o signo das formas concretas da comunicação; (c) não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material. (MIOTELLO, 2012, p. 175)

Esta subseção encerra alguns dos conceitos que englobam os pressupostos teóricos que sustentam a perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin e que julgamos imprescindíveis para a compreensão e fundamentação da pesquisa realizada. A subseção seguinte consiste na apresentação da base metodológica em que nos subsidiamos na delimitação das etapas de análise da pesquisa e que estão igualmente fundamentadas nos princípios propostos pelo Círculo, embora não tenha sido sistematizada como modelo teórico por esse grupo. Trata-se da Teoria/Análise Dialógica do Discurso.

1.1.6 Teoria/Análise Dialógica do Discurso (ADD)

A Teoria/Análise Dialógica do Discurso (ADD) consiste numa perspectiva de base teórico-metodológica fundamentada na proposta sócio-histórica da linguagem do Círculo. Sustentada pela metalinguística, apresentada, por Bakhtin, como o estudo da língua em uso, no texto *O discurso em Dostoiévski*, encontramos, pela primeira vez, a proposta de uma teoria/análise dialógica do discurso, ainda que não apresentada sob esse rótulo:

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” porque temos em vista o *discurso*, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela Linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este

motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na Metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a Linguística e devem aplicar seus resultados. A Linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. (BAKHTIN, 2010 [1963], p. 11, grifo do autor)

Beth Brait (2010), seguindo a trajetória das obras do Círculo, apresenta-nos a ADD, sustentando que o conjunto dessas obras motivou o seu nascimento. Como afirma a estudiosa bakhtiniana:

Iniciar a apresentação da análise/teoria dialógica do discurso dessa maneira significa, de imediato, conceber *estudos da linguagem* como formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos e, ao mesmo tempo, reconhecer que essas atividades intelectuais e/ou acadêmicas são atravessadas por idiosincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro. (BRAIT, 2010, p. 10)

A especificidade da disciplina metalinguística, proposta pelo Círculo, consiste no fato de se considerar, para efeitos de análise e interpretação, a linguagem tomada na bivocalidade do termo dialógico tão utilizado por seus integrantes, isto é, “[...] desvendar a articulação constitutiva do que há de interno/externo na linguagem” (BRAIT, 2010, p. 13), alcançando, por meio desse enfrentamento, as relações dialógicas, objeto complexo de seu interesse.

Bakhtin procura apresentar a proposta de sua metalinguística, denominada por Brait de Teoria/Análise Dialógica do Discurso, como uma postura diante do objeto de estudo, seguindo a mesma linha de todos

os conceitos por ele elaborados, que surgem de uma relação de dialogicidade entre o analista e os discursos sobre os quais se debruça e, portanto, de seus autores. O que equivale a dizer que o pesquisador não parte de um conceito prévio para aplicá-lo a determinado objeto de estudo, antes os conceitos resultam de sua relação com esse objeto.

Nessa diretriz, importa perceber a linguagem e estudá-la em diálogo com a historicidade que a engendra, os sujeitos e o social em que ela se desnuda, nisso consiste o salto qualitativo da perspectiva de estudo de linguagem bakhtiniana das demais – não se ater apenas aos aspectos sistêmicos e abstratos dela, mas incluí-los numa abordagem que observa o aspecto individual, criativo, que envolve sua utilização pelo sujeito – estudando-a em uso (BRAIT, 2010). Essa combinação, da dimensão interna à externa dos aspectos da linguagem, viabiliza o conhecimento das relações humanas, de suas atividades, a condição do sujeito como eminentemente histórico, social e cultural, ideologicamente movido.

As relações dialógicas são tomadas para estudo na perspectiva de uma teoria da enunciação, em que os sentidos e seus efeitos são vistos em correlação com os conceitos de tema e significação, que decorrem das relações intersubjetivas que se dão num determinado ponto da história e da cultura de uma determinada sociedade. A consequência de toda essa rede relacional é o fato de o sujeito bakhtiniano ser sempre concreto e constituído na relação de alteridade que estabelece com outros sujeitos, por intermédio da linguagem. Esse é o diferencial fundamental da postura científica proposta e defendida pelo Círculo, melhor abordada no capítulo dois desta tese.

Proceder a um estudo tendo como fundamento epistemológico os pressupostos da ADD, como nos aponta Lenzi (2010, p. 63), implica levar em conta as construções bakhtinianas acerca da concepção dialógica e sócio-histórica da linguagem. Dessa forma, justificamos a adoção da perspectiva dialógica em nosso trabalho, ancorados nas contribuições do aparato teórico do Círculo de Bakhtin, em concordância com Brait, que o formaliza e apresenta sua pertinência.

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades

discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2010, p. 29, grifos da autora)

Lançando mão do dizer da autora, encerramos esta subseção e o capítulo em que tratamos das noções do Círculo de importância fundamental para a compreensão desta pesquisa. Nesta subseção, especificamente, apresentamos a Teoria/Análise Dialógica do Discurso formalizada por Brait (2010) e ancorada nos fundamentos teóricos bakhtinianos, que sustentaram a postura teórico-metodológica adotada diante do objeto de estudo.

No capítulo a seguir, delineamos o contexto de nossa pesquisa. Iniciamos, porém, na seção 2.1, com a apresentação da perspectiva do Círculo em relação à pesquisa em ciências humanas e das propostas metodológicas vinculadas a ela (e que constituem a ADD). Nessa seção inicial retomamos brevemente o exposto sobre a ADD, com o intuito de enfatizar a abordagem de pesquisa do Círculo que a respalda.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA NA PERSPECTIVA ARQUITETÔNICA DE BAKHTIN

O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. (Mikhail Bakhtin)

2.1 CONCEPÇÃO DO CÍRCULO SOBRE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

O pensamento do Círculo recai sobre três matrizes – a ética, a estética e a epistemológica – das quais decorrem seus empreendimentos teóricos. Tais matrizes constituem um tripé articulado sob o mesmo arquitetônico modo de pensamento que se destaca pela diversidade e pela atualidade decorrentes da articulação estrutural entre ética e criação teórica que o organiza (AMORIM, 2003, p. 11), intimamente vinculadas aos conceitos de alteridade e dialogia que, conforme aponta Geraldí (2003, p. 42), compreendem os princípios gerais de toda sua arquitetônica.

Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal*, particularmente nos textos *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas e Metodologia das ciências humanas*, aborda a especificidade das disciplinas humanas, que se distinguem das ciências exatas e naturais, em função da natureza de seus respectivos objetos, apontando que, enquanto essas possuem como objetos de estudo dados acabados, as ciências humanas têm como foco de interesse, em última instância, o homem, seus pensamentos e experiências, ou seja, “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2010 [1973], p. 395, grifo do autor).

Bakhtin parte da especificidade do “objeto”¹⁵ de estudo das ciências humanas para fundamentar uma abordagem metodológica e uma

¹⁵ Apresentamos entre aspas o conceito de objeto, em função de esse termo ser marcado por uma valoração positivista que acaba por tornar perigosa sua utilização na correlação com pesquisas em ciências humanas, segundo a perspectiva bakhtiniana. Dessa forma, sua menção não deve ser tomada nos mesmos termos que assume no contexto positivista das ciências exatas.

perspectiva teórico-epistemológica substancialmente dialógicas. Ao apresentar o “ser expressivo e falante” como objeto das pesquisas humanas, Bakhtin mostra a inadequação da adoção de postulados teórico-metodológicos oriundos das ciências exatas ou naturais para estudar este objeto. Essa inadequação, explica-nos o filósofo, se dá em virtude do fato de que, enquanto essas ciências trabalham com um dado pronto para deduzirem dele determinadas objetivações, as ciências humanas apresentam como dado o homem que se encontra em permanente processo de transformação e constituição.

Bakhtin esclarece que, sendo o homem inerentemente dialógico, pois que se constitui nas relações de dialogicidade que travam com o outro por meio da linguagem, as ciências humanas devem tomar como núcleo de seus estudos o texto, haja vista ser esse a materialização oriunda dessas relações. Segundo ele,

O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.) [...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sobre a forma de *texto*. (BAKHTIN, 2010 [1973], p. 308, grifo do autor)

Na epígrafe que escolhemos para introduzir este capítulo e na citação acima, Bakhtin estabelece o texto como o requisito primordial para o desenvolvimento da pesquisa e do pensamento. Tal afirmação decorre da perspectiva dialógica que subsidia toda construção teórica e filosófica do Círculo, segundo a qual “[...] o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.” (BAKHTIN, 2010 [1973], p. 311, grifo do autor). Apreendemos, com essa citação, que o texto assumido pelo autor como objeto de toda ciência humana não equivale ao texto –

material da linguística¹⁶ –, mas ao texto – enunciado, ao texto – discurso, meio e fruto das relações humanas, determinado pelas intenções e pela realização das intenções dos sujeitos sociais.

Essa acepção justifica o fato de Bakhtin apontar que a própria atitude humana é um texto em potencial, podendo ser compreendida (como atitude humana e não como ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos) (BAKHTIN, 2010 [1973], p. 312). Essa compreensão do fenômeno textual gera implicações que vão desde a abordagem que se deve tomar para seu estudo, passando pelos elementos que devem ser considerados nesse, até o papel e a relação do pesquisador no contexto da pesquisa fundamentais para o entendimento da perspectiva que o Círculo toma em relação às pesquisas em ciências humanas.

Uma dessas implicações tem a ver com a própria perspectiva de pesquisa, que deve constituir-se na conjugação das dimensões ética e estética a serem tomadas pelo pesquisador ao dirigir-se ao texto (discurso) de análise numa postura de enfrentamento. Como reflete Amorim (2003):

Nas ciências humanas conjugam-se as dimensões ética e estética para dar origem a uma outra dimensão que é a epistemológica. Desse modo, a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. (AMORIM, 2003, p. 12)

Em outras palavras, a perspectiva proposta pelo Círculo sobre pesquisas em ciências humanas consiste em compreender e assumir o caráter histórico-cultural de seu objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção intersubjetiva, isto é, que se dá entre sujeitos. Uma abordagem nesses termos opõe-se nitidamente à abordagem de cunho objetivista (no sentido estreito, positivista do termo), ao passo que viabiliza uma construção humana do conhecimento (FREITAS, 2003, p. 26).

¹⁶ A linguística de que trata o Círculo é aquela que se atém apenas aos elementos internos ao sistema linguístico e não às relações entre enunciados ou às relações entre esses, à realidade em que se inserem ou ao sujeito que o realiza.

Assim, uma pesquisa que se delineie sob a abordagem bakhtiniana vai se constituindo num diálogo permanente e tenso entre o texto sobre o qual se debruça o pesquisador e a compreensão (análise) que esse vai construindo do texto que toma para estudo, e que resulta fruto desse embate que encerra a pesquisa:

[...] a complexa inter-relação do *texto* (objeto de estudo e reflexão) e do *contexto* emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognitivo e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores. (BAKHTIN, 2010 [1973], p. 311, grifos do autor)

Em função dessa inter-relação, a pesquisa nas áreas humanas, para Bakhtin e demais pensadores do Círculo, jamais obtém um resultado único, fechado, sistemático, uma vez que esse decorre do diálogo entre os sujeitos (expressos nos discursos analisados) e o sujeito pesquisador e, sendo ambos integrantes de uma dada realidade sócio-histórica, localizados num dado espaço-tempo culturalmente delimitado, suas compreensões/respostas podem ter seus sentidos modificados, em função das alterações das subjetividades que dialogam nessa inter-relação. Como consequência disso:

Quando o contexto muda, os termos em que formulamos nosso pensamento mudam de sentido. Seus valores e suas implicações éticas mudam. E é aí que precisamos colocar a questão da diversidade e da diferença na pesquisa para produzirmos sobre isto um pensamento não-indiferente. (AMORIM, 2003, p. 23)

Como podemos perceber, o processo deste fazer ciência implica em que tanto pesquisador como pesquisado possuam papéis ativos na dinâmica dialógica de construção de sentidos e, por isso, seus papéis enquanto agentes sociais são fundamentalmente relevantes para a análise, visto que a influenciam diretamente. Não se pode, contudo, pensar que se trata de uma análise/interpretação em que o pesquisador define aleatoriamente a diretriz da análise, pois isso geraria o relativismo que, já

mencionamos anteriormente, é alvo de crítica de Bakhtin, além de destituir o aspecto dialógico fundante de sua proposta.

Trata-se, isto sim, de considerar o pesquisador como interlocutor ativo que, assim como os sujeitos participantes têm suas subjetividades (que são construídas socialmente) manifestadas em seus discursos/textos, também ele, pesquisador, tem sua subjetividade manifestada na compreensão ativa que se materializa no texto de sua pesquisa e que conterà sua assinatura, que instituirá sua responsabilidade sobre o acabamento da pesquisa. Disso deriva os conceitos de ética e estética, tratados com mais detalhe na subseção 2.1.2, que aborda especificamente a questão do pesquisador na perspectiva bakhtiniana. Antes, porém, elucidamos a especificidade do objeto de que trata Bakhtin.

Concluimos esta subseção apontando as cinco proposições em que Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]) apresenta o ponto de vista do Círculo em relação à natureza da língua e ao seu estudo, das quais derivam as especificidades da perspectiva desse grupo de pensadores em relação às pesquisas que se propõem, como esta, a analisar o discurso numa perspectiva sócio-histórica e dialógica.

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também

pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada. 5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010 [1929], p. 131-132, grifos do autor)

2.1.1 Especificidade do objeto de pesquisa

Conforme esclarecemos, Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto de estudo é o texto/discurso. Em outras palavras:

[...] as ciências humanas voltam-se para o *homem*, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí. Dessa concepção decorre que o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas, que examinam o homem “fora do texto”. Bakhtin propõe, para cada ciência humana, um objeto textual específico, pois pontos de vista diferentes sobre o texto constroem “textos” e, portanto, objetos também diferentes. (BARROS, 2005, p. 26, grifo do autor)

Os textos/discursos desvelam as subjetividades que por meio deles se constituem dialogicamente. Bakhtin, quando trata da questão do texto como objeto das ciências humanas, explica as duas diferentes concepções que a bivocalidade do princípio dialógico compreende: a da existência de um diálogo entre os interlocutores que envolvem determinado texto e do diálogo entre as vozes que constituem um dado texto; e, é nessa perspectiva duplamente dialógica, defendida pelo autor, que tanto o objeto das ciências humanas, quanto seu próprio método devem ser necessariamente dialógicos, haja vista que:

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existe palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 330)

Em razão desse aspecto complexo e multiplanar, o texto, enquanto objeto, deve ser tomado não como materialidade que fixa significados, mas lugar em que se instituem e confrontam pontos de vista que se manifestam nele por meio da enunciação, e, por isso, o pesquisador figura como interlocutor que deverá responder ativamente a essa enunciação. Assim, as relações entre o sujeito da cognição (pesquisador) e o sujeito a ser conhecido (autor dos discursos/objetos) nas ciências humanas correspondem, para Bakhtin, a relações de interação, em que o primeiro procura interpretar/compreender o outro ativamente. Essa relação de compreensão respondente corresponde ao método que Bakhtin apresenta para o conhecimento do sujeito (“objeto”) nas ciências humanas, a partir dos textos tomados para análise, que são definidos por Barros da seguinte maneira:

- a) objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. (em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística [empirismo objetivo] ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam [empirismo subjetivo]);
- c) dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d) único, não-reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não-reiterável ou repetível. (BARROS, 2005, p. 26).

As características apontadas por Barros (2005) resumem a acepção bakhtiniana de texto que implica a existência do outro, o interlocutor/analista, cuja ação compreensiva ativa na relação dialógica que engloba tal texto/discurso determina o acabamento da pesquisa, a partir do excedente de visão, segundo pressuposto do Círculo, como veremos na subseção a seguir.

2.1.2 Pesquisador: o outro na interação

O pesquisador, na perspectiva de Bakhtin, corresponde ao segundo sujeito, aquele que reproduz, para os fins de sua pesquisa, o texto do outro (autor dos enunciados tomados para análise) e cria um texto emoldurador, que o comenta, avalia, objetiva (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 309). Como apontado no início deste capítulo, o tripé ética, estética e epistemologia encontra-se em permanente articulação ao longo do desenvolvimento do pensamento do Círculo.

Ao abordarmos a questão do pesquisador na acepção bakhtiniana, tangenciamos, necessariamente, as duas matrizes (ética e estética) para chegarmos à terceira (epistemológica), basilar para os fins deste trabalho. Isso porque a atuação do pesquisador no processo de pesquisa ancora-se tanto na responsabilidade, decorrente da ética bakhtiniana, quanto nas concepções de acabamento e exotopia elaboradas pelo Círculo, inicialmente para dar conta da função estética.

Ao conceber a pesquisa no âmbito das ciências humanas como inerentemente dialógica, em função dos textos/discursos serem meio de acesso ao conhecimento das subjetividades que os engendram, Bakhtin e seus pares atribuem ao pesquisador, na função de interlocutor, a responsabilidade de atuar ativamente na compreensão do objeto de pesquisa, tomado não como materialidade acabada, mas como discursos que refratam pensamentos, sentimentos, valores, culturas, ideologias.

Como qualquer sujeito inserido numa interação comunicativa, o pesquisador, ao se predispor a analisar determinado texto, deve abrir-se para uma compreensão ativa responsiva, pois, para Bakhtin, só alcançamos a compreensão à medida que respondemos, posicionando-nos ao dito com que nos deparamos. Disso decorre que, para o Círculo, a qualidade da pesquisa em ciências humanas vincula-se à profundidade da

compreensão¹⁷, não podendo nunca se equiparar à simples explicação, pois essa dispensa a relação dialógica entre pesquisador e objeto, ao contrário daquela:

Na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 316, grifos do autor)

Por isso, Bakhtin defende que a compreensão dos enunciados/discursos é inevitavelmente dialógica, já que pressupõe a presença de seus sujeitos-autores e do sujeito-pesquisador como partes integrantes da produção de seus sentidos, através da participação ativa no diálogo em que se inserem:

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa) [...] Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 332, grifo do autor)

Assim, a compreensão é, então, também diálogo, pois une duas consciências que se confrontam dialogicamente, e este é, para Bakhtin (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 325), o extremo da filosofia da linguagem e do pensamento das ciências humanas, as “terras virgens”.

Ver pela primeira vez, tomar consciência de algo pela primeira vez já significa entrar em relação com esse algo: ele já não existe em si nem pra si mas

¹⁷ Bakhtin aponta o critério da profundidade da compreensão como um dos critérios supremos do conhecimento em ciências humanas.

para o outro (já são duas consciências correlacionadas). A compreensão já é um importante momento (a compreensão nunca é uma tautologia ou uma dublagem, pois aí há sempre dois e um potencial terceiro). (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 321)

A compreensão que o pesquisador tem do discurso resulta no texto de sua autoria e, portanto, implica na responsabilidade que esse assume diante do outro (interlocutor/autor dos discursos analisados) e de outros aos quais possa se reportar e, conseqüentemente, em sua assinatura, que singulariza seu lugar privilegiado no contexto interacional que compreende sua pesquisa, como relembra Amorim (2003), retomando Bakhtin:

“Somente somos iguais no plano teórico e abstrato; no plano empírico, cada um de nós ocupa um lugar singular e único”, diz Bakhtin. O lugar singular que eu ocupo é também o lugar da minha assinatura. Somente eu ocupo este lugar, somente eu posso assinar por e neste lugar. E a assinatura é aquilo que me torna responsável: capaz de responder pelo lugar que ocupo num dado momento, num dado contexto. (AMORIM, 2003, p. 14-15)

Em suma, a compreensão responsiva ativa institui a responsabilidade expressa na assinatura que singulariza a subjetividade de cada sujeito, nas diferentes posições que assume em sua vivência social, e, é neste sentido, que Bakhtin menciona o fato de não haver álibi para a existência, dado que nenhum outro pode assumir o lugar que determinado eu assume e vice-versa, consistindo, então, a responsabilidade e a assinatura que o sujeito assume no processo de compreensão responsiva ativa, o fundamento ético de sua existência (e, por extensão, de todo ato que exerce, inclusive o de sua pesquisa).

Por outro lado, seguindo o encaminhamento reflexivo que delinea sua visão de estética, Bakhtin incorpora o conceito de exotopia para tratar da questão da objetivação e do acabamento epistemológico, no âmbito das ciências humanas, simultaneamente à forma como o artista objetiva e confere acabamento à sua obra de arte.

O conceito de exotopia foi formulado por Bakhtin para tratar do lugar de tensão que encerra a obra de arte, em função da alternância de

olhares, posições e valores entre aquele que representa o que vê do que o outro vê e aquele cuja visão é representada na obra. Esse conceito foi considerado, pelos estudiosos bakhtinianos, como a dimensão ética da atividade estética e como elemento-chave para o entendimento da atividade de pesquisa (AMORIM, 2003, p. 14).

Exotopia equivale, assim, a desdobramento de olhares, consiste no excedente de visão que, no âmbito da pesquisa, o pesquisador consegue alcançar, em função da sua posição privilegiada que lhe possibilita um “olhar de fora”, não acessível àquele que está sendo observado:

[...] meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: *é dando* ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar. (AMORIM, 2003, p. 14, grifo do autor)

O lugar exotópico que o pesquisador ocupa nas perspectivas estética e epistemológica de Bakhtin é, precisamente, o que confere a objetivação e o acabamento, tanto à obra de arte como à pesquisa em ciências humanas, a partir do ato do sujeito criador.

O que nos interessa aqui é que há algo comum em todos os momentos do pensamento bakhtiniano: o ético e a questão do valor se dão sempre no lugar do acontecimento, do singular e irrepitível, o que equivale a dizer, no âmbito do concreto e do histórico. Para tornar o pensamento não-indiferente, é preciso responder por ele levando em conta o contexto em que nos encontramos. E o contexto será sempre uma arena onde diferentes valores se afrontam, engendrados nas diferentes

posições sociais que ocupamos. O pensamento tornado ato é um pensamento valorado, um pensamento com entonação e que adquire, segundo a expressão de Bakhtin, “a luz do valor”. (AMORIM, 2003, p. 18-19)

Para Bakhtin e seu Círculo, só há ética na dimensão do evento, uma vez que é no acontecimento que o sujeito assume sua posição singular e se defronta com outras posições singulares assumidas por outros sujeitos igualmente singulares. Portanto, é no âmbito da ação que o pesquisador deve incorporar a teoria e o pensamento de forma responsável, para proceder com seu trabalho de análise; ou seja, a análise que compreende o fazer – pesquisa não se situa no âmbito de uma epistemologia desvinculada da vida, ao contrário, situa-se no âmbito desta, ao mesmo tempo em que lança mão daquela.

Como consequência, a objetivação e o acabamento decorrem do acontecimento em que a reflexão do pesquisador se torna ato de um processo dialógico, por meio do qual atribui sentido ao discurso analisado, sentido esse que reflete tanto o embate travado na arena de vozes que constitui esse discurso como aquele travado entre esse discurso constituído e o discurso do sujeito/pesquisador em constituição. Depreendemos, dessa consequência, a dimensão do pesquisador no fazer pesquisa em ciências humanas, sob a ótica do Círculo, que, antes de gerar uma dicotomia entre acontecimento e teoria, conjuga-os lançando mão do conceito de validade, diretamente relacionado ao conhecimento do analista/pesquisador.

Todo contexto infinito do conhecimento humano teórico possível – o da ciência – deve, para minha unicidade participante, tornar-se algo de responsabilmente *reconhecido*, o que não diminui nem deforma o que é verdade [*istina*] autônoma desse conhecimento, mas o completa até que se torne verdade [*pravda*] em sua validade compulsória. (BAKHTIN, 2010 [1986], p. 108, grifo do autor)

Creemos ter dado conta, mesmo que sucintamente, da abordagem particular que o Círculo de Bakhtin instaura como adequada a toda pesquisa que toma como objeto de estudo o texto, em sua condição de discurso e, portanto, imbricado com seus sujeitos autorais e com todos os

demais elementos contextuais nele implicados, bem como do papel de fundamental importância do pesquisador no processo de constituição dessa pesquisa. Na seção que segue, contextualizamos a pesquisa e, em seção subsequente, retomamos a ancoragem epistêmico-metodológica da ADD e sua constituição e apresentamos as descrições do campo, da disciplina estágio supervisionado em LP, do gênero relatório de estágio supervisionado de observação e dos participantes.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Todo aparato teórico apresentado no capítulo anterior e utilizado como subsídio à esta pesquisa, bem como as considerações acerca da especificidade do fazer científico, pela ótica bakhtiniana, tecidas na primeira seção deste capítulo impõem-nos o compromisso de delimitação do estudo dentro de uma abordagem que não conflite com a perspectiva sócio-histórica e dialógica do Círculo mas, ao contrário, coadune-se com essa.

Firmados, então, nesse compromisso e, particularmente em função dele, faz-se necessário ressaltar que o caráter necessariamente dialógico deste estudo acabou por delinear sua configuração e os procedimentos desenvolvidos na sua concretização, consequência da especificidade dialógica, que o impede de encaixar-se em padrões científicos preestabelecidos. Como fala Geraldi (2010b, p. 81):

Escolher este novo caminho certamente implica abandonar a segurança dos enunciados (enquanto materialidade textual) para preferir as incertezas da enunciação; aceitar a subjetividade e a criação como terreno próprio da linguagem e seu movimento; enfim, preferir o acontecimento à estrutura, apostar na instabilidade para nela encontrar sentidos novos.

Feita essa ressalva, apresentamos ao longo desta seção a contextualização da pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada (LA), tangenciando sempre o aspecto arquitetônico que apresenta, a partir das considerações pertinentes à sua dimensão sócio-histórica e dialógica, concernente à perspectiva bakhtiniana com que foi delimitada.

Desse modo, torna-se relevante esclarecermos a perspectiva com que consideramos este trabalho inserido na área da Linguística Aplicada. A concepção de ciência em LA assumida no âmbito desta pesquisa não deriva da noção de que se deve aplicar na vida prática conhecimentos advindos da Linguística, a fim de verificar sua validação ou não. Tal perspectiva consiste numa visão equivocada e ultrapassada do fazer científico nessa área e vai de encontro à concepção que ancora esta pesquisa. Ao contrário, concebemos o trabalho epistemológico e científico, no âmbito da LA, necessariamente sob o enfoque do significado humano da vida social, em que a linguagem atua como instância semiótica viabilizadora de sentido.

Dessa forma, esta pesquisa aproxima-se do paradigma qualitativo interpretativo de cunho sócio-histórico, cuja abordagem, em muitos aspectos, tangencia a perspectiva dialógica de pesquisa do Círculo de Bakhtin, conforme podemos perceber em algumas passagens do texto de Moreira e Caleffe (2008), que tratam de metodologias e abordagens de pesquisa e que nos permitem inferir semelhanças, por exemplo, entre o pesquisador interpretativista que apresentam e o pesquisador moldado por Bakhtin:

Os pesquisadores interpretativos rejeitam a visão positivista de que o mundo social pode ser entendido em termos de relações causais expressas em generalizações universais. Para eles, as ações humanas são baseadas nos significados sociais, tais como crenças e intenções. As pessoas que vivem juntas interpretam os significados entre elas e esses significados transformam-se por meio da interação social. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61)

A citação aproxima a perspectiva interpretativa da dialogicidade bakhtiniana, em que os significados são construídos na interação entre pesquisador e os sujeitos inseridos, no âmbito da pesquisa, diretamente ou por meio de seus textos (enunciados). Nessa ótica, ainda sob o dito dos autores acima citados, os pesquisadores figuram como variáveis potenciais na investigação, na medida em que compartilham significados com outros/interlocutores de sua pesquisa.

Em outras palavras, o pesquisador interpretativista acredita que é capaz de interpretar e articular as experiências em relação ao mundo para si próprio

e para os outros. Ele não está à parte da sociedade como um observador, mas constrói ativamente o mundo em que vive. Não vê seus atributos e comportamentos como ontologicamente externos a si mesmo; só pode conhecer a realidade social por meio do seu entendimento subjetivo. A realidade social não pode estar separada do significado que ele dá a ela e como ele interpreta essa realidade. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 62)

Segundo a perspectiva interpretativista apresentada, os esforços do pesquisador incidem na concentração sobre “a construção social da realidade e sobre as formas pelas quais a interação social reflete os desdobramentos das definições dos atores de suas situações” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 63) e se pautam na consciência de que o processo de pesquisa consiste numa interação dialética contínua de análise, crítica, reiteração, reanálise, até seu acabamento final.

Por fim, e em intrínseca relação com o processo de constituição dialético e dialógico da pesquisa, achamos relevante aludir à questão da metodologia da pesquisa bakhtiniana que conduziu o percurso da pesquisa e cujas diretrizes encontram-se claramente expostas na subseção 2.3.1. Embora, como se poderá ver na subseção mencionada, tenhamos adotado a ordem metodológica sugerida por Bakhtin (VOLOCHÍNOV), vale enfatizar que a aceção de metodologia no âmbito da perspectiva bakhtiniana, assumida nesta pesquisa, não consiste numa metodologia no sentido formal do termo, mas numa postura, como já explicitamos anteriormente, de compreensão responsiva e responsável ativa que adotamos em todas as etapas do nosso trabalho.

Neste contexto de pesquisa, tomamos, como objeto de estudo, enunciados de professores em processo de formação inicial, sobre o ensino de LP. Esses dados foram retirados de Relatórios de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, que configuram um gênero discursivo particular da esfera acadêmica e, portanto, caracterizado pelos elevados graus de formalidade e institucionalidade que incidem coercivamente na sua constituição temático-composicional, conforme a análise nos foi apontando.

Falar de esfera acadêmica não é o mesmo que falar de seu espaço geográfico, mas entendê-la como esfera de atividade humana, local em que se dá a produção de discursos. Essa é a perspectiva em que o IEAA, lugar em que se inserem os textos tomados para análise, foi apreendido, no âmbito desta pesquisa, em intrínseca relação à noção de esfera de

atividade inserida num dado cronotopo. Nas palavras de Amorim (2010, p. 105):

O conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas do homem.

O conceito de cronotopo, conforme esclarece Amorim (2010), equivale a uma categoria que funde as noções de tempo e espaço mas, ao contrário do conceito de exotopia, em que o espaço se destaca pela marca do “lugar de fora” ocupado pelo sujeito, no cronotopo, a dimensão do tempo sobressai para marcar a transformação, “a dimensão do movimento”, e o espaço se insere complementando essa noção, pois situa sócio-historicamente um dado acontecimento. Dessa forma, cronotopo equivale a espaço-tempo de transformação, representa a temporalidade em que os sujeitos e seus valores se constituem.

Assim, a esfera de atividade não pode ser considerada isolada da dimensão cronotópica em que se encontra inserida, do contexto social, histórico e cultural em que se situam seus sujeitos sociais e, portanto, suas produções. Tal inserção acarretou implicações de fundamental importância para este trabalho, pois a temporalidade de que os discursos emergem constitui esses discursos e isso nos permitiu vislumbrar as vozes conflitantes que os constituem, bem como nos direcionou na compreensão das valorações que sobre elas incidem, decorrentes das interações em que esses discursos se instauram.

Nessa perspectiva, em nossa pesquisa tomamos o IEAA constituído como esfera acadêmica, esfera de domínio ideológico que sustenta um dos pilares em que se apoia a organização social, juntamente com outras esferas ideológicas – religião, arte, política – numa dada temporalidade histórica. Equivalendo, assim, a uma estrutura relativamente estável e dominante que procura fixar sua concepção particular de representação do mundo. Como toda esfera ideológica, nele travam-se relações dialógicas entre os indivíduos que, organizados sob seus valores, seus princípios internos, constituem-no.

Como consequência, essas relações dialógicas que ocorrem em seu interior delineiam-se pelos acentos de valor (apreciativos) coerentes com

o quadro semântico-axiológico que a esfera acadêmica representa, dentro do horizonte social mais amplo que se constitui, além dela, de outros quadros semântico-axiológicos e que forma a sociedade como um todo. Em função disso, as interações de que os sujeitos participam, no interior da esfera acadêmica, marcam a linguagem, através da qual se estabelecem com as valorações/posicionamentos que assumem e que são responsáveis pela configuração e perpetuação de sua organização estrutural.

É por essa razão que os relatórios foram escolhidos como dados materiais para esta pesquisa, pois nos revelam a natureza dos enunciados que neles se concretizam e a forma como eles se integram à vida, através da função que exercem no interior da esfera acadêmica, refletindo as condições específicas e as finalidades a que a linguagem se presta, nesse âmbito, através do conteúdo temático de que trata, do estilo com que é revelado e da construção composicional em que se apresenta, que, juntos, caracterizam o gênero discursivo que constituem.

Essa intrínseca correlação entre linguagem e atividade explica o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, pois que são concebidos imbricadamente com as esferas de sua produção, prenunciando as características e especificidades institucionais e ideológicas dessas, já que exerce, no interior da esfera de atividade social na qual se constitui, uma função específica. Bakhtin (2010 [1979]) denomina os gêneros discursivos como “relativamente estáveis”, em função de sua realização decorrer do uso individual que o sujeito faz dele, no exercício de sua atividade linguageira. A isto corresponde dizer que o advérbio “relativamente” advém das especificidades dos usos subjetivos da linguagem.

Os Relatórios de Estágio Supervisionado (doravante RES) correspondem a um tipo relativamente estável de enunciado caracterizado como gênero discursivo secundário pois, embora produzido por sujeitos individuais, está inerentemente associado à instância institucional em que foi gerado e, por isso, reflete/refrata seus valores ideológicos, através das enunciações desses sujeitos. Essa relação direta entre os RES e o IEAA nos aponta especificidades que também são pertinentes para a interpretação/compreensão dos sentidos produzidos pelos enunciados que neles se materializam, como as marcas discursivas que denotam o elevado grau de formalização da linguagem, a delimitação temático-composicional na sua elaboração e os embates de vozes que dialogam no seu interior.

“Podemos concluir que, no trabalho de análise dos discursos e da cultura, quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada

produção discursiva, poderemos dele inferir uma determinada visão de homem.” (AMORIM, 2010, p. 106). Por essa razão, não houve como procedermos a uma análise dos relatórios de estágio sem que considerássemos a dimensão cronotópica que envolve sua produção e, por isso, a grande temporalidade em que se dão esses discursos, além da esfera acadêmica IEAA, constituíram etapas de análise que percorremos a fim de apreendermos os discursos que os constituem. Nesse sentido, como afirma Sobral (2009, p. 102),

[...] a segmentação do discurso é uma etapa pré-analítica, uma etapa de levantamento de dados, mas a análise propriamente dita deve produzir uma imagem do discurso como a totalidade que ele é, em sua inserção genérica, sua condição de membro de um gênero, inserido numa dada esfera da comunicação humana, e em sua mobilização específica das formas da língua e das formas textuais.

Condizentes com essa diretriz, procuramos, no percurso da pesquisa, realizar uma análise totalizante dos discursos, como aponta Sobral (2009), ou arquitetônica, nos dizeres de Bakhtin. Isto é, levando em conta sua inserção no gênero Relatório de Estágio Supervisionado, em que se materializam, dentro da esfera acadêmica, as relações dialógicas que os inserem como fenômenos da vida concreta e a dimensão cronotópica em que se realizam, conforme se poderá constatar nos capítulos de análise. Na seção a seguir, ativemo-nos aos aspectos constitutivos da pesquisa, apresentando, brevemente, como ela se delineou e descrevendo seus elementos constitutivos.

2.3 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta etapa, apresentamos o fazer-pesquisa que empreendemos na geração e análise dos dados, sob a égide da ADD, e descrevemos os elementos constitutivos desse empreendimento. Ancorados pelo arcabouço teórico bakhtiniano, incluímos, na apreensão do estudo discursivo, toda dimensão social e histórica que constitui seu aspecto semântico. Dessa forma, o Curso de Licenciatura dupla em Letras, a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I

(observação), o gênero Relatório de Estágio Supervisionado e os sujeitos participantes serão tomados, nas subseções seguintes, apenas descritivamente, sendo retomados nos capítulos analíticos, já que encerram aspectos da temporalidade substancialmente relevantes na análise de textos sob a lente da abordagem dialógica do Círculo.

Importa ressaltar que, para a constituição dos dados da pesquisa, realizada sob a perspectiva da ADD, consideramos os discursos dos relatórios como dados centrais da análise. Os demais dados que se foram somando no decorrer da realização da pesquisa (apresentados detalhadamente nos capítulos de análise) configuram-se, no contexto desta, como suportes da análise dos dados centrais, uma vez que estão com eles interligados numa rede dialógica que não poderia ser ignorada, sob risco de se desconstruir o sentido mesmo daqueles. Esclarecida essa distinção necessária dos dados, apresentamos, no item a seguir, o aporte epistêmico-metodológico de sua geração e análise.

2.3.1 ADD e a geração e análise dos dados

*Fazer pesquisa lidando com a questão da diversidade convoca um pensamento ético, mas não há ética sem arena e confronto de valores.
(Marília Amorim)*

Partindo do fato de que a questão do método, para o Círculo, consiste, basicamente, na compreensão respondente, elucidada anteriormente neste capítulo, e, ancorados na ADD sucintamente apresentada na subseção final do capítulo I, assumimos, como conduta de pesquisa, uma postura necessariamente dialógica, pela qual tomaremos os textos/discursos a serem analisados como enunciados situados socialmente. Para tanto, esses serão considerados no contexto arquitetônico que o abarca e que envolve a situação social de interação, suas condições sócio-históricas específicas, seus participantes e a dimensão verbal que o materializa.

Considerando que o enunciado, em sua plenitude, é enformado, como tal, pelos elementos extralinguísticos, ligando-se a outros enunciados, dialogicamente, e que esses elementos extralinguísticos penetram o interior do enunciado (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 313) e, ainda, partindo da perspectiva de que “[...] a língua vive e evolui

historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 128, grifos do autor), seguimos a ordem metodológica para o estudo da língua apontada por Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que não desconsidera a dimensão material da língua, mas a considera em sua condição de enunciado concreto/ discurso.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 128-129)

Seguindo essa diretriz, delineamos nossa análise partindo de uma abordagem ampla, considerando os fatores que seguem, na ordem em que se apresentam: a situação sócio-histórica em que a interação se insere na grande temporalidade, a esfera de atividade a que se vincula, as especificidades da interação verbal em que os enunciados tomados para análise se constituem, as valorações implícitas nelas, os participantes produtores dos discursos e seus interlocutores imediatos/previstos, as relações dialógicas que se estabelecem entre esses sujeitos e os papéis que assumem nessa relação e a especificidade do gênero discursivo em que se realizam, intrinsecamente associado à esfera que o institucionaliza, para, finalmente, apreendermos o valor semântico do discurso materializado nos textos dos relatórios.

Para o cumprimento dessa ordem metodológica, seguimos as três observações, pontuadas por Bakhtin (VOLOCHÍNOV) como indispensáveis, tomando-as como pressupostos norteadores de nossa pesquisa como um todo:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).

2. *Não dissociar o signo das formas concretas de comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura). (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 45, grifos do autor)

Segundo a concepção dialógica da linguagem do Círculo, a frase e o texto correspondem a unidades do nível das formas linguísticas, da materialidade, enquanto o enunciado e o discurso correspondem ao nível translinguístico dos atos de linguagem concretos, sociais. Por essa razão, essa perspectiva considera a análise linguístico-textual um procedimento que auxilia a análise enunciativa/discursiva, o que podemos confirmar com a terceira observação, pontuada por Bakhtin (VOLOCHÍNOV) e citada acima. Ou seja, embora as marcas deixadas na materialidade do enunciado não sejam o fim da perspectiva de pesquisa postulada pelo Círculo e assumida por nós, elas orientam nossa compreensão, dando-nos pistas de fenômenos extralinguísticos imprescindíveis à constituição de sentido do enunciado total.

Em razão do posto no parágrafo anterior, tomamos as considerações de Bakhtin (VOLOCHÍNOV) como auxiliadoras nos procedimentos metodológicos, articulando-as na busca da compreensão efetiva da integridade dos discursos, pois, conforme afirmou Sobral (2009, p. 103),

Essa perspectiva nos permite seguir na análise, de forma simultânea e integrada, dois percursos: o que leva das marcas discursivas aos condicionantes da produção do discurso e o que leva da situação de interação às marcas que o discurso pode manifestar: as marcas discursivas remetem à situação de produção do discurso e a situação de produção remete ao discurso.

Guiados pelas etapas metodológicas, relacionadas por Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]), e pelo arcabouço teórico-epistemológico que encerra o pensamento bakhtiniano e fundamenta a formalização da Teoria/Análise Dialógica do Discurso, demos seguimento à pesquisa, tomando como axioma a afirmação feita por Geraldini (2003, p. 42),

ancorado na perspectiva do Círculo, de que “[...] a compreensão é uma construção do leitor a partir de suas contrapalavras”, e no compromisso de responder, responsabilmente, aos enunciados, empenhando-nos em compreendê-los, dialogicamente, no processo de nossa pesquisa.

2.3.2 O campo de pesquisa

O campo desta pesquisa corresponde ao Curso de Licenciatura dupla em Letras Português/Inglês do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), mais especificamente à disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I, pertencente ao quadro curricular desse Curso.

O IEAA corresponde ao CAMPUS DO PÓLO VALE DO RIO MADEIRA, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sediado na cidade de Humaitá, abrangendo, além deste município, os municípios de Apuí, Borba, Manicoré e Novo Aripuanã. Esse Instituto, assim como os demais campus do interior do Amazonas, é decorrente da ampliação da Universidade Federal do Amazonas, através do Programa “O Amazonas é Nosso Campus” e do Projeto UFAM MULTICAMPI. Essa Instituição de Ensino Superior (IES) é atualmente constituída de 19 Unidades Acadêmicas: 14 distribuídas na capital e 05 sediadas nos municípios-polo, sendo sua sede localizada em Manaus, estado do Amazonas, ocupando uma área total de 6,7 milhões de metros quadrados, correspondendo a área construída hoje a 35% do projeto arquitetônico original.

Segundo o Projeto Pedagógico Institucional (2012), essa expansão, viabilizada pelo Projeto UFAM MULTICAMPI, “[...] configura-se um esforço institucional de promover ações afirmativas que resultem na inclusão de parcelas significativas da população no processo de formação superior.” (PROEG/UFAM, 2012, p. 32). De acordo com este mesmo documento institucional, quatro princípios balizaram essa política de desenvolvimento da educação superior na UFAM, equivalendo uma delas à interiorização, definida como ação com vistas a:

Ampliar a presença de Unidades Acadêmicas no interior, como consequência política consubstanciada na missão e na visão centrada no Desenvolvimento Humano Sustentável dos diferentes grupos sociais da Região Amazônica, caracterizada pela riqueza da realidade ecológica,

étnica, social e cultural, cuja organização estrutural dos multicampi se fundamenta na interdisciplinaridade. (PROEG/UFAM, 2012, p. 32-33)

Tal interiorização é justificada pelo compromisso social da Universidade, que consiste em:

[...] considerar que a Universidade é parte integrante e atuante do contexto local, regional e global que a determina como um bem público; portanto, deve priorizar o atendimento às aspirações da sociedade brasileira, amazonense e amazônica, com vistas à melhoria da qualidade de vida dos diversos grupos sociais, contribuindo para a concretização das Metas do Milênio. (PROEG/UFAM, 2012, p. 32)

Criada em 17 de janeiro de 1909, como Escola Universitária Livre de Manaós, só passou a se denominar Universidade de Manaós em 22 de outubro de 1913, recebendo a atual nomeação apenas em 20 de junho de 2002, através da Lei 10468 publicada no Diário Oficial 118, Seção 1, de 21 de junho de 2002, como resultado do Projeto de Lei elaborado pelo então Senador José Bernardo Cabral. Atualmente, a UFAM é mantida pela Fundação Federal Universidade do Amazonas, CGC 04.378.626/0001-97, com estatuto aprovado pelo Decreto nº 53.699, de 13 de março de 1964, e sua estrutura, bem como o funcionamento de seus órgãos constitutivos, encontram-se descritos no seu Estatuto aprovado pela Portaria MEC nº 1.344 de 28/08/2000, publicada no DOU em 29/08/2000, e pelo Regimento Geral, aprovado pela Resolução CONSUNI 003/2003 de 25/03/2003, publicada no Diário Oficial do Estado em 28/04/2003.

Dentro desse contexto maior, o Campus de Humaitá surgiu como desdobramento do Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior, proposto pelo Ministério de Educação, a fim de atender aos municípios acima mencionados, através da Res. 023/2005, sendo inicialmente denominado, através da Res. 028/2005 CONSUNI¹⁸. Posteriormente, foi conhecido como Unidade Acadêmica Permanente de

¹⁸ As resoluções do CONSUNI mencionadas podem ser acessadas através do link: <www.conselhos.ufam.edu.br/consuni/resolucoes>. As demais resoluções pertinentes à UFAM podem ser acessadas através do link: <<http://proexti.ufam.edu.br/index.php/resolucoes>>.

Humaitá, passando no ano posterior, pela Res. 028/ 2006 CONSUNI, a Instituto de Agricultura e Ambiente (IAA) e, somente em 2009, pela Res. 011/2009 do CONSAD¹⁹ – Conselho de Administração da UFAM –, decorrente da proposta apresentada pela Comissão de Docentes do IAA, passou a chamar-se Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (nome atual), abarcando em sua denominação a representatividade dos cursos de Letras e Pedagogia que, além dos demais voltados para área ambiental e afins, integravam, já à época, o Instituto.

Desde sua implantação, a Estrutura Administrativa do IEAA constitui-se em ordem decrescente de hierarquia, respectivamente, de Direção Acadêmica, Coordenações Administrativa e Acadêmica e Colegiados dos Cursos. O Instituto possui seis cursos de graduação: Agronomia, Engenharia Ambiental, Pedagogia e as Licenciaturas duplas – Ciências: Biologia e Química, Ciências: Matemática e Física, e Letras: Língua Portuguesa/Inglês, e um curso de pós-graduação Lato Sensu em Biologia da Conservação. Seu quadro de servidores constitui-se de 74 docentes e 25 técnicos em educação e seu corpo discente constitui-se de 1094 alunos de graduação e 30 de pós-graduação Lato Sensu.

Descritos os aspectos físicos e estruturais gerais da Instituição, atemo-nos agora à descrição da Licenciatura em Letras Português/Inglês do IEAA, para, então, partirmos para o campo específico deste estudo, a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I.

O Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa foi criado pela Resolução 030/2005 do Conselho Universitário da UFAM (CONSUNI), oferecendo 8 semestres como tempo de integralização, com funcionamento diurno e disponibilidade de 50 vagas anuais, sendo 25 disponíveis para o PSC²⁰ e 25 para o ENEM²¹. A

¹⁹ A Res. 011/2009 do CONSAD está disponível no link: <www.conselhos.ufam.edu.br/consad/resolucoes>.

²⁰ O PSC é a forma de ingresso na Universidade Federal do Amazonas, criado pela Resolução 18/98, do Conselho de Ensino e Pesquisa (Consep), com alterações feitas pela Resolução 014/00. A seleção é feita em uma avaliação seriada e contínua nas três séries do ensino médio. Todos os alunos do ensino médio, matriculados em escolas credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação, podem se inscrever. Os que forem reprovados serão automaticamente excluídos do PSC, exceto os da 1ª série. As inscrições são renovadas a cada etapa. (Fonte: <<http://www.comvest.ufam.edu.br>>)

²¹ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. (Fonte: <<http://portal.mec.gov.br>>)

administração de seu funcionamento organizacional e estrutural é realizada pelo Colegiado de Letras, composto por dez professores efetivos e um substituto, dentre os quais, sete graduados em Letras e quatro mestres (um em Letras e três em Literatura)²², que compõem seu quadro docente, dois dos quais ocupam as posições de Coordenador e Vice Coordenador, respectivamente, do Curso pelo período de dois anos, sendo escolhidos a partir de candidatura e votação aberta no âmbito do Instituto, com participação docente, discente e dos técnicos administrativos.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), revisado em 2010 por seu Colegiado, assim dispõe sobre sua missão, justificando sua implantação no município de Humaitá:

Com base no que dispõem a Lei 9.394/96-LDB, o Parecer CNE/CES 492/2001, de 03/04/2001 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Letras, Parecer CNE/CP N° 28/2001, de 02/10/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Parecer CNE/CES N° 1363/2001 de 12/12/2001, que retifica o Parecer CNE/CES N° 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras, e a Resolução CNE/CP N° 2, de 19/02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e considerando que hoje, **o Curso de Letras continua cumprindo sua missão, qual seja, a de colocar no mercado de trabalho profissionais críticos, capazes de interferir na sociedade, prontos para dessa forma promover o desenvolvimento do nosso Estado, foi criado no pólo de Humaitá o Curso de LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESAS E LÍNGUA E LITERATURA INGLESAS [...]**.

²² O corpo docente e os níveis de formação mencionados referem-se ao período equivalente aos dados tomados para análise desta pesquisa. Atualmente, o número de docentes mudou e alguns desses professores já possuem formação *stricto sensu* a nível de mestrado e doutorado.

(COLEGIADO DE LETRAS, IEAA/UFAM, 2010, p. 4, grifo nosso)

Em relação à proposta político-pedagógica, o Curso sustenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Licenciatura em Letras que, conforme redação de seu Projeto Pedagógico,

[...] objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Assim, foram editadas no sentido de que devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho demandados pela sociedade, na heterogeneidade das mudanças sociais. (COLEGIADO DE LETRAS, IEAA/UFAM, 2010, p. 7)

Enfatizando o tripé ensino-pesquisa-extensão, mas se voltando para as necessidades locais, com vistas a desenvolver estratégias que auxiliem na qualificação dos recursos humanos, a partir do desenvolvimento de suas potencialidades e da garantia de sua qualidade de vida, o curso ancora-se “[...] numa abordagem intercultural comprometida com a pesquisa e a extensão, vislumbrando o benefício da população local, a fim de preservar o patrimônio cultural da região” (COLEGIADO DE LETRAS, IEAA/UFAM, 2010, p. 7), apresentando como objetivo geral a formação de profissionais que

[...] dominem o uso das Línguas Portuguesa e Inglesa, em suas manifestações oral e escrita, que sejam capazes de refletir de forma analítica e crítica sobre a linguagem, estando aptos a atender as demandas das diversas esferas do mercado. (COLEGIADO DE LETRAS, IEAA/UFAM, 2010, p. 7).

Para tanto, o curso apresenta duração mínima de 3.335 (três mil trezentas e trinta e cinco) horas-aula, correspondendo a 187 (cento e oitenta e sete) créditos, cuja carga-horária apresenta-se assim distribuída:

- Disciplinas Obrigatórias: 2.595/a;
- Disciplinas Optativas: 120/a
- Atividades Complementares: 200 h;

- Estágio Supervisionado: **420** horas serão destinadas à execução do projeto desenvolvido no campo de estágio;
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): 60 horas destinadas ao desenvolvimento e à apresentação do TCC ou da monografia exigida para conclusão do curso;
- **Total Geral do Curso: 3.395 horas.**

Inserido no contexto das prerrogativas legais normatizadas pelo Ministério da Educação, a partir dos pareceres e diretrizes mencionados acima, o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras do IEAA apresenta, em sua Matriz Curricular, como Eixos Estruturantes, os Conteúdos Básicos, a Formação Profissional e o Estágio Curricular Supervisionado. Os conteúdos curriculares do Curso e sua estrutura curricular estão organizados conforme se pode ver nos quadros abaixo:

Quadro 1 – Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês: disciplinas obrigatórias

PER	SIGLA	DISCIPLINA	PR	CR	C.H.
1º	IAL011	Introdução à Filosofia	-	4.4.0	60
	IAL014	Língua Inglesa I	-	4.4.0	60
	IAL010	Língua Portuguesa I	-	4.4.0	60
	IAL012	Metodologia do Estudo e Pesquisa	-	4.4.0	60
	IAL015	Psicologia Geral	-	4.4.0	60
	IAL013	Sociologia Geral	-	4.4.0	60
			Optativa	-	4.4.0
SUB-TOTAL				28	420

2º	IAL020	Língua Portuguesa II	IAL010	4.4.0	60
2º	IAL025	Língua Inglesa II	IAL014	4.4.0	60
	IAL035	Teoria da Literatura	-	4.4.0	60
	IAL022	Introdução à Antropologia	-	4.4.0	60
	IAL033	Psicologia Aplicada à Educação	IAL015	6.6.0	90
	IAL016	Prática Curricular I	-	3.2.1	60
SUB-TOTAL				25	390

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras IEAA.

Quadro 2 – Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em Letras Portugêses/Inglês: disciplinas obrigatórias

PER	SIGLA	DISCIPLINA	PR	CR	C.H.
3º	IAL023	Língua Portuguesa III	IAL020	4.4.0	60
	IAL031	Língua Inglesa III	IAL025	4.4.0	60
	IAL021	Literatura Portuguesa	-	4.4.0	60
	IAL030	Introdução aos Estudos Linguísticos	-	4.4.0	60
	IAL026	Didática Geral	-	4.4.0	60
	IAL027	Prática Curricular II	IAL016	4.2.2	75
SUB-TOTAL				24	375

4º	IAL041	Língua Portuguesa IV	IAL023	4.4.0	60
	IAL042	Língua Inglesa IV	IAL031	4.4.0	60
	IAL034	Língua Latina	-	4.4.0	60
	IAL040	Literatura Brasileira I	-	4.4.0	60
	IAL043	Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira	-	4.4.0	60
	IAL044	Prática Curricular III	IAL027	4.2.2	90
SUB-TOTAL				24	390
5º	IAL050	Língua Inglesa V	IAL042	4.4.0	60
	IAL053	Literatura Brasileira II	IAL040	4.4.0	60
	IAL037	Legislação do Ensino Básico	-	4.4.0	60
	IAL051	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	IAL042	4.4.0	60
	IAL052	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I	IAL026/IAL041/ IAL043	3.0.3*	90
	IAL054	Prática Curricular IV	IAL044	4.2.2	90
SUB-TOTAL				23	420

6º	IAL061	Língua Portuguesa V	IAL041	4.4.0	60
	IAL060	Língua Inglesa VI	IAL050	4.4.0	60
	IAL064	Literatura Brasileira III	IAL053	4.4.0	60
	IAL032	Cultura e Expressão de Língua Inglesa	IAL050	4.4.0	60
	IAL062	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I	IAL026/IAL050/ IAL051	3.0.3*	90
	IAL063	Prática Curricular V	IAL054	4.2.2	90
SUB-TOTAL				23	420
7º	IAL070	Língua Portuguesa VI	IAL061	4.4.0	60
	IAL071	Literatura Inglesa	IAL060	4.4.0	60
	IAL065	Estrutura de Língua Inglesa	IAL060	4.4.0	60
	IAL072	Literatura Regional	-	4.4.0	60
	IAL073	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II	IAL052	4.0.4	120
		Optativa	-	4.4.0	60
SUB-TOTAL				24	420

8°	IAL080	Literatura Norte-Americana	-	4.4.0	60
	IAL081	Literatura Infanto-Juvenil	-	4.4.0	60
	IAL082	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	IAL064	4.0.4	120
	IAL083	Trabalho de Conclusão de Curso	-	4.0.4	60
	IAL105	Língua Brasileira de Sinais	-	4.4.0	60
SUB-TOTAL				20	360
ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS			200h		
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURSO			3.395 HORAS		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras IEAA.

Quadro 3 – Conteúdos Curriculares do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês: disciplinas optativas

IAL090	Introdução à Análise do Discurso	4.4.0	60
IAL091	História da Literatura	2.2.0	30
IAL092	Literatura Universal	4.4.0	60
IAL093	Literatura Latina	4.4.0	60
IAL094	O Conto Brasileiro	4.4.0	60
IAL095	Literatura em Vídeo	3.2.1	60
IAL096	Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas	3.2.1	60
IAL097	Linguística I	2.2.0	30
IAL098	Linguística II	2.2.0	30
IAL099	Tradução Inglês-Português	2.0.2	60
IAL100	Conversação em Língua Inglesa	2.0.2	60
IAL101	Tópicos Especiais da Língua Inglesa	2.2.0	30
IAL102	Tópicos Especiais de Literatura Inglesa	2.2.0	30
IAL103	Leitura em Língua Inglesa	2.0.2	30
IAL104	Metodologia do Ensino da Língua Inglesa: Tópicos Especiais	2.2.0	30

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras IEAA.

Descrita a parte estrutural que constitui o Curso de Licenciatura em Letras do IEAA, descrevemos, na sequência, o Estágio Supervisionado do Curso, conforme apresentado no Projeto Pedagógico do mesmo, focalizando sua primeira etapa, que consiste na observação das disciplinas

de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira ministradas em turmas do ensino fundamental e do ensino médio de escolas pertencentes ao município de Humaitá, já que é nessa etapa específica do estágio que se constituem os relatórios tomados como dados de análise nesta pesquisa.

2.3.3 A disciplina Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado do Curso de Letras do IEAA apresenta carga-horária mínima de quatrocentos e vinte horas, atendendo à Resolução nº. 004/00 da Universidade Federal do Amazonas, à Resolução CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002 e ao art. 65 da LDBEN 9394/96, sendo estruturado em quatro etapas diferentes do curso, correspondendo cada uma delas a disciplinas curriculares específicas, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Etapas do Estágio Supervisionado

DISCIPLINA	PERÍODO	CARGA-HORÁRIA	ESPECIFICAÇÃO
Estágio Supervisionado em LP e Literatura Brasileira I	5º	90h	Observação de aulas de LP e Literatura Brasileira nos níveis fundamental e médio
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I	6º	90h	Observação de aulas de Língua Inglesa nos níveis fundamental e médio

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras IEAA.

Quadro 5 – Etapas do Estágio Supervisionado

DISCIPLINA	PERÍODO	CARGA-HORÁRIA	ESPECIFICAÇÃO
Estágio Supervisionado em LP e Literatura Brasileira II	7º	120h	Regência de aulas de LP sob a supervisão de um professor de ensino conveniado com a UFAM e do coordenador de estágio do Curso de Letras
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	8º	120h	Regência de aulas de Língua Inglesa sob a supervisão de um professor de ensino conveniado com a UFAM e do coordenador de estágio do Curso de Letras

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras IEAA.

Essas quatro etapas que constituem o Estágio Supervisionado ensinam o aluno à experiência do contexto real de seu futuro exercício docente e tem seus objetivos específicos registrados no Projeto Pedagógico do Curso:

Art. 1º – O Estágio Supervisionado do Curso de Letras da UFAM – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – Campus Vale do Rio Madeira – tem por objetivos:

- a) proporcionar crescimento profissional de seus acadêmicos mediante uma dinâmica de condições que os torne aprimorados em sua técnica, partícipes do grupo profissional e conscientes de suas responsabilidades com o semelhante;
- b) permitir a aprendizagem e aplicação de técnicas pela prática observando situações concretas do seu futuro campo de trabalho;
- c) levar à formação de atitudes e hábitos profissionais, com relação ao desempenho de suas

atividades, analisando criticamente as situações de trabalho à luz dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso;

d) proporcionar complementação educacional e prática pré-profissional ao acadêmico, mediante efetiva participação no desenvolvimento dos programas e planos de trabalho afetos à unidade educacional onde se realize o estágio;

e) cumprir a carga horária do Estágio Supervisionado observando o meio, analisando sua racionalidade e métodos, respeitando o desempenho da estrutura, função ou processo, dentro da escola;

f) possibilitar o paralelo entre o conhecimento teórico adquirido no curso e a prática adotada nas escolas;

g) proporcionar contato com a profissão por meio de uma prática efetiva;

h) desenvolver a consciência profissional de acordo com os padrões éticos que se requer;

i) oferecer oportunidade para solucionar problemas técnicos, reais, sob orientação segura e cuidadosa;

j) efetivar a competência no ensino das Línguas portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas. (COLEGIADO DE LETRAS, IEAA/UFAM, 2010, p. 93-94)

Esses objetivos pautam-se nas orientações constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, na qual a formação dos profissionais da educação apresenta, como um de seus fundamentos, “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.” (Art. 6, Título VI, parágrafo único). Essa associação entre teoria e prática é materializada em cada uma das quatro etapas, através dos projetos, relatórios e planos de aula que os graduandos devem elaborar e que constituem requisitos parciais para a aprovação em cada uma das quatro disciplinas de estágio, sendo os planos de aula produções destinadas às etapas de regência, e os projetos e relatórios comuns às quatro disciplinas.

No âmbito de nossa pesquisa, interessa-nos os relatórios pertinentes à disciplina Estágio Supervisionado I, que corresponde à etapa de observação em Língua Portuguesa, elaborados pelos alunos, ao final dessa disciplina, tomados como dados de análise no escopo deste estudo.

Em razão disso, a seção a seguir destina-se à descrição mais detalhada desse documento.

2.3.4 O Relatório de Estágio Supervisionado

Achamos pertinente introduzir esta subseção, retomando o conceito de “gênero discursivo”, uma vez que os relatórios de estágio supervisionado, nos quais estão materializados os discursos dos licenciandos em Letras sobre o ensino de LP, objeto de nossa pesquisa, equivalem a um gênero discursivo específico da esfera acadêmica.

Por considerarmos suficientemente esclarecedor, lançamos mão do conceito expresso na voz do próprio Bakhtin (2010 [1979]), para introduzirmos o assunto.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas de uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 262, grifos do autor)

Bakhtin explicita, com transparência, a vinculação dos gêneros discursivos à divisão orgânica que a sociedade apresenta, com isso, ele deixa entrever, mais uma vez, a profunda ligação entre as ideologias, que subjazem à sociedade e que demarcam as especificidades de cada campo de atividade, as relações intersubjetivas e a linguagem. Isso porque o acontecimento das interações verbais é mediado pelas ideologias e essas variam de acordo com as posições que o sujeito ocupa no escopo social, ou seja, pelas esferas em que transita e pelos papéis que lhe cabem em cada uma delas. Disso decorre que, na perspectiva do Círculo, conforme elucida Faraco (2009, p. 126):

Os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria do Círculo assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social.

Em razão dessa ligação, é imprescindível a consideração do gênero discursivo no estudo de qualquer tipo de enunciado/discurso, sobretudo, na perspectiva sócio-histórica assumida neste trabalho, pois a estrutura composicional, o estilo e a composição temática que o constituem muito nos revelam sobre o enunciado que nele se realiza, sendo cada um deles resultado da escolha de um sujeito que, ideologicamente posicionado no âmbito da esfera discursiva, realiza seu projeto enunciativo endereçando-o a outro(s). Assim, nos juntamos aos integrantes do Círculo englobados no dizer de Bakhtin, pois:

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da

investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional. (BAKHTIN, 2010, p. 265)

Entendemos, como já manifestamos anteriormente, que a peculiaridade da visão de linguagem bakhtiniana consiste, exatamente, na integração entre vida e linguagem e, portanto, entre as relações humanas e a sociedade. Os gêneros discursivos importam na medida em que nos apontam as especificidades dessas relações e do espaço da vida social em que se delineiam e, conseqüentemente, da ideologia ancorada a esse espaço e a essas relações.

Em função da constituição dos enunciados dar-se pelas limitações e coerções dos lugares sociais em que circulam, suas características prenunciam as características desses lugares e das relações que se instituem em seus interiores. Por isso, Bakhtin especifica dois grupos de gêneros, de acordo com as esferas a que se associam: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários são aqueles que decorrem das relações mais casuais e menos institucionalizadas, aos encontros do cotidiano, em que o uso da linguagem se dá de forma mais fluída, pois reflete o “discurso interior”. Esses gêneros refletem a ideologia do cotidiano. Os gêneros secundários, por sua vez, decorrem de relações mais formalizadas (institucionalizadas), sendo o uso da linguagem delimitado pelas especificidades e deliberações do campo em que decorre, refletindo suas ideologias, sua forma de recorte do mundo. Os gêneros secundários refletem as ideologias já constituídas e instituídas socialmente.

Os gêneros são definidos como “relativamente estáveis” porque a estabilidade de sua tipologia é tão penetrável e volátil quanto a dinâmica social e as relações entre os seus sujeitos, ou seja, à medida que as ideologias do cotidiano vão penetrando nas esferas discursivas estabelecidas, elas vão reconstruindo e/ou destituindo essas esferas, gerando uma nova configuração da sociedade e, simultaneamente, à medida que essas esferas e relações são destituídas ou se reconfiguram, os gêneros, que lhes são inerentes, igualmente são eliminados, ou reconfigurados, passando mesmo a constituírem outros gêneros, hibridizando-se com gêneros já existentes, ou não. É essa dinâmica interpenetração que define a integração da linguagem na vida e da vida

na linguagem, como nos explicou Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]). Por isso, as particularidades do gênero relatório de estágio foram consideradas como elementos fundamentais na análise dos discursos que os constituem, haja vista o fato de que os gêneros discursivos balizam o entendimento das ações que se concretizam nos enunciados que são abarcados por eles.

O relatório de Estágio Supervisionado (RES) consiste num documento que se vai constituindo ao longo das quatro etapas de Estágio cursadas pelos licenciandos, cuja finalidade é fazer o aluno pensar sobre diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos pertinentes à sua formação, registrando, descritivamente, a realidade do contexto em que se desenrola esse processo, analisando-o na sua totalidade e posicionando-se criticamente em relação aos fatores que o encerram, subsidiados pelo aporte teórico-epistemológico apreendido ao longo das disciplinas cursadas na graduação. Por outro lado, o estabelecimento do RES como elemento avaliativo, regimentado legalmente e regulamentado no próprio PPC do Curso, institui-o de um caráter coercitivo que incide na observância das diretrizes pertinentes à sua produção, constantes no Regulamento de Estágio e nos modelos postulados, por parte dos alunos – estagiários.

Embora compreenda um documento, de âmbito nacional, unificado pelas normas que regem os programas e cursos de formação docente do ensino superior, sua composição temática e estrutural varia de acordo com as especificidades determinadas pela esfera institucional em que é produzido e que define, com precisão peculiar, sua constituição. Dessa forma, embora se constitua como um gênero discursivo comum, em cada Instituição de Ensino Superior (IES) e em cada Curso Superior dessas Instituições, encontramos modelos diferenciados desses relatórios. Em razão dessa diferenciação, apresentamos, no anexo A, o modelo institucionalizado pelo Curso de Letras do IEAA, de que derivam os discursos materializados/dados da nossa pesquisa.

Na perspectiva de gênero do Círculo, os RES correspondem a um gênero secundário, como já mencionado, e seu aspecto híbrido decorre tanto das partes que o constituem como da sua própria natureza temática. As implicações desse gênero são fundamentais para a perspectiva teórico-epistemológica e metodológica de nosso estudo e, por isso, abordamos esse conceito no início desta subseção, dado que sua relação sócio-histórica, intrinsecamente definida pela sua esfera de inserção, é determinante para a compreensão de sua composição temático-axiológica.

Conforme se pode perceber, através do documento em anexo, o modelo de relatório constante no PPC não alicerça, apenas, a constituição formal que o graduando deve seguir, mas incide, sobretudo, no conteúdo temático e na seleção tipológica da produção discursiva, decorrendo, disso, a estrita liberdade que seus autores possuem para sua elaboração, conforme se pode atestar nos excertos retirados do PPC de Letras, reveladores desse aspecto coercivo:

Art. 15 – Cabe ao estagiário:

(...) fazer relatório de cada etapa, utilizando as indicações previstas neste regulamento(...)

Art. 18 – Caso o relatório esteja deficiente ou não atenda às exigências deste regulamento, será devolvido ao estagiário para reformulação e correções devidas em até sete dias.

§ 1º. O relatório final do Estágio Supervisionado deverá ser entregue encadernado em capa dura de cor preta com letras douradas **contendo todas as indicações de caráter metodológico e as de caráter teórico indicadas pelo professor de estágio.** (COLEGIADO DE LETRAS IEAA/UFAM, 2010, p. 99, grifo nosso)

Pertinente se fez enfatizar essa peculiaridade coercitiva, conforme mostrou a análise apresentada nos capítulos posteriores. Feita essa ressalva, esclarecemos que a focalização do nosso olhar sobre os relatórios incidiu nos enunciados dos alunos acerca do ensino de LP, com os quais dialogamos, a fim de apreender os discursos desses sujeitos a respeito do ensino dessa disciplina na educação básica e, portanto, o modo de constituição de suas inteligibilidades concernentes a essa questão.

No texto desta subseção, assim como nos demais textos da seção dois deste capítulo, tivemos, como objetivo, a descrição dos dados constitutivos da pesquisa. Por essa razão, não foi realizado maior adentramento sobre os elementos apresentados. Esses foram sendo dialogizados à medida que os dados nos impeliam a interpelá-los e a respondê-los. Dando continuidade a esse mesmo objetivo descritivo, apresentamos, na sequência, os sujeitos da pesquisa.

2.4 OS SUJEITOS PARTICIPANTES

Em nossa pesquisa, não lidamos diretamente com sujeitos, mas com textos. No entanto, considerando a perspectiva sobre a qual delineamos este estudo, interessa-nos o texto não enquanto materialidade, mas enquanto linguagem concreta, enquanto enunciado/discurso, e,

[...] como não se pode entender o discurso sem entender seus sujeitos ou protagonistas, uma definição de discurso que não envolva uma definição dos sujeitos discursivos levando em conta seu ser sociohistórico concreto e sua constituição no próprio discurso é incompleta. (SOBRAL, 2009, p. 102)

Assim, os sujeitos enunciadorees da pesquisa foram, necessariamente, considerados nas análises dos enunciados, bem como os sujeitos aos quais se dirigem, uma vez que, na perspectiva dialógica, não há enunciados sem interação e não há interação sem sujeitos, não sendo possível, portanto, a compreensão dos discursos que encerram os relatórios sem considerarmos seu contexto sócio-histórico de produção e os interlocutores sociais que, por meio dele, interagem e produzem sentido.

Desse modo, ressaltamos que os sujeitos enunciadorees são alunos da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I (etapa de Observação), pertencente à grade do quinto período do Curso de Letras do IEAA, no período compreendido entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013 e seus interlocutores imediatos são os professores que constituem o Colegiado desse Curso, particularmente os que, no período discriminado, ministraram essa disciplina. A quase totalidade desses alunos são de origem humaitaense ou dos municípios vizinhos da região do Rio Madeira (Apuí, Borba, Manicoré e Novo Aripuanã), oriundos de escolas da rede pública municipal/estadual dessas cidades, cujos professores, em sua maioria, não possuem formação superior específica para as áreas em que atuam.

Esses sujeitos ingressam no ensino superior imbuídos da visão de ensino e de prática docente a que estiveram submetidos ao longo de sua formação básica, por corresponder ao único acesso que possuíram a essas noções conceituais e, apenas no percurso da graduação, passam a tomar conhecimento de perspectivas diferenciadas, à medida que lhes são

apresentados os conteúdos pertinentes às disciplinas que compõem o curso. Essa conjuntura histórica dos graduandos incide, significativamente, nos RES que produzem, já como integrantes da esfera acadêmica.

Assim, os licenciandos e seus relatórios foram considerados no interior da esfera de atividade a que integram e que determina a especificidade de suas relações em seu interior. Estando os dados da pesquisa inseridos no âmbito de um campo de atividade específica e de uma determinada temporalidade, entendemos que desse espaço-tempo sócio-histórico-ideológico deriva o fato de que as relações dialógicas que englobam esses enunciados refletem a relação entre os interlocutores envolvidos nesse contexto, conforme trata Bakhtin (VOLOCHÍNOV) dessas inter-relações, utilizando-se da metáfora da ilha:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p. 129, grifo do autor)

Com essas palavras, Bakhtin (VOLOCHÍNOV) resume a natureza dialógica da linguagem, dizendo que, na elaboração do discurso, anterior ao próprio ato de sua enunciação, o sujeito antecipa-se para organizar seu enunciado/discurso, em função do auditório/ interlocutor/outro para o qual o projeta – isto é, considera a visão de mundo desse interlocutor, a posição que ocupa na interação dialógica – da relação que estabelece com esse outro e do contexto imediato em que essa relação acontece.

A concepção de linguagem como realização dialógica, que ancorou a pesquisa, acarretou a impossibilidade de empreendermos uma análise do enunciado que dispensasse os sujeitos que envolvem seu acontecimento, sua enunciação. Em função dos enunciados que escolhemos analisar serem resultado de uma interação estritamente formalizada, que se dá institucionalmente, no âmbito da esfera acadêmica, foi preciso considerar, no nosso processo de compreensão ativa, que as

relações entre seus interlocutores (autor/outros) marcam fortemente suas produções, especialmente, pela função primeira para a qual tais enunciados são produzidos.

Em outras palavras, levamos em conta o fato de tais enunciados serem resultado de uma enunciação que se materializa nos RES, cujo objetivo imediato é servir como sistema de avaliação, por parte do docente que ministra a disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I, em relação ao aluno/autor do relatório, e que, neste contexto imediato, o interlocutor/professor estabelece uma relação assimétrica com o autor/aluno, estando em condição hierarquicamente superior em relação a esse último.

Essa relação particular gera a consequência do alto grau de coercividade que incide sobre a produção dos textos, impondo limites restritos às possibilidades de elaboração dos enunciados por parte dos alunos e interferindo, fortemente, na antecipação que o sujeito/aluno faz (discurso interior) ao elaborar seus dizeres, uma vez que seu papel social, nessa interação, o faz projetar a aceitação do seu dito pelo interlocutor/professor para elaborar esse dito sobre as diretrizes dessa aceitação. Por isso, a consideração dos sujeitos professores de estágio, interlocutores diretos, aos quais os graduandos dirigem seus relatórios, é tão importante quanto desses produtores, no contexto de nossa análise dialógica.

Levando em conta essa implicação, nos debruçamos, ao longo da pesquisa, na tentativa de apreender como o ensino de LP é discursivizado pelos licenciandos de Letras do IEAA, considerando as vozes que atravessam seus enunciados – que se constituem como respostas a enunciados anteriores e como antecipação a enunciados prefigurados – bem como compreender a forma como são valoradas. Acreditamos que a apreensão dessas vozes e das valorações que lhes subjazem permitiu-nos alcançar uma melhor compreensão acerca das inteligibilidades desses sujeitos sobre o ensino de LP.

Para tanto, delineamos nossa pesquisa, na posição de interlocutores desses discursos e de seus enunciadores, entrando com eles na arena da relação dialógica em que se inserem, ancorando-nos nos procedimentos que compõem a Teoria/Análise Dialógica do Discurso e no arquitetônico pensamento do Círculo de Bakhtin. O capítulo que segue já constitui parte da análise, compreendendo a dimensão social em que se estabelecem as condições em que os relatórios são constituídos.

3 A DIMENSÃO SOCIAL E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS

3.1 A GRANDE TEMPORALIDADE DOS DISCURSOS SOBRE ENSINO DE LP

Neste capítulo, abordamos a dimensão social dos discursos que constituem os RES focalizados na pesquisa, isto é, o “espaço-tempo” sócio-histórico-cultural em que esses discursos se inserem, bem como as condições em que esses discursos são produzidos, partindo da premissa dialógica e da abordagem sócio-histórica do Círculo de que tanto a dimensão da grande temporalidade que envolve os discursos, como a temporalidade imediata e a esfera em que se inscrevem representam partes constitutivas deles, definindo suas composições temático-axiológicas.

As discursivizações, sobre o ensino de LP, empreendidas nos RES estão inseridas numa temporalidade que corresponde à própria história de constituição da disciplina LP, portanto, a apreensão dos discursos/dados desta pesquisa impõe-nos a imprescindível retomada histórica do percurso pelo qual se foi delineando essa disciplina, desde sua instituição até a atualidade. Dessa forma, a primeira seção deste capítulo retoma, brevemente, este trajeto histórico-ideológico que ancorou a análise dos discursos acerca do ensino da Língua Portuguesa, guiando o entendimento dos sentidos atribuídos a ele.

A seção 3.2 que se apresenta na sequência atém-se à dimensão mais imediata dos relatórios, retomando as discursivizações acerca do ensino de LP, de seus conteúdos de ensino e aprendizagem e da atuação docente, no âmbito do IEAA, institucionalizadas em documentos que circulam no interior dessa esfera acadêmica, além de tratar das particularidades das relações dialógicas de que decorrem os RES e dos interlocutores imediatos aos quais eles se dirigem em primeira instância.

Optamos pela abordagem inicial da grande temporalidade, em conformidade com as etapas metodológicas propostas por Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]) e, em razão desse cenário histórico mais amplo, fornecer subsídios para uma melhor compreensão da temporalidade imediata que encerra o campo/esfera de onde surgem os discursos-alvo de nossa pesquisa.

3.1.1 O percurso histórico-ideológico do ensino de LP

[...] é uma história das disciplinas escolares [...] que permite recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, identificar e compreender sua evolução. É essa perspectiva histórica que pode esclarecer e explicar o estatuto atual das disciplinas curriculares. (Magda Soares)

Em consonância com a perspectiva apontada por Soares (2012 [2002])²³, empreendemos, nesta etapa do trabalho, a retomada do transcurso histórico do ensino do português no Brasil, conforme fez a autora em seu artigo, com a tentativa de compreender os discursos sobre o ensino da Língua Portuguesa na realidade escolar brasileira atual; apresentando o processo de escolarização dos conteúdos de LP²⁴, através do resgate histórico de sua constituição em saber escolar e da relação entre esse saber e a área de conhecimento que tem por objeto a Língua Portuguesa. Empreendemos essa jornada histórico-ideológica ancorando-nos no conceito de “cronotopo” bakhtiniano que consiste, no âmbito desta pesquisa, na amplitude espaço-temporal em que se constituem, reconstituem e legitimam os saberes que envolvem o ensino da disciplina LP.

Conforme aponta Soares, no texto mencionado, a difusão da escola enquanto Instituição burocratizada na cultura ocidental dá-se a partir do século XVI, quando se estabelece um espaço físico, delimita-se um tempo determinado para as práticas de ensino e aprendizagem e, em virtude dessas delimitações e da consequente necessidade de burocratizar o conhecimento, define-se quais serão as disciplinas que constituirão o

²³ “Português na Escola: história de uma disciplina curricular” constitui artigo publicado na coletânea organizada por Marcos Bagno denominada “Linguística da Norma”, publicada inicialmente em 2002 e com 3ª edição mais atual publicada em 2012, em que o autor abre espaço para textos de pesquisadores e teóricos brasileiros que retomam reflexões diversas acerca da problemática da *norma*. Essa obra constitui-se, conforme aponta o próprio autor em sua introdução intitulada “Primeiras palavras”, a “versão brasileira” da primeira antologia de ensaios de autores estrangeiros, especialmente de língua francesa, *La Norme linguistique*, publicada no Quebec em 1983 e traduzida e publicada pelo nome Norma linguística pelo mesmo autor, através das Edições Loyola em 2001.

²⁴ As informações apontadas neste item 3.1.1 sustentam-se nos estudos de Razzini (2000) e Soares (2012).

currículo escolar, bem como os conteúdos que corresponderão a cada uma.

Na verdade, entre disciplina curricular, ou melhor, entre currículo e disciplina, de um lado, e escola, de outro, há, de certa forma, uma relação de causa-efeito: o surgimento da instituição escola está indissociavelmente ligado à instituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2012 [2002], p. 141)

O surgimento da escola, como espaço destinado ao ensino, implica na sua constituição como instituição social, cuja função é a de administrar o espaço e o tempo de aprendizagem por um lado, e, por outro, de determinar a seleção e a organização dos conteúdos a serem ensinados e a metodologia a ser adotada, em função dos fins a que se propõe. Em decorrência dessa organização necessária do ajuste de conhecimentos às delimitações físicas e temporais da escola, tem-se início a burocratização dos saberes que devem constituir conhecimento a ser escolarizado, em detrimento de outros que não entram na integração dos currículos escolares por questões histórico-ideológicas e epistemológicas.

Essas questões, que fundamentam e determinam a “escolarização de saberes”, justifica, por exemplo, a introdução tardia da disciplina Língua Portuguesa como componente curricular no contexto educacional brasileiro, apenas ao final do período imperial, ao término do século XIX; muito embora a instituição escolar tenha surgido em nossa cultura no século XVI, em virtude do fato da língua estar ausente do próprio intercurso social que se desenrolava em território brasileiro, conforme explica Soares (2012 [2002], p. 143, grifos da autora):

É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalecente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua-geral* que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino

secundário e superior dos jesuítas. No convívio social cotidiano, por imposição das necessidades pragmáticas de comunicação – entre portugueses e indígenas e dos indígenas, falantes de línguas diferentes, entre si – e para a evangelização, a catequese, prevalecia a *língua geral*, sistematizada pelos jesuítas (particularmente por José de Anchieta, em sua *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*).

O português, embora houvesse sido constituído como língua oficial, não exercia, efetivamente, papel central na sociedade brasileira de então, coexistindo com o latim e com a língua geral, predominante, essa última, nas relações sociais cotidianas e sistematizada pelos Jesuítas que dominaram o ensino no Brasil até meados do século XVIII, quando Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da LP, através da Reforma que também a incluía como objeto de ensino escolar.

Até a Reforma de Estudos implantada por Pombal em Portugal e suas colônias, embora língua oficial, o português era ensinado, apenas, a pouquíssimos meninos da classe privilegiada e como instrumento de alfabetização, cujo objetivo era puramente instrumental, no sentido de viabilizar a aprendizagem posterior da gramática latina que, junto com a retórica, constituía o programa de estudos da Companhia de Jesus denominada *Ratio Studiorum*. Curiosamente, como aponta Soares (2012 [2002], p. 144), a não inclusão da LP – embora à época já constituísse língua oficial – no sistema de ensino do Brasil de então foi encarada de forma pacífica em função de três fatores, dois externos – “apenas filhos das famílias de prestígio, às quais interessava seguir o modelo educacional da época, frequentavam as escolas; e a LP não era utilizada no intercâmbio social” – e um interno – “o português ainda não se constituía como área de conhecimento.”.

As intervenções do Marquês de Pombal, a partir das reformas implantadas no ensino de Portugal e suas colônias na década de 50 do século XVIII, consistiram em alterações relevantes nas condições externas, obrigando o uso exclusivo da língua portuguesa no Brasil e introduzindo, a partir de então, ao lado da gramática latina, o estudo da gramática portuguesa que, junto com a retórica, constituiu-se área de estudos da língua até o século XIX, embora persistindo sua finalidade instrumental em relação ao latim até o século XX, que permaneceu como disciplina obrigatória até a década de 60 e como disciplina optativa no ensino secundário até as décadas de 60 e 70.

Ainda assim, apenas com o fim do Império, surge a disciplina denominada Português constituída pela fusão da retórica, da poética e da gramática nacional. No entanto, “[...] o que não se pode negar é que as medidas impostas por Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola.” (SOARES, 2012 [2002], p. 146).

A reforma pombalina representou, então, um marco que definiu os estudos em relação à língua em dois componentes curriculares que prevaleceram como vertentes nos estudos da língua do século XVI até o século XIX, a gramática e a retórica. À medida que o latim foi tornando-se desprestigiado socialmente (século XX), a gramática do português foi desvinculando-se da gramática latina, em relação à qual era tomado comparativamente, no âmbito escolar, e alçando autonomia. Nesse contexto, ressalta-se a importância da publicação de inúmeras gramáticas da Língua Portuguesa ao longo do século XIX como fator favorecedor do alçamento dessa autonomia disciplinar. A retórica, inicialmente sistematizada pelos jesuítas com base apenas em autores latinos e para fins exclusivamente eclesiásticos, passou a abranger finalidades para a prática social, incorporando também os conteúdos que, posteriormente, foram destinados à poética, que se constituiu disciplina à parte.

Outro marco de fundamental importância na história da disciplina Língua Portuguesa foi a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1837, que passou a representar, desde então, modelo e padrão de ensino secundário do Brasil, permanecendo seu prestígio, assim, por décadas. Foi nesta instituição escolar que o estudo da Língua Portuguesa foi incluído, sob a forma das disciplinas retórica e poética, sendo, apenas no ano seguinte, a gramática inclusa como objeto de estudo. Ainda em meados do século XIX, professores (letrados, mas ainda não formados) deste Colégio começaram a publicar livros didáticos de grande circulação, alguns dos quais permaneceram sendo utilizados nos cursos elementar, médio e superior até as primeiras décadas do século XX²⁵.

O poder dos professores do Colégio Pedro II era hegemônico, se considerarmos que eram eles que

²⁵ Destacam-se no referido período as seguintes publicações de professores do Colégio Pedro II: a *Gramática portuguesa*, publicada em 1881 por Júlio Ribeiro; a *Gramática portuguesa* em três volumes publicada por João Ribeiro; as *Postilas de retórica e poética ditadas aos alunos do Imperial Colégio de Pedro II* de Fernandes Pinheiro, publicada em 1877; a *Tese para o concurso da cadeira de retórica, poética e literatura nacional do extermato do Colégio Pedro II*, publicada em 1878 por Franklin Dória. (SOARES, 2012 [2002], p. 149)

decidiam, cada um na sua cátedra, o programa curricular e os compêndios adotados no Pedro II e, por conseguinte, nos exames preparatórios. [...]. Depois da Proclamação da República tal centralização tornou-se mais rígida e homogênea. O currículo e os compêndios adotados no Colégio Pedro II converteram-se em referência dos decretos que regulamentavam os exames preparatórios e o ensino secundário nacional. Sua execução pelas outras escolas secundárias, públicas ou particulares, tornou-se obrigatória para que estas obtivessem “a equiparação” (decreto 981 de 8 de novembro de 1890 e decreto 1.232-H de 2 de janeiro de 1891) e, conseqüentemente, gozassem dos mesmos privilégios do Colégio Pedro II, ou seja, de realizar exames preparatórios que valessem para a matrícula nos cursos superiores.²⁶ (RAZZINI, 2000, p. 27-28)

Ainda assim, como mencionado anteriormente com base em Soares (2012 [2002]), o ensino da língua portuguesa permaneceu desmembrado em retórica, poética e gramática até o final do Império, quando fundiram-se essas disciplinas sob a denominação única de Português. Tal fato não consistiu, porém, numa reformulação curricular, mas apenas numa nova nomenclatura, o que pode ser comprovado por coexistirem, até a década de 50 do século XX, as gramáticas e as coletâneas de livros como materiais didáticos independentes, ou seja, a gramática persistiu como disciplina autônoma voltada para a aprendizagem “sobre” o sistema da língua, enquanto a retórica e a poética reconfiguravam-se como estudos estilísticos, à medida que a valorização da fala foi cedendo lugar à valorização sobre a escrita.

Importante ressaltar a relação dos materiais didáticos com a concepção de professor da época:

Quanto às coletâneas de textos, limitavam-se elas, no início do século, à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários), o que evidencia a concepção de professor da disciplina português

²⁶ DODSWORTH, Henrique. Cem anos de ensino secundário no Brasil (1826-1926), p. 164-167.

que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e só a ele, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. (SOARES, 2012 [2002], p. 151)

Interessante notar que, posteriormente, verificar-se-ia exatamente o oposto, com o processo de depreciação da função docente, decorrente da democratização do ensino, em que os professores da disciplina já possuíam formação. No período mencionado na citação anterior, as faculdades de filosofia, criadas na década de 1930 com o objetivo de formar professores, ainda não existiam e os docentes eram estudiosos da língua que acabavam dedicando-se ao ensino. Em 1950, em função das alterações sociais que se passavam no país, inicia-se o mencionado processo de democratização do ensino, consequente das reivindicações populares, modificando o perfil do alunado, que se multiplicou nas escolas, e levando a uma demanda de professores, em sua maioria, oriundos das recentes faculdades de filosofia, com formação não apenas de LP, mas também didática, literatura e pedagogia.

Essa nova configuração sócio-político-econômica e cultural promove a associação entre estudos do texto e da gramática, que passam a constituir uma disciplina articulada. Nas décadas de 1950 e 1960, gramática e texto aparecem sempre associados, e os manuais didáticos incluem, no seu conteúdo, exercícios escolares, eximindo dos professores a responsabilidade de elaboração de materiais didáticos, em função do aumento de trabalho e da pouca remuneração que se acentuam nesse período.

As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de

redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. (SOARES 2012 [2002], p. 152, grifos da autora)

Essas novas condições a que a autora se refere correspondem à época em que se intensificava a depreciação da função docente. A intensificação desse processo depreciativo configurava-se pelo “recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores”, em função do aumento do alunado, gerado pela democratização do ensino, pelo consequente rebaixamento salarial e pelas condições precárias de trabalho, que obrigavam os professores a recorrerem a estratégias de facilitação desse, como “transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios”.

Soares (2012 [2002], p. 152) ressalta que a “fusão” texto-gramática deu-se progressivamente, predominando, no entanto, a primazia da gramática sobre o texto, oriunda da tradição do sistema jesuítico e/ou pelo vazio causado pelo abandono da retórica e da poética que, só muito recentemente, veio ser preenchido pelas teorias de leitura e produção de textos. No início dos anos 1970, o Português e todas as demais disciplinas do ensino primário e secundário, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n 5692/71), sofreram uma grande alteração pelo governo militar, instaurado em 1964, cujos objetivos e ideologias imputavam à educação a função de promover o desenvolvimento e, nesse contexto, a língua, como instrumento de comunicação, serviria a esse desenvolvimento e, portanto, seu ensino deveria visar a esse fim.

Como se pode inferir, essa mudança não se dá, progressivamente, em função de modificações na estrutura social, mas é imposta como medida intervencionista pelo governo militar, que passou a reger o país em meados da década de 1960. Tal mudança reconfigurou os ensinamentos primário e médio, moldando-os com a ideologia que sustentava essa ordem política, interferindo, no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, na concepção de linguagem e, portanto, nos conteúdos a serem ministrados e nas metodologias a serem utilizadas no âmbito da disciplina. Nesse novo contexto, novos nomes foram dados à disciplina Português: *Comunicação e Expressão*, *Comunicação em Língua Portuguesa* e *Comunicação*, permanecendo Língua Portuguesa e Literatura apenas no segundo grau, reforçando o caráter político e

ideológico subjacente às propostas da LDB. Destaca-se, nesse período, a teoria da comunicação como referencial de análise da língua, de onde deriva a nova concepção de linguagem como comunicação, em detrimento à linguagem como sistema e como expressão estética, até então, predominantes.

As concepções de língua outrora assumidas (como sistema no ensino de gramática e como expressão estética da retórica e da poética) são substituídas pela de língua como comunicação, veiculando objetivos pragmáticos que privilegiam o uso. Propõe-se então o estudo *da* ou *sobre* a língua pelo de desenvolvimento do *uso* da língua, surgindo, nessa época, a atual discussão sobre o ensino ou não-ensino de gramática nas escolas²⁷. Amplia-se, ainda, o conceito de leitura, incluindo textos não-verbais, e a oralidade – deixada de lado com o abandono da oratória – retorna, voltada, agora, para finalidades emergentes no intercâmbio social.

Na segunda metade da década de 1980, a denominação *Português* retorna para as disciplinas dos ensinos fundamental e médio, através da medida do então Conselho Federal de Educação²⁸, atendendo às reivindicações contra a concepção de língua e de ensino, que não correspondiam mais ao contexto político-ideológico deste período, nem às teorias oriundas dos estudos linguísticos (linguística, linguística aplicada, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso) que, apesar de presentes desde 1960 nos cursos de formação de professores, só em 1980 chegava às escolas. No escopo dos acontecimentos históricos da época, a medida do Conselho Federal de Educação figurou como resposta aos protestos da área educacional que rejeitavam a concepção de língua e de seu ensino, por não corresponderem mais aos pressupostos do novo contexto político-ideológico de meados da década de 1980, em que se buscava a redemocratização do país, nem aos novos pressupostos teórico-epistemológicos incipientes no âmbito das ciências linguísticas que se começavam a desenvolver no campo da, atualmente, denominada Linguística Aplicada.

Fundamental foram as contribuições decorrentes dos avanços dos estudos linguísticos para o ensino da língua materna, levando a uma reformulação do conceito de língua como enunciação, de sua função

²⁷ Importante se faz ressaltar a obra de Sírío Possenti intitulada *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996), em que o autor desdobra-se exatamente na problematização dessa temática.

²⁸ Sucedido pelo atual Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei n. 9131, de 24 de novembro de 1995, que se constitui órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação (MEC), atuando na formulação e avaliação da política nacional de educação.

sociointeracional, do papel do professor, da valorização do aluno e do respeito às suas variedades linguísticas, de uma nova abordagem do texto, concepções teóricas e metodológicas até hoje em reflexão e estudo, consistindo nos fatores internos que interferiram no percurso do ensino da disciplina Língua Portuguesa. “Talvez essa contribuição das ciências linguísticas ao ensino de português seja a característica fundamental que a disciplina *português* assume a partir dos anos 1980.” (SOARES, 2012 [2002], p. 155).

Conforme se pode perceber, com a história do ensino da disciplina LP no Brasil, tanto os fatores externos – de ordem sócio-político-cultural – quanto os internos – referentes aos avanços dos estudos pertinentes à área – constituem-se como condicionantes fulcrais tanto na seleção dos conteúdos de ensino quanto na abordagem desse, haja vista subsidiarem ideologias pertinentes ao contexto sócio-político e teórico-epistemológico de cada dada época. Tendo retomado sucintamente o trajeto histórico que apreende esses fatores, desde a implantação da disciplina LP até a década de 1980, faz-se necessário um maior aprofundamento das novas representações e propostas de ensino veiculadas em publicações linguísticas e documentos paramétricos, também sob assessoria de linguistas e de autoria legitimada por órgãos oficiais como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e do Ministério da Educação (MEC), nesse último período, que ainda se encontram em vigor nos dias atuais.

3.1.2 Discurso da mudança e o ensino de LP

O final da década de 1970 e os anos iniciais da década de 1980 representaram um período de mudanças de enorme envergadura na disciplina de LP, em virtude da intervenção do Estado no currículo escolar, e, sobretudo, da produção de documentos oficiais, elaborados sob a assessoria de linguistas que, somada a outras produções no âmbito da linguística, fundamentaram e subsidiaram a divulgação e a implantação de novos rumos nos conteúdos e na abordagem de ensino vista, a partir de então, não mais como método, mas como processo didático-pedagógico.

Vários trabalhos²⁹ foram, posteriormente, desenvolvidos acerca das discursivizações que encerravam as discussões sobre os conteúdos e a abordagem do ensino de LP, constituindo o chamado “discurso da mudança” – conjunto de textos que compartilhavam núcleo temático, construção argumentativa e intenções comuns, no período mencionado. Esse conceito, elaborado por Pietri (2003), em sua tese de doutoramento, caracteriza-se por:

[...] argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino, e por apresentar um componente de divulgação científica: a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias lingüísticas, sociológicas e/ou sociolingüísticas, que fornecem então subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Lingüística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretende modificar. (PIETRI, 2003, p. 7)

Ainda segundo esse mesmo autor, em publicação mais recente,

Nesse período, constituíram-se os elementos principais que fundamentam as discussões da ciência linguística a respeito do ensino de língua portuguesa: a necessidade de mudar o ensino em função de atender grupos sociais menos privilegiados economicamente que passaram a frequentar os bancos escolares, o que faria da instituição de ensino o lugar em que seria possível agir socialmente para a obtenção de uma ordem social mais justa; e a necessidade de considerar a realidade da variação linguística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como lugar da norma, o lugar em que se poderia/deveria levar ao aluno a variedade linguística socialmente privilegiada. (PIETRI, 2012, p. 20-21)

²⁹ Trabalhos recentes acerca dessas discussões foram desenvolvidos por diferentes pesquisadores, dentre os quais Pietri (2003; 2012); Angelo (2012); Aparíçio e Bazarim (2012); W. R. Silva (2012) e Fiad (2012).

O discurso da mudança, conceito formalizado por Pietri, cumpre uma necessidade interna à própria linguística brasileira em se constituir como *ciência brasileira*, consistindo num discurso que associa as ideias remanescentes da linguística a novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa, numa produção não apenas voltada para o mundo letrado, mas para a própria linguística, que começava a se aproximar das questões sociais do país, saindo do elitismo acadêmico em que até então se isolara (ANGELO, 2012, p. 38).

As discussões, fundamentadas nas ideias desenvolvidas pelos estudos linguísticos sobre o ensino de LP, desenvolveram-se com dois objetivos: posicionar-se contra o processo discriminatório que caracterizava o ensino tradicional, com fundamentos epistemológicos advindos dos estudos linguísticos (sobretudo da sociolinguística), e defender o ensino da norma linguística a todos, respondendo às acusações de permissividade a que a linguística vinha sendo imputada, sem fundamentos, pelos que defendiam a perspectiva prescritiva de ensino.

Como se pode perceber, esse período conjugou, nas produções bibliográficas pertinentes ao ensino de LP e aos conhecimentos linguísticos, por um lado, novas propostas visando à melhoria do ensino de então, e, por outro lado, a ascensão da linguística ao *status* de ciência, visando sua legitimação e defesa contra as apropriações inadequadas de conceitos inerentes à sua área, decorrentes de interpretações incoerentes de suas propostas, de que derivou a culpa das ideias linguísticas sobre a falácia do ensino.

Alguns pesquisadores³⁰ destacaram-se como precursores do “discurso da mudança” no Brasil, à medida que “vulgarizavam” os conhecimentos acadêmicos, levando-os para além dos muros da Universidade. Esses pesquisadores exerceram papel de fundamental impacto no ensino de LP, uma vez que suas propostas embasaram a elaboração de documentos oficiais, sustentando uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem a partir de uma concepção inovadora da linguagem.

Os textos produzidos por esses autores apresentavam, em comum, uma proposta de ensino democrática baseada na perspectiva interacionista de linguagem e na valorização dos alunos enquanto sujeitos sociais

³⁰ Britto (1997), Câmara (1983; 1970), Faraco (1994), Freire (1978), Franchi (1988; 1991; 1992), Geraldi (1984; 1991; 1996), Kato (1988), Kleiman (1989; 1989; 1993; 1995), Koch (1992), Koch e Travaglia (1989), Koch e Fávero (1989; 1991; 1994; 1997), Possenti (1996), Rojo (1989; 1996), Soares (1986; 1994; 1996; 2008), Suassuna (1995), Tarallo (1997), dentre outros.

falantes de variantes linguísticas que não deveriam ser mais estigmatizadas, mas consideradas no contexto escolar.

Em todos esses autores, a construção dos textos se dava com caráter divulgador-científico, mas também com forte caráter argumentativo, a partir do qual se buscava, simultaneamente, divulgar os pressupostos teórico-epistemológicos que fundamentariam o novo ensino proposto e obter convencimento e aceitação, sobretudo dos professores que atuavam na área de LP, a aderirem e colocarem em prática a nova proposta apresentada e, conseqüentemente, deixarem de lado a abordagem e os conteúdos valorados, até então, pela tradição gramatical de base prescritivo-normativa.

Essa diretriz argumentativa, que caracteriza o discurso da mudança, pode ser identificada não somente nos textos dos autores acima mencionados, mas também nos documentos e diretrizes oficiais que deram seguimento à reformulação do ensino de LP nos mesmos termos, como nos permite atestar a pesquisa realizada por Angelo e divulgada em texto recente, no qual a autora apresenta trechos dos *Guias curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa* e da *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*³¹, que apresentam essas características e que a permitem concluir que

Pela leitura do *Guia* é possível verificar uma configuração geral do texto que gira em torno de uma polarização de discursos: o da tradição (ou continuidade), que é refutado, e o da mudança (ou da descontinuidade), que é defendido. Para que a continuidade seja rompida e ocorra a adesão do interlocutor ao processo da inovação, uma argumentação forte é acionada. Dessa argumentação faz parte uma caracterização bastante negativa do ensino tradicional de língua portuguesa a abrir espaço para o projeto alternativo se colocar. Também o gênero *documento oficial* em que o texto circula é uma forma de possibilitar uma maior aceitação do seu conteúdo por parte do professor-leitor, pois dá à renovação um caráter de

³¹ Os Guias curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa foi publicado em 1975 e a Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau, em 1988. Esses Guias correspondem aos primeiros textos oficiais divulgadores da nova proposta de ensino baseada na ciência linguística. Ambos foram destinados aos professores do Estado de São Paulo e tiveram circulação bastante significativa à época. Ambos os textos foram publicados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

obrigatoriedade e de legitimidade. (ANGELO, 2012, p. 44, grifos da autora)

O *Guia de Língua Portuguesa*, elaborado por uma equipe técnica da área, representa a primeira fonte oficial, embora ainda não de âmbito nacional, em que se apresenta uma composição da imagem do ensino tradicional de LP. Essa composição imagética que passa a definir o ensino tradicional de LP cumpre a função de incitar uma atitude de superação e rompimento em relação a ele e de incorporação de conhecimentos advindos da instância científica que com ele se apresenta incompatível.

O texto se coloca de forma a mostrar que a falta desses conhecimentos entendidos como imprescindíveis à formação do professor, impede que conceitos já superados sejam substituídos por conhecimentos científicos, constituindo-se num entrave à evolução do ensino de língua materna [...]. A leitura da “Introdução” leva a perceber a adesão do documento ao discurso da Linguística, a crença nesses conhecimentos como representantes de um saber novo, científico, garantia da construção de um ensino renovado e de melhor qualidade. (ANGELO, 2012, p. 41)

Já a *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau* surge quando o processo de democratização já estava mais consolidado e, por isso, se apresenta com o “objetivo de requalificar o ensino da escola pública paulista democratizada” (ANGELO, 2012, p. 45), destacando-se, em seu próprio discurso interior, como instrumento de promoção de uma mudança qualitativa do ensino e instigando seu público leitor (professores) a assumir essa mudança, outorgando-lhe esse importante papel, conforme sugere a epígrafe do linguista Rodolfo Ilari, na parte inicial do documento, em que diz: “Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro.” (SÃO PAULO, 1988, p. 7).

Após analisar os dois documentos referidos, Angelo (2012, p. 55) – embora identifique uma diferença consubstancial entre eles (enquanto o primeiro utiliza uma argumentação negativa que deprecia o ensino tradicional para justificar a apresentação do novo que se lhe antepõe; no segundo, a sustentação da argumentação não se dá mais na depreciação do antigo sistema de ensino, embora permaneçam as críticas a ele, pois, à

época de sua publicação, já era senso comum a sua ineficácia) – conclui seu texto com considerações que vale a pena retomar:

A leitura dos dois *documentos oficiais* permite dizer que a imagem do ensino tradicional de língua portuguesa é parte integrante e instrumento útil para o desencadeamento do processo de renovação do ensino, na medida em que serve como ponto de apoio na argumentação do texto para reforçar a necessidade de se lançar ao novo [...]. Embora tivesse havido alterações nos estudos linguísticos sobre o ensino de língua materna da década de 1970 para a de 1980, que resultam em distintas propostas linguístico-pedagógicas – o *Guia curricular* e a *Proposta curricular* –, a imagem construída nesses documentos se manteve basicamente inalterada: o polo opositor era o mesmo, o ensino tradicional, interpretado da mesma forma, reafirmando-se assim, praticamente os mesmos pilares em sua caracterização. (ANGELO, 2012, p. 53, grifos da autora)

Importante faz-se notar o papel das críticas no processo argumentativo que constitui os discursos veiculados nesses documentos, não apenas como marca de oposição ao antigo, mas, sobretudo, com função didática de instruir e atualizar os professores que atuavam no ensino de LP e cuja formação estava aquém da necessária, para fins de assimilação e incorporação das novas propostas no exercício da docência. Assim, os elaboradores dos documentos “[...] falam não somente de aspectos negativos pontuais, como também procuram mostrar que o ensino tradicional, como um todo, não tinha mais lugar, assim como um professor sem conhecimentos linguísticos não era mais possível imaginar.” (ANGELO, 2012, p. 55).

Nessa orientação discursiva, os conhecimentos acadêmicos sobre a linguagem, legitimada nos estudos linguísticos, apresentam-se como garantia de transformações qualitativas para o ensino, conforme conclui a autora em seu texto:

É possível perceber nos documentos a presença da ideia de que os conhecimentos acadêmicos sobre a linguagem são garantia de transformações qualitativas, um posicionamento altamente

favorável ao saber científico como instrumento de soluções, constituindo-se esse saber na peça-chave de toda argumentação a favor da mudança de ensino. Entretanto, esse processo não ficava concluído com a aquisição desse saber. Exigia uma outra etapa igualmente desafiadora: a construção de um professor interessado em rever suas práticas criticamente, despojado a ponto de abandoná-las e aberto a abraçar um caminho ainda não trilhado, em que os conhecimentos linguísticos ocupassem posição central. (ANGELO, 2012, p. 55)

A polarização discursiva que caracteriza o discurso da mudança não se observa apenas nos documentos estudados por Angelo (2012), mas subsidia os discursos dos demais documentos oficiais, como aponta W. R. Silva (2012), que se debruçou sobre os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* propostos para os Ensinos Fundamental I e II e para o Ensino Médio e sobre as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), a fim de investigar a fundamentação desses documentos em pressupostos teóricos linguísticos como texto, gênero e letramento. Conforme aponta o autor, primeiro indicando a reincidência teórico-metodológica desses documentos e, depois, problematizando a distância entre a teoria proposta nos documentos e a prática docente na educação básica,

As noções linguísticas de texto, gênero e letramento são os princípios que fundamentam as orientações curriculares dos documentos oficiais elencados. **As orientações teórico-metodológicas são as mesmas para todas as diretrizes**, diferenciando-se apenas a seleção e a dimensão de tratamento do conteúdo disciplinar ou objeto de ensino. (W. R. SILVA, 2012, p. 85, grifo nosso)

A contraposição de práticas docentes tradicionais e inovadoras caracteriza a proposta curricular vigente para o ensino de língua portuguesa. Nesses documentos, propor categorias teóricas razoavelmente desenvolvidas nos estudos linguísticos como princípios teóricos para o ensino de língua materna significa instaurar uma oposição explícita ao trabalho docente usualmente desenvolvido em sala de aula, o que é fortemente

informado pela abordagem gramatical normativa. Nas diretrizes curriculares, esse discurso de contraposição parece ampliar ainda mais a distância e fortalecer o conflito existente entre a teoria acadêmica e a prática escolar. (W. R. SILVA, 2012, p. 86)

A intrínseca relação entre conhecimento linguístico, concepções de linguagem e ensino foi problematizada por muitos outros linguistas que se empreenderam na tarefa de correlacionar esses fatores, no transcurso histórico, a fim de identificar suas interpenetrações e influências. Gregolin (2007) foi uma das pesquisadoras do estudo da linguagem que tratou do tema, no intuito de retomar essa relação desde o século XIX, considerado, segundo a autora, marco da *identidade brasileira*, em decorrência da independência, da criação de escolas e da produção de ideia de nacionalidade, até os dias atuais, chegando ao mesmo embate demonstrado por Pietri (2003; 2012), Angelo (2012) e W. R. Silva (2012) entre a tradição e o novo³²:

[...] esse percurso histórico nos leva a acompanhar, primeiramente, o embate entre linguistas e “gramática normativa” e as contradições que figuram nos *guias curriculares* (1970); posteriormente, com a abertura política, surgem as *Novas propostas* derivadas da sociolinguística e da linguística textual (anos 1980) e, mais recentemente, as contribuições da teoria da enunciação e do discurso nos *PCN* (a partir dos anos 1990). Em cada um desses momentos, as concepções sobre a língua e o ensino se deslocaram e produziram efeitos que nos aproximaram, cada vez mais, de uma consciência sobre o papel da língua na sociedade. Esses avanços da teoria linguística determinaram novas visões sobre a língua e, nesse sentido, contribuíram para a construção da cidadania ao revelarem o papel da língua portuguesa na consolidação de nossa

³² Outro estudo bem recente que apontou para a persistência desse discurso polarizado entre a tradição e o novo em contexto universitário é o de N. R. Silva (2012), que, em sua tese de doutorado, trata da atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na Educação a Distância no âmbito do curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina.

identidade brasileira. (GREGOLIN, 2007 p. 54-55, grifos da autora)

Soares (2012 [2002]) já havia mencionado a interferência das contribuições advindas do avanço dos estudos linguísticos no ensino de LP. Gregolin (2007) retoma essa interferência, recuperando as relações que se foram estabelecendo ao longo dos séculos entre ideia sobre a língua e ideia sobre identidade brasileira e, partindo dessa correlação entre língua e identidade, divide o ensino de LP em dois grandes períodos: o primeiro correspondendo ao período de metade do século XIX a meados do século XX e caracterizando-se pela dominação das ideias da *gramática normativa*, e o segundo iniciando-se nos anos 1960 do século XX em que passam a predominar as *ideias linguísticas*. Segundo ela, no primeiro período, as ideias predominantes pautavam-se na prescrição e buscavam a homogeneidade, enquanto no segundo, pautavam-se pela descrição e buscavam a heterogeneidade. Essas alterações epistêmicas e ideológicas configuraram a denominada crise no ensino.

É interessante ler os documentos oficiais sobre o ensino de língua e perceber a instalação dessa crise: a luta entre gramática normativa e a linguística, num primeiro momento; a predominância da linguística sobre a gramática normativa, num segundo momento, e a compreensão de que gramática e discurso são indissociáveis, no momento atual. (GREGOLIN, 2007, p. 63)

Assim, da ênfase no sistema da língua passou-se à ênfase na comunicação viabilizada pela mesma, no período do regime militar. Posteriormente, a abertura política deu espaço à ênfase nas variações linguísticas, com a inclusão de alunos da classe popular nas escolas e com as inovações da sociolinguística. Em seguida, a ênfase recaiu sobre a textualidade, por influências da linguística textual e, finalmente, na discursividade, com a valorização do sujeito, da identidade e da interação entre os agentes sociais, promovida pelo desenvolvimento do campo da Análise do Discurso, nos estudos linguísticos, em torno dos trabalhos de Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin. Sobretudo de Bakhtin, cujos conceitos foram mais amplamente absorvidos na nova proposta de ensino e aprendizagem de LP, especialmente pela introdução dos gêneros discursivos.

A crise a que se refere a autora apreende as diferentes ênfases acima descritas, equivalendo essas às modificações por que o ensino de LP foi passando ao longo da história, desde sua inclusão no sistema educacional do Brasil. Atualmente, embora já tenha havido um enorme avanço nos estudos linguísticos e nas discussões sobre o ensino de LP, ainda se pode afirmar que a crise que encerra as questões teóricas e práticas no contexto da disciplina LP persiste.

No entanto, tal crise não pode ser tomada, em sua inteireza, como algo negativo, uma vez que corresponde a um processo de mudanças profundas e, por isso, tensas, cujos avanços vão se dando progressiva e lentamente. Isso porque toda mudança decorre de alterações nas estruturas ideológicas de uma dada esfera ou esferas, correspondendo a um rompimento com estruturas pré-existentes, consolidadas, por longos períodos históricos, na memória cultural de uma sociedade. Justificando, assim, as palavras de Geraldi (2010a), quando afirma que “na crise, gesta-se o novo.” (GERALDI, 2010a, p. 92).

Nesta subseção do capítulo III, apresentamos, brevemente, o “discurso da mudança” que se configurou pilar de uma nova ordem de ensino e aprendizagem de LP e, também, como meio de legitimação dos conhecimentos linguísticos, além de rompimento com perspectivas que reduziam a concepção de linguagem à sua estrutura sistêmica, à medida que abria caminhos a uma abordagem bem mais complexa da mesma, abarcando sua função discursiva no âmbito das relações entre sujeitos sociais.

Não houve intenção de aprofundar as discussões (profícuas) acerca do tema, uma vez que tal decisão nos levaria a mergulhar em outras questões que não caberiam no escopo delimitado desta tese. O que se pretendeu foi mostrar de que forma o ensino de LP e, como consequência, a prática docente se foram alterando discursivamente ao longo do tempo.

Mencionamos, no início desta etapa do texto, que alguns nomes da linguística tiveram grande relevância nesse processo de mudanças. Na subseção a seguir, retomaremos alguns desses autores, a partir de suas obras, cujas propostas representaram a base das novas diretrizes para o ensino de LP veiculadas nos documentos oficiais, de que trataremos, também, com mais detalhe, na sequência.

3.1.3 Discursos linguísticos precursores do “novo” ensino de LP

Mencionamos, anteriormente, que alguns pesquisadores linguísticos destacaram-se como autores precursores da nova proposta de ensino de LP. Nesta etapa do texto, revisitaremos obras de alguns desses linguistas, cujos textos contemplam contribuições acerca dessa proposta inovadora de ensino. É importante ressaltar que as primeiras publicações desses textos se deram nas décadas de 1980 e 1990, período em que se instauravam a perspectiva de ensino de LP e a concepção de linguagem até hoje contempladas nas diretrizes oficiais e que se encontram, ainda, em processo de assimilação nas práticas docentes dos professores da educação básica.

Em *Portos de Passagem*, Geraldi (2003 [1993]) retoma a proposta de ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva que leva em conta a função interacional e social da mesma na constituição de saberes sobre o mundo e na constituição dos próprios sujeitos sociais. Defende que a abordagem ideal é aquela que considera o texto como centro do processo de ensino e aprendizagem, já que é por meio dele que a linguagem se realiza. Aponta, esse autor, para a não valorização da gramática como objeto final de ensino, bem como a impertinência da metalinguagem, em si mesma, para a promoção da habilidade de uso da língua pelos alunos.

Trata ainda, o autor, da importância do redimensionamento da relação professor-aluno para a relação entre interlocutores que atuam num contexto interacional real e cujos esforços devem se dar em função da atribuição de sentidos, da reflexão crítica e da autonomia cognitiva e social. Nesse livro, Geraldi (2003 [1993]) solidifica a base do ensino sob a perspectiva sócio-histórica e discursiva da linguagem, ancorada, sobretudo, em Bakhtin, pensador que retoma diversas vezes em seu texto.

Partindo dessa abordagem de linguagem, Geraldi (2003 [1993]) correlaciona ações linguísticas a sujeitos da linguagem e apresenta três possibilidades de ações com a linguagem que devem ser contempladas no processo de ensino e aprendizagem da língua já que, segundo ele, “[...] a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem.” (GERALDI, 2003 [1993], p. 17). Tratam-se das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que equivalem a níveis diferentes de reflexões assim definidas:

As atividades linguísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao

assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto. As reflexões [...] demandam, na compreensão responsiva, um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase “automática”, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos. (GERALDI, 2003 [1993], p. 20)

As atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. (GERALDI, 2003 [1993], p. 23)

As atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural dos sujeitos. (GERALDI, 2003 [1993], p. 25)

Todas essas ações correspondem, segundo Geraldi (2003 [1993]), a operações que permitem a produção de discursos com sentidos determinados, sendo essas operações ações praticadas pelos sujeitos. Em virtude da adoção interacionista e sócio-histórica da linguagem, adotada pelo autor, essas ações devem consistir no processo de ensino e aprendizagem de LP que deve se pautar no uso contextualizado da língua e na reflexão sobre esse uso.

Em *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2011[1984])³³, o autor dirige-se mais diretamente aos professores e chama a atenção para o fato de que toda e qualquer opção teórica ou metodológica corresponde a um posicionamento político e ideológico e que, portanto, todo professor deve ter clareza da concepção que possui de seu objeto de estudo, bem como

³³ Vale ressaltar que, no texto de 1984 mencionado, Geraldi remete a tipologias, sendo posterior sua teorização sobre gêneros.

das implicações sociais da abordagem ou metodologia que opta adotar para a vida de seus alunos.

Lançando mão de uma construção textual didática, Geraldí³⁴ apresenta as três concepções de linguagem dominantes, bem como as respectivas correntes teóricas em que se encontram ancoradas – expressão de pensamento (estudos tradicionais para os quais quem não consegue se expressar não pensa), instrumento de comunicação (estruturalismo e transformacionalismo) e forma/lugar de Interação (linguística da enunciação) – e marca o lugar de que enuncia, deixando clara sua opção pela perspectiva interacionista. Concebendo a linguagem como o lugar de estabelecimento de relações sociais, em que os falantes se constituem, propõe-se, nas demais partes de sua obra, a explicá-la, defendê-la e apresentar modelos de prática que norteiem os docentes da área.

Partindo dessa opção, o autor trata da importância de se estudar as relações que se constituem entre os sujeitos na interação, em detrimento de um estudo/ensino focado em classificações e nomenclaturas, considerando a função social da própria linguagem. Trata, ainda, de questões pertinentes à abordagem enunciativa, da democratização da escola, da relação entre ensino de língua e ensino de metalinguagem, tangenciando a questão do novo contexto escolar com a inserção de alunos de diferentes realidades e falantes de diferentes variedades linguísticas, decorrente da “democratização” do ensino, e da necessidade de ensiná-los a norma dita culta, a fim de viabilizar seu acesso às instâncias sociais nas quais ela é “porta de entrada”.

Salienta, contudo, a necessidade de uma postura que não estigmatize o aluno que não a possui (a variante culta) como sua variante, mas vai de encontro àqueles que defendem o não ensino da língua padrão na escola, enfatizando, destarte, a responsabilidade política e social que confere ao professor. Finalmente, esclarece que é preciso optar pelo domínio do ensino do uso da língua e não do ensino de conceitos e metalinguagem, através dos quais se fala sobre a língua.

No texto Unidades básicas do ensino de português, publicado no mesmo livro, Geraldí (2011[1984]) propõe três unidades elementares a serem trabalhadas no ensino de língua portuguesa – prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística –, apresentando modelos de trabalho com essas unidades no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

³⁴ Importante se faz sinalizar que, atualmente, já nos encontramos avançados em relação à proposta inicial de Geraldí sobre análise linguística, pois já fazemos análise linguística na leitura de enunciados de diferentes gêneros.

Apresenta, ainda, uma proposta para a leitura na qual os alunos têm liberdade de selecionar as obras que desejam ler e que não se apresenta como sistema de avaliação, mas como incentivo ao hábito e ao gosto por essa prática. Quanto à produção, propõe uma distribuição entre o sexto e o nono ano que contempla, para cada nível, uma tipologia, um tema e um gênero, e cujas atividades consistem, sempre, numa proposta de uso real, concreto, com finalidade determinada, dirigida a interlocutores reais, a fim de promover o desempenho desses usos da língua em diferentes contextos sociais.

Geraldi (2011[1984]) insere, ainda nesse texto, a noção de prática de análise linguística (PAL), explicando que esse conceito não corresponde a uma nova nomenclatura para ensino de gramática, mas a uma nova perspectiva em relação ao trabalho com elementos linguísticos de diferentes níveis, inseridos num determinado texto, contribuindo para a construção de seu significado.

Em relação a essa prática, elucida o direcionamento didático que o professor deve assumir, partindo sempre dos textos dos alunos, através da análise dos problemas mais recorrentes, a serem tratados em determinado momento e/ou em determinada série (ano) e aponta, como implicação desse direcionamento, o fato de que os conteúdos de caráter linguísticos irão sendo trabalhados oportuna e assistematicamente, à medida que a necessidade de sua contemplação em sala de aula se vá apresentando pelas dificuldades percebidas nas produções escritas dos alunos.

A perspectiva, apontada por Geraldi (2011[1984]) na época, representa uma forma totalmente inovadora de compreender e exercer o ensino visto como um processo, cujo trabalho final corresponde à reescrita dos textos produzidos pelos alunos, para execução dos ajustes que se fizerem necessários, de acordo com o que foi analisado em sala. Dentro dessa proposta de ensino que defende, o autor apresenta os dois objetivos interligados das práticas (leitura, produção textual e análise linguística) integradas no processo de ensino-aprendizagem: (1) tentativa de superação da artificialidade quanto ao uso da língua em sala de aula e (2) possibilidade, pelo rompimento com esse uso artificial, de viabilizar o domínio efetivo da língua padrão nas modalidades orais e escritas pelos alunos.

Nessa linha, define a prática de análise linguística como recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas, e por prática de produção de textos, o uso efetivo e concreto da linguagem, com fins determinados pelo locutor ao falar ou escrever. Quanto à leitura, enfatiza-

a como um processo entre leitor/autor mediado pelo texto, processo no qual, embora o autor seja a instância discursiva de que emana o texto, não detêm sobre ele o controle da significação, já que o leitor reconstrói o mesmo texto que ele (autor) produziu, atribuindo-lhe uma significação outra.

Esclarecidas essas concepções acerca da proposta de ensino apresentada, Geraldi (2011[1984]) postula quatro posturas possíveis ante o texto (busca de informação, estudo do texto, o texto como pretexto e o texto como fruição), que conduzem ao estabelecimento de relações distintas com o mesmo. Aponta, ainda, o fato de que, a um mesmo texto, pode-se estabelecer mais de uma postura, a depender do objetivo do leitor, e que o tipo de relação que o leitor estabelece com o texto acaba por defini-lo.

Geraldi (2011[1984]) tece, também, considerações sobre a tendência escolar de didatizar, com estabelecimento de regras e técnicas esquemáticas, a produção textual, através da prática das redações escolares. Chama a atenção para a perspectiva tradicional, que desconsidera a função essencial do ensino de língua portuguesa que é, sobretudo, social, assim como a responsabilidade, também social, da atuação docente para com o aluno enquanto sujeito, especialmente daqueles provenientes das camadas menos privilegiadas economicamente, dado que a aprendizagem e as reflexões escolares representam a única porta de acesso a instâncias sociais em que o mesmo não tem condições de ser inserido/aceito, apenas com o domínio de língua que possui ao adentrar na escola.

No texto *O circuito do livro e a escola*, presente no mesmo livro *O texto em sala de aula*, Geraldi e Fonseca (2011[1984]) descrevem um trabalho realizado com a prática de leitura de narrativas longas, na década de 1980, na cidade de Aracaju, com turmas do ensino fundamental. Essa divulgação foi de grande importância, pois permitia aos professores, em primeiro lugar, entenderem como as propostas, até então teorizadas, poderiam ser postas em prática no espaço escolar e, em segundo, os levava a acreditar que o que se vinha propondo era totalmente viável de ser concretizado, especialmente, porque, à época, havia muitas publicações de ordem teórica, e praticamente nenhuma de ordem prática, que permitissem aos docentes um maior esclarecimento quanto ao seu fazer pedagógico.

As contribuições de Geraldi não se limitam a essas duas obras, em *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*, *Aprender e ensinar com textos de alunos* e *A aula como acontecimento*, o autor

retoma e aprofunda suas reflexões sobre questões relevantes para o ensino, ora rediscutindo-as no plano teórico, ora apresentando alternativas e modelos para a efetivação do ensino proposto, mas sempre do mesmo lugar ideológico e sempre conjugando em si o linguista pesquisador e o professor militante e politicamente motivado.

Outro nome que marcou o processo de modificação do ensino de LP no Brasil, sobretudo no que concerne à abordagem gramatical, em função de suas reflexões sobre o conceito e o ensino de gramática, foi o de Carlos Franchi, sugerindo novas formas de compreendê-la e de abordá-la em sala de aula. No texto intitulado Mas o que é mesmo “gramática”? ele apresenta diferentes concepções desse conceito, relacionando essas concepções à maneira de se conceber o conhecimento acerca da gramática e, portanto, do seu ensino:

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.

Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (FRANCHI, 2006a [1991], p. 17)

Essa concepção de gramática tem, segundo o autor, raízes muito antigas. Nessa perspectiva, um bom gramático seria aquele que diz como se deve escrever, baseado no uso legitimado de uma pequena parcela da população, a classe de prestígio. Cita, o autor, os gramáticos de Port Royal, do séc. XVII, como aqueles que representaram a primeira forma de construir uma gramática normativa, vinculando o bom uso da linguagem à arte de pensar e destaca o fato de ser esta concepção impregnada de preconceitos de todo o tipo, ainda predominantes nas práticas escolares da época. Nessa diretriz, as aulas de Língua Portuguesa se dão em torno da manutenção e domínio de uma variedade específica da língua, seguindo o seguinte procedimento: análise da estrutura das expressões de uma língua e posterior categorização, organização das categorias estabelecidas em subclasses e suas flexões, verificação das relações existentes entre unidades distintas para construção de unidades complexas, definição dos papéis específicos desempenhados por cada uma dessas unidades, observação do uso e posterior elaboração de regras que sistematizem os usos autorizados pela gramática da língua.

Outra noção de gramática apresentada por Franchi consiste em:

Gramática como sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

“Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (FRANCHI, 2006a [1991], p. 22)

O autor chama a atenção para o fato de que, embora a gramática descritiva pareça mais neutra, mais científica que a normativa, na prática escolar, ela incorpora os preconceitos dessa última, transformando-se em um instrumento para suas prescrições. Segundo Franchi (2006a [1991]), essa concepção de gramática é a que mais comumente corresponde à concepção adotada nas escolas brasileiras. O último conceito de gramática aludida pelo autor é a gramática interna. Nessa acepção:

Gramática corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.

“Saber gramática não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras”. (FRANCHI, 2006a [1991], p. 25)

Para o autor, a gramática vista por essa ótica se desenvolve, na práxis, por um processo de balizamento das possibilidades aceitas pela comunidade lingüística de que o falante participa. Considerando essa concepção mais moderna, um uso incorreto da língua equivaleria àquele que está em desacordo com a gramática lingüística do falar próprio de

uma comunidade e não àquele que está em desacordo com a “norma-padrão”.

O ensino, subsidiado sob essa noção de gramática e conhecimento gramatical, corresponderia àquele que viabilizaria o domínio escrito e oral dos alunos sobre a gramática tradicional (de prestígio social) e sobre as demais variedades da língua. Assim, esse ensino não deve estar centralizado em regras e categorizações, mas no oferecimento à criança de “[...] condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e a operar sobre elas” (FRANCHI, 2006a [1991], p. 29).

Para tanto, cabe ao professor dominar, satisfatoriamente, a gramática da modalidade culta e a da modalidade de seus alunos, bem como ser capaz de analisar, descrever e comparar essas modalidades. Nessa perspectiva humanista, o ensino deve contemplar, além de trabalho gramatical que ofereça aos alunos as condições de domínio da modalidade culta, um trabalho longitudinal, que viabilize a ampliação de recursos expressivos para produção e compreensão textuais, através de um processo de amadurecimento.

Em outro texto seu, intitulado *Criatividade e gramática*, Franchi (2006b [1988]) problematiza as atitudes negativas frente à gramática, apontando, inclusive, as razões para esse posicionamento. Em seguida, critica o fato de tal atitude não ser acompanhada por uma reflexão amadurecida que viabilize a renovação de tal concepção. Cita, para tanto, uma série de concepções teóricas e movimentos que só contribuíram para aumentar as divergências no que tange à abordagem gramatical e ao seu ensino.

Franchi (2006b [1988]) aponta para a necessidade de remodelar o ensino, a fim de que ele não corresponda mais à mera transmissão de herança cultural ou à transferência de informações e conteúdos, uma vez que se chegou ao termo de que o homem é um ser sempre imaturo e inacabado, histórico e atravessado pela história. Esse autor define a criatividade como “[...] mais que um elo entre o conhecimento e a arte. Liga-os à própria vida e à ação do homem sobre o mundo. Mais que elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles.” (FRANCHI, 2006b [1988], p. 45).

Nessa perspectiva, a criatividade sai do eixo da originalidade do produto e vai para o estudo das próprias condições e mecanismos do seu processo de criação, situando-se em um contexto vital e social e desenvolvendo-se na relação dialógica e na contradição, como atividade dialética num contexto histórico e social. Nessa linha de pensamento, a

criatividade, na linguagem, consiste à sua percepção como meio pelo qual se dão os processos dialéticos pelos quais o homem se organiza, se constitui, dá forma às suas experiências, através da interação, numa práxis social. Em contrapartida, mostra o autor que é na própria interação social que o sujeito se apropria do sistema linguístico, sendo essa atividade um trabalho constante de reconstrução.

Tais afirmações desconstroem a perspectiva estruturalista de abordagem centralizada no sistema linguístico, uma vez que cada ato de fala corresponde a um “feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso”. (FRANCHI, 2006b [1998] p. 49). Por outro lado, a regularidade da linguagem fundamenta-se funcionalmente, o que viabiliza a alteração de suas regras.

Dessa forma, Franchi aponta a necessidade da teoria da gramática estar atenta para a característica aparentemente paradoxal dos processos linguísticos de parecerem singulares e únicos em cada evento de fala, mas serem convencionais, e enfatiza as inconsistências das descrições e nomenclaturas adotadas nas gramáticas tradicionais, pela tomada de critérios, por vezes incoerentes e distintos, para tratar da categorização e descrição de seus elementos. Destaca, também, duas questões que considera ainda mais graves, por se apresentarem incompatíveis com o aspecto criativo da linguagem: o fato dessa gramática não recuperar no seu estudo a dimensão do uso da linguagem e as estratégias inadequadas utilizadas no seu ensino.

Franchi (2006b [1988]) dedica parte de seu texto às indicações de um estudo gramatical renovado, em que apresenta uma proposta que conjuga a reflexão dos usos linguísticos às análises textuais, na construção de sentido, apontando que o fundamental, na descrição gramatical, é estudar a variedade de recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido. “Repetindo: gramática é o estudo das condições linguísticas da significação. Trata-se de uma resposta à questão por que, como, para quem e quando as expressões das línguas naturais significam o que significam.” (Franchi, 2006b [1988], p. 88).

Resumindo, a proposta do autor consiste na defesa de um ensino de operacionalização da linguagem, pela reflexão do uso de seus elementos e pela articulação desses usos na construção do sentido textual. Para tanto, defende o trabalho nas primeiras séries com as atividades linguísticas e epilinguísticas e, apenas nas séries mais avançadas, com

atividades metalinguísticas, a fim de sistematizar o que já foi analisado e operacionalizado intencional e reflexivamente.

Franchi (2006a [1991]) também se põe a explicar as três atividades linguageiras, de modo sintético, afirmando que à atividade linguística corresponde “[...] o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 2006a [1991], p. 95), à atividade epilinguística corresponde “[...] a prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006a [1991], p. 97), e à atividade metalinguística corresponde a sistematização e categorização da língua, através do seu próprio uso.

Nessa diretriz, chega-se, segundo Franchi, a uma teoria gramatical:

Como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber” linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente e com a questão fundamental sempre em mente: a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores, dependente do modo e estilo com que nos servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão. (FRANCHI, 2006a [1991], p. 98-99)

Finalmente, o autor confirma a intrínseca relação entre gramática e produção e compreensão textuais, destacando o fato de que o conceito de gramática, nessa perspectiva, corresponde ao saber linguístico de todo falante e, em segundo plano, à explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber (FRANCHI, 2006a [1991], p. 99). Destaca, ainda, a importância de perceber suas regras como constitutivas de uma práxis social, através da qual também se constituem e, por isso, apresenta-a como passível de revisão e até violação sendo, nesse sentido, condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais.

Por último, aponta a necessidade de ampliação do conceito de criatividade, destacando sua presença “[...] nas manifestações individuais e divergentes, mas também no esforço coletivo, comunicado, no diálogo com os outros que garante o exercício significativo da linguagem” (FRANCHI, 2006a [1991], p. 100), e finaliza enunciando que a crítica às

atividades gramaticais exercidas nas escolas só se faz pertinente se se permanece a conceber gramática de forma restrita e na prática de exercícios descontextualizados de segmentação, categorização, classificação e nomenclatura.

Outra obra de grande impacto nesse contexto sócio-histórico em que se instaurava um novo modo de concepção de ensino de LP foi *A sombra do caos*, de Britto (2008 [1997]). Fruto da pesquisa de doutoramento desse autor, esse texto apresenta o panorama teórico-ideológico sustentado nas representações de língua, norma e reflexão linguística que orientava a prática escolar da época e que se configurava por um embate entre ensino de língua de um lado e a tradição gramatical por outro.

Britto (2008 [1997]) afirma que o resultado do levantamento realizado em sua pesquisa apontou duas tendências no panorama que encerrava as críticas ao ensino tradicional em que, de um lado, encontravam-se os que, reconhecendo as impropriedades teóricas e metodológicas da gramática tradicional, preconizavam a construção de uma nova gramática a partir da incorporação dos fundamentos advindos dos avanços nos estudos linguísticos, ou tentavam uma nova forma de aproximação da tradição gramatical³⁵, e, por outro lado, encontravam-se aqueles para os quais o ensino de LP desvincula-se do ensino de gramática e cujas propostas sustentavam-se numa mudança de eixo das práticas pedagógicas, em que o foco passa a ser o desenvolvimento da reflexão e da análise linguística com o aluno, bem como a exploração dos procedimentos de adequação do uso da língua³⁶.

Como consequência de sua pesquisa, o autor chegou a duas teses: a primeira consiste na defesa de que o ensino de língua não coincide com a apresentação formal de uma teoria gramatical, nem se limita ao nível da frase; a segunda consiste na incoerência da instituição do português padrão como objetivo da escola, cujo papel deve ser a garantia de acessibilidade ao aluno à escrita e aos discursos que se organizam a partir dessa modalidade da língua.

Sem seguir a ordem cronológica das publicações dos autores, cujas obras retomamos nesta subseção, optamos por revisitar a obra de Soares (2008 [1986]) por último, em função de seu texto, embora inserido no mesmo contexto histórico-cronológico e temático dos demais, distinguir-se daqueles por apresentar uma reflexão menos especificamente voltada

³⁵ Nesse grupo destacam-se os nomes de Mário Perini, Mary Kato e Miriam Lemle.

³⁶ Nesse grupo, cujas propostas subsidiaram a elaboração dos PCNs de língua portuguesa, destacam-se Carlos Franchi e João Wanderley Geraldi, além de Rodolfo Ilari e Sírío Possenti.

para a abordagem teórico-metodológica de LP em sala de aula e mais abrangentemente política, num primeiro momento.

Em *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, Soares (2008 [1986]) assume uma postura política, cujo discurso se materializa de maneira fortemente marcada pelo tom de denúncia de um sistema escolar a favor da perpetuação da ordem capitalista vigente e de reivindicação pela instauração de um novo sistema que rompesse com essa ordem sustentada pelas diferenças sociais, culturais, linguísticas e econômicas.

A autora problematiza as relações entre linguagem e escola, apontando os problemas da educação das camadas populares e atribuindo à escola o papel de legitimadora das desigualdades, uma vez que o ensino veiculado por essa instituição não acompanhou o processo de democratização responsável pela inclusão das classes sociais desprivilegiadas no sistema educacional brasileiro.

Ora, exatamente porque, historicamente, sua destinação eram as classes favorecidas, a escola sempre privilegiou – e, a despeito da democratização do ensino, continua a desprivilegiar – a cultura e a linguagem dessas classes, que, como ficou claro nos capítulos anteriores, são diferentes da cultura e da linguagem das classes desfavorecidas. Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a *escola* é que vem gerando o conflito, a *crise*, que é resultado de transformações *quantitativas* – maior número de alunos – e, sobretudo, *qualitativas* – distância cultural e linguística entre os alunos a que ela tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos. A escola não se reorganizou, diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido, a “crise da linguagem” é, na verdade, uma crise da instituição escolar. (SOARES, 2008 [1986], p. 68-69, grifos da autora)

Seguindo essa diretriz, Soares aborda a questão do alto índice de evasão e repetência escolar consequentes do fracasso dessa nova classe na escola e aponta a linguagem como fator favorecedor das desigualdades sociais, a partir da valorização de uma norma culta e do desprestígio das modalidades faladas pelas classes marginalizadas socialmente.

Para tanto, traz à tona o discurso da “deficiência cultural” veiculado pela escola, para justificar a crise que se instaura em seu sistema, e a teoria da “diversidade cultural”, oriunda da sociologia, confrontando-as num embate ideológico, em que procura mostrar a apropriação da noção de diversidade e sua posterior transgressão à noção de deficiência por uma ideologia assumida, no âmbito escolar, que exerce a função de mantenedora do sistema capitalista estabelecido e sustentado pelas diferenças de classes.

Soares estende o conceito de deficiência à teoria da deficiência linguística, segundo a qual “é a estrutura social que determina o comportamento linguístico” (SOARES, 2008 [1986], p. 21), contestando-a com base nos pressupostos da sociolinguística que comprova a existência de variáveis linguísticas e nega a inferioridade de umas variáveis em relação às outras.

No desenrolar de seu livro, a autora desenvolve sua argumentação contra o sistema hodierno, responsabilizando a sociedade capitalista por transformar as diferenças em deficiências, através da imposição da cultura e da linguagem da classe dominante sobre a dominada, e insere a escola nesse contexto antagonico como instituição que espelha a realidade da sociedade em que se encontra inserida e na qual coexistem forças contraditórias passíveis de desencadear um processo de transformação social.

As relações de dominação social e política que caracterizam uma sociedade de classes geram antagonismos e contradições, que constituem o germe da transformação social. Na escola, espelho da sociedade, estão presentes esses mesmos antagonismos e contradições, e por isso é que ela, não podendo ser *redentora*, também não é *impotente*: os antagonismos e contradições levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, um espaço de atuação de forças progressivas, isto é, de forças que a impelem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais. E é assim que as camadas populares a vêem: reivindicam o direito à escola porque reconhecem que os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm monopólio são indispensáveis como instrumento de luta contra as desigualdades econômicas e

sociais. (SOARES, 2008 [1986], p. 73, grifos da autora)

Em razão dessa potencialidade que a escola representa no escopo social, Soares procura apresentar possíveis contribuições dessa instituição, apontando caminhos para questões sobre a relação entre classe social, linguagem e escola, tratando do papel da escola na educação das classes populares e do ensino de língua.

Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressivas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. Entre esses instrumentos, avulta como fundamental o domínio do dialeto de prestígio, ou, nos termos da economia das trocas linguísticas, do capital linguístico socialmente rentável, pois o exercício da dominação e a preservação dos privilégios se dão através do monopólio, pelas classes dominantes, não só dos bens materiais, mas também desse capital linguístico socialmente rentável e do capital cultural a que só esse capital linguístico dá acesso. (SOARES, 2008 [1986], p. 74)

Em razão do exposto na citação transcrita é que Soares (2008 [1986]) ratifica a necessidade de aquisição do dialeto de prestígio pelas camadas populares, através do ensino de LP, pois, segundo ela, somente essa aquisição viabilizará condições de igualdade entre as diferentes classes sociais, no acesso ao capital cultural legitimado pela sociedade, capaz de instrumentalizar as classes marginalizadas na luta a favor de maior participação política e de uma distribuição de bens mais justa.

A autora conclui seu texto apresentando a articulação de saberes de diferentes campos de conhecimento como contribuição para a fundamentação do ensino de língua materna com função social transformadora.

É na articulação desses conhecimentos produzidos por diferentes teorias, em diferentes campos – Linguística e Sociolinguística, Sociologia e Sociologia da Linguagem, Psicologia e Psicolinguística –, que se deve fundamentar um ensino da língua materna que se incorpore ao processo de transformações sociais, em direção a uma sociedade mais justa. Entretanto, para que esses conhecimentos venham a transformar, realmente, o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar *a língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção *técnica*, em busca de uma competência que lute contra o fracasso *na* escola, que, na verdade, é o fracasso *da* escola, mas é, sobretudo, uma opção *política*, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais. (SOARES, 2008 [1986], p. 79, grifos da autora)

Como se pode depreender, o texto de Soares constitui-se num discurso de ênfase político-ideológica contra a utilização do sistema escolar para manutenção das diferenças sociais e seu enfoque em relação ao ensino e aprendizagem de língua materna se apresenta, neste contexto, como ação política promotora de alterações necessárias para o estabelecimento de uma organização social mais equânime.

Seguindo a mesma diretriz ideológica dos demais autores, a autora centraliza sua atenção no aspecto mais amplo da questão do ensino de LP no escopo social. Geraldi, como vimos, também parte desse pressuposto político-ideológico, porém se preocupa, mais detidamente, em apresentar uma proposta completa e renovada a ser adotada na práxis da sala de aula,

atendo-se à questão do uso da língua de que decorre os demais desenvolvimentos de sua proposta de ensino.

Já Franchi, sem desconsiderar a questão do uso, focaliza-se na problemática do ensino de gramática, no âmbito do ensino de língua materna, defendendo uma nova percepção desse conceito e, apesar de partir de uma noção de gramática interna, não deixa de relacioná-la à questão do uso, que passa a exercer papel central na nova proposta de ensino e aprendizagem de LP que se passa a defender a partir de então.

Britto apresenta o embate dialógico geral que constitui o pano de fundo das mudanças do ensino de LP no Brasil, apontando as duas diferentes vertentes sobre concepções linguísticas e sobre o ensino de língua materna e, embora distinguindo-se dos demais, por não considerar a apropriação da norma padrão como condição necessária à inserção das classes populares ao capital cultural mencionado por Soares, destaca-se pela importante repercussão que sua obra alcança ao apresentar as duas teses que sustentarão a nova abordagem de ensino em processo de assimilação.

A apresentação, embora sucinta, desses linguistas, divulgadores de uma nova perspectiva de ensino de LP, permite-nos concluir que, apesar das diferentes focalizações de seus discursos, todos empenham-se em elaborar uma proposta inovadora de ensino dessa disciplina, voltada às necessidades que emergiam a partir das mudanças que transcorriam na sociedade. Suas publicações, nesse sentido, podem ser tomadas como um grande discurso, cujas vozes constitutivas, de diferentes autorias e, portanto, de diferentes “lugares”, dialogam e se somam na proposição de um projeto comum que passa a subsidiar as propostas veiculadas nos discursos dos documentos oficiais.

A perspectiva bakhtiniana, conforme elucidada no capítulo II, aponta para o fato do acabamento da pesquisa ser definido pelo sujeito-pesquisador que ocupa uma posição exotópica privilegiada no âmbito de seu “fazer pesquisa”. Desse acabamento decorre a necessária consequência da exclusão de determinados elementos, em detrimento de outros. No presente capítulo, a impossibilidade de revisitar todas as obras e todos os autores, cujos discursos promoveram a alavanca de uma nova ordem de ensino de LP no país, impôs-nos o estabelecimento de uma seleção.

Correndo o risco de sermos injustos na não contemplação de inúmeras outras obras e autores importantes, definimos as escolhas aqui elencadas, desse lugar que ocupamos, a partir da seguinte lógica: Geraldi, por considerarmos o autor cuja voz mais fortemente ressoa nos discursos

oficiais, mais explicitamente, sobretudo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* voltados para o terceiro e o quarto ciclo do fundamental que, como se verá na subseção seguinte, representa a proposta deste autor; Franchi, por abrir o diálogo a uma reflexão mais crítica sobre o conceito de gramática e sua inserção no âmbito escolar; Britto, em função de seu texto retomar globalmente as questões que giravam em torno das representações pertinentes à LP e à sua abordagem no ensino e, finalmente, Soares, por seu texto refletir o espírito político-ideológico que incitou e fundamentou a proposição de um ensino renovado de LP.

Na última etapa desta primeira parte do capítulo III, retomamos a nova proposta de ensino de LP, mobilizada pelos discursos dos autores acima apresentados e dos demais não mencionados, cujas vozes não tivemos a intenção de silenciar, legitimadas nas autorias oficiais discursivizadas em documentos que orientam a condução do ensino de LP na educação básica, atualmente, no Brasil.

3.1.4 A legitimação da nova proposta de ensino nos discursos oficiais

Nesta subseção, apresentamos os discursos que integram a proposta acerca do ensino de LP para a educação básica, da década de 1990 até o momento. Como se verá, esses discursos elencam os pressupostos teórico-metodológicos linguísticos divulgados nas obras acima mencionadas e em outras que, entre finais da década de 1970 e, principalmente, nas décadas de 1980 e 1990, promoveram alterações nas concepções acerca dos conteúdos de LP, bem como do ensino dessa disciplina.

Tomamos como documentos de análise para esta etapa do trabalho os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) voltados para o segundo ciclo do ensino fundamental e para o ensino médio e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, em razão de serem esses os níveis da educação básica a que se referem os discursos constitutivos nos relatórios/dados desta pesquisa.

Esses documentos, por partirem de uma proposta comum, são marcados por discursos que se repetem, refletindo a mesma perspectiva dos pressupostos ideológicos que os subsidia, por isso, tomá-los sequencialmente nos leva à impressão de que estamos relendo o mesmo texto. De fato, os discursos se equivalem, destacando-se, uns em relação

aos outros, apenas na abrangência e aprofundamento de conteúdos e questões pertinentes aos diferentes níveis cognitivos a que corresponde cada série/ano aos quais se dirigem.

Em razão desta reincidência discursiva, compreendemos ser relevante retomá-los em conjunto, explorando alguns fragmentos de cada um deles, que julgamos mais pertinentes, com intuito de apresentar, através da conjugação dialógica de suas partes, o discurso que constitui a proposta de ensino de LP que apresentam.

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Lingüística e da Lingüística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. (BRASIL, 2006, p. 18)

É de conhecimento geral o fato dos documentos oficiais, que servem de referência para as discussões curriculares de cada área, serem elaborados à luz dos saberes oriundos de pesquisas pertinentes a essas áreas. No caso de LP, como consta nos próprios Parâmetros e como indica o texto introdutório do item *A Língua Portuguesa no Contexto do Ensino Médio*, das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, retomado na citação anterior, os conhecimentos advindos da lingüística, especialmente da lingüística aplicada, da sociolingüística, da lingüística textual e dos estudos lingüísticos voltados para o discurso, apontaram para um redirecionamento das práticas de ensino da língua,

[...] na direção de orientá-las para a resignificação da noção de erro, para a admissão das variáveis lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos

no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. (BRASIL, 1998b, p. 18)

A acepção interacionista da linguagem – entendida “[...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998b, p. 20) –, marcada pelo aspecto sócio discursivo, cerne das relações humanas, demarcou uma nova prática de ensino de língua, em que tanto o ponto de partida, quanto o ponto de chegada, é o uso da linguagem, podendo-se afirmar, conforme consta no PCN, que “[...] hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita.” (BRASIL, 1998b, p. 20).

Essa nova orientação se dá em virtude do comprometimento que o projeto educativo vinculado nesses documentos propõe em relação à democratização social e cultural, que atribui à escola a função e responsabilidade de “[...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”, comprometimento esse inversamente proporcional ao grau de letramento³⁷ das comunidades a que pertencem os alunos. (BRASIL, 1998b, p. 19).

A abordagem utilizada no processo de ensino e aprendizagem de LP passa, assim, a centralizar-se no texto, uma vez que é por meio de textos que os usos da língua, em suas diferentes modalidades (escrita e oral), são materializados, organizando-se em função das intenções comunicativas a que se prestam num dado contexto sócio-histórico. E em função dos textos realizarem-se sempre circunstanciados pelas condições de produção dos discursos que materializam, sua abordagem nas práticas de ensino passam, necessariamente, a considerá-los na historicidade que os engendram. Em consequência dessa intrínseca correlação, insere-se, nessa nova abordagem de ensino, o tratamento dos gêneros, a partir dos

³⁷ Tomamos aqui a acepção de Letramento assumida nos PCNS, equivalendo ao produto da participação dos sujeitos nas práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, isto é, práticas discursivas que precisam da escrita para tornarem-se significativas, mesmo que não envolvam atividades específicas de leitura e escrita.

seus três elementos constitutivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo³⁸.

Partindo do entendimento de aprendizagem como apropriação de conteúdos, de forma ativa, por sujeitos que os transformam em conhecimento próprio, por meio da ação que incidem sobre eles, a partir da mediação com o outro, os PCN articularam os conteúdos de LP em torno de dois eixos básicos: o eixo do uso da língua oral e escrita e o eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme consta

De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. (BRASIL, 1998, p. 34)

Em função da postulação desses eixos, os conteúdos propostos para o ensino de LP passam, então, a organizar-se em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, articuladas no eixo *Uso*, e em Prática de análise linguística, articulada no eixo *Reflexão*. Segundo essa perspectiva, a didática é voltada para a produção e interpretação de textos, e a atividade metalinguística instrumentaliza o desenvolvimento dessas habilidades práticas no aluno.

Pode-se, a partir dessa articulação dos conteúdos de LP, inferir a postura de rompimento com a abordagem descritivo-prescritiva e normativa da língua, uma vez que a reflexão gramatical figura como meio do processo de aprendizagem e não como seu fim, conforme atestamos em vários trechos dos documentos:

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem.

³⁸ Esses elementos constituem o conceito de gênero discursivo elaborado por Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal*.

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional.

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (BRASIL, 1998b, p. 28-29)

[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 2006, p. 18)

A visão aqui defendida supõe uma estreita e interdependente relação entre formas linguísticas, seus usos e funções, o que resulta de se admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processos amplos e múltiplos, os quais aglutinam conhecimentos de diferentes ordens, como já referido. Sabemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o

desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais. (BRASIL, 2006, p. 29)

Como se pode depreender dos excertos acima transcritos, o papel do professor nesse novo processo de ensino e aprendizagem de LP também é redimensionado, em função da nova acepção de prática pedagógica que o PCN apresenta e que se constitui de uma tríade composta pelas variáveis aluno, objeto de ensino e professor. Nessa nova ordem, o aluno é visto como sujeito da ação de aprender, o objeto de ensino corresponde ao conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem, e o professor equivale ao mediador que organiza, implementa e dirige as atividades didáticas, no sentido de orientar a ação e a reflexão do aluno, a fim de que esse alcance a aprendizagem efetiva.

O processo de ensino e aprendizagem veiculado nos documentos oficiais rompe, assim, com a concepção de ensino como transposição de conhecimento e imputa aos alunos parcela de responsabilidade pela construção do seu saber. No entanto, o papel do professor como mediador, longe de ser meramente figurativo, faz-se primordial ao desempenho das competências linguístico-discursivas do aluno, uma vez que ele atua como interlocutor direto e privilegiado das práticas de uso e reflexão da linguagem, de que serão construídos e articulados os conhecimentos mobilizados pelos sujeitos aprendizes.

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que vincula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.

Particularmente, a consideração das especificidades das situações de comunicação – os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos

interlocutores – coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente. (BRASIL, 1998b, p. 48)

Importa ressaltar, no que concerne à ação mediadora do professor, que o estabelecimento do tratamento didático dispensado aos conteúdos deve, em detrimento dos princípios organizadores serem *uso/reflexão/uso*, caracterizar-se por um movimento metodológico de *ação/reflexão/ação*, incorporando a reflexão às atividades linguísticas dos alunos de forma a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos (BRASIL, 1998b, p. 65).

Como se pode concluir do que foi dito até o momento, essa concepção de língua(gem) traz para a escola e seus atores outros compromissos com relação ao que comumente se entende por aprendizagem da língua ou, para muitos, por domínio da língua. Por meio dela, assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade. Levado a efeito esse raciocínio, cria-se um terreno de trabalho com a língua no qual não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal estável e fechada, e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica. Ao contrário, espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua(gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de produção

e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social. (BRASIL, 2006, p. 30)

Grosso modo, podemos resumir a nova abordagem de ensino e aprendizagem de LP ao pressuposto político-ideológico que coloca como finalidade precípua ao ensino de LP a promoção da cidadania do aluno, a partir do desenvolvimento das suas habilidades linguístico-discursivas, por meio do aprimoramento do uso que faz da linguagem, nas práticas sociais que a envolvem. Isso implica o fato de que esse aprendiz deve ser inserido em situações que viabilizem sua reflexão acerca dos elementos linguísticos de diferentes níveis, em razão de aprender a selecionar, organizar e utilizá-los na elaboração e na compreensão de textos/discursos, com os quais deva interagir ao longo de sua existência social, nos mais diferentes contextos. Deste modo, a proposta de ensino, apresentada nos documentos aqui analisados, equivalem à finalidade primeira de todo processo educativo: a formação de cidadãos (SANTOS, 2005, p. 183).

Cremos, com a conclusão desta primeira etapa do capítulo, ter dado conta da dimensão cronotópica mais ampla dos discursos sobre o ensino de LP, ou seja, da dimensão histórica, ideológica e cultural em que se inserem os discursos constitutivos dos relatórios em que se materializam os dados desta pesquisa. Assim, retomamos as discursivizações que envolvem o ensino de LP, em paralelo aos acontecimentos de ordem social e epistêmica que as foram delineando, revisitando sua constituição no âmbito científico, a partir dos autores linguísticos e, no âmbito do ensino, a partir das diretrizes oficiais que servem de referência para a prática docente na educação básica.

Na seção 3.2 a seguir, “afunilaremos” nosso olhar para a pequena temporalidade em que se constituíram os discursos dos RES, analisando as condições específicas de sua produção: a esfera acadêmica em que estão inseridos, os interlocutores imediatos aos quais são direcionados esses discursos, bem como as particularidades das relações dialógicas instituídas entre os interlocutores envolvidos em sua produção, a fim de apreendermos a análise desses discursos numa perspectiva arquitetônica que abarque todas as dimensões dialógicas que os constituem.

3.2 A PEQUENA TEMPORALIDADE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

As esferas de atividade são “regiões” de recorte socioistórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem. (Adail Sobral)

Temos nos dedicado, neste capítulo, a tratar da dimensão social dos relatórios de estágio supervisionado de observação de Língua Portuguesa do IEAA. Abordar a dimensão social dos discursos, na perspectiva bakhtiniana, consiste em considerar as relações dialógicas que os penetram historicamente. Em outras palavras, consiste em considerá-los como discursivizações que se constituem a partir da dialogicidade que encerram com discursos anteriores, a cujas vozes se põem a responder, valorativamente, e com discursos posteriores, aos quais considera como réplicas possíveis.

Segundo o pensamento do Círculo, a apreensão de um texto como ato realizado, isto é, como discurso só se faz possível se tomado em sua inteireza, em sua dimensão arquitetônica, o que implica considerar sua condição inerentemente sócio-histórica e interacional, de forma que, se nos ancoramos na perspectiva dialógica de Bakhtin para delinear nossa pesquisa, inevitável se torna voltar o “olhar” para as condições de produção dos relatórios, cujos discursos foram tomados como dados deste estudo. Seguindo essa premissa teórico-metodológica é que tentamos costurar, num movimento de “fora para dentro”, os discursos constitutivos dos relatórios de observação, com o intuito de apreender as relações de dialogicidade que compõem sua tessitura.

Tendo revisitado os já-ditos que constituem a memória histórico-cultural do ensino de LP no Brasil e levando em conta a epígrafe de Sobral transcrita no início desta seção, ateremo-nos, nesta etapa do trabalho, à dimensão cronotópica e ao contexto mais imediato dos relatórios, isto é, a disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Letras do IEAA, esfera de atividade acadêmica situada sócio-histórica e ideologicamente, que instaura determinadas “visões de mundo”, circunscreve os discursos produzidos em seu interior a certas diretrizes temáticas e estabelece relações específicas entre os sujeitos que a constitui.

Passaremos, na sequência, a abordar o contexto imediato dos relatórios de estágio supervisionado (de observação) em língua

portuguesa, primeiro, retomando alguns discursos legitimados em documentos institucionalizados no interior da esfera acadêmica, depois, tratando das condições específicas de sua produção no interior dessa esfera de atividade, apresentando os interlocutores previstos/imediatos, aos quais os relatórios são dirigidos em primeira instância, e as peculiaridades das relações dialógicas travadas entre esses interlocutores e os sujeitos-autores dos mesmos.

3.2.1 Discursos Institucionalizados na esfera acadêmica – IEAA

Achamos pertinente trazer à tona algumas vozes institucionalizadas em documentos que envolvem a questão da formação do licenciando de Letras do IEAA. Nossa intenção consistiu em perscrutar informações veiculadas nessa esfera de atividade acadêmica que, de alguma maneira, ajudassem a nortear a análise dos discursos que constituem os relatórios acerca do ensino de LP.

Assim, retomamos, nesta subseção, alguns excertos que nos apontam uma certa diretriz a respeito da formação dos licenciandos em Letras do IEAA, retirados do *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês do IEAA*, do *Projeto Pedagógico Institucional da UFAM*, do *Catálogo dos Cursos de Graduação da UFAM – Licenciaturas* e do *Guia do Aluno*, além de algumas ementas de disciplinas curriculares pertinentes à formação teórica do aluno de Licenciatura em Letras do IEAA.

A inclusão dessas vozes, no contexto da pesquisa, justifica-se em razão de estarem contempladas em documentos que esclarecem e/ou norteiam as ações inseridas no processo de formação didático-pedagógica e teórica dos licenciandos em Letras, autores dos relatórios, cujas discursivizações delineiam-se nesse contexto pré-definido discursiva e ideologicamente.

Conforme consta no *Guia do Aluno*:

O PPC norteia cada curso de graduação, estabelecendo seus referenciais teóricos/metodológicos, metas, objetivos e estratégias. As Diretrizes Curriculares de cada curso regulamentam e norteiam os PPC. (PROEG/UFAM, 2010, p. 53)

A citação anterior aponta para a relação hierárquica em que se organizam os discursos que sustentam a estrutura dos Cursos de Graduação, aos quais se atribui determinado grau de autonomia, através da representação de seus respectivos Colegiados, que estabelecem, em seus Projetos Pedagógicos, as bases estruturantes das ações em prol da formação proposta para os graduandos, o que está diretamente relacionado com a formação dos elaboradores desses Projetos e com os pressupostos teóricos e ideológicos em que estão ancorados.

Em contrapartida, considerando que os cursos superiores inserem-se no contexto maior da Instituição a que pertencem, infere-se que as diretrizes pontuadas pelos Cursos orientem-se, de modo geral, pelos ideais que sustentam como um todo a esfera acadêmica em que estão inseridos. Como consequência dessa relação, pode-se dizer que os discursos que permeiam os documentos institucionais convergem numa direção comum, ou seja, os discursos institucionalizados norteiam as ações que decorrem em seu interior, a partir do aporte ideológico que instaura o lugar da esfera acadêmica no espaço social, ao mesmo tempo em que essas ações legitimam esses discursos e, por conseguinte, a esfera em que atuam, como instância ideológica.

Tendo em vista o interesse desse estudo, qual seja, apreender como o ensino de LP aparece discursivizado por graduandos do Curso de Letras do IEAA, retomamos o “Perfil do profissional de Letras” apresentado no Projeto Pedagógico do Curso:

O profissional em Letras deve ter domínio do uso das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias disponíveis e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, desenvolver a habilidade de refletir criticamente sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (COLEGIADO DE LETRAS, IEAA/UFAM, 2010, p. 6)

Embora se trate de um Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, no perfil descrito no Projeto Pedagógico do Curso, o que se verifica é uma preocupação global com a formação do graduando, não se restringindo à prática docente, e isso se reflete tanto na definição “profissional de Letras”, quanto na abordagem apresentada no Catálogo dos Cursos de Graduação da UFAM – Licenciaturas, no qual outras possibilidades de atuação são apresentadas aos recém-ingressos à Universidade:

O profissional deve possuir a qualificação necessária ao desempenho de suas funções, não se restringindo ao Magistério, porém às outras atividades como: crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, secretário, assessor cultural, entre outros, independentemente de sua especificidade, para atender a um mercado de trabalho que está em franca expansão. (PROEG/UFAM, 2012, p. 76)

Seguindo a mesma meta estabelecida no Catálogo dos Cursos de Graduação da UFAM – Licenciaturas, o Projeto Pedagógico do Curso aponta para uma formação não especificamente docente e, embora um dos eixos em que a grade curricular do curso se subsidie seja específico para a formação didático-pedagógica do graduando,

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de um profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho do mesmo modo que deverá compreender a necessidade e a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (COLEGIADO DE LETRAS IEAA/UFAM, 2010, p. 6-7)

A meta que se almeja alcançar como resultado da formação dos graduandos estabelece os objetivos específicos do Curso, contemplados em seu Projeto Pedagógico:

1. Formar profissionais capazes de atuar nas áreas de: educação, pesquisa, crítica literária, tradução, interpretação, revisão de textos, assessorias;
2. Propiciar conhecimento acerca do uso e do ensino das Línguas Portuguesa e Inglesa e suas respectivas Literaturas nos Ensinos Fundamental e Médio;
3. Proporcionar fundamentos para a atuação na pesquisa;
4. Levar o profissional a conhecer bases das ciências da tradução e da interpretação;
5. Fazer com que o profissional seja capaz de refletir para atuar em diferentes realidades educacionais, em seus âmbitos sociais, culturais e econômicos;
6. Conduzir o profissional para a atuação em revisão textual;
7. Desenvolver nos profissionais a capacidade de analisar textos literários, além de correlacioná-los a outras tipologias textuais. (COLEGIADO DE LETRAS IEAA/UFAM, 2010, p. 7)

O que se observa nesses discursos institucionais é uma reincidência quanto à preocupação com uma formação que subsidie o graduando teórica e metodologicamente no desenvolvimento de competências múltiplas necessárias ao exercício de atividades diferenciadas. Por outro lado, a preocupação com aspectos que tangenciam a valorização do patrimônio cultural local e com questões antropológicas afins constitui um discurso enfático presente nos diferentes documentos institucionais que se reflete, inclusive, na perspectiva da formação do licenciando em Letras, conforme atesta-nos o trecho a seguir:

A dupla licenciatura, Português-Inglês, do pólo de Humaitá deve favorecer essa abordagem intercultural, comprometida com a pesquisa e a extensão em benefício da população local, a fim de preservar o patrimônio cultural da região, valorizando a compreensão antropológica das relações, o que nos leva necessariamente à

construção de um contexto mais propício às ações afirmativas que despertam a consciência para a importância das línguas no tecido da história humana. (COLEGIADO DE LETRAS IEAA/UFAM, 2010, p. 5-6)

Esses excertos, retirados dos documentos institucionais do IEAA, retomam, por vezes explicitamente, as orientações oficiais do MEC, subsidiando a perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais, como, por exemplo, no Parecer CNE/CES n 776/97, que apresenta como um dos princípios para os cursos de graduação a necessidade de:

Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa. (BRASIL, 1997, p. 3)

Entendemos que a perspectiva apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Letras do IEAA busca delinear-se pelas diretrizes que norteiam os cursos de formação superior no Brasil, assumindo uma abordagem humanística, em adequação, sobretudo, à realidade local em que o Instituto se encontra inserido.

Assim, ao contrário do que alguns pensam, ser um profissional Licenciado em **LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESAS E LÍNGUA E LITERATURA INGLESAS** exige uma formação humanística ampla. Estar preparado para este mercado não significa pensar e agir de acordo com sua especialidade. O profissional deve possuir a qualificação necessária ao desempenho de suas funções, não se restringindo apenas ao Magistério, porém às outras atividades como: pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de textos, roteirista, secretário, assessor cultural, entre outras, independente de sua especificidade, para atender a um mercado de trabalho que está em franca expansão, principalmente para a área interiorana do Estado. (COLEGIADO DE LETRAS, IEAA/UFAM, 2010, p. 4-5)

Sabemos que os diversos documentos que orientam a educação nos diferentes níveis de escolaridade do Brasil constituem-se como discursos articulados que se delineiam por uma perspectiva política, social e ideológica comum e, por isso, as diretrizes que norteiam cada nível de formação, embora postulem fins específicos a cada etapa educacional, coadunam-se em uma direção, de modo que o que se propõe para uma etapa de ensino não pode ir de encontro ao que é proposto em outra.

Dessa articulação discursiva, decorre o fato de que a perspectiva de ensino e aprendizagem, bem como os conteúdos de LP veiculados nos PCNs do Ensino Fundamental e Médio e nas demais diretrizes para a educação básica, devem ser os mesmos tomados como pressupostos para a formação do professor que atuará nesses níveis de ensino. Em razão desse imperativo, o artigo 15 da Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro 2002 deliberou que os cursos de Letras iniciassem um processo de elaboração de projetos político-pedagógicos cujo objetivo consistia na adaptação desses às diretrizes e resoluções do MEC para a educação, apontando para a responsabilidade dos Cursos de Licenciatura em Letras de afinar a formação docente dos futuros professores da área aos mesmos objetivos e objetos de conhecimento implicados no processo de ensino e aprendizagem veiculado nos documentos paramétricos que orientam o ensino na educação básica, conforme explicita Fonseca:

A formação do professor de língua portuguesa é de responsabilidade dos cursos de Letras, cuja proposta científico-pedagógica deve levar o acadêmico a construir competências que o habilitem ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa, tendo em vista os objetos de conhecimento aí implicados como, por exemplo, a leitura e escrita de diferentes gêneros de discurso que circulam socialmente. (FONSECA, 2008, p. 112)

Em seu artigo, o autor menciona a questão das modificações curriculares dos Cursos de Letras, em relação à inclusão de disciplinas antes não contempladas nos Currículos dos mesmos, como Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Variação Linguística, Semântica e Pragmática, além de outras, como resultante do processo de adequação às novas diretrizes que passaram a orientar os estudos da linguagem e, posteriormente, o ensino de LP no Brasil,

subsidiadas pela concepção interacionista e sócio discursiva de vertente bakhtiniana que, segundo ele,

[...] se tornou quase um consenso na esfera universitária, pelo menos em relação aos aportes teóricos e metodológicos que devem dar suporte ao trabalho com e sobre a linguagem a ser realizado no âmbito da educação básica, a fim de propiciar a ampliação do conhecimento linguístico e discursivo dos sujeitos. (FONSECA, 2008, p. 115)

Embora a questão curricular não seja foco deste estudo³⁹, em razão dos documentos institucionais elencados não abordarem com maior especificidade questões pertinentes à formação do professor de LP, retomaremos o Currículo do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês do IEAA⁴⁰, com o intuito de analisar sua composição disciplinar, haja vista a implicação direta dessa na formação teórica dos futuros professores e, conseqüentemente, na acepção de ensino que vão apreendendo ao longo de sua formação acadêmica.

A grade curricular do Curso de Licenciatura Dupla em Letras Português/Inglês, com duração de quatro anos, contempla tanto disciplinas específicas das áreas de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e de Língua e Literaturas de Língua Inglesa, quanto disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica do aluno, como as Práticas Curriculares, os Estágios Supervisionados e as disciplinas oferecidas pelo Curso de Pedagogia como Didática Geral, Psicologia da Educação, Legislação do Ensino Básico, entre outras, organizadas em torno dos Eixos Estruturantes definidos pelos Conteúdos Básicos e pelos Conteúdos de Formação Profissional, explicitados no quadro a seguir:

³⁹ Embora a questão curricular seja de fundamental importância, especialmente no que concerne aos fundamentos ideológicos e teóricos que lhe subjazem, não é nossa intenção, no presente trabalho, um adentramento nessa reflexão, o que demandaria discussões outras que nos afastariam de nosso objeto de estudo e do recorte imposto pelos limites que o gênero deste trabalho implica.

⁴⁰ Entre o segundo semestre de 2009 e o primeiro semestre de 2010, o Colegiado de Letras do IEAA realizou alterações na grade curricular do curso. Essas alterações consistiram em atualizações das bibliografias pertinentes às ementas das disciplinas, na sistematização das diretrizes do Estágio Supervisionado, que até então não constavam no Projeto Pedagógico do Curso, e na redistribuição das disciplinas entre os oito períodos do Curso, visando melhor aproveitamento dos alunos em relação às disciplinas de estágio, equivalendo, na verdade, a um processo de correção em relação ao PPC anterior que já estava previamente definido, quando da implantação do Curso no IEAA/ Humaitá, não tendo sido, portanto, resultado de discussões de cunho ideológico do corpo docente do mesmo.

Quadro 6 – Desdobramento do currículo do Curso de Licenciatura em Letras/IEAA

CONTEÚDOS BÁSICOS	DISCIPLINAS
<p>Estudos Linguísticos e Literários: (desenvolvimento de competências e habilidades específicas). - Devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais; - Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.</p>	<p>Língua Portuguesa I; Língua Portuguesa II; Língua Inglesa I; Língua Inglesa II; Língua Latina; Introdução aos Estudos Linguísticos; Teoria da Literatura; Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira; Metodologia do Estudo e Pesquisa; Metodologia do Ensino de Língua Inglesa; Introdução à Filosofia; Introdução à Antropologia; Sociologia Geral; Psicologia Geral; Psicologia Aplicada à Educação; Didática Geral; Legislação do Ensino Básico; Cultura e Expressão de Língua Inglesa; Estrutura de Língua Inglesa;</p>
CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
<p>Estudos Linguísticos e Literários</p>	<p>Língua Portuguesa III; Língua Portuguesa IV; Língua Portuguesa V; Língua Portuguesa VI; Língua Inglesa III; Língua Inglesa IV; Língua Inglesa V; Língua Inglesa VI; Literatura Brasileira I; Literatura Brasileira II; Literatura Brasileira III; Literatura Portuguesa; Literatura Inglesa; Literatura Regional; Literatura Norte-Americana; Literatura Infanto-Juvenil;</p>

Práticas Profissionalizantes e Estágio	Prática Curricular I; Prática Curricular II; Prática Curricular III; Prática Curricular IV; Prática Curricular V; Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I; Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II; Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I; Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II; Trabalho de Conclusão de Curso
Complementares Optativas	Introdução à Análise do Discurso; História da Literatura; Literatura Universal; Literatura Latina; O Conto Brasileiro; Literatura em Vídeo; Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas; Linguística I; Linguística II; Tradução Inglês-Português; Conversação em Língua Inglesa; Tópicos Especiais da Língua Inglesa; Tópicos Especiais de Literatura Inglesa; Leitura em Língua inglesa; Metodologia do Ensino da Língua Inglesa: Tópicos Especiais.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras/IEAA.

Quadro 7 – Desdobramento do currículo do Curso de Licenciatura em Letras/IEAA

CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
<p>Atividades Complementares</p> <p>Aquelas consideradas relevantes para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação</p>	<p>200 horas de atividades técnico-científico-culturais</p>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras/IEAA.

A explicitação desse desdobramento curricular permite-nos visualizar com maior nitidez as disciplinas que compõem o Currículo do Curso, bem como suas respectivas distribuições entre os Conteúdos Básicos e os de Formação Profissional. Como a delimitação desta pesquisa consiste em discursivizações sobre o ensino de LP, elucidaremos com maior detalhamento apenas as disciplinas que tangenciam, mais especificamente, seu objeto de estudo.

Esclarecida essa delimitação, discutiremos algumas questões sobre as distribuições de determinadas disciplinas e dos aportes teóricos que compõem suas ementas, a fim de apreender as linhas epistemológicas que permeiam os conteúdos que subsidiam a formação dos licenciandos e que fomentarão nas concepções de ensino de LP que provavelmente nortearão suas práticas didático-pedagógicas futuras.

Para tanto, reapresentamos a distribuição das disciplinas entre os dois conteúdos, contemplando apenas as mais pertinentes ao escopo desta pesquisa:

Quadro 8 – Redistribuição de disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras/IEAA

Conteúdos Básicos	Disciplinas
Estudos Linguísticos e Literários	Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Introdução aos Estudos Linguísticos, Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira
Conteúdos de Formação Profissional	Disciplinas
Estudos Linguísticos e Literários	Língua Portuguesa III, Língua Portuguesa IV, Língua Portuguesa V, Língua Portuguesa VI
Práticas Profissionalizantes de Estágio	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I (Observação)
Complementares Optativas	Introdução à Análise do Discurso, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Linguística I e Linguística II

Fonte: Construção da autora.

A primeira observação que se faz pertinente refere-se à distribuição das disciplinas entre Conteúdos Básicos e Conteúdos de Formação Profissional, especialmente em relação às disciplinas de Língua Portuguesa, que se desmembram nos dois lados dessa divisão (as disciplinas Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II constam como conteúdos básicos, e as demais constam como conteúdos de formação profissional), à disciplina Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira, que, embora encerre questões acerca da abordagem dos conteúdos de ensino e da prática didático-pedagógica do professor de LP, consta como conteúdo básico, e às disciplinas Introdução à Análise do Discurso, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Linguística I e Linguística II, inseridas na grade curricular do curso como Complementares Optativas.

Essa disposição disciplinar, por um lado, atende à indicação da Resolução CNE/CP/2002 sobre a disposição articulada, ao longo dos

períodos do curso, da dimensão prática com a dimensão teórica da formação docente, conseqüente, conforme afirmam Rodrigues e Hentz (2011, p. 61) da

Constatação da distância entre os saberes especializados privilegiados na formação docente e os saberes profissionais exigidos na prática da docência (que) provocou a necessidade de rever as diretrizes curriculares para a formação de professores das universidades brasileiras, a partir da década de 1990.

Por outro lado, apontam-nos para concepção de língua(gem) e ensino de língua, bem como para valorações acerca dessas concepções, uma vez que as disciplinas constantes no Currículo do Curso espelham conteúdos teórico-epistemológicos e objetivos decorrentes de uma determinada orientação ideológica. Desta forma, necessário se faz a retomada de informações constantes nas ementas dessas disciplinas, a fim de que se possa apreender os saberes específicos que norteiam a formação do graduando em Letras do IEAA.

Começemos pelas disciplinas que constituem os Conteúdos Básicos do Curso:

Quadro 9 – Disciplinas referentes aos Conteúdos Básicos do Curso de Letras do IEAA

Disciplina	Ementa	Objetivo
Língua Portuguesa I	Objetivos de leitura. Revisão Gramatical. Níveis de linguagem. Tipologias Textuais. Procedimentos de leitura, análise e produção do texto dissertativo.	Desenvolver as técnicas de leitura, compreensão e produção de textos diversos, com ênfase nos textos dissertativos.

<p>Língua Portuguesa II</p>	<p>Apoio gramatical. Recepção e produção textual. Texto dissertativo-argumentativo.</p>	<p>Tornar o estudante dessa disciplina apto a produzir textos variados, com ênfase no texto dissertativo, dentro dos padrões estabelecidos pela norma culta.</p>
<p>Introdução aos Estudos Linguísticos</p>	<p>Panorama histórico da ciência da linguagem. Campo de atuação, objetivos, funções e métodos de investigação científica. A interdisciplinaridade da Linguística. Linguística, linguagem e significação. Semiologia, Semiótica, Estruturalismo e Gerativismo.</p>	<p>Adquirir conhecimentos pertinentes sobre a história, o campo de atuação, objetivos, funções e métodos de investigação científica da Linguística, estabelecendo paralelos entre a semiologia e semiótica e analisando suas principais teorias.</p>
<p>Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira</p>	<p>Teorias linguísticas aplicadas ao ensino da língua materna e das literaturas. Ênfase no processo psicolinguístico de leitura. Modelos de leitura e metacognição, aplicações práticas da leitura para o ensino aprendizagem da língua portuguesa. Parametrização do ensino de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio.</p>	<p>Propiciar aos estudantes conhecimentos teórico-metodológicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna, capacitando-o para uma atuação competente e efetiva na Escola.</p>

Fonte: Construção da autora.

Como nos mostram as ementas, as duas disciplinas de Língua Portuguesa, inseridas nos Conteúdos Básicos da grade curricular, consistem, praticamente, em revisão de conteúdos pertinentes ao ensino de LP da educação básica, predominando a utilização da norma culta da língua, da produção e compreensão de textos de diferentes tipologias textuais, especialmente do dissertativo-argumentativo. Os conteúdos dessas disciplinas refletem uma perspectiva tradicional de conhecimento da língua e pressupõe que os elaboradores da grade curricular tenham visto a necessidade de garantir que os acadêmicos ingressem superem possíveis defasagens de sua formação básica, com o aporte mínimo necessário à continuidade de sua formação superior. Nesse sentido, poderíamos interpretar “conteúdos básicos” não como conhecimentos advindos de aportes teóricos basilares da área de formação, mas como conhecimentos mínimos necessários ao acesso aos saberes acadêmicos.

A ementa da disciplina de Introdução aos Estudos Linguísticos fornece informações para um conhecimento básico e geral da ciência linguística, configurando apenas uma introdução, conforme o próprio nome da disciplina propõe. Interessa notar que, conforme mencionado nos objetivos da ementa, a disciplina trata das principais teorias linguísticas, o que pode ser lido se retornarmos à ementa como Estruturalismo e Gerativismo, sendo as demais correntes teóricas silenciadas nessa seleção.

Finalmente, a disciplina Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira, apresenta uma certa divergência na articulação dos conteúdos selecionados, uma vez que se propõe a apresentar os parâmetros que norteiam o processo de ensino-aprendizagem de LP e Literatura para os ensinos fundamental e médio, contemplando as práticas de leitura e as teorias linguísticas aplicadas ao ensino e, ao mesmo tempo, enfatiza o processo psicolinguístico e os modelos metacognitivos de leitura, que não coadunam com a perspectiva interacionista e sócio discursiva proposta nos PCNs de LP. Acrescente-se a isso a centralização na prática de leitura e a não inclusão das práticas de escuta, de produção oral/escrita e da prática de análise linguística que, juntas, encerram os eixos uso/reflexão/uso sustentados nesses documentos.

Vejam as quatro disciplinas de Língua Portuguesa pertinentes aos Conteúdos de Formação Profissional:

Quadro 10 – Disciplinas referentes aos Conteúdos de Formação Profissional do Curso de Letras do IEAA

Disciplina	Ementa	Objetivo
Língua Portuguesa III	Fonética e Fonologia da língua portuguesa. Aparelho fonador. Sistema das vogais e consoantes. Grafemas e fonemas. Características fonológicas do português do Brasil.	Desenvolver a capacidade do aluno na compreensão dos sons da fala e, em especial, os do idioma português.
Língua Portuguesa IV	Morfossintaxe. Conceitos básicos de Morfologia e Sintaxe. Formação e estrutura das palavras. Flexão nominal e verbal. Estrutura da frase e do período. Teorias linguísticas aplicadas à Morfossintaxe. Análise morfossintática.	Dominar as estruturas sintáticas e morfológicas da Língua Portuguesa tendo visão crítica dos conceitos normativos e percepção analítica da estrutura da língua e da relação existente entre os subcomponentes morfológicos e sintáticos da mesma.
Língua Portuguesa V	Gramática Histórica. História e expansão da língua portuguesa. As línguas românicas. Fonética, Morfologia e Sintaxe históricas. O Português europeu e brasileiro.	Apresentar uma visão de conjunto da evolução histórica da Língua Portuguesa sob os pontos de vista interno e externo, detendo-se mais pormenorizadamente nos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

<p>Língua Portuguesa VI</p>	<p>Conceituação de Semântica. A noção de significado em consonância com a perspectiva teórica de estudo. Os níveis de análise semântica. As marcas linguísticas como expressão do sujeito discursivo. Semântica e Pragmática: a interface dos estudos semântico, pragmático e cognitivo com base nas análises das metáforas do pensamento e da linguagem.</p>	<p>Compreender os principais conceitos da semântica, analisando as teorias de significação e relacionando a semântica e o ensino prático da língua, estudando os aspectos gerais da semântica, além de conhecer as principais Teorias da significação e analisar a relação dos estudos semânticos com o ensino da Língua Portuguesa.</p>
---	---	--

Fonte: Construção da autora.

A leitura das ementas e objetivos das disciplinas de Língua Portuguesa, que constituem os Conteúdos de Formação Profissional específicos dos estudos linguísticos, apontam a predominância das chamadas disciplinas do “núcleo duro” da linguística, com ênfase nos estudos fonético-fonológicos, morfossintáticos e semânticos.

A disciplina Língua Portuguesa V desenrola-se numa perspectiva filológica, com enfoque nas mudanças fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua. A articulação da morfologia com a sintaxe na análise morfossintática da disciplina Língua Portuguesa IV remete à tradição escolar da prática dos estudos gramaticais que predominavam no ensino básico, consistindo na dupla categorização dos componentes das sentenças pelas nomenclaturas das classes gramaticais e das funções sintáticas.

A ementa da disciplina Língua Portuguesa VI, oferecida no sétimo período do Curso, contempla uma perspectiva de língua menos sistemática, a partir da abordagem pragmática e da menção ao sujeito discursivo, embora esses não correspondam ao eixo central da mesma. A conjugação das abordagens semântica, pragmática e cognitiva com a inserção do sujeito tornam-na um tanto difusa. No entanto, os objetivos apresentados, na sequência, evidenciam a predominância da perspectiva

semântica sobre as demais, principalmente quando relaciona os estudos semântico com o ensino da língua portuguesa.

Não mencionaremos o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I (observação), que constitui esses conteúdos juntamente com as demais disciplinas elencadas, pois, em virtude de corresponder ao contexto particular dos RES, será abordado mais pormenorizadamente na subseção seguinte. Desta feita, partiremos para análise das disciplinas inseridas na grade curricular como Complementares Optativas.

Quadro 11 – Disciplinas Complementares Optativas do Curso de Letras do IEAA⁴¹

Disciplina	Ementa	Objetivo
Introdução à Análise do Discurso	Ideologia, discurso e língua. Estudo de textos (escritos ou orais) em uso no mundo contemporâneo e sua interação com práticas discursivas e sociais baseado em fundamentos teóricos e práticos de análise do discurso de origem anglo-americana. Estruturas de discurso escrito e interpretação de textos em nível de macro e micro estrutura.	Compreender a Análise de Discurso, seu objeto de estudo, as principais contribuições teóricas, principais autores, aprendendo como se faz uma análise via A.D. e percebendo a A.D. como componente da Linguística.

⁴¹ Não foram incluídos, no escopo desta pesquisa, os objetivos pertinentes às disciplinas Linguística I e Linguística II, em virtude de se ter verificado incoerências entre o que apresentam e os conteúdos propostos nas respectivas ementas, o que interpretamos como consequência de possíveis erros de digitação.

<p align="center">Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas</p>	<p align="center">Caracterização da aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira através de diferentes concepções teóricas. Análise de princípios linguísticos, psicológicos e socioculturais e implicações para o ensino.</p>	<p align="center">Proporcionar uma fundamentação teórica sobre a Linguística Aplicada e sua importância para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, conduzindo à reflexão crítica e política do ato comunicativo linguístico, propiciando, também, um posicionamento crítico e interativo quanto ao processo ensino-aprendizagem e quanto à análise de materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras.</p>
<p align="center">Linguística I</p>	<p align="center">Teorias linguísticas: fundamentos epistemológicos.</p>	
<p align="center">Linguística II</p>	<p align="center">Estrutura sintática: perspectiva gerativista.</p>	

Fonte: Construção da autora.

A observação dos componentes disciplinares, que constituem as Complementares Optativas do Curso, permite-nos aferir uma determinada valoração quanto às disciplinas que envolvem os conhecimentos linguísticos aí incluídos, uma vez que não são contemplados como componentes obrigatórias da Licenciatura. Analisemos os conteúdos e objetivos que encerram essas disciplinas.

A ementa da disciplina Introdução à Análise do Discurso figura como único componente curricular que contempla reflexões especificamente voltadas para a língua, numa perspectiva discursiva,

considerando o aspecto interacional e ideológico da linguagem. No entanto, a delimitação da abordagem deste campo da linguística à vertente anglo-americana (provavelmente em função da influência da Língua Inglesa que equivale a uma das habilitações do Curso), em detrimento da abordagem francesa e da perspectiva bakhtiniana, predominante, essa última, nas diretrizes de ensino-aprendizagem de LP na educação básica, empobrecem o repertório de conhecimentos disponibilizados aos alunos e contrasta com o aporte de saberes necessários à atuação docente no âmbito da abordagem de ensino de LP veiculada nas diretrizes propostas pelo MEC para o direcionamento dessa disciplina nos níveis Fundamental e Médio.

A disciplina Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, que poderia, ainda que como Componente Optativa, representar um espaço propício às questões referentes também ao ensino-aprendizagem da língua materna na educação básica, contempla apenas reflexões especificamente voltadas à aprendizagem de línguas estrangeiras. Pode-se inferir, dessa delimitação apresentada na ementa da disciplina, o prestígio da Língua Inglesa sobre a Língua Portuguesa, uma vez que, em se tratando de uma dupla Licenciatura, coerente seria a distribuição equânime dos conhecimentos pertinentes a essas línguas, se não numa única disciplina, com o oferecimento de outra disciplina cuja ementa fosse voltada às discussões da Linguística Aplicada ao ensino da língua materna.

No que se refere às disciplinas Linguística I e Linguística II, temos, na primeira, o que poderia ser incluído na grade de disciplinas obrigatórias como a continuação da disciplina Introdução aos Estudos Linguísticos, uma vez que a ementa elenca uma abordagem geral dos diferentes pressupostos epistemológicos que constituem as vertentes teóricas da ciência linguística. Já na segunda, temos o reforço da valoração de perspectivas “duras” da linguística, com a reapresentação da Teoria Gerativista, já incluída no âmbito da ementa da disciplina Linguística I, ocupando uma carga-horária que poderia ser disponibilizada para a contemplação de conteúdos voltados ao aprofundamento do aluno em questões pertinentes à sua formação como professor de LP, como a abordagem das práticas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem da língua materna nos PCN do Ensino Fundamental e Médio, por exemplo.

Mesmo a rápida retomada da organização das disciplinas mencionadas permite-nos realizar inferências importantes a serem consideradas na análise dos discursos encontrados nos RES, pois nos

apontam a base epistêmica, teórica e ideológica da formação de seus enunciadores. Segundo os propósitos apontados no Projeto Pedagógico do Curso, que determina que:

[...] o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: 1. Domínio do uso da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; 2. Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; 3. Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; 4. Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; 5. Percepção de diferentes contextos interculturais; 6. Utilização dos recursos das novas tecnologias de informação e comunicação; 7. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; 8. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (COLEGIADO DE LETRAS, IEAA/UFAM, 2010, p. 6, grifos nossos)

Percebe-se que há uma certa incompatibilidade entre as competências e habilidades destacadas como contribuições que o Curso deva promover no processo de formação do aluno e as bases teórico-epistemológicas predominantes na estrutura curricular do mesmo, referentes aos conhecimentos da ciência da linguagem voltados para os conteúdos e abordagem de ensino de LP na educação básica.

A retomada das ementas disciplinares nos permitiu aferir, em conjunção com as discursivizações eminentes nos documentos institucionais revisitados, que, no caso do Curso de Licenciatura em Letras do IEAA, a preocupação com a formação global acaba desviando o foco da formação docente que, embora presente no Currículo do Curso, não apresenta espaço suficiente para ancorar o aluno em discussões e conhecimentos linguísticos necessários de serem articulados no processo

de ensino e aprendizagem da língua materna que compreende a atividade docente na educação básica.

A predominância de disciplinas linguísticas como morfologia, sintaxe e semântica nos Conteúdos de Formação Profissional, bem como a centralização de aspectos descritivo-normativos descontextualizados e o destaque para as tipologias textuais (em detrimento do não tratamento dos gêneros) nas disciplinas de Língua Portuguesa I e II, nos Conteúdos Básicos, indicam o encaminhamento das diretrizes curriculares por uma concepção de língua(gem) oposta à que subsidia as habilidades e competências elencadas na citação anterior como domínio do uso oral e escrito da língua e reflexão analítica e crítica sobre os diferentes aspectos da linguagem.

O que se verifica nesse olhar exotópico, a partir do qual pudemos apreender o Curso de Letras do IEAA, é o predomínio de uma concepção sistêmica da língua nas disciplinas cujas ementas giram em torno de conhecimentos linguísticos. Em contrapartida, há uma inexpressiva concepção de língua como discurso e uma abordagem sobre o ensino-aprendizagem de LP ancorada nas diretrizes nacionais paramétricas ainda muito frágil, para a qual contribui a ausência de disciplinas que contemplem os pressupostos epistêmicos, teóricos e metodológicos oriundos dos estudos linguísticos necessários a essa abordagem. Soma-se, ainda, a acentuação valorativa que prestigia os conhecimentos linguísticos subsidiados por uma concepção formal da língua, representados por disciplinas obrigatórias e enfatizados em disciplinas optativas e a acentuação valorativa que desprestigia os conhecimentos linguísticos subsidiados por uma concepção sócio discursiva e interacional da língua que só aparecem contemplados na optativa Introdução à Análise do Discurso e, marginalmente, na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira.

Toda essa contextualização resulta do cruzamento dialógico que constitui os documentos das diferentes instâncias institucionais – UFAM, IEAA, Curso de Letras (em seu Projeto Pedagógico e nas ementas das disciplinas constantes nesse) –, representado pelo embate de vozes que emanam de uma antiga tradição dos estudos linguísticos e do ensino de LP e de vozes que ressoam a perspectiva sócio discursiva e interacionista da linguagem e do ensino da língua materna que, atualmente, sustenta as diretrizes do ensino básico no Brasil, o que muito provavelmente se refletirá/refratará nos discursos que constituem os relatórios de estágio supervisionado dos graduandos.

Nesta etapa do capítulo, procuramos abordar as discursivizações que circulam na esfera de atividade em que são produzidos os RES e através dos quais são definidos o perfil de formação, as metas que conduzem o processo formador do aluno, bem como os subsídios teóricos-epistemológicos que norteiam ideologicamente as ações discursivas e práticas que o envolvem.

A retomada dessas discursivizações materializadas nos documentos institucionais nos permitiram apreender fatores fundamentais para ancorar a análise dos discursos/dados deste estudo. Realizada esta etapa e subsidiados pelas vozes que compõem a grande temporalidade e pelas vozes que encerram a pequena temporalidade em que se inserem os discursos/dados da pesquisa, voltamo-nos agora para o contexto mais imediato de sua produção que envolve a disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I (etapa de observação), o gênero discursivo relatório de estágio supervisionado e os interlocutores previstos/imediatos que se apresentam numa relação dialógica específica com os sujeitos/autores dos relatórios.

3.2.2 Particularidades das relações dialógicas no contexto imediato de produção dos discursos

[...] para analisar a palavra do outro enquanto enunciado e não enquanto frase, é preciso levar em conta quem é seu interlocutor. [...] A palavra se dirige [...]. Tomar o que o outro diz sem levar em conta a quem ele diz, equivale reduzi-lo à condição de objeto. (Marília Amorim)

Os discursos que constituem os dados desta pesquisa são produzidos no interior de uma esfera de atividade que lhe imputa determinadas particularidades. Esses discursos compõem relatórios de estágio supervisionado de língua portuguesa produzidos por licenciandos, com base na observação de aulas ministradas por professores dessa disciplina, no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e constituem-se em objeto de avaliação parcial para aprovação na disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, componente da grade do quinto período do curso de Licenciatura em Letras do IEAA.

Tais discursos inserem-se, portanto, no contexto particular dessa disciplina e se materializam num gênero específico da esfera de atividade

acadêmica, os relatórios de estágio supervisionado (RES). Em razão da inserção desses discursos numa disciplina acadêmica, sua produção é marcada pela presença do professor que a ministra e que os constitui, a partir da posição de interlocutor imediato, aos quais serão direcionados, inclusive, para fins avaliativos.

Esses elementos – a disciplina Estágio Supervisionado, o gênero RES e os interlocutores imediatos – constituem as condições imediatas de produção dos relatórios e, em intrínseca relação uns com os outros, incidem enorme influência sobre eles, determinando-lhes sua constituição discursiva. Consequentemente, a apreensão dos discursos que constituem esses relatórios atravessa, necessariamente, a compreensão da integração desses elementos na composição do contexto imediato de sua produção. Atemo-nos a eles, então.

O Estágio é definido no Projeto Pedagógico Institucional da UFAM como:

[...] componente curricular de natureza articuladora do ensino, da extensão e da pesquisa desenvolvido com base na relação teorias e práticas, que se configura atividade de conhecimento teórico, de fundamentação, de diálogo, de intervenção crítica e científica na realidade social, onde se estabelece o vínculo com o mundo do trabalho e a prática social, visando à profissionalização. (PROEG/UFAM, 2012a, p. 47)

Esse componente curricular, como mencionado no capítulo metodológico, desmembra-se em quatro etapas no Curso de Letras, das quais a primeira, representada pela disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, equivale ao contexto específico em que os relatórios, cerne desta pesquisa, são produzidos. Pode-se afirmar que, mais do que contexto dos relatórios, essa disciplina figura como contexto em função do qual os relatórios existem, ou seja, os relatórios são uma consequência do processo que compõe essa disciplina e que é explicitado na ementa e nos objetivos pontuados para a mesma.

Quadro 12 – Disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I

Disciplina	Ementa	Objetivo
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I	<p>Formação teórica e prática pedagógica.</p> <p>Observação de aulas do Ensino Fundamental e Médio. Análise e discussão do processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Análise, seleção e elaboração de material didático-pedagógico.</p> <p>Co-regência.</p>	<p>Vivenciar experiências da prática pedagógica, mobilizando conhecimentos e competências para a futura atuação docente, e colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso em ambientes próprios da Educação Básica.</p>

Fonte: Construção da autora.

Como se pode apreender da ementa e dos respectivos objetivos transcritos, a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I (ESLPI) apresenta como fundamento básico a conjugação dos subsídios teóricos acadêmicos com a realidade da prática docente no contexto escolar, visando a integralização de conhecimentos e competências necessários ao exercício didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem que o futuro professor passará a integrar, quando for atuar na escolaridade básica.

Nesse enfoque, conforme menciona Kulcsar (2012), em trabalho que aborda o Estágio Supervisionado como atividade integradora, essa disciplina consiste num instrumento fundamental, auxiliando o aluno em processo de formação docente inicial a compreender seu futuro ambiente de trabalho e contribuindo para a formação de sua consciência política e social a partir da associação teoria-prática.

No entanto, para que a disciplina de Estágio cumpra essa função, é imprescindível que o aluno domine determinados saberes específicos de sua formação acadêmica que possam subsidiá-lo na elaboração do relatório de estágio supervisionado, no qual as avaliações decorrentes da observação realizada com base nos conhecimentos adquiridos/produzidos até essa etapa de sua formação superior serão materializadas/textualizadas.

Destarte, os alunos deverão não apenas descrever os fatores que envolvem o ensino de LP nas aulas observadas, como conteúdo e processo de ensino e aprendizagem, mas se posicionarem em relação a eles, valorando-os positiva ou negativamente, tomando como parâmetro para essa valoração as bases epistemológicas advindas de sua formação acadêmica.

A produção desses relatórios, conforme também mencionado no capítulo metodológico, norteia-se por um modelo cujas partes são detalhadamente especificadas no Projeto Pedagógico do Curso, de forma que a liberdade discursiva dos autores desses documentos é bastante restrita, em razão do alto grau de coercividade que o gênero discursivo relatório de estágio, institucionalizado no Projeto do Curso, impõe a eles, tanto em relação às temáticas que devem ser contempladas, como em relação à organização das etapas no processo discursivo e ao uso da linguagem na materialização desse discurso.

Por outro lado, embora a pertinência do gênero discursivo relatório de estágio, no âmbito acadêmico, decorra da sua função colaborativa e documental no processo de formação acadêmica do licenciando, sua utilização como critério avaliativo acabou superando sua finalidade primeira, em razão de ser esse o aspecto determinante na delimitação discursiva do aluno, cujo objetivo maior é alcançar aprovação na disciplina. O deslocamento ideológico com que o graduando produz seu relatório – da finalidade instrumental no processo formativo à finalidade avaliativa – gera um correspondente deslocamento do papel do professor de estágio, enquanto interlocutor previsto/imediato dessa relação.

O aluno molda sua discursivização visando à aprovação na disciplina, buscando, para isso, a avaliação positiva por parte do professor de estágio em relação ao discurso materializado em seu relatório, uma vez que esse interlocutor imediato estabelece com o ele – autor do relatório – uma relação dialógica determinada pela especificidade da hierarquia estabelecida entre professor/aluno marcada, ainda que tacitamente, pelo vínculo institucional assimétrico que atribui autoridade/poder ao primeiro, em relação ao segundo, no âmbito da esfera de atividade acadêmica.

A especificidade da relação dialógica entre esses interlocutores permite-nos depreender os discursos constitutivos dos relatórios, partindo da premissa de que as vozes que os atravessam são articuladas no sentido de alcançarem à aprovação do professor e que, por conseguinte, devem refletir aquilo que os sujeitos enunciadore acreditam ser a perspectiva desse interlocutor. Nesse sentido, pode-se inferir que os conhecimentos

acadêmicos subsidiam e norteiam o que deva ser discursivizado nos relatórios e como deva ser valorado, uma vez que os interlocutores aos quais se dirigem, em primeira instância, figuram para os alunos como representantes da esfera acadêmica que legitima tais saberes.

Tendo em vista todas essas particularidades que englobam o cenário imediato em que se delineiam as produções dos relatórios de estágio supervisionado, passaremos, no capítulo seguinte, à análise dialógica dos discursos que os constituem, tomando-as como âncora no processo de apreensão dos sentidos produzidos pelos mesmos, das vozes que os atravessam e das valorações que decorrem do entrecruzamento dessas em seu interior.

4 O ENSINO DE LP DISCURSIVIZADO POR LICENCIANDOS EM LETRAS DO IEAA

Neste capítulo, analisamos os discursos constitutivos de relatórios de estágio supervisionado de observação, produzidos por licenciandos em Letras do IEAA. Nosso foco principal incidiu sobre o entendimento que esses professores em formação apresentam acerca do ensino de LP, o que engloba a perspectiva de língua(gem) e os pressupostos teórico-epistemológicos e ideológicos aos quais se encontra ancorada e que se refletem nos conteúdos e no processo de ensino e aprendizagem.

A análise que empreendemos dos enunciados se delineou pela tentativa de apreender Como o ensino de LP é discursivizado pelos licenciandos? Quais são os já-ditos que penetram seus discursos? Como esses já-ditos são retomados discursivamente? Quais são os acentos de valor que se apresentam nesses discursos? Como o interlocutor previsto/imediato e suas possíveis réplicas (vozes, discursos pré-figurados) influenciam no projeto discursivo desses enunciados? Perguntas às quais esperamos conseguir responder ao término desse diálogo.

Em razão dos relatórios de estágio analisados configurarem a materialização de enunciados sobre aulas de LP, observadas na educação básica, sua centralização recai, mais enfaticamente, sobre a atuação dos professores observados, a partir da qual os discursos desenvolvem-se sobre os demais temas relacionados ao ensino, como conteúdos e processo de ensino e aprendizagem, por exemplo. Sendo assim, e em razão da postura dialógica que subsidia a análise, não houve como fragmentar os dizeres desses alunos para delimitar a abordagem específica sobre o ensino, o que destituiria a natureza discursiva dos dados. Por isso, embora nosso interesse inicial não tenha se voltado para a atuação do professor, em virtude de aparecer imbricada com o ensino de LP discursivizado pelos alunos, achamos importante não silenciá-la.

Este capítulo encontra-se dividido em três seções: na primeira, analisamos alguns relatórios que mais marcadamente apontaram as ancoragens teórico-epistemológicas em que se norteiam os licenciandos em seus projetos discursivos e que permeiam a compreensão acerca do ensino de LP, explícita ou tacitamente, por parte desses sujeitos; na segunda seção, analisamos as discursivizações sobre o ensino de LP propriamente dito; e, na terceira, dedicamo-nos à análise de discursivizações sobre o professor de LP.

4.1 ANCORAGENS DISCURSIVAS: PCN X ENSINO TRADICIONAL

Os excertos analisados nesta seção apresentam em comum a menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais, diretamente ou pela reenunciação de já-ditos constitutivos desse documento oficial. Tal documento baliza a perspectiva de ensino de LP discursivizada pelos licenciandos, servindo como horizonte apreciativo a partir do qual valoram o ensino e as práticas observadas nas aulas de LP. Grande parte dos discursos dos licenciandos volta-se a essa proposta oficial a fim de apontar se o ensino de LP nas aulas observadas está de acordo ou não com esse documento. Em polo oposto a esse horizonte valorado positivamente, os discursos apresentam a perspectiva de ensino tradicional, acentuada negativamente, como aquilo que não deve corresponder ao ensino de LP, servindo também como âncora na elaboração do projeto discursivo dos enunciados dos alunos.

Em razão dos discursos aqui elencados circularem em torno dessas duas ancoragens dicotômicas, entendemos ser necessário uma breve retomada às perspectivas de ensino a que se referem os PCNs e a abordagem tradicional de Língua Portuguesa.

Conforme historiado no capítulo três desta tese, até a década de 1980 o ensino de língua portuguesa nas escolas pautava-se no estudo “sobre” a língua, tendo como enfoque a gramática conceitual⁴². Nessa abordagem, a gramática prescritiva e normativa, pautada na metalinguística, configurava o objeto de ensino. A essa época não avultavam, ainda, discussões que levantassem a reflexão acerca das finalidades da disciplina de língua portuguesa, e seus conteúdos e metodologias de ensino seguiam na perpetuação de práticas determinadas pelo contexto político-ideológico da época, conforme pontua Fávero (2009), e cristalizadas ao longo da história da escolarização dessa disciplina, como explicitado no capítulo mencionado.

O conceito “Ensino Tradicional”, repetidas vezes evocado nos discursos dos licenciandos, constitui-se por uma série de aspectos que se opõe à proposta veiculada atualmente nos documentos oficiais,

⁴² Por gramática conceitual, seguimos o entendimento de Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 55), que a definem como “[...] 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 classificação.”.

configurando-se, conforme apontaram-nos esses discursos, por um conjunto de noções acerca do que não deve ser contemplado no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, ou seja, a tudo o que não deve corresponder o ensino de LP.

Dentre as noções mais marcadas que ressoam negativamente nos dizeres dos alunos, encontram-se a centralização do ensino da gramática; o papel do professor como transmissor de conteúdos prontos; a ausência de interação dialógica entre docente e alunos; a padronização de aulas pautadas na sequência fixa de explanação de conteúdos, a aplicação de exercícios de verificação do conteúdo ministrado e avaliação; a ausência de texto em sala de aula; a limitação das aulas à observância do livro didático; e a monotonia marcada pelo exacerbado grau de formalidade, pelo distanciamento do docente em relação aos alunos e pela ausência de práticas inovadoras.

Resumidamente, esses são os aspectos salientados nos discursos dos alunos, quando se posicionam negativamente em relação ao ensino que denominam tradicional. Como se vê, a esse conceito subjazem inúmeros fatores que marcaram o ensino de LP em determinado período da história dessa disciplina e que permanecem, ainda hoje, como instância orientadora, tanto na acepção de ensino dos alunos, quanto nas práticas de muitos professores da educação básica, conforme apontam os enunciados que as descrevem.

Como nos permitiram apreender esses enunciados, o ensino tradicional, embora focalizado em aspectos distintos nas vozes dos alunos, equivale a uma inteligibilidade bastante arraigada na memória histórica e cultural desses sujeitos, em relação ao ensino de LP na educação básica, equivalendo a uma “voz persuasiva interior” (BAKHTIN, 2010[1975]) que atravessa seus discursos– complexificando a arena dialógica que os constitui, em virtude da luta que trava com outras vozes, na disputa para influenciar a consciência do indivíduo –, ainda que, em sua maioria, sejam marcados por um movimento dialógico de distanciamento em relação a ela (R. H. RODRIGUES, 2001).

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a proposta de ensino que veiculam são tomados, nos enunciados dos licenciandos, como discurso legitimado, oriundo dos conhecimentos teóricos do Curso de Letras; portanto, como norteadores do projeto discursivo dos mesmos que neles se pautam para se dirigirem às possíveis réplicas do interlocutor/professor que, por representar a instância de onde tais conhecimentos são positivamente

valorados, devem posicionar-se consensualmente a esses dizeres, numa recepção assimiladora.

Os PCNs de Língua Portuguesa, elaborados na década de 1990, instituem a perspectiva de ensino dessa disciplina “à luz dos usos da linguagem na sociedade em geral”, configurando marco institucional na mudança das concepções sobre o ensino da língua gestada na década de 1980 (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 82). Conforme essas autoras:

[...] os PCNs, como documentos institucionais norteadores do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa no país, agasalham o processo de discussão empreendido desde a década de 1980 [...] cujo eixo é a defesa de uma ação didático-pedagógica na disciplina de língua portuguesa que tenha como ancoragem as práticas de uso da língua na oralidade e na escrita. (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 83)

O processo de discussão, a que se remetem as autoras, compôs o que se denominou “a crítica renovadora” ao ensino instrumental e comunicacional da língua insaturado na década de 1970, que, sustentada por uma concepção sociointeracionista, configurou-se como oposição ao ensino tradicional e como conjunto de reflexões acerca de uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem da língua. No cerne desse “movimento” estavam as críticas dirigidas ao ensino tradicional, pontuadas por Britto (2008 [1997]) e elencadas nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;

- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998b, p. 18)

Partindo desses apontamentos críticos, no âmbito da “nova crítica ao ensino de línguas”⁴³ (BRITTO, 2008 [1997]), emerge a proposta de um ensino da linguagem de natureza operacional e reflexiva, balizado por uma concepção sociointeracionista, que serviu como referência para a elaboração dos PCNs. Nessa diretriz, destacam-se as orientações de Franchi e Geraldi, conforme marcou Britto (2008 [1997], p. 154):

A força do pensamento de Franchi e Geraldi está no fato de eles não se limitarem a propor um novo método ou novos procedimentos. Ao contrário, elaboraram suas propostas para o ensino de português a partir de uma concepção de linguagem e de construção de conhecimento bastante diferente da tradicional, centradas na historicidade do sujeito e da linguagem.

Essa proposta apresenta novas finalidades para a disciplina de LP pautadas na “[...] organização de uma ação didático-pedagógica que faculte a alunos de espaços sociais distintos transitarem por outros espaços que não lhes são familiares tanto quanto sua mobilidade cidadã lhes requer.” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 73). A essas finalidades subjaz o pressuposto ideológico que incide sobre a promoção, no sujeito-aluno, do desenvolvimento das competências necessárias ao pleno exercício da cidadania.

Em função dessas novas finalidades postuladas para a disciplina de língua portuguesa, elaborou-se um novo objeto (conteúdo) de ensino e aprendizagem, com base numa aceção sócio-histórica da linguagem subsidiada, sobretudo, nos aportes teórico-epistemológicos de Bakhtin e

⁴³ Esse movimento de crítica ao ensino tradicional conjugava dois grupos que apresentavam propostas diferentes em relação às reformas necessárias à disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, conforme já mencionamos no capítulo III desta tese.

Vigotski. Nessa diretriz, o ensino de LP passa a consistir nas práticas de uso e reflexão da linguagem, cujas abordagens, no processo de ensino e aprendizagem, apresentam-se organizadas nas obras de Geraldi, elucidadas no capítulo anterior.

Partindo dessas proposições de vertente sócio-histórica e somando-se a elas outras contribuições teóricas e epistemológicas, especialmente as teorias de letramento, cujas reflexões voltam-se para os usos sociais da linguagem, e os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010 [1979]), que instituem as relações intersubjetivas, orientando os usos da língua de acordo com sua inserção na realidade situacional e histórica que encerra o contexto de produção e recepção dos discursos por ela materializados entre os sujeitos sociais, estrutura-se os PCNs de Língua Portuguesa, subsidiado pela concepção de língua como objeto social.

Suscintamente, a proposta de ensino e aprendizagem defendida e instituída nos Parâmetros de Língua Portuguesa institui o texto como unidade de ensino – uma vez que é por meio de textos que se materializam os usos orais e escritos da linguagem – e os gêneros como objeto de ensino. Todo o processo de ensino e aprendizagem circula em torno das práticas de linguagem (leitura, escuta, escrita e fala) e se organiza em dois eixos (o do uso e o da reflexão), em que a abordagem dos elementos linguísticos aparece contemplada, epilinguisticamente, em ações reflexivas sobre a linguagem (prática de análise linguística), direcionadas aos usos posteriores da língua pelos sujeitos (alunos), tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, norteando, assim, a proposta de parametrização dos documentos.

Dessa forma, os PCNs propõem uma nova estruturação do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no que concerne às finalidades da disciplina, aos conteúdos e à articulação do processo, cujo ponto de partida e de chegada são a produção e a recepção de discursos pelos sujeitos envolvidos, decorrendo a priorização das práticas de leitura e escuta e das práticas de produção textual, com ênfase na tríade constituída pelo aluno, o conhecimento e o professor como mediador⁴⁴ na potencialização dessas práticas.

Considerando as conjecturas que envolvem as diferentes noções de ensino de LP veiculada nos PCNs e no Ensino Tradicional, tentamos

⁴⁴ O conceito de mediação incorporado nesses documentos advém da mediação vigotskiana, no entanto, Kleiman (2006, p. 80) problematiza sua assimilação pelos documentos, apontando uma simplificação do conceito originalmente elaborado por Vigotski, que passa a ser utilizado no sentido de intermediação, de “estar entre”. Na seção que abordamos os discursos sobre a prática docente, retomaremos mais detalhadamente essa noção, em virtude de sua ocorrência aparecer nos enunciados dos licenciandos.

compreender como esses dois eixos sustentam as discursivizações dos licenciandos acerca do ensino de língua portuguesa. Passemos, então, aos discursos desses sujeitos.

(RES 1) Raul: Durante o período de observação percebi que o ensino de Língua Portuguesa em parte já está sendo trabalhado de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais [...]. De forma geral o índice de produtividade das aulas foi considerado satisfatório, uma vez que o objetivo principal, é que o professor se torne capaz de transmitir ao aluno e faça com que compreendam a importância do conhecimento, como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e trabalhando em sala de aula de forma coletiva conforme as necessidades de cada um.

Observando a fala de Raul, percebemos que os PCNs serviram como parâmetro que norteou seu “olhar” sobre o ensino de LP em seu estágio de observação. Ele afirma que, “em parte”, o ensino por ele observado já está de acordo com as propostas desse documento. No entanto, não explicita a razão dessa afirmação, isto é, o que o impede de considerar que o ensino já esteja ocorrendo, integralmente, conforme proposto nos Parâmetros da disciplina. Em seguida, o aluno valoriza positivamente as aulas observadas, apontando o “índice de produtividade” como “satisfatório” e justifica, agora sim, sua avaliação, enunciando que “o objetivo principal é que o professor se torne capaz de transmitir ao aluno” e fazê-lo compreender a importância do conhecimento, mencionando a LDB, a fim de legitimar a sua fala.

Entendemos que o discurso de Raul ao mencionar os PCNs e a LDB se dá numa tentativa de aproximação desse sujeito ao interlocutor. No entanto, ele não chega a discursivizar, de fato, sobre as propostas desses documentos. Por outro lado, ao silenciar a razão que o leva a afirmar que só “em parte” o ensino está decorrendo segundo as perspectivas paramétricas não nos permite apreender o que ele de fato entende sobre o ensino estar ou não de acordo com os documentos oficiais. Seu discurso apresenta-se superficial, quando apenas cita os documentos, mas não desenvolve nenhuma reflexão que os relacione ao que foi observado no ensino que se opõe a eles.

Podemos perceber, no discurso do licenciando, uma tentativa de afinar sua avaliação às diretrizes oficiais que figuram como conhecimentos circulantes na esfera acadêmica. Entretanto, seu discurso aparece difuso, quando aponta a transmissão de conhecimento como

objetivo principal e o valora positivamente, na avaliação que faz, remetendo-se ao “índice de produtividade” e o considerando “satisfatório”. Seu discurso apresenta um embate de vozes, uma com a qual ele pretende posicionar-se a favor do ensino veiculado nos PCNs, outra, que infiltra seu enunciado e que pertence ao ensino tradicional, ancorado na metodologia de transmissão de conteúdos, ao qual o aluno se opõe, quando assume os Parâmetros e a LDB como referência, mas que ainda alicerça seu horizonte axiológico sobre o ensino de LP.

Como afirma Geraldí (2010a, p. 81):

As falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos. Por isso o novo não está no que se diz mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete.

Levando em conta o apontamento do autor, percebemos, nos enunciados do licenciando, um discurso que, apesar da reenuniação de uma concepção metodológica pertinente ao ensino tradicional, aponta para um processo que se encaminha para a assimilação das propostas de ensino e aprendizagem veiculadas pelos PCNs, como o entendimento da finalidade político-ideológica subjacente ao ensino de LP, visando à viabilização do exercício da cidadania pelo sujeito-aluno, no escopo social, e da percepção desse ensino como “processo”, conforme pontua Raul, em outro momento:

(RES 1) Raul: É sempre relevante destacar a importância do ensino de Língua Portuguesa assim como as demais disciplinas, para que os educadores atuais assim como os futuros professores tomem consciência de que fazem parte do processo de formação de crianças adolescentes e jovens, tornando-os cidadãos. É importante que se comprometam com a educação criando métodos adequados a cada necessidade e abandonem de vez os métodos de ensino tradicional.

O enunciado de Walter, a seguir, também se apresenta dissonante:

(RES 3) Walter: [...] os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade juntamente com as observações da prática docente na escola mostrou que o processo de ensino e

aprendizagem está se adequando as instruções contidas nos PCN's, mas que ainda falta ética por parte de alguns professores para implementá-las. Assim, ao observar e analisar os métodos de ensino adotados pelos professores conclui que ensinar requer criticidade, paciência e muita determinação do docente para tornar o aluno um ser crítico e participativo na sociedade.

(RES 3) Walter: [...] percebeu-se que o ensino de Língua Portuguesa está sendo trabalhado de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas que ainda existe professores que não se adequaram de forma correta a essa proposta. Em relação aos alunos, percebeu-se que quando estimulados, seguindo a proposta dos PCN's, na oralidade e escrita havia o ganho de conhecimento, desta forma eles precisam, realmente, ser instigados para desenvolverem suas habilidades escritas, orais e interpretativas.

No primeiro excerto, o aluno reenuncia a perspectiva de ensino como “processo de ensino e aprendizagem” e, logo em seguida, refere-se aos “métodos de ensino adotados” e aponta, ainda, para a questão ética como fator determinante para a “implementação” das “instruções contidas nos PCN's”. Isso evidencia a falta de entendimento acerca da relação entre pressupostos teórico-epistemológicos e político-ideológicos que subsidiam a prática docente e o ensino, bem como a distinção entre o entendimento de ensino como processo e como resultado da aplicação de um método. Já no segundo excerto, seu discurso parece estar mais sedimentado nas práticas que constituem o eixo de uso da língua apresentado nos documentos.

(RES 13) Eduardo: De acordo com os PCNs, o ensino de Língua Portuguesa deve levar o aluno a pensar como cidadão atuante e crítico dentro da sociedade, porém não é isso que vem acontecendo, já que o método tradicional de ensinar ainda prevalece. [...] Alguns métodos utilizados em sala são bastante relevantes como debates e seminários, mas que nas salas observadas foram pouco.

Os pressupostos ideológicos que norteiam as diretrizes oficiais ressoam também na voz de Eduardo, subsidiando sua observação sobre o processo de ensino e aprendizagem e se contrapondo ao método

tradicional que, segundo ele, “ainda prevalece”. Sem mencionar claramente a noção de gêneros discursivos, ele aponta alguns (debates e seminários) como “relevantes”, valorando-os positivamente, mas os trata como “métodos”, trazendo, para o interior de seu enunciado, este conceito do ensino tradicional e desconstruindo a fundamentação dos gêneros como objeto de ensino e aprendizagem.

(RES 15) Nívea: *Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa têm por objetivo desenvolver no aluno uma competência comunicativa, linguística e semântica da língua, os professores não utilizavam métodos para desenvolver tais competências, com exceção da professora Wilsimar, a mesma utilizava diversos tipos de gêneros textuais, propostos pelos PCNs de Língua Portuguesa, e fazia com que os alunos mantivessem contato com esses diversos gêneros. [...] Durante o período de observação das aulas percebeu-se vários problemas que influenciam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, dentre eles destacam-se a falta, talvez, de conhecimento dos professores em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, a falta de manuseio de outros materiais didáticos como: DVD, slides; dinâmicas; e a utilização do Método Tradicional como método no processo de ensino.*

A noção de “método” permeia, recorrentemente, os discursos dos alunos que os utilizam, tanto quando o relacionam a práticas do ensino tradicional, quanto quando o utilizam para mencionar ações pedagógicas inseridas no contexto de ensino e aprendizagem sociointeracionista, como se pode observar no relatório de Nívea. Essa aluna se utiliza tanto do termo método como do termo processo, inclusive se referindo ao ensino tradicional como “método no processo de ensino”.

A fala de Nívea apresenta já certo amadurecimento acerca do que consiste a proposta de ensino veiculada nos PCNs, o que fica bem marcado quando ela pontua o desenvolvimento de competências nos alunos como objetivo desse documento. Conforme propõem os Parâmetros: “[...] toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua

competência discursiva.”⁴⁵ (BRASIL, 1998b, p. 23). Ao reenunciar o objetivo apresentado nesse documento, a licencianda utiliza-se de termos diferentes para se referir às competências, refratando essas noções a partir de seu entendimento. Nívea ainda problematiza o fato observado nas aulas de os professores não utilizarem “métodos para desenvolver tais competências”, referindo-se à abordagem que privilegia o uso e a reflexão sobre a língua de que decorrem as competências mencionadas.

A aluna tangencia a importante questão da falta de conhecimento, por parte de professores da educação básica, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, e articula seu discurso apontando a prática de uma única docente que “trabalha com gêneros textuais”, fazendo seus alunos “manterem contato com eles”. Essa fala de Nívea aponta a compreensão do significado dos gêneros no processo de ensino, defendida nos PCNs:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, necessário se faz contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998b, p. 23)

A licencianda identifica ainda dois outros problemas no processo de ensino e aprendizagem: a falta de materiais didáticos (e problemas na abordagem de ensino, já que cita ausência de “dinâmicas”) e a utilização do método tradicional.

⁴⁵ Além dessa competência, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b, p. 23) apontam também a competência linguística e estilística. E assim define cada uma delas: Competência discursiva refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos; competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para a construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta; competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte.

Podemos perceber, no discurso da graduanda, uma maior consistência teórica, há um certo grau de conhecimento sobre o tema que aborda. Importa ressaltar, também, a forma como sua ancoragem nos PCNs se dá de maneira modalizada, com a introdução de seu dizer com o termo “considerando”, interpelando seu interlocutor às ponderações de seu projeto discursivo, sustentado nos pressupostos desse documento, a partir do qual delinea seu discurso.

(RES 24) Sandra: *Como se vê, o ensino de Língua Portuguesa não se prioriza apenas com habilidades de escrita, mas também com a oralidade. A proposta dos PCNs e o uso de diversos textos com temas transversais é justamente sanar algumas deficiências vistas no ensino tradicional da língua, e fazer a aula um ambiente que promova o desenvolvimento crítico do aluno.*

Sandra também orienta seu discurso nos princípios norteadores dos PCNs, mas se centraliza na questão da oralidade, como habilidade a ser priorizada, assim como a escrita no ensino e na abordagem dos temas transversais, apresentados nesse documento como possibilidade de promoção do desenvolvimento crítico do aluno. Marca negativamente o ensino tradicional com “deficiências” que devem ser sanadas por uma prática pedagógica que priorize a abordagem textual e a reflexão do estudante. Mais uma vez, apresenta-se a dicotomia Tradição *versus* Ensino Operacional e Reflexivo da linguagem, representado pelos PCNs.

(RES 29) Ana: *Atualmente, os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN's) têm dado direcionamentos plausíveis para o ensino da língua portuguesa com base em concepções científicas relacionadas à linguagem, seu funcionamento e funcionalidade. Assim, é importante dizer que o ensino de língua portuguesa nas séries de ensino fundamental e médio citadas neste relatório compartilha de alguns aspectos dos PCN's, entretanto, também está, em muitos pontos, distante desta proposta adotando uma perspectiva tradicional do trabalho dos conteúdos em sala de aula.*

Entre as críticas mais frequentes que se fazem ao ensino tradicional destacam-se: a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para

o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção com o consequente preconceito às formas de oralidade e às variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associados a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 18)

Os parâmetros propõem, em vista disso, a utilização dos gêneros textuais orais e escritos na abordagem da língua em seus diferentes aspectos. Pois a concepção tradicional de gramática traz uma metodologia mecânica da língua e distante dos interesses dos alunos [...]. Dessa forma, de acordo com o observado durante o estágio, a professora do ensino fundamental dá um tratamento ao texto em sala de aula trazendo as ideias deste para o mundo dos alunos através de comparações e exemplos próximos dos estudantes que estão lendo o texto. Contudo, ao serem trabalhados os aspectos linguísticos dentro do texto, a professora não consegue fazer a conexão entre o emprego da língua e sua funcionalidade, uma vez que as questões presentes no livro didático não fazem o estudante refletir sobre sua língua [...].

O discurso de Ana apresenta-se bem articulado e consoante ao ensino operacional e reflexivo, iniciando com a afirmação dos direcionamentos dos PCNs e destacando-se por mencionar a base desses direcionamentos, em fundamentos teórico-epistemológicos baseados “em concepções científicas relacionadas à linguagem, seu funcionamento e funcionalidade”. Partindo desse subsídio, a licencianda afirma que o ensino de LP na educação básica “compartilha de alguns aspectos dos PCNs”, “entretanto”, distancia-se de suas propostas no que concerne à “perspectiva tradicional” adotada na abordagem dos conteúdos.

Ao renunciar as críticas ao ensino tradicional, através do discurso citado dos PCNs, ela as incorpora ao seu discurso, reacentuando-os com suas próprias palavras: “*Os parâmetros propõem, em vista disso, a utilização dos gêneros textuais orais e escritos na abordagem da língua em seus diferentes aspectos. Pois a concepção tradicional de gramática traz uma metodologia mecânica da língua e distante dos interesses dos alunos*”, e toma-os como demarcador para avaliar as práticas de ensino

por ela observadas. “*Dessa forma*”, valora positivamente a abordagem de texto com a adequação à realidade dos alunos, “contudo”, contrapõe-se à abordagem dos “aspectos linguísticos dentro do texto” pela professora que “não consegue fazer a conexão entre o emprego da língua e sua funcionalidade, uma vez que as questões presentes no livro didático não fazem o estudante refletir sobre sua língua”, referindo-se à ausência da prática de análise linguística (ações epilinguísticas) na aula de LP.

(RES 20) Nara: *Um dos conceitos estudados no Curso de Letras, que considero importante confrontar aqui, diz respeito ao domínio da linguagem como instrumento de formação do cidadão, capaz e consciente. Essa tarefa é atribuída a escola, que deve transformar o aluno em cidadão que domine os diversos tipos de linguagens, oferecendo-lhe atividades que privilegiem as quatro habilidades linguísticas básicas que são: falar, escutar, ler e escrever, de modo que ele reflita sobre o uso da linguagem através de diversos textos que veiculam socialmente. Na prática, isso não tem acontecido, o ensino da Linguagem nessa escola não tem correspondido às propostas oferecidas pelos PCNs, quanto ao dever de formar o cidadão. Pois para alcançar essa meta o professor deve propor atividades além das que são oferecidas pelo livro didático, utilizando fontes de pesquisa como internet, jornal, revistas, e-mail, rede social, e outros gêneros textuais orais e escritos que fazem parte da realidade dos alunos, elaborando atividades de reflexão sobre a língua e não apenas atividades mecânicas que não privilegiam o uso consciente da linguagem.*

O discurso de Nara também ressoa, de forma clara, a proposta veiculada nos documentos oficiais, tangenciando desde a questão do domínio da linguagem pelo aluno, relacionando-a ao exercício da cidadania pelo mesmo e às atividades de uso e reflexão da língua necessárias a esses domínio e exercício, assim como a abordagem de diferentes gêneros nas aulas. Ancorada nessa perspectiva integrada de ensino e aprendizagem, afirma que “Na prática, isso não tem acontecido”. A discursivização da aluna, apresenta, de forma sucinta, os PCNs, denotando sua apreensão acerca de suas propostas para o ensino de LP, como se pode observar.

(RES 5) Rafaela: *Assim é válido ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem já está sendo trabalhado conforme os*

PCN's, ou seja, a educação está transformando as pessoas, que antes eram tachadas de serem não pensantes, devido ao método tradicionalista, hoje [...].

A ancoragem dicotômica entre tradição e PCN também permeia o dizer de Rafaela, a partir de seu entendimento sobre o ensino sistemático e prescritivo da língua e sobre o ensino reflexivo veiculado nos Parâmetros, refratando já-ditos de ambas as perspectivas, que se contrapõem discursivamente em seu enunciado:

(RES 2) Mari: [...] sabemos que o conhecimento resulta do diálogo com o mundo, com os livros, com os outros e, especialmente, do processo que se constrói no âmbito da escola, na interação que se estabelece, entre os alunos e os professores, complementados pelo trabalho dos demais profissionais da educação e o acompanhamento dos pais. Portanto, a aprendizagem é um processo "sociointeracionista", em que o pano de fundo é a realidade, no qual estão inseridos [...].

A perspectiva "sociointeracionista" de ensino aparece explícita no enunciado de Mari. Embora ela não mencione os PCNs, seus pressupostos aparecem ressonados em já-ditos que permeiam seu dizer e na forma como modaliza seu discurso, com o verbo na primeira pessoa do plural "sabemos", sugerindo o conhecimento comum acerca da proposta parametrizada nesse documento.

(RES 19) Ricardo: Muitas das aulas observadas tiveram um teor essencialmente gramatical, tradicionalista, aos moldes da educação bancária que Paulo Freire tanto critica em seu livro "Pedagogia do Oprimido", contrapondo-se também aos Parâmetros Curriculares Nacionais que priorizam a autonomia na construção do conhecimento, contextualização dos conteúdos e utilização da linguagem de forma plena através dos gêneros textuais.

Ricardo analisa negativamente "muitas aulas observadas", destacando o "teor essencialmente gramatical, tradicionalista", e o contrapondo à abordagem da linguagem "de forma plena através dos gêneros". Para validar seu dizer, traz, para seu discurso, a crítica à educação bancária tecida por Paulo Freire e os próprios PCNs.

(RES 7) Ângelo: *Em vistas das duas vertentes de metodologias, na tradicional constatou-se que, não traz um resultado eficaz e o aluno fica condicionado preocupado somente em tirar uma boa nota e passar de ano, já a inovadora estimula o estudante a desenvolver um caráter mais crítico e participativo levando-os a se posicionarem em situações sociais, tomando decisões responsáveis utilizando o diálogo como forma de mediação.*

(RES 17) Eduarda: *Recomenda-se aos professores a conscientização do ensino da Língua Portuguesa, criando metodologias adequadas e dinâmicas apropriadas para se conseguir um resultado mais produtivo para a vida dos alunos e abandonando de vez algumas metodologias procedentes de um ensino tradicional. [...] Nesse contexto, analisamos a metodologia como um dos pontos essenciais no processo de ensino-aprendizagem.*

(RES 18) Paulo: *Os professores não devem usar só a metodologia tradicional, como a maioria dos professores de escolas públicas usa, não mudam sua metodologia de ensino, permanecem com a mesma metodologia desde que começaram a dar aula. São professores tradicionais que se prendem demais na gramática, reparando em erros ortográficos e na variação linguística do aluno.*

Os enunciados de Ângelo, Eduarda e Paulo, acima, articulam-se na contraposição entre a valoração negativa do ensino tradicional e a valoração positiva do ensino “inovador”. Vejamos como seus projetos discursivos concretizam-se em seus respectivos enunciados.

Ângelo elabora seu projeto discursivo desenvolvendo-o sob a polarização das observações de seu estágio entre “duas vertentes metodológicas”: a vertente tradicional, cuja finalidade é a aprovação do aluno e cujo resultado é ineficaz; e a vertente “inovadora”, cuja finalidade é o desenvolvimento crítico e participativo do aluno, com vistas a seu posicionamento em situações sociais, a partir da mediação da linguagem pelo diálogo. Seu discurso é marcado por certa impessoalidade materializada nos termos “Em vistas” e “constatou-se”, o que interpretamos como a tentativa de apontar que a dicotomia revelada por seu dizer não se origina nele, mas advém de já-ditos legitimados historicamente.

No enunciado de Eduarda, o discurso dirige-se, num primeiro momento, como discurso de outro, aos professores da educação básica observados, na recomendação da “conscientização”, quanto à finalidade/objetivo do ensino de LP e do abandono de “metodologias procedentes do ensino tradicional”. Posteriormente, dirige-se como discurso que engloba a ela e a outros na análise da “metodologia como um dos pontos essenciais no processo de ensino-aprendizagem”.

O discurso de Paulo, na sequência, também refere-se aos professores, cujas práticas observadas são negativamente valoradas, em razão de “só” seguirem a metodologia tradicional, serem sempre as mesmas e se prenderem, demasiadamente, à gramática, enfatizando os erros ortográficos dos alunos e suas variações linguísticas. O discurso de Paulo aponta, negativamente, práticas pedagógicas veementemente criticadas pelos PCNs de Língua Portuguesa, incorporando os já-ditos que constituem esse documento, como o ensino descontextualizado de regras gramaticais e a postura preconceituosa que a desconsideração da variação linguística própria dos alunos gera.

Os discursos analisados, nesta seção, evidenciam a percepção dicotômica que permeia o entendimento desses licenciandos acerca do ensino de LP, cujos projetos de dizer são marcados pela ancoragem nos pressupostos teórico-epistemológicos subjacentes aos PCNs, de um lado, e pelos conteúdos de ensino, metodologias e prática docente que encerram o conceito de ensino tradicional de LP, por outro.

No contexto desses discursos, os PCNs constituem a ancoragem marcada por uma valoração positiva e pela legitimação da esfera acadêmica que os veicula como conhecimentos teóricos do Curso de Letras. Funcionam, assim, no interior dos enunciados dos licenciandos, por já-ditos que devem ser considerados como diretrizes norteadoras do que deve ser discursivizado positivamente e defendido, em função de seus interlocutores/professores de estágio e das condições de produção que o compelem a reproduzir o que se veicula na graduação. Já o ensino tradicional constitui a ancoragem marcada por uma valoração negativa, a partir da qual o sujeito orienta seu discurso criticamente, funcionando, assim, como diretriz do que deve ser censurado, depreciado e corrigido.

Temos, assim, discursos sobre o ensino de LP que se constituem dicotomicamente, polarizadamente, de forma explícita ou não, atravessados por vozes (já-ditos) das duas instâncias em que se sustentam (ensino tradicional e ensino operacional e reflexivo), marcados por movimentos dialógicos de distanciamento em relação ao primeiro e de assimilação em relação ao segundo (R. H. RODRIGUES, 2001), e

moldados ao aceite do interlocutor previsto/imediato, em razão da relação hierárquica em que esse assume uma posição legitimada e superior, representando papel de autoridade na relação dialógica que instaura esses discursos dentro da esfera de atividade acadêmica.

Pudemos apreender, até o momento, a compreensão e a valoração no que concerne aos aportes teórico-epistemológicos que constituem as inteligibilidades dos licenciandos de Letras do IEAA acerca do ensino de LP. Entendemos que à apreensão do ensino de LP é imprescindível a apreensão dos aspectos que o constituem – o conhecimento definido como seu objeto de ensino, o processo em que se constitui esse conhecimento no espaço da aula e a atuação docente nele implicada. Por isso, na seção a seguir, colocamo-nos em diálogo com outros enunciados que apresentaram recorrências concernentes ao ensino de LP, a fim de compreendermos o que as discursivizações, desses futuros professores em formação inicial, dizem acerca do ensino da língua materna na educação básica.

4.2 ENSINO DE LP DISCURSIVIZADO

Na seção anterior, vimos como o ensino tradicional e os PCNs funcionam, nos enunciados que constituem os relatórios, como horizontes apreciativos, a partir dos quais os alunos delineiam seus projetos discursivos. Percebemos que a estruturação discursiva polarizada figura-se como recorrência na grande maioria dos discursos. No entanto, poder-se-á verificar, na análise dos dados a seguir, que essa polarização, embora permaneça vinculada à oposição dessas perspectivas de ensino, dá-se muitas vezes atravessada por vozes que remontam ao discurso da criatividade.

O discurso da criatividade surge, entre a década de 1960 e 1970, a partir de propostas para reformulação do ensino de LP, cujo foco era apenas a necessidade de mudança no “modo” de ensinar, sem considerar o “que” ensinar. “Acreditava-se que a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno.” (BRASIL, 1998b, p. 17). Esse período correspondeu à época – já historiada no capítulo anterior – em que o quadro teórico-epistemológico em voga constituía-se pelas Teorias de Comunicação e pelas Funções da Linguagem, cujas influências imputaram a alteração, não somente no

âmbito da disciplina LP, mas no nome da mesma, que se denominou, nesse período, em algumas séries, Comunicação e Expressão.

Na esfera escolar, todas as expectativas de alterações no ensino incidiam sobre o aspecto metodológico e sobre a atuação do professor, nesse período denominado criticamente por Franchi (2006b [1998]) como “espontaneísmo”, marcado, segundo o autor, pela atuação pedagógica duvidosa, em que se anulava o papel do professor em proveito do que se considerava criatividade na linguagem não-verbal.

Sob o discurso da criatividade, as aulas de língua portuguesa deixavam de contemplar o ensino de gramática e a valorizar a expressão corporal dos alunos. Os livros didáticos, conforme mencionaram Soares (2008 [1986]) e Franchi (2006b [1998]), sofriam modificações, passando a se pautar na “[...] satisfação dos editores e professores que já não precisavam pensar, nem ensinar a pensar” (FRANCHI, 2006b [1998], p. 37). Como bem observou N. R. SILVA (2012, p. 268-269):

[...] 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.

Esse discurso da criatividade aparece marcado nos enunciados por formas lexicais como “motivador”, “inovador”, “interessante”, “espontânea”, “dinamismo”, “entusiasmos”, dentre outros utilizados pelos alunos, e reflete a focalização do olhar do licenciando, no que concerne ao ensino de LP, para a forma como se dá a condução das aulas dessa disciplina pelo professor, além de aparecer acentuado com uma valoração positiva, como nos mostram os enunciados a seguir:

(RES 19) Ricardo: *A articulação entre os conteúdos de Língua Portuguesa com outras disciplinas foi um dos **pontos positivos** na observação, já que foi uma **metodologia inovadora** que tornou as aulas de literatura até então consideradas enfadonhas em algo muito mais **interessante e motivador**. Através disto a professora pode fazer com que os alunos tivessem um outro olhar sobre a literatura.*

Ao abordar o ensino na aula de LP, Ricardo posiciona-se explicitamente em relação à avaliação positiva que faz da “metodologia inovadora” da professora. No seu entendimento, a abordagem “interessante” e motivadora com que a docente trabalha a literatura em sala é o que garante um “outro olhar”, por parte dos alunos, sobre esse conteúdo, cujas aulas eram, segundo o licenciando, “consideradas enfadonhas”. O aluno não reflete sobre a questão da interdisciplinaridade como proposta de articulação de diferentes saberes, em razão de uma abordagem que viabilize o acesso a um mesmo tema e/ou fenômeno por via de diferentes pontos de vista. Em seu entendimento, a articulação que se dá entre diferentes disciplinas decorre da intenção de tornar a aula diferente e não de objetivos previamente formulados para o ensino.

O aluno não menciona explicitamente a forma com que se delineia a aula observada, ao passo que sua apreciação poderia ser um gancho para a reflexão acerca de questões importantes para o ensino e a aprendizagem de LP. Ele poderia ter mencionado a questão do letramento envolvendo a leitura do texto literário, a importância do gênero da esfera literária como objeto de ensino e o desenvolvimento do uso da língua pela prática de leitura/compreensão do texto. Contudo, todas essas considerações passaram despercebidas (apagadas) em seu discurso, cuja centralização foi a distinção entre uma aula enfadonha e uma aula interessante, remetendo ao discurso da criatividade.

*(RES 10) Lara: Ela era **dinâmica e extrovertida** chegava na sala e conversava com os alunos. **Passava os conteúdos de forma didática, sem dúvida adotaria essa metodologia espontânea em minhas aulas, pois dessa forma os alunos participam e conseguem assimilar rápido e facilmente os conteúdos.***

Esse discurso também atravessa o enunciado de Lara, que menciona a “metodologia espontânea” da professora e não só a valoriza, como também se posiciona na assunção dessa prática, quando afirma que “sem dúvida adotaria essa metodologia”. Na perspectiva da graduanda, a postura, o jeito, a personalidade da docente se funde com a metodologia de ensino da mesma em sala de aula, não havendo distinção entre uma e outra.

O enunciado de Lara, ao valorar o método de ensino espontâneo em razão da agilidade e da facilidade com que os alunos assimilam os conteúdos, denuncia o entendimento de ensino como transmissão de conhecimento e sua compreensão da atuação docente, nesse contexto de

ensino, apresenta-se cruzada, tanto por uma acepção tradicional do professor como transmissor, como pela acepção criativa do docente como aquele que deve enviaar esforços para essa transmissão, sendo criativo, inovador e espontâneo.

(RES 20) Nara: *Como **ponto positivo** podemos citar que as professoras são dedicadas, possuem domínio dos conteúdos e de sala, são flexíveis e engajadas, mas, a **metodologia aplicada** à aula **precisa ser dinâmica e dialógica**, as atividades devem ser **dotadas de significado** para o aluno **priorizando a reflexão e criticidade**, não sendo apenas uma **atividade mecânica**, voltada para o ensino da gramática*

A aluna Nara também tem sua voz atravessada pelo discurso da criatividade, um dos horizontes valorativos a partir dos quais se orienta para avaliação do ensino de LP. Em seu discurso, o conhecimento dos conteúdos e o “domínio” de sala por parte das professoras observadas são positivamente valorados em detrimento da metodologia utilizada por essas. No entanto, os já-ditos dessa primeira orientação (para a qual importa o modo e não o conteúdo de ensino) aparecem, embora oriundos de uma perspectiva oposta, juntamente com já-ditos da perspectiva de ensino interacional, operacional e reflexivo da língua, quando ela afirma que a “metodologia aplicada” precisa ser “dialógica” e as atividades, “dotadas de significado”, priorizando a “reflexão”, não sendo apenas “mecânica”.

Percebemos, no enunciado de Nara, o conflito de vozes de diferentes instâncias que disputam entre si, indicando que sua compreensão de ensino operacional e reflexivo da língua está se constituindo e, nesse processo de constituição, se dá o embate entre a perspectiva de ensino dialógica e reflexiva, que está sendo assimilada, e as perspectivas já arraigadas historicamente no horizonte da licencianda.

Percebemos, no discurso de Nara, a menção ao ensino reflexivo da língua quando defende o aspecto dialógico da aula e a atenção a que as atividades sejam dotadas de significação, ressoando o que pontua os PCNs:

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 forma e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. (BRASIL, 1998b, p. 28)

A atividade de que trata os Parâmetros, e que se opõe ao tipo de “atividade mecânica, voltada para o ensino da gramática”, criticada por Nara, refere-se à prática de análise linguística, inicialmente proposta por Geraldi (2011 [1984]) e incorporada aos PCNs (1998), subsidiada por uma concepção sociointeracionista, em que a linguagem é entendida como prática social/discursiva realizada entre sujeitos, em determinadas condições sócio-históricas, decorrendo, desta acepção, a noção de prática como ação constitutiva e social, não neutra, portanto (SUASSUNA, 2012, p. 12).

Em outras palavras, a prática de análise linguística equivale à uma abordagem da língua de forma reflexiva, com vistas à uma operacionalização dessa língua pelo falante no uso oral ou escrito da mesma. Corresponde, no âmbito do ensino de LP, à uma alternativa às atividades mecanicistas e sistemáticas predominantes no ensino tradicional.

Isso posto, salientamos, então, que a análise linguística se constitui, desde a sua concepção, como alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isolados, uma vez que se baseia em textos concretos e com ela se procura descrever as diferentes operações de construção textual, tanto num nível mais amplo (discursivo) quanto num nível menor (quando se toma como objeto de estudo, por exemplo, uma questão ortográfica ou mórfica). (SUASSUNA, 2012, p. 13-14)

Entendemos que, apesar de não mencionar o conceito “prática de análise linguística”, ao tangenciar a questão da importância da reflexão por parte do aluno no processo de ensino e aprendizagem da língua e a necessidade de contemplação nesse processo de atividades “dotadas de significado”, além de contrapor-se às atividades mecânicas voltadas ao ensino de gramática, a licencianda reflete que já possui uma compreensão acerca do ensino de LP subsidiado por uma perspectiva social e discursiva de linguagem, em que a análise linguística apresenta-se como:

[...] parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa *reflexão* explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p. 208, grifo nosso)

O discurso de Nara mostra-se orientado para a interiorização do ensino que se pauta em ações epilinguísticas sobre a língua e para o afastamento do ensino metalinguístico descontextualizado da mesma. Por outro lado, a associação dos termos “dinâmica” e “dialógica” em seu enunciado marca a falta de nitidez do aspecto teórico-epistemológico e ideológico que respalda a acepção de dialogismo, em razão desse conceito se apresentar infiltrado pela valoração do processo de ensino e aprendizagem marcado pelo caráter da dinamicidade.

Como veremos repetidas vezes, a assimilação do conceito de dialogismo nas vozes dos licenciandos se dá de forma ressignificada, não equivalendo, exatamente, à complexa acepção dialógica de cunho bakhtiniano que orientou as diretrizes sob as quais foram elaborados os PCNs. Esse conceito apresenta-se como conjugação da noção que circula em torno da atuação criativa e inovadora do docente, em sala de aula, à postura deste em relação ao aluno no processo de ensino, postulada pelos próprios Parâmetros:

Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem desses aspectos precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais

de intervenção, começando no âmbito da própria escola. (BRASIL, 1998b, p. 41)

Assim, a referência da aluna à uma prática metodológica dialógica retoma essa ideia de atuação docente como intervenção, pelo diálogo, na “explicitação, contraposição e argumentação” no processo de ensino e aprendizagem. Corresponde à orientação que o professor realiza com o aluno no percurso da produção de conhecimento desse, embora também seja marcado pela capacidade criativa do professor nessa interação.

(RES 23) Roberta: *Esta etapa trouxe contribuições para minha vida de maneira muito significativa, pois depois de muitas reflexões cheguei à conclusão que terei a oportunidade de fazer parte do **processo de ensino aprendizagem**, fazendo **aulas dinâmicas e produtivas**.*

Ainda sobre a questão da criatividade, enfaticamente retomada pelos alunos, percebemos, com nitidez, em seus enunciados, a força axiológica desse discurso na percepção e valoração do ensino de LP, como nos revela os dizeres de Roberta, que pauta sua futura prática didático-pedagógica na proposição de “aulas dinâmicas e produtivas”.

Ao mencionar a atuação docente como “parte do processo de ensino aprendizagem”, o discurso de Roberta retoma já-ditos da perspectiva de ensino veiculada nos documentos paramétricos e associado à aprendizagem como processo. Contudo, a percepção dessa ação se dá enviesada pela ideia da dinamicidade, do inovador, do criativo e a da adjetivação “produtivas” com que a aluna faz menção às aulas, considerando o seu encaminhamento discursivo, permite-nos entender que, nesse contexto, refere-se à aprendizagem dos alunos decorrentes do ensino de LP pautado em aulas dinâmicas.

Nos PCNs, a figura do professor aparece integrando a tríade através da qual se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem na escola, em que o docente exerce a função de mediador entre o sujeito aluno e o conhecimento, através das intervenções por meio da linguagem, com a finalidade de favorecer a reflexão e a operacionalização da língua(gem) pelo discente, a partir da promoção de situações de interação baseadas no uso de determinados gêneros textuais⁴⁶. Tal fato, no entanto,

⁴⁶ Os PCNs, embora subsidiado por pressupostos teóricos advindos da perspectiva de gêneros discursivos de Bakhtin, ao incorporar essa noção do construto teórico bakhtiniano, confere-lhe o nome de gêneros textuais e não de gêneros discursivos, conforme utilizados por autores como Marcuschi (2008), por exemplo.

não implica que as aulas devam pautar-se na promoção de atividades interessantes, mas no desenvolvimento das habilidades necessárias aos diferentes usos da linguagem, conforme destacado nos próprios Parâmetros:

Considerando que o tratamento didático não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos no processo de ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. Por exemplo, o conteúdo selecionado pode ter recebido tratamento didático inadequado e, desse modo, os efeitos pretendidos podem não ter sido atingidos; **a atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios**; os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos – ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz –, de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas. (BRASIL, 1998b, p. 65-66, grifo nosso)

O que se faz relevante destacar é que o discurso da criatividade emerge nos enunciados dos graduandos e aponta para a ausência de questões pertinentes ao ensino de LP, implicando um não adentramento, no caso do discurso de Roberta, por exemplo, nos fatores necessários à condução de uma aula de LP “produtiva”, no sentido proposto pelas diretrizes paramétricas. Essa constatação revela a superficialidade com que o ensino de LP é discursivizado e a conseqüente ausência de reflexão sobre essa temática. A ausência dessas questões suscita-nos a pensar que elas não chegaram mesmo a entrar no horizonte apreciativo da aluna.

(RES 23) Roberta: *Notei que apesar da professora ser formada há pouco tempo e também está atuando como professora substituta, sempre fazia suas aulas com bastante dinâmicas e entusiasmos, levando para suas aulas os livros das obras assistidas, fazendo uma relação entre as obras escritas e os filmes, e não se apoiava somente no livro*

didático ao explicar os conteúdos para seus alunos. Ela mesma trazia filmes de casa, já que a escola não disponibiliza deste material para se trabalhar com os educandos.

Num segundo momento, o discurso de Roberta aparece marcado por valorações acerca da formação docente, mas ainda orientada pelo ideal de “aulas com bastante dinâmicas e entusiasmos”. Pautando-se ainda na perspectiva de ensino ancorada no discurso da criatividade, Roberta valora positivamente as ações didático-pedagógicas da professora observada em sala de aula, “apesar” dessa docente ser recém formada e de não compor o quadro de professores efetivos. Apreendemos, no discurso da aluna, um acento axiológico no que concerne à formação docente e ao vínculo empregatício da professora, ao demonstrar sua surpresa em relação à abordagem de ensino criativo, por ela apreciado positivamente, em função da formação recente e do vínculo temporário de emprego que a docente possui com a escola.

Quanto à formação da professora, vemos, implícita no enunciado da licencianda, a importância do exercício docente, da prática pedagógica para a constituição do ser professor, apontando um acento de valor para a experiência. Já quanto ao vínculo, vemos implícito um acento depreciativo em relação ao ser professor substituto, como se a ocupação desse cargo provisório estivesse relacionada à pouca qualificação do docente.

A valoração da prática de ensino criativa é demarcada, no discurso de Roberta, pelas ações descritas da professora em sala de aula, relacionando obras literárias a filmes “que trazia de casa” e não se apoiando somente no livro didático para “explicar os conteúdos” aos alunos. Essa descrição da aluna marca dois fatores que aparecem em muitos outros discursos de licenciandos: a valoração do perfil docente empenhado em inovar as aulas de LP e a depreciação do professor que utiliza o livro didático como base exclusiva para o desenvolvimento das aulas. Mais adiante, analisaremos esses dois fatores recorrentemente discursivizados nos relatórios dos alunos, embora possamos destacar a importância dessa percepção pelos licenciandos de Letras, dado que a proposta de ensino e aprendizagem contemplada nos PCNs infere a impossibilidade de uma sequência previamente estabelecida para as aulas de LP, uma vez que são os desempenhos dos alunos, no decorrer das aulas, que devem nortear a organização do trabalho docente, sempre articulado em função dos usos efetivos da língua(gem).

Mais uma vez, vemos a supremacia do discurso inovador, dinâmico e criativo sobre aspectos importantes e inerentes ao ensino de LP. A apreciação de Roberta, sobre a abordagem da professora em sala de aula, atém-se às características entusiástica e dinâmica e não considera a finalidade do ensino proposto pela docente, ao trabalhar a literatura em diferentes suportes. Não há, no discurso de Roberta, uma reflexão acerca desse trabalho que ela valora apenas por ser diferente do trabalho docente pautado no livro didático.

(RES 22) Helen: *É preciso mergulhar em uma nova concepção e ter uma consciência mais crítica, no qual o aluno possa construir sua perspectiva de aprendizagem, organizando e integrando novos conhecimentos aos já existentes, por meio de raciocínio e iniciativas próprias. O aluno pode assim tomar gosto por estar na escola e, aos poucos, sentirá que não é preciso desvincular sua vida dos acontecimentos da sala de aula e poderá contextualizá-los simultaneamente. Isso através de aulas dinâmicas, contextualizadas a realidade local e que motivem os discentes a despertarem o gosto pela leitura.*

(RES 22) Helen: *Seria fundamental que os professores de Língua Portuguesa, apesar de usarem metodologias dinâmicas, não se restringisse somente ao ambiente da sala de aula, mas que fizessem uso da biblioteca da escola a menos uma vez por semana, incentivando assim os alunos a frequentarem a biblioteca e despertando neles o gosto pela leitura.*

O discurso de Helen aponta quatro fatores a serem considerados nas aulas de LP: a dinamicidade, a contextualização à realidade local do aluno, a motivação e a leitura como conteúdo valorado. A licencianda aponta a necessidade de assunção de “uma nova concepção” e, embora não a nomeie, seu discurso aponta para questões que ressoam uma perspectiva de ensino que considera a organização e a elaboração de conteúdos que serão apropriados pelos alunos, transformando-se em conhecimento a partir da reflexão sobre eles. Ou seja, uma perspectiva que considera a condição sócio-histórica do aluno e seus conhecimentos prévios e no qual esse atua como agente no processo de sua própria aprendizagem.

Embora o discurso de Helen também apresente vozes que remetem ao discurso da criatividade, apresenta-se mais consistente no que

concerne à reflexão sobre o ensino, destacando-se dos demais, até agora analisados, por apresentar uma preocupação com o conteúdo de ensino representado pela prática de leitura valorada pela aluna.

Apesar do enunciado de Helen, sobre o ensino de LP, apresentar-se inicialmente ancorado na valoração de metodologias dinâmicas, nele se destaca a insuficiência do modo de ensino e a necessidade de consideração a respeito do conteúdo a ser contemplado nesse ensino. Mais uma vez, a licencianda enfatiza a importância da leitura e aponta para a utilização do espaço da biblioteca como oportunidade para despertar, nos estudantes, o gosto pela leitura como fruição, em conformidade com o que pontua os PCNs (1998b, p. 71) a respeito da promoção, por parte do professor, de momentos de leitura livre, assegurando que tenham o mesmo grau de importância que as demais atividades arroladas no processo de aprendizagem.

Quanto à abordagem da leitura, no percurso de ensino de LP, os PCNs destacam suas diferentes modalidades e mencionam as finalidades e a importância de cada uma dessas para o desenvolvimento de atividades específicas⁴⁷. Na perspectiva de ensino vislumbrada por esse documento oficial, a abordagem das práticas de leitura devem partir da consideração da situação de produção do texto, levando o aluno a percebê-lo como ação social, realizada por um sujeito, a partir de uma intenção discursiva e direcionado a um interlocutor(es) situado(s) numa dada situação social. Em outras palavras, essa perspectiva de ensino implica na consideração da leitura como prática discursiva e social da linguagem.

(RES 14) Amanda: *No meu ponto de vista o estímulo à leitura é o ponto mais importante para preparar o aluno. Assim as aulas devem ser em alguns momentos mais dinâmicos para estimular os alunos.*

A contemplação da leitura como conteúdo de ensino aparece valorada também no enunciado de Amanda, segundo a qual a leitura representa “o ponto mais importante” na formação do aluno. Seu discurso destoa-se, no entanto, quando reenuncia a necessidade de “momentos mais dinâmicos” como fator de estímulo aos alunos, levando-nos à

⁴⁷ Os PCNs de Língua Portuguesa mencionam cinco tipos de leituras que podem/devem ser trabalhadas no espaço escolar, de acordo com as finalidades colocadas para o ensino de LP numa dada escola e num dado nível de escolaridade: leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada e leitura de escolha pessoal.

compreensão de que a utilização da leitura em sala se dá apenas como potencializadora dessa dinamicidade.

Até o momento, temos dialogado com enunciados guiados por uma acepção de ensino focalizada pelo viés da abordagem de ensino criativo, em outras palavras, pelo modo de ensinar. Já mencionamos que essas construções discursivas sobre o ensino denotam que o entendimento desses licenciandos orientam-se, ainda, pelo discurso da criatividade, cujas vozes atravessam seus enunciados, desencadeando um entendimento muito simplificado da complexidade teórico-epistemológica, político-ideológica e didático-pedagógica em que consiste o processo de ensino e aprendizagem de LP na educação básica.

O predomínio de já-ditos, que seguem essa orientação nos discursos dos licenciandos, provoca, como já mencionado anteriormente, um apagamento da percepção de todos os aspectos complexos que deflagram numa perspectiva de ensino minuciosamente pensada, problematizada e elaborada; ou, mais especificamente, para a ausência de determinados discursos. Essa ausência na voz de futuros docentes de LP é muito significativa, pois aponta a fragilidade da formação desses sujeitos, tanto epistemologicamente, quanto ideologicamente, fragilidade essa denunciada pela ingenuidade do olhar lançado sobre o ensino de LP, revelado na superficialidade com que é abordado e no silenciamento de muitas questões relevantes concernentes a ele.

Vale ressaltar que o discurso da criatividade apresentou ressonâncias também em outras pesquisas realizadas a partir de enunciados de graduandos, como a de Silveira (2008, p. 164), que abordou o lugar dos gêneros do discurso em relatórios de estágio de licenciandos em Letras de uma universidade comunitária do sul do país, e a de N. R. Silva (2012, p. 277), que abordou a atuação do professor de Língua Portuguesa discursivizado por licenciandos em Letras na Educação a Distância pela UFSC e, segundo a qual, o discurso da criatividade apresenta-se como um discurso que se opõe, como nos dados de nossa pesquisa, ao discurso do ensino tradicional.

Esses resultados de pesquisas na área de LA, bem como os discursos analisados na pesquisa que aqui apresentamos, indicam o quanto as perspectivas de ensino orientadas pelo discurso da criatividade e as perspectivas de ensino orientadas pelo discurso da tradição encontram-se enraizadas na historicidade dos sujeitos ainda hoje.

Nos enunciados que seguem, os já-ditos da tradição ressurgem, em sua maioria, vinculados a movimentos dialógicos de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001), orientando as observações, as críticas e as

valorações dos licenciandos sobre aspectos que envolvem o ensino de LP nos níveis Médio e Fundamental.

(RES 23) Roberta: *No contexto escolar comprovei que cada professor tem um jeito particular de ministrar suas aulas, as professoras A e C são **tradicionais, acomodadas e apegadas ao livro didático**, Já a professora B pareceu-me **entusiasmada, cheia de boas ideias e dinâmicas**, procurando fazer a diferencia no ensino da aprendizagem do aluno [...]. No caso da professora B substituta, pude observar que ela não se acomodou, diante da situação das dificuldades encontradas, ministrava suas aulas com bastante **empenho e dedicação, fugindo do método tradicional, interagindo com seus alunos, e trazendo para o contexto escolar outras formas de trabalho como, por exemplo, o teatro.***

O enunciado de Roberta compõe-se pela antinomia tradição versus criatividade, ratificando a constituição da polêmica velada, mencionada por N. R. Silva (2012, p. 268-269), ao se referir à orientação indireta do discurso da criatividade pelo discurso da tradição, resultando o primeiro num “contradiscurso” ao discurso do ensino tradicional, segundo a autora.

O discurso da tradição aparece marcado, no enunciado de Roberta, pela acomodação da professora e pelo apego dessa ao livro didático. Em contrapartida, o discurso do novo e da criatividade aparecem, no interior do enunciado dessa licencianda, expressos pelo empenho, dedicação e interação docente, pela fuga ao método tradicional e pela inclusão de “outras formas de trabalho” no contexto escolar.

A menção que Roberta faz ao teatro trabalhado pela docente com os alunos na escola, simplesmente como exemplificação de trabalhos alternativos, distintos dos exercícios tradicionais, denuncia a desconsideração da pertinência do trabalho com os gêneros no processo de ensino. Percebemos que, apesar do discurso da aluna direcionar-se para a defesa e valoração de ensino não tradicional, a compreensão de que a proposta de trabalho com teatro está ligada à intenção pedagógica de desenvolver no aluno competências de uso oral da língua, por meio das peculiaridades desse gênero, não é alcançada pela licencianda.

A inclusão dos gêneros na proposta dos Parâmetros decorre, por um lado, em razão do objetivo postulado para o ensino de LP – a ampliação do domínio ativo do discurso em diferentes situações comunicativas, especialmente nas instâncias públicas, a fim de possibilitar a inserção efetiva do aluno nas práticas de letramento,

viabilizando o exercício de sua cidadania – e, por outro, em razão da própria natureza constitutiva dos textos orais ou escritos ser os gêneros.

A desconsideração ou desconhecimento da importância do gênero como aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem indicia o não entendimento da própria perspectiva de ensino que se pauta nele. Em outras palavras, não há, no discurso da aluna, menção ao ensino operacional, interacional e reflexivo de LP, mas a valoração ao ensino marcado por metodologias diferenciadas em oposição à metodologia tradicional depreciada pela licencianda.

(RES 26) Nataniel: *O profissional contemporâneo precisa abdicar-se de métodos tradicionais, e visar uma aprendizagem mais significativa, com dinamismo, eficiência e dedicação, são requisitos precisos e necessários para a educação pública ter mais resultado.*

A mesma discursivização dicotômica apresenta-se no enunciado de Nataniel, em que o movimento dialógico de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001), em relação aos métodos tradicionais, orienta a valoração de uma aprendizagem significativa realizada dinamicamente.

A noção de aprendizagem significativa vem atrelada à ideia de contextualização das atividades pedagógicas, em que o uso e a reflexão da língua(gem) devem ser consideradas na concretização discursiva que encerra sua produção, incluindo o contexto específico e a relação entre os interlocutores que orientam a seleção de recursos linguísticos, estilísticos e semânticos envolvidos em sua elaboração. No entanto, esse conceito aparece discursivizado por Nataniel como resultado do “dinamismo, eficiência e dedicação”, que se resumem na abdição de métodos tradicionais de ensino.

(RES 21) Tamara: *Um dos pontos negativos observadas no período de estágio no Ensino Fundamental é o desrespeito entre professor aluno e vice versa a falta de compreensão por parte do professor, assuntos mal explicados, dúvidas não tiradas, aulas tradicionais, a falta de metodologia de dinâmica do professor para enriquecer suas aulas, a “enrolação” de alguns professores no tempo de aula, a “prisão do professor ao livro didático”.*

Tamara, no enunciado supracitado, explicita sua opinião em relação ao ensino, elencando pontos negativos por ela observados, dentre

os quais destacamos as “aulas tradicionais, a falta de metodologia dinâmica do professor” e “a prisão do professor ao livro didático”, em razão desses pontos se repetirem na maioria dos discursos dos licenciandos em Letras do IEAA, cujos relatórios analisamos.

Essas críticas destacadas ressoam também no enunciado de Denise:

(RES 6) Denise: *Em um mundo modernizado vemos que o professor deve estar o mais perto possível da figura do aluno. É inaceitável que o professor utilize de metodologias antiquadas para lecionar aos seus alunos. [...] A professora (observada) deixou os métodos tradicionais de lado, deixou a dita gramática e começou a indagar sobre o assunto da aula junto com os alunos, os quais foram levados a pensar um pouco mais sobre o mundo em que vivem e o que os espera lá fora.*

Foram observados métodos aplicados de forma imprópria, sem se importar com o aprendizado dos alunos. Assim não cometeremos os mesmos erros que estes cometeram, pois sabemos que ser professor é bem mais do que um emprego, é transformar a vida de um ser humano por completo, não devemos nos prender somente ao livro didático, mas estimular os alunos a formular suas próprias ideias, e não trabalhar só a parte gramatical, mas a escrita e a oralidade.

O enunciado de Denise aparece modalizado pela expressão “É inaceitável”, indicando sua posição de despreço – aceita como senso comum – em relação às “metodologias antiquadas”. Nesse gancho modalizador, seu discurso esclarece o que sejam, para ela, essas metodologias ou métodos tradicionais: o ensino centrado na gramática. Podemos perceber a depreciação com que o ensino de gramática é abordado por Denise, quando ela se refere à “dita gramática”. Seu discurso ressoa já-ditos que remontam ao período histórico da disciplina de LP, marcada pela desvalorização do ensino da gramática nas escolas, em que as aulas valoradas eram aquelas que deixavam de abordar a gramática, mas que, por outro lado, não possuíam uma orientação definida acerca do que ensinar.

Conforme a licencianda, a professora abandonou a gramática “e começou a indagar sobre o assunto da aula junto com os alunos, os quais foram levados a pensar um pouco mais sobre o mundo em que vivem e o que os espera lá fora”. Denise não menciona o “assunto da aula”, o que torna difícil apreendermos, nessa parte de seu enunciado, o conteúdo de

ensino considerado adequado para as aulas de LP. Na continuidade de seu discurso, menciona ter observado a aplicação de métodos de ensino de “forma imprópria, sem se importar com o aprendizado do aluno”.

Os dizeres de Denise remontam a uma das críticas apontadas nos PCNs acerca do ensino tradicional – a desconsideração das necessidades e da realidade dos alunos no processo de ensino – e, portanto, acrescentamos, a ausência da reflexão acerca de objetivos de ensino que orientem a prática pedagógica no desenvolvimento de habilidades necessárias a esses sujeitos. Já mencionamos, anteriormente, que, segundo esse documento, o tratamento didático não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, pois existe uma relação estreita entre o que e como ensinar:

[...] determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A própria definição dos conteúdos já é, em si, uma questão didática que tem relação direta com os objetivos colocados. (BRASIL, 1998b, p. 65)

Nessa diretriz, toda a organização e sequenciação dos conteúdos contemplados no ensino devem se pautar, segundo os Parâmetros, na articulação entre a necessidade dos alunos, as possibilidades de aprendizagem que esses apresentam e o grau de complexidade do objeto de ensino e das exigências que as tarefas propostas representam.

Ao levantar essa problematização, o discurso de Denise revela uma percepção político-ideológica da função do ensino de LP e da atuação do professor inserido no processo de ensino, o que se confirma quando ela enuncia “sabemos que ser professor é bem mais do que um emprego, é transformar a vida de um ser humano por completo”, fazendo menção à importância do papel docente para a aprendizagem do aluno, ressonando o objetivo geral do ensino de viabilizar o exercício pleno da cidadania ao aluno.

Seu enunciado também retoma, criticamente, o uso exclusivo do livro didático e justifica a razão dessa crítica na não promoção do estímulo nos alunos “a formular suas próprias ideias”, o que sugere a participação ativa desses sujeitos na elaboração dos conhecimentos a partir de reflexões sobre os conteúdos apresentados.

Finalmente, Denise problematiza a centralização do ensino da gramática, pontuando que o ensino de LP não pode se limitar à abordagem gramatical, mas deve contemplar também a escrita e a oralidade. Dessa forma, seu enunciado tangencia as práticas de uso escrito e oral da língua e não exclui a abordagem gramatical, apenas desaprova sua exclusividade como conteúdo de aprendizagem. Apesar de não aprofundar as questões pertinentes às práticas de uso da língua e a análise linguística como uma abordagem reflexiva dos recursos linguísticos, estilísticos e discursivos implicados nesses usos, seu enunciado se aproxima dessa diretriz, ao elucidar o trabalho pedagógico com a escrita e com a oralidade, além da gramática.

(RES 9) Fabíola: Já o saldo negativo é que as aulas da professora D. traziam elementos tradicionais como foi relatado no parágrafo anterior, em relação a dar a resposta para todas as perguntas. [...] notei que a professora não usava o quadro, estava muito apoiada no livro didático e apenas um dia levou um material extra, retirado da internet que era uma entrevista. O professor Éder não muito diferente da professora D., trazia consigo elementos do tradicionalismo [...] em suas exposições, ele não levava os alunos a elaborarem seus próprios conceitos sobre os assuntos que seriam ou eram abordados em sala, o que arrastava os educandos a serem preguiçosos para pensar. [...]. Já os métodos usados pelo professor É. foram diversificados [...]. Notei que ele sempre procurava inovar suas aulas, como em uma de suas lições em que pediu para que a sala formasse um círculo para a leitura de um texto do livro didático. Acredito que essa tentativa de realizar aulas expositivas, apresentação dos conteúdos com a utilização de um aparelho de Data Show e até a formação de círculo dentro de sala era para tentar prender a atenção dos alunos que se mostravam cansados de estarem em sala de aula.

No discurso de Fabíola, vemos, novamente, o embate dialógico entre o discurso da tradição e o discurso da criatividade, conduzindo as valorações com que essa aluna acentua as práticas de ensino descritas. Como “saldo negativo”, a licencianda menciona “elementos tradicionais” nas aulas da professora D., traduzidas na dependência do livro didático e na transposição didática de conhecimentos prontos, através da disponibilização de respostas prontas aos exercícios propostos aos alunos, resultando na passividade desses mediante o processo de aquisição do

conhecimento, “o que arrastava os educandos a serem preguiçosos para pensar”.

A licencianda menciona a exceção ao recurso do livro didático, o dia em que a professora utilizou uma entrevista retirada da internet em sala, mas, apesar do apontamento positivo em relação a essa prática, não explicitou como se deu a abordagem didático-pedagógica que foi empreendida com a contemplação desse gênero na aula de LP, nem desenvolveu seu discurso acerca da inserção desse gênero no processo de ensino e aprendizagem.

Aos métodos tradicionais observados, Fabíola opõe outros “diversificados” pelo professor. A valoração da licencianda, no entanto, ao relacionar a proposta de leitura de texto com os alunos, dispostos em círculo, bem como o uso de recursos didáticos como estratégia para “prender a atenção dos alunos que se mostravam cansados de estarem em sala de aula”, sugere um esvaziamento reflexivo sobre as finalidades colocadas para o ensino de LP, em que a leitura consiste numa das práticas de linguagem que devem compor essa disciplina. Mais uma vez, a apreensão do ensino se dá enviesada pelo discurso da criatividade, que delinea a valoração da licencianda sobre o ensino da língua materna.

*(RES 11) Eloisa: [...] um dos **fatores negativos** que observei é que **ainda há professores tradicionais que utilizam metodologias ultrapassadas em sala de aula sem se preocupar se os alunos estão adquirindo ou não conhecimento. É que mesmo os alunos possuindo livro didático ainda existem professores que se prendem a usar a gramática.** [...]. Mas a culpa não deve cair somente sobre os docentes, pois sabemos que **a má formação** de professores, a carga horária excessiva, falta de tempo para planejamento das aulas **ou professores trabalhando fora de sua área de formação.***

O discurso da tradição segue norteando os dizeres dos alunos, sendo marcado, no projeto discursivo desses, com uma acentuação negativa, como bem exemplifica o enunciado de Eloisa.

Eloisa elege, como fator negativo, a utilização de metodologias ultrapassadas por “professores tradicionais” e problematiza essa questão, em razão da ausência de preocupação com a aquisição de conhecimento por parte dos alunos. Essa despreocupação com a constituição do conhecimento do aluno representa bem a abordagem de ensino tradicional, caracterizada pelo repasse de conteúdos previamente

estipulados, sem considerar as particularidades do alunado que constitui determinada classe, prática derivada de uma abordagem de ensino postulada para o atendimento de uma categoria de alunos homogênea, totalmente oposta à representação do alunado contemporâneo.

Embora o discurso de Eloisa paute-se, como os demais, na orientação tradicional, ainda que para se posicionar contra ele, a aluna introduz uma adversativa “mas”, retirando do professor a imputação da culpa pela perpetuação desse sistema de ensino e indicando fatores geradores dessa situação, dos quais destacamos, em seu enunciado, “a má formação docente” e a atuação de docentes em áreas distintas de suas respectivas formações, mencionados em discursos de outros alunos.

Sobre a má formação enunciada pela aluna, temos que a origem causadora são os aportes teórico-epistemológicos em que se subsidiam os próprios docentes que atuam no ensino superior, nos Cursos de Licenciaturas em Letras, sobretudo aqueles que ministram disciplinas específicas da área de LP. Adicione-se a essa questão a própria estruturação curricular das grades que balizam esses cursos, consequente da formação do corpo docente que os representam.

Essa questão tangencia, portanto, as reflexões que avultam as discussões acerca das reformulações curriculares e que estão além dos limites estipulados para esta pesquisa, mas que constituem, inegavelmente, terreno profícuo para a reflexão e a compreensão de questões pertinentes ao ensino de LP, bem como para a promoção de alterações necessárias a fatores que interferem diretamente na condução dessa disciplina na educação básica.

*(RES 19) Ricardo: O contato com professores que já possuem uma relevante vivência com a sala de aula e de estar inserido dentro deste contexto como observador após um período de preparação teórica na universidade, me auxiliou a comparar e perceber de forma real a ineficácia das antigas metodologias tradicionalistas e também ter contato com metodologias inovadoras e criativas que enriquecem o trabalho com a Língua Portuguesa. Por meio destes pressupostos é que irei pautar minha prática enquanto futuro professor de língua que irá **frisar** antes de qualquer coisa, o papel social da língua enquanto meio de comunicação, para assim auxiliar na construção e no desenvolvimento de cidadãos que poderão interferir na realidade que os cerca com conhecimento e olhar crítico.*

Ricardo, em seu enunciado, faz alusão ao respaldo teórico adquirido na graduação como parâmetro para a percepção da “ineficácia das antigas metodologias tradicionalistas”, bem como a importância do contato com “metodologias inovadoras e criativas que enriquecem o trabalho com a Língua Portuguesa”, para a reflexão de sua futura prática pedagógica. Seu enunciado, ao mencionar a preparação teórica universitária, faz-se bastante significativo no contexto desta pesquisa, pois, ainda que não explicita quais são os subsídios teórico-epistemológicos veiculados na graduação, deixa-nos indícios de que esses se opõem à concepção de ensino tradicional, já que ancoram a avaliação negativa do licenciando sobre as metodologias pautadas nessa perspectiva de ensino.

Percebemos, nos dizeres de Ricardo, uma inteligibilidade sobre o ensino de LP constituída pelo atravessamento de vozes oriundas de distintas orientações: aquela que contempla uma concepção tradicional de ensino, em relação à qual o discurso do aluno estabelece-se num movimento dialógico de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001); aquela que contempla uma concepção criativa e inovadora de ensino; e aquela que se sustenta no discurso teórico da sua formação inicial e que equivale à concepção de ensino que considera a historicidade do sujeito e da linguagem e objetiva cooperar com o desenvolvimento de habilidades no sujeito necessárias ao exercício de sua cidadania, em relação às quais o discurso do aluno estabelece-se num movimento dialógico de assimilação (R. H. RODRIGUES, 2001).

Apesar do licenciando não enunciar quais são os conhecimentos pertinentes ao ensino de LP veiculados na esfera acadêmica, no âmbito da Licenciatura em Letras do IEAA, a observação da grade disciplinar, apresentada no capítulo II desta tese, permite-nos aferir que eles equivalem aos pressupostos teórico-epistemológicos que subsidiaram a elaboração dos PCNs, bem como a proposta de ensino por eles veiculada. Deste modo, podemos inferir a reenuniação do objetivo de ensino orientado por essa diretriz, na parte final do enunciado do aluno, quando esse menciona o ensino como auxiliador na formação crítica e no desenvolvimento da cidadania no sujeito, a partir da noção do papel social da língua.

Em contrapartida, essa sua reenuniação deflagra o embate entre as vozes que seguem essa orientação ideológica e aquelas oriundas da perspectiva de ensino orientada pela função comunicativa da linguagem, das quais emergiu o discurso da criatividade reiteradamente discursivizado nos relatórios dos licenciandos.

(RES 21) Tamara: *Outra questão a ser trata são as aulas tradicionais, que tiram todo interesse do aluno pela Língua Portuguesa, as atividades se tornaram monótonas e sem atrativos, é claro que não é errado a utilização do livro didático, mas que não seja de maneira contínua, e bom que os professores possam inovar a cada dia seus conteúdos, e suas metodologias, a questão do livro didático faz com que o aluno não use sua criatividade.*

As mesmas vozes (da tradição e da criatividade) encontramos no enunciado de Tamara. As primeiras, retomadas, depreciativamente, como origem do desinteresse e da falta de criatividade do aluno pela Língua Portuguesa, decorrente da sistematicidade de aulas “monótonas e sem atrativos”, pautadas no livro didático, que a caracterizam. As segundas, retomadas como horizonte valorado, que incide no aspecto inovador das aulas.

Percebemos, no discurso de Tamara, que a valoração da inovação não recai apenas na questão metodológica, como na maioria dos enunciados dos licenciandos, mas também no conteúdo ou objeto de ensino. Essa valoração se mostra ainda mais problemática na constituição da inteligibilidade sobre o ensino de LP por parte de uma professora em formação, haja vista denunciar a completa falta de entendimento da intrínseca relação entre a concepção da linguagem que subsidia o seu ensino, as finalidades a que esse ensino se propõe e o estabelecimento dos conhecimentos que constituirão o objeto de aprendizagem, conforme reflete Geraldi (2009 [1996]) acerca do ensino de LP, subsidiado pela perspectiva sócio-histórica da linguagem de cunho bakhtiniano:

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não pertinentes – a diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, portanto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso

o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 2009 [1996], p. 26)

Os dizeres de Geraldi remetem às reflexões necessárias à proposição do “que” se ensinar e do modo como esse conhecimento deve ser ensinado/aprendido. Essas reflexões demandam um aporte teórico-epistemológico e uma posição ideológica que não se veem refletidos no discurso da aluna. A ausência dessa consistência teórica e epistemológica, bem como a ausência dessa consciência ideológica, aparecem significadas em seu discurso pelos não-ditos que são preenchidos pelo discurso superficial da criatividade, levando a uma abordagem rasa do ensino de LP.

(RES 22) Helen: *As aulas ministradas pela professora Adriana Lúcia também não estão de acordo com as propostas dos PCNs, uma vez que essa professora aplica o mesmo conteúdo gramatical nas demais turmas em que ministra aula. Outro fator negativo observado nas aulas dessa professora e o uso exclusivo do livro didático, não há outros recursos metodológicos empregados em suas aulas. Sabemos que o livro didático e uma ferramenta de apoio e não única no processo educacional e que cada turma merece atenção especial, pois as turmas apresentam diferentes níveis de dificuldades, daí a necessidade do educador preparar suas aulas baseadas na realidade de cada turma e não simplesmente repetir os conteúdos de turma em turma.*

O enunciado de Helen retoma, explicitamente, a ancoragem nos PCNs, para a avaliação das aulas por ela observadas, igualmente aos enunciados retomados na seção anterior. Na percepção dessa aluna, as aulas da professora de LP destoam da proposta de ensino dos Parâmetros, em razão da desconsideração das especificidades de cada turma na elaboração das aulas. Nesse contexto, a menção à utilização exclusiva do livro didático, no processo de ensino e aprendizagem, é mais uma vez apontada negativamente, já que se distancia da proposição de um desenvolvimento pedagógico pensado à luz das necessidades e das

capacidades dos alunos, apresentadas ao longo do processo de aprendizagem em que estes se encontram inseridos.

Essa prática de ensino, depreciada no discurso da aluna, aponta para a perpetuação de ações didático-pedagógicas, no espaço escolar, alicerçadas na progressão previamente estabelecida pelo material didático, repercutindo no processo de formação discente derivado da democratização do acesso escolar, que marca a historicidade da disciplina de LP, instaurada na década de 1980 e ainda não superada, apesar dos esforços empenhados pela divulgação de estudos sustentados por uma acepção histórica, social e discursiva da língua(gem), materializados nos documentos oficiais norteadores das práticas de ensino no país.

O enunciado de Helen demarca, também, a atenção ao objeto de aprendizagem privilegiado no ensino de LP – a gramática – cujos conteúdos são, nos dizeres da aluna, igualmente aplicados em todas as turmas. Desta forma, sua observação acerca da não adequação do ensino observado às propostas dos PCNs se faz pertinente e remete às reflexões de Antunes (2007) sobre a abordagem da língua no Ensino Fundamental e no Ensino Médio não poder se restringir ao ensino da gramática. Diz essa autora:

[...] a escola precisa atribuir à nomenclatura gramatical uma função apenas suplementar, embora de alguma relevância como parte de um saber metalinguístico, que, por sua vez, também é parte do patrimônio cultural da comunidade.

O simplismo de que conhecer a terminologia da gramática assegura o acesso do aluno à norma prestigiada da língua cai por terra, quando se considera essa terminologia nos limites que ela de fato tem: o de possibilitar uma denominação adequada das unidades da gramática, quando as atividades de análise da língua têm seu lugar. Fora dessas atividades, o recurso às terminologias metalinguísticas não tem sentido.

Creemos que a fixação da escola na nomenclatura não é casual nem muito menos neutra. Ela esconde pretensões sutis de sonegar aos alunos a oportunidade da reflexão crítica e lúcida sobre o real funcionamento da linguagem e sobre o que isso significa na vida das pessoas. (ANTUNES, 2007, p. 82)

A reflexão de Antunes orienta-se pela noção de língua(gem) que sustenta a discursividade como centro do ensino de LP, como alude Gregolin (2007), cuja finalidade baseia-se na perspectiva de que a produção de sentidos equivale à ocupação de uma posição por parte do sujeito que se torna, então, “sujeito de um dizer frente a outras vozes” (GREGOLIN, 2007, p. 69).

(RES 25) Maria: A metodologia utilizada pela professora não tinha tanta eficácia, pois apenas pedia para os alunos copiarem ou identificarem um determinado trecho do texto de algum gênero editorial para o seu caderno, fazendo com que estes estudantes não desenvolvessem suas habilidades de raciocínio e opinião [...]. Para que possamos encontrar soluções diante de tais dificuldades se faz necessário criar práticas inovadoras para a condução do processo ensino-aprendizagem voltado para a construção do aluno como um ser social, crítico, consciente de sua cidadania.

Seguindo a mesma diretriz ideológica, embora sua ancoragem não se mostre explicitamente como no enunciado de Helen, o enunciado de Maria remonta à finalidade de ensino que subsidia a abordagem reflexiva e interacional da língua(gem) na educação básica e que orienta o processo de ensino e aprendizagem no sentido da promoção da condição cidadã do aluno, a partir da viabilização de seu desenvolvimento crítico e reflexivo, por meio de sua participação ativa na construção do conhecimento.

O apontamento que Maria faz sobre a ineficácia da metodologia pautada nos procedimentos de cópia e identificação, que delimitam as ações cognitivas e discursivas do aluno, denuncia a forma como a abordagem com textos e a contemplação do gênero tem sido, muitas vezes, incorporadas às aulas de LP na educação básica.

A proposição da licencianda sobre a criação de “práticas inovadoras” como forma de superar as dificuldades de realização de uma abordagem de ensino que não fomenta o desenvolvimento de habilidades necessárias ao aluno, enquanto sujeito social, revozeia a organização do ensino/aprendizagem de LP sobre as práticas de uso e de reflexão da linguagem sustentadas nos PCNs.

Nessa estruturação do ensino, que contempla o texto como unidade organizadora, o tratamento dos gêneros textuais (discursivos) não pode ser tomado no sentido sistemático, que privilegia suas características formais, tampouco pode ser ignorado no processo de aprendizagem da língua, como parece acontecer na aula da professora observada pela

licencianda. Os gêneros são assumidos nos PCNs⁴⁸ como objetos de ensino, e os textos a serem trabalhados como unidades de ensino devem ser selecionados em função daqueles, em razão da implicação epistemológica da concepção de linguagem como ação discursiva e social intersubjetiva. Assim, a defesa da inserção dos gêneros como objeto de ensino de LP, veiculada nos documentos oficiais, decorre do fato de os usos da língua materializarem-se em textos que se constituem nos diversos gêneros, através dos quais se dá a relação entre as particularidades inerentes ao interior do sistema linguístico e as finalidades discursivas a que os textos se prestam, decorrentes do vínculo que estabelecem nos diferentes contextos sociais entre sujeitos constituídos histórica e ideologicamente.

O discurso da aluna aponta sua desaprovação em relação à utilização de uma metodologia de ensino que se resume ao trabalho descontextualizado e sistematizado com excertos de textos pertencentes a diferentes gêneros, se o aluno não é levado à compreender a função desses discursos realizados no espaço social, reverberando a limitação metodológica gerada pela incorporação inadequada, na esfera escolar, da proposta de ensino, inicialmente apresentada por Geraldi (1984; 1996) e, posteriormente, veiculada pelos PCNs, que a ela incorpora a abordagem dos gêneros, subsidiados pelos avanços linguísticos no âmbito da enunciação. Sobre essa inapropriada metodologia adotada nas escolas, Britto (2009 [2007], p. 56, grifo do autor) pontua:

Nesse sentido, o problema continua limitado a uma questão metodológica, isto é, uma nova forma de se ensinar os mesmos (ou quase) conteúdos. Em outras palavras, o debate continua circunscrito ao modo de organizar os conteúdos disciplinares e aos métodos. Não se tem clareza sobre o que seria exatamente um novo conteúdo. A proposta de Geraldi de organização do ensino em função das práticas com o texto (1984; 1996), analisada mais atentamente, implicava uma mudança de postura epistemológica, com modificação na compreensão da concepção de linguagem e da ação do sujeito com ela e sobre ela. No entanto, na forma como foi

⁴⁸ Pertinente uma análise mais crítica dos PCNs, no que se refere à apresentação dos gêneros como objeto de ensino, uma vez que, pela perspectiva de ensino em que nos ancoramos, o processo de ensino e aprendizagem de LP deve partir dos gêneros e não centralizar-se neles. Nessa perspectiva, os gêneros devem ser vistos como mediadores das práticas.

incorporada no debate escolar, ficou limitada a um modelo metodológico.

O que aponta o autor, na citação retomada, é exatamente o que temos observado nos discursos dos licenciandos. Isto é, a ideia de que uma metodologia inovadora, uma mudança na abordagem da língua garante o alcance às finalidades propostas pelo ensino reflexivo e interacional da LP. Nesse sentido, o enunciado de Maria demarca uma situação problemática para a qual ela propõe novas metodologias, deixando de lado a reflexão acerca de que o modo de abordagem está diretamente relacionado ao objeto de ensino, que, no caso da aula por ela observada, deveria ser a forma como a língua(gem) se organiza no gênero editorial em função das implicações funcionais, discursivas, ideológicas e contextuais a que se presta no intercâmbio social, e não o texto em si, descontextualizado.

(RES 31) Alice: A docente da disciplina de língua portuguesa desta escola deixa a desejar em relação a algumas metodologias aplicadas em sala de aula, como por exemplo, ao modo de desenvolver as habilidades de interpretação de texto, isto é, os exercícios avaliativos ou não avaliativos propostos por ela não possuem uma disposição para proporcionar aos alunos uma capacidade de observar aquele texto de forma crítica, pois os exercícios são apenas para os alunos identificarem, apontarem ou copiarem um determinado trecho do texto para o seu caderno, fazendo assim com que estes alunos não tenham capacidade de realmente interpretar algo como deve ser feito. [...]. Seria fundamental que a docente utilizasse exercícios que realmente despertassem o olhar crítico dos alunos em relação a um texto, não apenas fazendo-os retirarem e copiarem trechos do texto.

A problemática abordagem do texto no ensino de LP aparece discursivizada agora no enunciado de Alice, que observa a mesma prática apontada por Maria, posicionando-se, igualmente, de forma crítica em relação a ela.

Os enunciados dessas licenciandas apontam a persistência da abordagem da leitura de textos nas aulas de LP na educação básica, marcada pela proposição de exercícios de identificação de informações textuais, que em nada coincidem com a prática de leitura de textos escritos proposta na perspectiva reflexiva de ensino da língua. A perpetuação

dessa metodologia em torno do texto, observada na esfera escolar e discursivizada pelas alunas, evidencia a distância que ainda se instaura entre a percepção da linguagem como forma de ação social, realizada entre sujeitos que interagem uns com os outros nas diferentes esferas em que circulam ao longo de sua existência, atualmente, considerada senso comum na esfera acadêmica, e a ausência do entendimento do fenômeno da linguagem e de suas implicações para o ensino de LP centrado no texto, por parte de docentes atuantes na educação básica. Como pontua Antunes (2009, p. 51-52, grifo da autora):

Entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos. O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos.

Ainda sobre a abordagem do texto no ensino de LP, Geraldini (2010a), em seu livro *A aula como acontecimento*, aponta os diferentes deslocamentos pelos quais o texto passou, no percurso histórico da disciplina Língua Portuguesa, marcado por crises e mudanças, e a perspectiva de ensino que se centraliza nas práticas de linguagem e toma a aprendizagem como ponto de partida. O autor menciona que a postura em relação ao texto não é a de perguntar “o que farei com este texto?”, mas a de refletir “para que este texto?”, o que, segundo ele, resulta numa outra postura em relação ao texto:

O leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras

de um com as palavras do outro constrói-se uma compreensão. (GERALDI, 2010, p. 78)

Das considerações levantadas por esses autores e das críticas apontadas pelas alunas, temos que a prática de leitura de textos ainda é suplantada pelos exercícios de interpretação fechados aos aspectos internos dos textos, que não são tomados em suas condições de discurso e, portanto, apresentam-se deslocados de suas reais condições de produção, o que gera a impossibilidade de ser apreendido em sua integralidade. De outro lado, a ausência de interação no processo de leitura, pela mediação do docente que se limita a passar exercícios aos alunos, inibe a possibilidade da atribuição de sentidos que deveriam ser construídos na compreensão, decorrente das relações dialógicas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que acaba não ocorrendo.

Entendemos, assim, que ao sugerir atividades que desenvolvam o olhar crítico dos alunos em relação ao texto, a licencianda esteja se referindo às práticas de leitura e ao processo interativo de reflexão e compreensão em que elas consistem, ainda que a noção de prática não tenha sido explicitada em seu enunciado.

(RES 33) Júnior: Seu método de ministrar aula é totalmente tradicional, chegava à sala de aula, fazia a chamada, passava o conteúdo no quadro e depois os exercícios em seguida se sentava [...]. Dificilmente trabalhava o livro didático, ela tinha o seu próprio livro trazia de casa, talvez trabalhasse com ele há muito tempo pelo fato de ser bem velho [...]. A forma de ministrar suas aulas é tida como uma “educação bancária”, no qual o professor como autoridade máxima em sala de aula deposita o conhecimento e os alunos absorvem o conteúdo, em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio da turma.

No enunciado de Júnior, encontramos, mais uma vez, a centralização discursiva no método de ensino negativamente valorado como tradicional. Contudo, a crítica desse aluno à abordagem de ensino observada se faz de forma mais enfática, a partir da utilização da voz de Paulo Freire, quando se refere à maneira da professora ministrar aulas como “educação bancária”, legitimando seu posicionamento pela incorporação do discurso do outro, representado pela figura de autoridade do autor.

A educação bancária consiste no conceito elaborado por Paulo Freire (1974) para designar a função alienante da educação utilizada como instrumento de opressão social, estabelecida por uma relação entre educador e educandos marcada pelo aspecto narrativo e dissertativo, assim explicados pelo educador:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 2011 [1974], p. 79)

Nessa concepção bancária da educação, o educador representa o real sujeito, o único que age no processo de ensino, enquanto os alunos figuram como receptáculos a serem preenchidos com conteúdos transferidos pelo dono do saber, que os doa aos ignorantes, num processo de eterna absolutização da ignorância, como explica o próprio Freire (2011 [1974], p. 81):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca.

Ao citar Freire, ainda que sem destacá-la como palavra de outro no interior de seu enunciado, simplesmente enquadrando-a, o aluno não só procura legitimar o que discursa, mas baliza seu discurso por ela, que passa a definir as bases de sua atitude ideológica para refutar o modelo de ensino por ele objetivado. Como diz Bakhtin (2010 [1975], p. 139):

Em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade.

Quanto mais intensa, diferenciada e elevada for a vida social de uma coletividade falante, tanto mais a palavra do outro, o enunciado do outro, como objeto de comunicação interessada, de uma exegese, de uma discussão, de uma apreciação, de uma refutação, de um reforço, de um desenvolvimento posterior, etc., tem peso específico maior em todos os objetos do discurso.

Nessa lógica, ao inserir a palavra de Freire em sua enunciação, palavra esta legitimada pelos conhecimentos veiculados na esfera acadêmica em que se constitui sua formação superior, Júnior procura conduzir seu projeto discursivo no sentido de alcançar o consentimento de seu dizer por seu interlocutor.

Uma observação pontual, mas relevante, sobre o enunciado deste aluno refere-se à aprovação do uso do livro didático no processo de ensino de LP, valorado positivamente por ele, em detrimento ao material ultrapassado utilizado pela professora. Nesse aspecto, seu discurso distancia-se dos discursos da maioria dos licenciandos, que se posicionam contra o uso do material didático como suporte exclusivo das aulas, como nos mostram os enunciados que se seguem:

(RES 3) Walter: O aspecto negativo das aulas da professora "A" foi o uso apenas do livro didático, uma vez que ela poderia usar textos ligados a assuntos relacionados ao contexto do aluno valorizando o conhecimento que o aluno já traz, pois segundo os PCNEM (2000, p. 41) "a significação se funda na interlocução, ou nas trocas sociais que possibilitam aos falantes a produção de enunciados, de acordo com intenções específicas, em determinados contextos."

Walter, ao se posicionar quanto aos fatores negativos observados nas aulas de LP, focaliza-se, dentre vários aspectos possíveis de serem elencados, no uso exclusivo do livro didático por parte da professora e aponta, como alternativa, a possibilidade de trabalhar com textos selecionados a partir da consideração da realidade do aluno. Para esse graduando, tal alternativa parte da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.

O licenciando retoma, em seu enunciado, os dizeres legitimados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e subsidiados por uma perspectiva sociointeracionista, segundo a qual os

conhecimentos se constituem a partir das significações fundadas nas interações dialógicas que se instituem entre sujeitos situados sócio-historicamente, cujas interlocuções, mediadas pelo uso da língua(gem), são marcadas por intenções específicas estabelecidas, dentre outros fatores, pelo contexto em que decorrem.

Ao reenunciar o já-dito dos PCNEM, para justificar seu posicionamento em refutar o uso do livro didático como suporte único no processo de ensino, o discurso de Walter marca o processo de assimilação da perspectiva de ensino veiculada nesse documento, ao mesmo tempo que se projeta no sentido de conquistar a anuência de seu interlocutor ao seu dizer.

(RES 27) Sábatha: [...] creio que o que esteja faltando é a professora se “desapegar” um pouco do livro didático, ele é importante, mas sozinho não promove aprendizado. É preciso dar chance, também, a outros materiais e até mesmo usar criatividade, inventar atividades diferentes daquelas que os alunos só precisam copiar do livro e responder. Perceber o que está monótono e tentar fazer diferente. Acredito que a inovação na mentalidade desses profissionais é que vai começar a provocar boas mudanças.

O movimento dialógico de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001) do uso exclusivo do livro didático no processo de ensino e aprendizagem de LP aparece também no enunciado de Sábatha, que refuta o apego docente ao livro didático, uma vez que, segundo ela, esse “sozinho não promove aprendizado”. O posicionamento crítico dessa licencianda, no entanto, pauta-se não em justificativas ancoradas na perspectiva de ensino veiculada nos documentos paramétricos, voltados para o ensino da disciplina de LP na educação básica, como no enunciado de Walter, mas em noções arraigadas no discurso da criatividade.

Nesse sentido, embora a justificativa da aluna, ao refutar a adoção do livro didático em sala de aula, seja o fato dele não viabilizar efetivamente a aprendizagem, seu discurso indica, como causa dessa justificativa, a ausência de criatividade e de inovação, decorrente do uso desse material no processo de ensino. Ou seja, mais uma vez observamos o discurso da criatividade silenciando problematizações reais que incidem sobre os apontamentos críticos acerca de aspectos que envolvem o ensino de LP, como a questão do livro didático, no discurso dos licenciandos.

Os já-ditos procedentes do discurso da criatividade aparecem enfaticamente na voz de Sábatha, sendo retomados, uma segunda vez,

quando a licencianda pontua: “Acredito que a inovação na mentalidade desses profissionais é que vai começar a provocar boas mudanças”, desconsiderando que não se trata de inovação na mentalidade, mas de revisão das práticas docentes a partir de uma nova concepção epistêmica da língua e da linguagem e, conseqüentemente, das finalidades pontuadas para o ensino de LP, questões tão fundamentais para o ensino e aprendizagem da língua e tão marcadamente silenciadas pela centralização da atenção na proposta de inovação do modo de ensinar.

(RES 8) Elaine: Percebe-se que um professor tradicional, aquele que se volta apenas aos livros didáticos, que se põe como autoridade está em sala com a intenção de apenas passar seus conhecimentos que, está à margem do verdadeiro processo de ensino, pois as metodologias devem estar de acordo com a realidade dos alunos, para que realmente haja aprendizagem.

Na seqüência, o enunciado de Elaine define, depreciativamente, o professor tradicional como aquele cuja prática pedagógica baseia-se no livro didático e cuja postura assumida em sala distancia-se dos alunos, a partir da imposição da relação hierárquica em que se põe como autoridade diante dos educandos, figurando como transferidor de conhecimentos pré-estabelecidos. Seu discurso remonta à mesma postura criticada na perspectiva de educação bancária de Freire, mencionada no enunciado de Júnior, e a perspectiva tradicional, mais uma vez, aparece orientando a atitude axiológica, agora de Elaine, mediante o perfil docente por ela descrito. Por outro lado, a defesa de metodologias que estejam de acordo com a realidade dos alunos parece quase um consenso nos discursos dos licenciandos.

(RES 10) Lara: Essa metodologia de usar apenas o livro didático não adotaria, pois é função do professor trazer para a sala de aula coisas novas, materiais extras que os alunos não são acostumados a ter em sala, por exemplo, filmes, reportagens referentes ao assunto ministrado. Sendo criativo o professor irá despertar no aluno a vontade de aprender mais e mais.

A refutação à utilização única do livro didático ressoa, também, no enunciado de Lara. Os recursos como filmes e reportagens, apontados por ela como alternativas ao uso do livro, não se dão em função da

possibilidade de trabalhos contextualizados com esses gêneros, mas, apenas, pelo caráter criativo que será atribuído ao professor, cuja finalidade é “despertar no aluno a vontade de aprender”.

Aprendemos, no discurso de Lara e em inúmeros outros, que a grande questão do ensino de LP, para esses licenciandos, consiste na apropriação de metodologias inovadoras, dinâmicas e criativas, que consigam atrair a atenção e o interesse dos alunos, a fim de que esses, sentindo-se motivados e estimulados, possam favorecer a aquisição dos conteúdos a eles transmitidos.

(RES 20) Nara: Ministrar aulas não é uma tarefa fácil diante de uma realidade escolar que tem o livro didático e o quadro branco como as únicas ferramentas de trabalho. Essa prática mecanicista afasta o aluno da aula ao invés de cativá-lo. Mas, mesmo diante das dificuldades que o professor enfrenta é possível tornar a sala de aula num ambiente prazeroso se todos na escola caminharem num mesmo propósito independente da disciplina (interdisciplinaridade) ou função que exerce e buscar a família a participar efetivamente da educação levando todos ao papel de sujeito ativo e participativo desse processo através de reflexões sobre a importância de todos na formação dos alunos, projetando metas e objetivos comuns a todas as áreas, envolvendo os alunos em atividades inovadoras e significativas para eles; renovando as práticas pedagógicas, trabalhando de formas dinâmicas e utilizando os recursos de multimídia como aliados da educação, pois esses recursos despertam o interesse dos alunos.

No enunciado de Nara, essa questão, novamente, é suscitada, partindo, também, da problematização quanto ao uso do livro didático e do quadro como instrumentos utilizados na “prática mecanicista” que “afasta o aluno da aula ao invés de cativá-lo”.

Na sequência de seu dizer, o discurso de Nara apresenta-se atravessado também por já-ditos da perspectiva discursiva, interacional e reflexiva de ensino, que se pauta na interação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, através da participação ativa do aluno. Seu discurso marca o embate de diferentes vozes, procedentes de orientações distintas acerca da perspectiva de língua(gem) e de ensino, que disputam a hegemonia na constituição da inteligibilidade sobre o ensino de LP e, conseqüentemente, no horizonte valorativo que orientará essa licencianda acerca dessa inteligibilidade.

Até o momento, temos dialogado com enunciados que tematizam aspectos relacionados ao ensino de LP. Esses enunciados mostraram-se marcadamente centralizados no modo como o ensino de LP tem sido realizado na educação básica. Correlacionado a isso, apreendemos uma recorrência significativa de discursivizações acerca do professor de LP, que entendemos ser, em parte, derivada da própria especificidade da função do gênero discursivo em que se constituem, no âmbito da etapa de observação do Estágio Supervisionado, e, em parte, consequente da própria focalização dos licenciandos sobre a forma como se tem delineado a disciplina de LP no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em razão dessas regularidades discursivas dos licenciandos, que se foram mostrando ao longo de nosso diálogo com eles, optamos por inserir, no escopo desta análise, alguns enunciados que marcam as discursivizações mais recorrentes acerca do professor de LP, ainda que essa temática não tenha sido selecionada como nosso objeto de análise inicial. Essa nossa opção decorre da perspectiva dialógica que adotamos para esta pesquisa, na qual nos inserimos na posição de interlocutores privilegiados e, portanto, impossibilitados de silenciarmos o que nos dizem os outros com os quais dialogamos.

Seguindo essa perspectiva, apresentamos, na sequência, esses enunciados.

4.3 DISCURSIVIZAÇÕES SOBRE O PROFESSOR DE LP

Nesta seção, atemo-nos a enunciados que tangenciam a figura do professor de LP, dos quais apreendemos três discursivizações que envolvem esse docente no processo de ensino e aprendizagem da língua: a formação, a interação e a mediação, além do perfil valorado, identificado em função dessas três orientações, conforme nos mostra a análise a seguir:

(RES 18) Paulo: *Eu observei a metodologia de cada professora. Ambas são formadas em Letras – Língua Portuguesa, o que é muito importante, pois elas dominam a língua e a gramática [...]. As duas professoras contribuíram muito para a aprendizagem dos alunos, ensinando-os a gramática da língua portuguesa e fazendo-os terem gosto pela leitura e interpretação de texto.*

Paulo, ao mencionar a atuação de duas professoras, focaliza-se em suas formações, valorando-as, positivamente, como “muito importante”. Na perspectiva desse aluno, a importância da formação se dá em razão dos conhecimentos, relacionados à língua, dominados pelas docentes, como se pode observar.

Como nos deixa claro seu enunciado, para Paulo, a formação em Letras fornece ao professor conhecimentos necessários ao domínio da língua e da gramática, que correspondem, a seu ver, aos conteúdos de ensino e aprendizagem da disciplina de LP, no âmbito escolar, juntamente com a leitura e a interpretação textual.

Assim, seu discurso aponta-nos ao menos três questões: a primeira, consiste na valoração da gramática como conteúdo para o ensino de LP, marcando que seu horizonte apreciativo sobre este delinea-se, ainda, numa acepção sistemática da língua e, portanto, completamente avessa à acepção de língua como objeto social; a segunda, consiste na expectativa desse sujeito em relação ao que corresponda o Curso de Letras, que parece figurar, para ele, como um reforço das regras gramaticais escolarizadas e como promotor aos licenciandos do domínio sistêmico da língua; finalmente, a terceira, implicada pelas anteriores, consiste na percepção da relação entre essa formação, o conhecimento docente e sua atuação em sala, configurando um ciclo em que o ensino superior funciona como atribuidor de conhecimentos a serem, primeiramente, dominados pelos licenciandos e, posteriormente, transmitidos por eles ao atuarem como professores de LP na educação básica.

Essas questões, pontuadas a partir do enunciado de Paulo, remetem-nos à reflexão de Geraldi (2010a), quando trata da relação entre a identidade profissional do professor e o seu conhecimento:

Creio que a identidade profissional do professor ao longo da história se construiu, essencialmente, pela sua relação com o conhecimento. Em outras palavras, estou querendo dizer que a relação com o conhecimento, mais do que a própria relação pedagógica, isto é, a relação com os aprendentes, desenhou os diferentes perfis profissionais cuja sequência constitui a história de nossa profissão. Ainda hoje resquícios desta relação com o conhecimento, indícios da sua presença, sustentam nossa formação, a que chamamos de formação inicial. Nesta formação inicial há uma espécie de achemo, de aproximação a um conjunto de

conhecimentos organizados ao longo da história, e nossa suposta ou efetiva formação se constitui pelo processo de sua aquisição. Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que *encorpamos*, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção da identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. Certamente reconhecemos que desta forma nos formamos professores. O que pretendo discutir aqui é que, talvez, isto apenas nos forme, mas não nos torna professores. (GERALDI, 2010a, p. 82, grifo do autor)

Ancorando-nos nessa reflexão de Geraldi (2010a), entendemos que o enunciado do licenciando constitui-se de vozes que permeiam a historicidade que engendra a concepção de formação docente do professor de LP no Brasil. Nesse sentido, destaca-se a força de uma inteligibilidade, estabelecida por uma tradição cultural, sobre a noção de formação e atuação docente, imbricada com a perspectiva de ensino que se projeta atualmente como ideal e necessária para a educação básica do país.

Entendemos que essa sobreposição da tradição ao que se veicula atualmente nos documentos norteadores do ensino no Brasil sustenta-se, também, na própria historicidade desse sujeito, constituída, dentre outras coisas, por sua experiência escolar e pelos já-ditos que se foram penetrando ao longo de sua formação básica e que orientam a perspectiva que esse lança sobre sua própria formação superior. Nessa lógica, espera-se que o Curso de Letras Português/Inglês do IEAA, no qual Paulo encontra-se vinculado, figure como possibilidade de redimensionamento dessa inteligibilidade sobre a formação do professor de LP, já constituída no licenciando ao ingressar na graduação.

(RES 4) Rose: *O período em que estivemos observando as aulas ministradas nos possibilitou vislumbrar a realidade do nosso futuro ambiente de trabalho e perceber a importância de estarmos sempre em formação para que possamos conquistar a atenção dos alunos por meio de aulas motivadoras que os façam interagirem na construção do conhecimento.*

A valoração da formação do professor de LP aparece também no enunciado de Rose, mas sob nova perspectiva. Enquanto para Paulo, a formação consiste na aquisição de conteúdos a serem repassados pelos futuros docentes na educação básica, para Rose, a formação equivale ao requisito necessário para a elaboração de “aulas motivadoras”, que conquistem a atenção dos alunos e os instigam a interagir na construção do próprio conhecimento. Em outras palavras, o enunciado de Paulo é atravessado por uma concepção de professor como transmissor de conteúdos, enquanto o enunciado de Rose apresenta-se atravessado pelo discurso da criatividade.

No enunciado dessa aluna, a noção de ensino como transmissão de conteúdos já se mostra superada, em detrimento de uma noção que concebe o processo de aprendizagem como interação entre sujeitos ativos na promoção do conhecimento. Ainda assim, a valoração sobre a formação docente não incide sobre os aportes teórico-epistemológicos e ideológicos necessários a uma atuação consciente nesse sentido, mas à possibilidade de elaboração de aulas criativas. Ou seja, mais uma vez tem-se o apagamento da orientação discursiva e reflexiva, atualmente defendida para o ensino de LP, pela hegemonia da orientação criativa do mesmo. O discurso de Isabele, a seguir, também acentua a formação docente orientada pelo horizonte do discurso da criatividade:

(RES 32) Isabele: *Os fatos positivos são [...] um bom diálogo entre professor e aluno, a formação continuada do docente, o domínio da disciplina [...] os recursos que são disponibilizados como mimeógrafos, retroprojektor, livros, mapas, data show para que a aula se torne atrativa.*

A licencianda aponta três aspectos positivos, por ela observados, e, dentre eles, ao lado da formação continuada, destaca o diálogo entre professores e alunos, o domínio do professor em relação ao conteúdo disciplinar e os recursos utilizados no processo de ensino. Todos esses aspectos voltam-se para a finalidade destacada de tornar a aula atrativa.

Orientando-nos pelos discursos dessas alunas, entendemos que a formação docente, na compreensão delas, serve para respaldar o professor com saberes necessários a serem articulados no processo de ensino, que lhes garantam a habilidade de elaboração de aulas interessantes, motivadoras e atrativas. Nessa diretriz, a formação visa à garantia de uma atuação docente dinâmica, cuja função é assegurar o interesse e a participação do aluno no processo de aprendizagem.

(RES 10) Lara: Um ponto positivo que pude ver foi o fato de todos os professores que observei serem graduados e mais importante ainda na área em que atuam. Apesar de cada um ter sua metodologia de errarem e acertarem, todos estão devidamente habilitados para exercerem seu trabalho e irem em busca de metodologias que ajudarão a melhorar suas aulas.

Por fim, o discurso de Lara ratifica a importância da formação do professor de LP, sobretudo, em sua área de atuação, e sua observação justifica-se na medida em que, no contexto de muitas escolas do Município de Humaitá (AM) ao qual a aluna se refere, a atuação de professores sem formação específica em Língua Portuguesa, bem como em outras áreas disciplinares, embora já em bem menores proporções, ainda corresponde a uma realidade local.

O enunciado de Lara aponta uma valoração oriunda de seu conhecimento pessoal em relação à realidade mencionada e, talvez, de sua própria experiência escolar, o que nos ajuda a compreender seu posicionamento quando afirma que “Apesar de cada um ter sua metodologia de errarem e acertarem, todos estão devidamente habilitados para exercerem seu trabalho e irem em busca de metodologias que ajudarão a melhorar suas aulas”.

A afirmação da licencianda valoriza a formação docente sobre qualquer outro aspecto no processo de ensino, como se a habilitação ao exercício da docência fosse requisito suficiente para essa atuação, independente da qualidade da formação. Melhor dizendo, não há qualquer indício de preocupação ou reflexão sobre a formação do professor de LP em si. No enunciado de Lara, o fato de o docente ser graduado na área em que atua basta para lhe garantir, ainda que esse recorra a metodologias inapropriadas no processo de ensino, o suporte necessário à melhoria das aulas ministradas.

Dos enunciados até agora analisados, apreendemos discursivizações que nos apontam duas questões, cuja retomada se faz pertinente: a influência do modelo aplicacionista nos cursos de formação para o magistério, do qual deriva a noção de que a formação inicial abastece o futuro docente com conteúdos a serem por ele retransmitidos posteriormente, e a concepção de que a formação superior inicial respalda o futuro docente de um saber-fazer no exercício do magistério (TARDIF, 2012).

Essas duas questões são tratadas por Tardif (2012), quando se põe a refletir sobre o saber dos professores em sua formação e, mais

especificamente, quando redimensiona essa questão, considerando a subjetividade dos professores em relação aos saberes mobilizados.

Esse autor posiciona-se contra as perspectivas que desconsideram o professor enquanto sujeito na construção de conhecimentos e no processo de ensino e aprendizagem em que atua, para as quais ele aponta, como postulado, o fato de que os professores que realmente atuam nessa profissão “[...] possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.” (TARDIF, 2012, p. 228). Assim diz o autor:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2012, p. 230)

Assentimos, nesse ponto, com o autor e, respaldados em seus dizeres, entendemos que os discursos de Rose e Lara, ao pontuarem a formação inicial como garantia do saber-fazer em sala de aula, chocam-se com a perspectiva apresentada por Tardif (2012), no sentido de desconsiderarem que há saberes pertinentes à própria experiência docente – e que, por isso, se vão constituindo no percurso da prática pedagógica – e de não compreenderem que os conhecimentos teórico-epistemológicos circulantes na esfera de sua formação servem como subsídios para a constituição docente que se concretizará no exercício da prática e não como conjunto de saberes a serem assimilados com a finalidade de uma posterior transposição.

Tardif (2012) apresenta a influência do modelo aplicacionista como idealizado por uma lógica disciplinar que apresenta duas limitações, pontuadas por esse autor, uma das quais retomamos aqui:

[...] a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. *Numa disciplina, aprender é conhecer.* Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidade

de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer. (TARDIF, 2012, p. 271-272, grifo do autor)

Sob essa ótica, o problema se volta para a questão da organização curricular dos Cursos de Licenciatura que, conforme mencionamos alhures, não cabe no escopo desta pesquisa sob risco de nos levar a reflexões outras que nos afastarão, demasiadamente, de nosso objeto de estudo.

No entanto, pertinente se faz observar que, ainda que esses alunos estejam inseridos em um Curso de Licenciatura cuja grade curricular, conforme explicitado no próprio PPP deste (retomado no capítulo II desta tese), encontra-se já adequada às exigências do Ministério da Educação, inclusive no quesito distribuição de disciplinas de formação pedagógica ao longo do Curso, de forma a não dividi-lo em eixos distintos teoria versus prática, a análise dos enunciados nos leva a compreensão de que a essência desse modelo aplicacionista ainda perpetua a inteligibilidade desses discentes e, possivelmente, de docentes que atuam no âmbito da Licenciatura em Letras Português/Inglês do IEAA.

(RES 6) Denise: *O perfil do professor atual deve ser dinâmico e estar dentro da realidade dos alunos, deve usar metodologia dinâmica e recursos diferenciados, além de ter um posicionamento flexível e compreensível ante os alunos.*

(RES 21) Tamara: [...] *é preciso destacar que o perfil do professor se faz numa interação total com o meio em que atua e de acordo com as mudanças que o mesmo sofre por ser o espaço de adolescentes e jovens (delimitando o público de alunos observado) que precisam montar suas perspectivas de vida dentro do espaço escolar enquanto a melhor maneira de galgar a cidadania. O professor contemporâneo precisa ser alguém comprometido em avaliar e reavaliar sua metodologia pensando, constantemente, no crescimento intelectual e, sobretudo, pessoal do estudante.*

Nos enunciados com os quais dialogamos, na sequência, identificamos, como recorrência, discursos sobre o perfil docente

valorado pelos licenciandos, no que diz respeito à interação entre professores e alunos. No enunciado de Denise, a dinamicidade é apresentada, explicitamente, como caracterizadora do perfil docente idealizado por ela. O professor ideal, para essa licencianda, é aquele se destaca pela capacidade de elaborar aulas diferenciadas, que se adequa à realidade dos alunos e que se posiciona em relação a esses de forma não hierárquica ou autoritária, mas flexível e aberto a compreendê-los.

O discurso de Tamara já aponta uma percepção mais madura da constituição docente no percurso do exercício pedagógico, como reflexo da interação entre o professor e os alunos no contexto de ensino e aprendizagem. Seus dizeres denotam uma perspectiva interacional, em que o sujeito constitui-se na relação com o outro, em contextos sociais. O enunciado dessa aluna mostra-se consoante com a postura docente apresentada nos PCNs, sobretudo ao tomar a avaliação como estratégia para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e como eixo orientador para as alterações necessárias em sua prática pedagógica, conforme podemos atestar.

A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e aprendizagem de melhor qualidade. Deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades [...]. Por caracterizar-se como uma resposta à compreensão que o aluno tem sobre os aspectos do conhecimento a serem trabalhados, é, também, responsiva, atuando como elemento balizador das pautas interacionais e das intervenções pedagógicas, sendo dialeticamente constitutiva dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. (BRASIL, 1998b, p. 93)

Em outras palavras, tanto o enunciado de Tamara como a perspectiva apresentada nos PCNs apresentam-nos o professor de LP

como um docente, cujo perfil não está acabado previamente à sua inserção na práxis pedagógica, ao contrário, constitui-se nessa prática, pelas relações que vai estabelecendo com os alunos na experiência concreta do magistério e, por isso, em eterno inacabamento ou em permanente constituição.

(RES 19) Ricardo: *O professor enquanto educador deve ter sensibilidade para perceber as dificuldades dos alunos e estar apto para ajudá-los a construir o conhecimento e não dar o conhecimento pronto, sem dar oportunidade para o aluno ter autonomia para construí-lo.*

Nessa mesma diretriz, o enunciado de Ricardo apresenta-nos como professor valorado aquele que se faz sensível às dificuldades apresentadas pelos alunos e que se predispõe a ajudá-los na elaboração dos conhecimentos. Em seu discurso, percebemos, atravessados, já-ditos oriundos de uma perspectiva ideológica que também sustenta as diretrizes propostas pelos Parâmetros e que se opõe a já-ditos que sustentam a abordagem transmissora de ensino, que consiste no repasse de saberes previamente definidos.

Depreendemos, assim, que os enunciados de Tamara e Ricardo apontam-nos, ao contrário do de Denise, uma percepção docente atravessada pela noção de interação como condição necessária à constituição do sujeito professor. Nos enunciados que seguem, percebemos repetida essa noção, nem sempre suscitada com a mesma significação.

Para introduzir o diálogo que travamos com os enunciados subsequentes, necessário faz-se enfatizarmos a posição da qual os analisamos. Considerando que todo o desenvolvimento de nosso estudo sustentou-se sobre as bases teóricas e epistemológicas do Círculo de Bakhtin, partimos sempre da noção de interação bakhtiniana para a apreensão dos enunciados em que esse vocábulo aparece contemplado.

Desse horizonte em que nos ancoramos, a interação equivale à condição de possibilidade existencial do sujeito, cuja individualidade constitui-se na relação que estabelece com ou outro, isto é, na alteridade. Nesse sentido, ela é muito mais que o estabelecimento de um diálogo, no sentido estrito do termo, muito mais que uma troca de mensagens verbalizadas. Ela se apresenta como correlata à linguagem, que se realiza como uma complexa dinâmica que se estabelece em diferentes níveis, entre vozes que representam posições valorativas constituídas, historicamente, no curso de inúmeras inter-relações sociais.

Em outras palavras, a interação verbal é a interação que ocorre entre sujeitos sócio-historicamente constituídos e que é mediada (ou intermediada) pelo(s) enunciado(s). Pensando hodiernamente que o enunciado pode ser constituído por outras semioses (por exemplo, por imagens), além da materialidade verbal, alarga-se o entendimento de interação verbal no sentido de se pensar a interação num sentido mais amplo, incluindo as interações mediadas por outras semioses. Na interação estão envolvidos: a situação de interação propriamente dita, seja a situação mais imediata (a que dá origem à interação), seja a situação mais ampla (as condições sociais que circundam e sustentam a situação imediata); o conhecimento e a compreensão que os sujeitos envolvidos na interação têm dela, e a avaliação que esses sujeitos fazem de tal situação, a qual os orienta nessa interação. (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 67)

Ao analisarmos os enunciados que tangenciam o conceito de interação, percebemos que esse termo não assume, nas discursivizações materializadas nos relatórios dos licenciandos aqui retomados, a complexidade que encerra sua aceção no interior do construto teórico de Bakhtin. Consequentemente, nesses discursos, não vemos avultar a postura axiológica necessária à reflexão sobre o ensino de LP que a complexidade da noção interacional, alicerçada na perspectiva sociointeracionista, demanda.

(RES 23) Roberta: *O aspecto positivo durante as aulas foi à interação das professoras com seus alunos. A professora C sempre estava atenta às dificuldades dos alunos, procurava explicar o conteúdo da melhor forma possível. Por outro lado pôde-se observar um aspecto negativo nas aulas dos 9º anos, a professora A perdia muito tempo, um único exercício ocupava uma aula inteira e ainda ficava para ser corrigido no final de outra aula. Observei também que a aula dessa profissional é extremamente tradicional, o que pode causar desinteresse, comprometendo a aprendizagem dos alunos.*

Como podemos perceber no enunciado de Roberta, a interação se reduz à uma relação no contexto de ensino em que as professoras

procuram, por meio da linguagem, tornar o conteúdo o mais acessível possível aos alunos. Nesse sentido, a interação aparece como correlata da noção de professor facilitador, aquele que transforma um conhecimento complexo num conhecimento mitigado, digerível pelos discentes.

Por outro lado, a noção de interação contrapõe-se, no enunciado dessa aluna, ao estereótipo de professor tradicional, aquele que não estabelece nenhuma “interação” com os alunos que excedam às sistematizadas no processo de transmissão de conteúdos e correções de exercícios.

(RES 3) Walter: *A interação dos alunos com a professora era visível, pois a maioria deles participavam das aulas e havia incentivos ao estudo através de experiências pessoais relatadas pela professora. Ela usava exercícios contidos no livro didático e elaborava questões reflexivas envolvendo o cotidiano do aluno com características do texto literário e, assim, ela fazia a avaliação dos estudantes.*

Já no enunciado de Walter, percebemos a noção de interação como uma aproximação da atividade interativa, definida por Antunes (2003) no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, para o qual:

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa *inter-relação* (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. (ANTUNES, 2003, p. 45, grifo da autora)

Considerando a definição dada por Antunes, entendemos que a interação, enunciada pelo aluno, consiste na atividade conjunta que envolve o processo de ensino em que professora e os alunos atuam interdependentemente, visando à aprendizagem. Nos dizeres do aluno, essa interação consistia não somente nos diálogos travados entre docente e alunos no espaço da sala de aula, mas nas atividades elaboradas, por aquela, que incitavam reflexões pertinentes ao cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, podemos afirmar que essa interação, de alguma forma, se aproxima à ação docente orientada pelos PCNs. Segundo esse documento, no entanto, essas atividades reflexivas não podem ser fruto

de uma elaboração aleatória, mas devem se pautar na finalidade que se estabelece para o ensino e a aprendizagem da língua, orientada nas necessidades reais dos alunos, considerando as especificidades de suas condições sociais. Isto é, dos lugares que ocupam no cerne da sociedade a que pertencem, com vistas a promover o desenvolvimento de habilidades necessárias a esses sujeitos, que os facultem ações futuras nas diferentes esferas sociais nas quais poderiam ter suas participações privadas, em função das restrições discursivas que apresentam quando ingressam na escola.

(RES 2) Mari: *Os pontos positivos são os seguintes: boa relação entre professor e alunos, pois a professora procura manter sempre uma relação harmoniosa, de respeito mútuo, e interação dialogal com os alunos, atividade cultural extraclasse, um fator importante, pois faz com que os alunos saiam da monotonia de está somente na sala de aula, o que torna as aulas monótonas e cansativas. A formação superior completa da docente é importante, pois isso faz com que a professora tenha domínio e segurança de ministrar a disciplina de maneira clara, facilitando assim a aprendizagem dos alunos.*

(RES 5) Rafaela: *As interações entre os professores e alunos eram favoráveis, pois os alunos são levados a querer aprender, devido aos esforços de seus professores em transmitir conhecimentos importantes que servirão para todos ao longo de suas vidas.*

Nos enunciados de Mari e Rafaela, mais uma vez, o conceito de interação discursado norteia-se pela relação amistosa, favorável à aprendizagem pela fuga da monotonia, segundo Mari, e pelo esforço na transmissão de conhecimentos, segundo alude Rafaela.

(RES 17) Eduarda: *Para AUSUBEL (1980), a atuação do professor em sala de aula deverá estar voltada para a utilização de estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ou seja, propor materiais que possam ser contextualizados com a realidade dos alunos para a exploração de ideias e temáticas do nosso cotidiano e suas limitações. [...]. Através desse estágio fica claro que os alunos só precisam ser mais instigados para desenvolverem suas habilidades de escrita, orais e de interpretação. Diante desses princípios (habilidades) sabemos que os alunos estarão*

mais próximos de construir seus próprios pontos de vistas e opiniões, além de poderem contribuir para uma interação e troca de conhecimentos, principalmente através de leituras dinâmicas com textos criativos.

Já o discurso de Eduarda revozeia Ausubel (1980)⁴⁹, teórico e psicólogo da educação que postulou o conceito de aprendizagem significativa, segundo o qual cabe ao professor utilizar-se de conhecimentos relevantes, já estabelecidos na estrutura cognitiva do aluno, a fim de permiti-lo realizar associações com os novos conhecimentos introduzidos ao longo do processo de ensino, facilitando sua aprendizagem a partir de contextualizações que os tornem significativos.

O enunciado dessa licencianda desenvolve-se ancorado na legitimidade desses dizeres veiculados nas disciplinas de formação pedagógica da graduação e, inicialmente, orientado na perspectiva de que o aluno deve ser instigado a aprender. Nele, atravessam vozes que remetem à perspectiva de ensino de LP veiculado ao desenvolvimento das práticas de linguagem, quando afirma que “os alunos só precisam ser mais instigados para desenvolverem suas habilidades de escrita, orais e de interpretação”.

Percebemos, assim, no enunciado de Eduarda, o entrecruzamento de vozes de perspectivas teóricas advindas dos conhecimentos apresentados ao longo da formação inicial que, ao serem discursivizados, são ressignificados, ou seja, apresentam-se em processo de assimilação pela licencianda. Por essa razão, embora não haja menção explícita ao ensino de LP voltado às práticas de uso da língua(gem), as habilidades apontadas pela aluna deixam transparecer que a percepção de ensino sociointeracionista apresentado nos PCNs perpassa, ainda que fragilmente, sua inteligibilidade.

Dos enunciados que mencionam a interação professor-aluno no processo de ensino, não identificamos uma reflexão sobre o ensino ou sobre a atuação docente no processo de ensino efetivamente ancorada na perspectiva dialógica e sociointeracionista da linguagem, oficializada nos PCNs e subsidiada na arquitetura de Bakhtin.

⁴⁹ David Paul Ausubel foi psicólogo da educação estadunidense contrário à aprendizagem puramente mecânica e tornou-se representante do cognitivismo ao apresentar a “Teoria da aprendizagem significativa”, segundo a qual a informação nova ao aluno deve se dar pela conexão com conceitos já dominados por esse, através do “processo de formação de conceito”.

Em razão dessa ausência nos enunciados dos alunos de Letras, achamos pertinente trazer, para esse diálogo, as implicações dessa reflexão para o ensino de LP e, conseqüentemente, para a interação professor-aluno constitutiva do processo de aprendizagem dessa disciplina, no âmbito escolar, considerando que:

Repensar a disciplina de Língua Portuguesa na escola, hoje, em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem implica, antes de tudo, uma postura axiológica (não há enunciados neutros) diferenciada frente aos alunos, uma vez que a linguagem é o lugar de construção de relações sociais e de subjetivação. Logo, o aluno já não pode mais ser visto como sujeito passivo a quem cabe aprender os conteúdos, mas como interlocutor que, com seu horizonte axiológico, traz à escola conhecimentos de mundo e valores com os quais a escola precisa interagir para construir pontes dialógicas que propiciem a aprendizagem de alunos e professores, em contextos sociais histórica e socialmente situados, a partir do respeito à diversidade de saberes, culturas e valores. (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 97)

Em outras palavras, conceber a atuação docente como interação no processo de ensino e aprendizagem ancorado na perspectiva sociointeracionista de linguagem implica entender que todas as suas ações (interações), nesse processo, decorrem de uma tomada de posição que incide desde o planejamento didático da disciplina, passando pela seleção dos textos circulantes em sala e pelas temáticas contempladas, até as discursivizações travadas com os alunos em sala.

Dito de outro modo, a interação não se resume na simples disposição do professor em estabelecer diálogos com os alunos em sala, mas na ação não neutra, ideológica com que o docente dialoga com o aluno, orientado por certo objetivo, previamente pontuado para a organização de suas ações pedagógicas, cujo fim consiste sempre no desenvolvimento de habilidades de uso da língua que se façam necessárias a esses sujeitos. Nesse sentido, “[...] a ausência de uma real interação social (entre alunos e professor) corresponde a uma perda da linguagem” (ANGELO, 2012, p. 47) e compromete o processo de ensino centrado em suas práticas.

Por fim, retomamos alguns enunciados que abordam a perspectiva de professor como mediador. A identidade do professor como mediador surge por volta de fins da década de 1970 e início da década de 1980, em contraposição à identidade do professor tradicional. Nesse período, mencionado já algumas vezes, os questionamentos envolvendo o ensino de LP, especialmente à atuação docente, emergem, e se avultam as críticas ao ensino balizado na transmissão de saberes, apoiadas, sobretudo, na perspectiva da pedagogia crítica de Paulo Freire (1978) em oposição à educação bancária denunciada por esse pensador e, posteriormente, no conceito elaborado por Lev Semenovich Vigotski (1984).

O conceito de mediação aparece contemplado nos próprios Parâmetros de Língua Portuguesa, que o incorporaram na proposição de um ensino ancorado numa tríade constituída entre aluno, conhecimento e professor, em que esse último atua como mediador do processo de aprendizagem, provavelmente sustentado na perspectiva vigotskiana⁵⁰ e na perspectiva dialógica e interacionista de Bakhtin, que estavam em voga à época de sua elaboração, não assimilando, contudo, toda a complexidade que esse conceito representa no arcabouço teórico que lhe originou.

Na proposta teórica de Vigotski (2007 [1984]), o conceito de mediação é elaborado para dar conta do processo de intersubjetivação de conhecimentos intrassubjetivos, a partir das interações estabelecidas entre os sujeitos, apresentando caráter semiótico e se constituindo base para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, por meio da mediação simbólica viabilizada pela linguagem.

Nesse sentido, o conceito de mediação simbólica de Vigotski tangencia, em muitos aspectos, o conceito de interação em Bakhtin, haja vista ambos serem concebidos a partir de uma perspectiva que situa a linguagem, ideologicamente, no cerne das relações de alteridade nas quais se constituem os sujeitos, e corresponderem a uma conexão indissociável entre a dimensão social e a dimensão individual (FARACO, 2009 [2003]).

Nos enunciados dos licenciandos, percebemos que a noção de mediação vem atrelada à perspectiva apresentada nos PCNs, que assim esclarece:

⁵⁰ Kleiman (2006) problematiza a adoção desse conceito fora da esfera científica em que foi elaborado, afirmando que sua incorporação na esfera escolar foi redimensionado para a acepção de professor como intermediador, provocando uma neutralização do aspecto político que incide na ação docente como agente de letramento no processo de ensino.

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro. (BRASIL, 1998b, p. 48)

(RES 16) Andreza: [...] ***cabe ao professor [...] planejar atividades criativas que estimulem os alunos a se sentirem sujeitos da própria aprendizagem, cultivando o respeito ao outro dentro da coletividade da cidadania, além da capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem. Nesse processo de mediação, o uso de situações desafiadoras e que estimulam raciocínio e concentração em sala de aula, torna-se um mecanismo eficiente que apresenta ao educando uma linguagem a qual ele já está acostumado, aproximando-o de situações reais e presentes no cotidiano.***

(RES 6) Denise: *Esse estágio propiciou uma grande experiência no processo de ensino aprendizagem, aprendi que o professor é o principal mediador do conhecimento, e que ele não deve apenas saber e explorar o seu conteúdo, e sim ter conhecimento amplo, pois os alunos dispõem de uma extensa curiosidade.*

(RES 15) Nívea: ***A falta de preparação dos professores geralmente é um dos grandes problemas que acontecem em sala de aula. Uma significativa parcela dos professores utiliza a metodologia tradicional como método no processo de ensino-aprendizagem. Esse método é baseado no professor assumindo um papel de transmissor de conteúdo e não como um mediador do conhecimento.***

Podemos apreender, no enunciado de Andreza, reenunciações pertinentes à essa proposta paramétrica que orienta as ações organizadoras do docente no processo de ensino, visando o desenvolvimento da cidadania do aluno. No enunciado de Denise, no entanto, embora se apresente a noção de professor como mediador, não

encontramos um desenvolvimento reflexivo acerca dessa questão, apenas o apontamento de que os saberes docentes não podem se restringir aos conteúdos disciplinares, mas devem abarcar as necessidades dispostas pelos alunos.

Já no enunciado de Nívea, temos a valoração do professor mediador em contraposição ao professor transmissor de conteúdos estereotipado como aquele que utiliza um método tradicional. Fica evidente a constituição polarizada do enunciado dessa aluna, orientado, discursivamente, a partir do horizonte valorado, assentado na perspectiva do professor mediador, e na depreciação da perspectiva do professor tradicional. Impulsionada, provavelmente, pelas diretrizes dos próprios PCNs, incluídos como conhecimentos legitimados no âmbito da Licenciatura, a aluna baliza sua valoração docente consoante a perspectiva ideológica em que se sustentam as diretrizes desse documento oficial, conforme podemos atestar no excerto que segue:

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretção do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos. A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos. (BRASIL, 1998b, p. 48)

A repercussão dessa noção de professor mediador, nos enunciados dos licenciandos em Letras, não se constitui, contudo, dado particular desta pesquisa, sendo já observada em estudos anteriores na mesma perspectiva de negação à noção do professor transmissor, conforme propõe N. R. Silva (2012), ao discutir sobre essa recorrência nos discursos que constituíram dados de análise de sua pesquisa:

[...] 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. (N. R. SILVA, 2012, p. 329)

Neste capítulo, procuramos dialogar com os enunciados de licenciandos nos quais encontramos discursivizações que se repetiam com certa frequência em diferentes relatórios. Assim, podemos dizer que nosso critério de análise subsidiou-se nas regularidades discursivas que nos foram apresentando os enunciados tomados como dados desta pesquisa.

Dos diálogos que constituíram esta etapa de análise, apreendemos discursivizações sobre o professor de LP orientadas a partir de três vieses distintos, mas relacionados: sua formação, a percepção da interação como ação docente inserida no processo de ensino e aprendizagem de LP e a noção de mediação como interveniente entre aluno e conhecimento. Além disso, em decorrência dos demais, apreendemos, também, o perfil/identidade que constitui a imagem docente valorada positivamente pelos licenciandos.

As discursivizações sobre a formação docente deram-se em três direções: pela valoração da formação superior, pela acepção dessa formação segundo a orientação do modelo aplicacionista e como subsídio ao saber-fazer pedagógico.

As discursivizações sobre a interação orientaram-se pela perspectiva da atuação docente favorecedora da aquisição de conhecimentos pelo aluno e em oposição à postura docente estereotipada como tradicional, pela aproximação da noção contemplada nos PCNs e

pelo entrecruzamento de vozes advindas da formação pedagógica e da formação específica do licenciando.

Já as discursivizações que mencionam a mediação a tomam também atrelada à perspectiva veiculada nos documentos paramétricos e como contradiscurso ao método tradicional.

Em decorrência dessas discursivizações anteriores, pudemos apreender o perfil docente valorado que representa o professor idealizado por esses licenciandos e que se caracteriza pela formação específica na área, pelo domínio da língua e da gramática, pela predisposição em elaborar aulas dinâmicas, inovadoras e diferenciadas que consigam atrair a atenção e o interesse dos alunos, e que se ponha numa relação intermediadora amigável com esses, procurando favorecer a constituição de seus conhecimentos e que autoavalia sua prática.

Feitos esses breves apontamentos, seguimos na direção de configurar um acabamento ao diálogo em que consistiu esta pesquisa, tecendo nossas considerações finais, nas quais apresentamos, com maiores detalhes, os achados que nos apontaram os enunciados com os quais dialogamos, a partir da retomada das questões que direcionaram nosso olhar sobre as discursivizações materializadas neles, apresentadas na introdução deste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teceremos essas considerações finais na perspectiva bakhtiniana de dar um certo acabamento ao percurso dialógico que vimos empreendendo ao longo deste fazer pesquisa. Orientados por essa intenção, pensamos a elaboração de uma “emolduração” que viabilizasse um melhor entendimento do que consistiu este estudo e, sobretudo, das respostas que encontramos nos enunciados com os quais interagimos.

Seguindo essa diretriz, retomaremos brevemente o objetivo que orientou esta pesquisa e o percurso que a delineou para, então, pontuarmos o que apreendemos dos enunciados analisados, a partir dos questionamentos que nos nortearam nesse processo de *compreensão responsiva ativa* que assumimos.

Antes, porém, faz-se necessário esclarecermos que o lugar a partir do qual nos inserimos nessa relação dialógica é marcado por nossa ancoragem no âmbito da Linguística Aplicada (LA), cujos pressupostos teórico-epistemológicos orientam a percepção e a defesa de um ensino de língua comprometido com a formação de sujeitos sociais e históricos e que, portanto, promova o desenvolvimento de usos da linguagem que viabilizem sua circulação e atuação nas diferentes esferas da atividade humana. Por outro lado, a posição axiológica particular da pesquisadora é demarcada, também, por seu pertencimento como componente dessa esfera acadêmica em que se constituem os enunciados analisados e a formação docente de seus sujeitos autorais, viabilizando um olhar, ao mesmo tempo, internamente constitutivo desse contexto e exotópico.

Nosso objetivo, neste estudo, decorreu da intenção de compreender como o ensino de LP é discursivizado por licenciandos de Letras do IEAA, para o qual pontuamos as seguintes questões, a que retomaremos adiante, a fim de melhor apresentar as respostas a que chegamos para cada uma delas: *Como o ensino de LP é discursivizado pelos licenciandos? Quais são as vozes (já-ditos) que penetram seus discursos? Como essas vozes (já-ditos) são retomadas discursivamente? Quais são os acentos de valor que se apresentam nesses discursos? Como o interlocutor previsto/imediato e suas possíveis réplicas influenciam no projeto discursivo desses licenciandos?*

O trajeto que percorremos, nesta pesquisa, subsidiou-se pela proposta metodológica bakhtiniana de partir do aspecto mais amplo do enunciado, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico da grande temporalidade a que pertence, depois passar às condições

imediatas em que se insere e às implicações desses dois níveis, para, só então, tentarmos apreender os sentidos produzidos em seu interior.

Como o enfoque de nossa pesquisa consistiu em discursivizações sobre o ensino de LP, materializadas em relatórios de estágio supervisionado, produzidas por licenciandos do Curso de Letras Português/Inglês do IEAA, entendemos necessário retomar o percurso histórico-ideológico e os discursos que definiram o ensino de LP no Brasil, assim como a esfera acadêmica e as especificidades contextuais em que se realizaram esses enunciados, a fim de compreendermos seus significados, uma vez que esses emergem das relações dialógicas mais amplas que os atravessam.

Deste modo, recuperamos, brevemente, a história da consolidação e das mudanças ocorridas na própria disciplina Língua Portuguesa na educação básica do país e, em intrínseca relação com essa historicidade, revisitamos os discursos que foram delineando as inteligibilidades acerca do ensino de LP, dos quais se destacou o discurso da mudança que, permeado na esfera acadêmica e nos documentos oficiais voltados ao ensino dessa disciplina, foi configurando o horizonte apreciativo dos sujeitos sociais situados nesse contexto histórico e penetrando, como nos permitiu apreender no diálogo estabelecido neste estudo, os enunciados dos licenciandos, orientando-os axiologicamente, assim como o discurso da criatividade.

Ainda, a retomada da esfera de atividade acadêmica (IEAA), através de seus discursos institucionais, das particularidades do contexto imediato e das relações dialógicas em que se deram as produções dos relatórios, foram também imprescindíveis à composição de nossa compreensão em relação aos projetos discursivos materializados em seus enunciados.

Desse modo, todas essas considerações foram fundamentais para balizar nosso entendimento em relação ao que os enunciados nos iam apresentando, permitindo-nos identificar as instâncias de onde emergiram as vozes que os atravessam, o embate entre essas diferentes vozes em seus interiores e o modo como são retomadas discursivamente, uma vez que a desconsideração desses aspectos implicaria na redução da abordagem dialógica à restrição do enfoque objetual, conforme pontua Bakhtin (2010 [1975], p. 153):

No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação intensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de

esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas sua orientação objetual e sua expressividade unívoca direta.

Seguindo essa diretriz, e entendendo que “[...] pode-se falar da palavra do outro somente com a ajuda da própria palavra do outro” (BAKHTIN, 2010 [1975], p. 153), ainda que trazendo para ela nossas próprias intenções e a explicando do nosso jeito, na análise que realizamos neste estudo, não só contemplamos os enunciados dos licenciandos, explicitando-os, mas tentamos entendê-los de dentro, norteando nossos dizeres com os seus dizeres e nos empenhando em ir alinhando-os às vozes historicamente constituídas que iam emergindo de suas discursividades, ancorados tanto na temporalidade mais ampla como na dimensão social mais imediata de suas produções.

Apresentadas essas elucidações necessárias, seguimos organizando nossos achados, primeiro arrolando as compreensões a que fomos chegando em cada etapa da análise, a saber: às ancoragens discursivas, às discursivizações sobre o ensino de LP e às discursivizações sobre o professor de LP; e, posteriormente, respondendo às questões norteadoras retomadas no início destas considerações e apontando nossas apreensões gerais a respeito dos enunciados dos licenciandos.

No que concerne às ancoragens discursivas, a estruturação polarizada apresentou-se como a característica mais fortemente marcada dos enunciados, configurando sua constituição ancorada por horizontes antagônicos sustentados, por um lado, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) e, por outro, pelo Ensino Tradicional.

Essa organização dicotômica estabeleceu-se como orientadora dos projetos discursivos dos licenciandos, reverberando nos movimentos dialógicos de distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001) em relação às metodologias e práticas docentes estereotipadas como Ensino Tradicional e de assimilação (aproximação) (R. H. RODRIGUES, 2001) em relação às propostas dos PCNs, legitimadas pelos saberes acadêmicos veiculados na graduação. Assim, os já-ditos, provenientes desses dois horizontes axiológicos, funcionam como norteadores para esses sujeitos sobre o quê e como discursar (valorar), de modo que podemos afirmar que o entendimento dos licenciandos acerca do ensino de LP se dá atravessado por essa dicotomia.

Na etapa destinada à análise das discursivizações sobre o ensino de LP, avultou, nos enunciados, o discurso da criatividade. Esse discurso incidiu na focalização dos licenciandos sobre o modo de ensino e, conseqüentemente, na atuação docente, atravessando os enunciados e sustentando a polarização discursiva entre Ensino Tradicional e PCNs, emergindo ora como contradiscurso ao discurso da tradição, ora como apagamento de questões relevantes ao ensino de LP.

Imbricado ao discurso da criatividade, o discurso do novo (resquício do discurso da mudança) também emerge de forma bastante enfática nos enunciados, cooperando para a perpetuação de sua estruturação dicotômica. Essa imbricação discursiva demarca os enunciados às seguintes tematizações:

- depreciação do ensino da gramática;
- crítica ao ensino de LP centralizado no livro didático;
- crítica à desconsideração às necessidades e aos interesses dos alunos no processo de ensino e aprendizagem;
- valoração da abordagem oral e do uso de texto no processo de ensino e aprendizagem fundamentada, no entanto, nos discursos da criatividade e do novo, e não na perspectiva sociointeracionista de ensino.

Das questões silenciadas nos enunciados dos licenciandos, destacam-se a perspectiva de língua como objeto social e de linguagem como ação discursiva, e os pressupostos teórico-epistemológicos que ancoram essas perspectivas, como as reflexões concernentes ao letramento e aos gêneros discursivos (mencionados esses últimos apenas superficialmente).

Quanto aos discursos sobre o professor de LP, salientaram-se quatro aspectos: a formação, a noção de interação, a noção de mediação e o perfil valorado.

No que concerne à formação docente, apreendemos:

- discursivizações de valoração positiva;
- discursivizações orientadas pelo horizonte apreciativo do modelo aplicacionista, segundo o qual a formação superior abastece os licenciandos com conteúdos para sua posterior transposição na educação básica;
- discursivizações orientadas pela percepção da formação superior como constituidora do saber fazer no exercício do magistério.

Quanto à noção de interação, os enunciados que a retomam não a assumem com a mesma complexidade que o termo representa na acepção

bakhtiniana e, conseqüentemente, não promove a postura axiológica necessária à compreensão e ao exercício no processo de ensino e aprendizagem de LP demandada pela perspectiva sociointeracionista, que atualmente norteia as diretrizes para o ensino dessa disciplina na educação básica do país.

Nos discursos que a contemplam, apreendemos:

- sua enunciação atrelada à percepção do professor como facilitador, norteadada pelos horizontes da criatividade e da inovação e em oposição à atuação docente estereotipada como tradicional;
- sua retomada em discursivizações que a aproximam da acepção apresentada nos PCNs, como ação conjunta de professor e alunos no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, como correlata da mediação;
- sua menção orientada pelo entrecruzamento de vozes advindas de discursos legitimados na formação pedagógica e específica;
- sua alusão, em detrimento de uma reflexão, de fato, aprofundada, da atuação docente no processo de ensino e aprendizagem de LP efetivamente ancorada na perspectiva sócio discursiva e interacional da linguagem.

Quanto ao conceito de mediação, aparece discursivizado nos enunciados:

- associado à perspectiva dos PCNs;
- como contradiscurso ao método tradicional, acentuando a constituição polarizada dos enunciados.

Finalmente, em decorrência das demais discursivizações acerca do professor de LP, apreendemos o perfil docente valorado positivamente pelos licenciandos e caracterizado:

- por sua constituição no próprio fazer pedagógico;
- pela dinamicidade de sua atuação em sala de aula;
- pela noção de interação, concebida pela aproximação da perspectiva contemplada nos documentos parâmetros (PCNs);
- pela autoavaliação de sua prática pedagógica no percurso de seu exercício docente.

Sinteticamente, essas foram as reincidências discursivas mais evidentes e pertinentes que o diálogo com os enunciados dos licenciandos nos permitiram alcançar. Ancoramo-nos, então, nessas regularidades

discursivas para retornar às questões que nortearam nossas apreensões em relação aos seus dizeres, a fim de respondê-las:

Como o ensino de LP é discursivizado pelos licenciandos?

O ensino de LP é discursivizado polarizadamente e dicotomicamente, apontando-nos, essa estruturação discursiva, a constituição da inteligibilidade dos licenciandos sobre o ensino de LP pelo atravessamento de vozes procedentes de distintas orientações. Considerando os diferentes enunciados, apreendemos que, em alguns, apresentam-se discursos que indicam que a proposta de ensino de LP, veiculada nos PCNs, encontra-se em processo de assimilação, enquanto, em outros, essa proposta apresenta-se apenas revozeada por já-ditos que os licenciandos assumem como valorados positivamente por seus interlocutores, uma vez que emergem da instância acadêmica. Não se mostrando, no entanto, assimiladas de fato por esses sujeitos.

Quais são as vozes (já-ditos) que penetram seus discursos?

Entendemos que, conforme pontua Bakhtin (2010 [1975]) ao abordar o tema da palavra alheia, metade de nossas palavras são recheadas pelas palavras dos outros, de forma que nenhum enunciado é ontologicamente monológico. Deste modo, consideramos, para efeito de nossa análise dialógica, os já-ditos que se apresentaram de forma mais evidente nos enunciados dos licenciandos como recuperações de inteligibilidades que já constituíram (ou ainda constituem) o horizonte apreciativo da sociedade acerca do ensino de LP, às quais pudemos retomar pela historicidade que encerra a grande temporalidade dos relatórios analisados.

Desta forma, identificamos o entrecruzamento de vozes emergentes de quatro instâncias discursivas, a saber: o discurso da criatividade, o discurso da tradição, o discurso dos PCNs (representando o ensino operacional e reflexivo da língua, subsidiado pela perspectiva sociointeracionista) e o discurso do novo (remanescente do discurso da mudança).

Como essas vozes (já-ditos) são retomadas discursivamente?

As retomadas desses já-ditos dão-se discursivamente por movimentos de assimilação e/ou distanciamento (R. H. RODRIGUES, 2001), de acordo com o projeto discursivo dos licenciandos, de forma que identificamos três organizações enunciativas recorrentes, todas demarcadas por uma estruturação em que essas vozes de diferentes horizontes axiológicos alternam-se para a manutenção da dicotomia discursiva. Deste modo, tem-se ora a oposição discurso da tradição *versus* discurso da criatividade, ora discurso da tradição *versus* discurso do novo

e, outras vezes, o entrecruzamento de vozes que remetem ao discurso do novo e ao discurso da criatividade em oposição a vozes que remetem ao discurso da tradição.

Quais são os acentos de valor que se apresentam nesses discursos?

Os enunciados estruturam-se na ancoragem a duas instâncias que passam a sustentar seus projetos discursivos. Nessa estruturação, os PCNs veiculam, em seus discursos, como instância valorada positivamente, em razão da legitimidade conferida pelos conhecimentos acadêmicos dos licenciandos e, em contrapartida, o Ensino Tradicional figura como instância depreciativa para esses sujeitos. Nessas acentuações valorativas, o discurso da criatividade e o discurso do novo figuram como contradiscursos ao Ensino Tradicional e, portanto, como representações que se procuram aproximar às diretrizes que constituem os PCNs.

Sustentados nessas ancoragens, as acentuações valorativas dos licenciandos centralizam-se em aspectos por eles associados aos horizontes axiológicos tomados como referência das diferentes abordagens de ensino. Desse modo, os acentos de valor incidiram negativamente sobre aspectos associados ao Ensino Tradicional, depreciado pelos alunos, como: a utilização exclusiva do livro didático em aula, a abordagem de ensino centralizada na gramática, a repetição de aulas em diferentes turmas, marcando a desconsideração das necessidades apresentadas pelos alunos pertencentes a cada uma delas, e, de modo bastante enfático, a monotonia característica de algumas aulas.

Por outro lado, as acentuações positivas incidiram em aspectos associados, pelos licenciandos, tanto à perspectiva reflexiva e operacional de ensino de LP, quanto às perspectivas demarcadas pelo discurso da criatividade e pelo discurso do novo, destacando-se o foco na abordagem reflexiva, inovadora, dinâmica e criativa de ensino e na formação superior docente.

Nesse contexto valorativo, vale ressaltar que, embora em grande parte dos enunciados tenha emergido uma acentuação depreciativa do ensino de gramática associada ao estereótipo tradicional, algumas vezes o ensino de gramática aparece valorado positivamente.

Como o interlocutor previsto/imediato e suas possíveis réplicas influenciam no projeto discursivo desses licenciandos?

A resposta a esta questão está intrinsecamente ligada ao contexto imediato de produção dos relatórios e, sobretudo, à sua função nesse contexto e à especificidade da relação dialógica estabelecida entre os interlocutores envolvidos nessa produção. De forma que, considerando a especificidade dessa produção discursiva, no contexto da esfera

acadêmica, como avaliação parcial da disciplina de estágio e a hierarquia entre o docente (avaliador) e o licenciando, torna-se evidente que o projeto discursivo desses sujeitos orienta-se no sentido de alcançar a anuência do interlocutor ao seu dizer. Dessa relação, inferimos, como implicação direta, que os discursos que encontramos materializados nesses relatórios são orientados por aquilo que os sujeitos enunciadores acreditam ser apreciado pelos professores de estágio, o que é extremamente significativo para o âmbito de nossa pesquisa, haja vista as reincidências discursivas desses enunciados.

Acreditamos que as respostas a essas questões que nortearam a pesquisa contribuíram para nossa constituição como sujeitos integrantes no processo formador do professor de LP, no âmbito do IEAA, a partir das apreensões a que chegamos nesse extenso diálogo, permitindo-nos, pela posição exotópica privilegiada que assumimos nesta relação específica, um olhar complementar àquele restrito que tínhamos de dentro dessa esfera de atividade acadêmica a qual integramos, juntamente com esses licenciandos.

Das apreensões mais gerais, avultaram-nos a ausência, nos discursos dos licenciandos, de reflexões sobre questões de extrema importância para o ensino de LP, sobretudo no que concerne à intrínseca relação entre pressupostos político-ideológicos e sociais e pressupostos teórico-epistemológicos e suas implicações na determinação dos conteúdos de ensino, da abordagem desses conteúdos no processo de ensino e aprendizagem e da atuação docente nesse processo.

Dessa forma, nossa compreensão geral acerca dos discursos materializados nos relatórios é a de que a formação de seus autores como futuros docentes constitui-se, ainda, muito superficialmente, no que se refere à perspectiva interacional, reflexiva e operacional da língua subsidiada pelos aportes teórico-epistemológicos da LA, voltados ao ensino da língua materna, atualmente em voga no país. Essa fragilidade se enuncia, nos discursos, pela constituição das inteligibilidades dos licenciandos sobre o ensino de LP ainda arraigadas em discursos ultrapassados, que perpetuam como horizonte apreciativo desses sujeitos, atravessando, sobretudo, sua constituição como professores dessa disciplina.

Essa constatação a que nos direcionaram os enunciados dos graduandos aponta, para além da experiência escolar desses sujeitos, também para a organização da grade curricular do Curso de Letras Português/Inglês do IEAA, em que as disciplinas específicas privilegiadas não convergem para o preenchimento da lacuna apontada na

formação dos mesmos. Nessa diretriz, entendemos que este estudo nos indicia como demanda a necessidade de se instaurar, no âmbito desse Curso de formação docente inicial, reflexões que se dirijam à reformulação de seu Currículo. Mas isso é já questão para estudos posteriores!

Por outro lado, mas em intrínseca relação, pelos discursos desses licenciandos, pudemos apreender, também, a realidade do ensino de LP, tanto no segundo ciclo do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio de escolas públicas do Município de Humaitá (AM), em que se verifica ainda uma enorme distância entre o que se veicula na academia e nos documentos paramétricos sobre o ensino da língua materna, de um lado, e o que se pratica na disciplina de LP na educação básica desse município, por outro. Incidindo, esse fato, ainda maior responsabilidade no papel formador do Curso de Letras inserido nesse contexto.

Sem pretensões de esgotar a densa temática que envolve tanto o ensino de LP na educação básica, como a formação de docentes que atuarão ministrando essa disciplina, acreditamos ter contribuído na promoção de reflexões e ações que possam se desenvolver e convergir para um maior avanço nas questões concernentes aos ajustes necessários a uma formação teórica, epistemológica e ideológica sobre o ensino de LP mais consistente pelos licenciandos de Letras do IEAA.

Assim, demarcamos nosso acabamento, sendo esse a nossa resposta, potencialmente assimilável e refutável, mas singular e irrepetível, eternamente inserida na teia dialógica a qual passa a constituir, a partir da enunciação materializada neste texto.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p.11-25.

_____. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17-44.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-114.

ANGELO, Graziela Lucci de. A imagem do ensino tradicional de língua portuguesa construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (org.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; BAZARIM, Milene. A inovação no ensino de gramática na Proposta Curricular de São Paulo para o ensino de língua portuguesa. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (org.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

AUSUBEL, D. P. **Education psychology**: a cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920].

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo. Hucitec, 2010 [1929].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1963].

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1979].

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008, p. 25-36.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008, p. 87-98.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9-32.

_____. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 7-10.

_____; MELO, Rosineide. Enunciado, enunciado concreto, enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 61-78.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9394/96. ROSA, Ana Paula L. L. Rosa; SIQUEIRA, Valmir Ascheroff de (org.). Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998c.

_____. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio dos estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em 12/05/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002 (1999).

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n 776/1997.** Brasília, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2.** Brasília, 2002.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008 [1997].

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. **Dicionário de filologia e gramática referente à língua portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1970.

_____. **Manual de expressão oral e escrita.** Petrópolis, 1983.

COLEGIADO DE LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA E LÍNGUA E LITERATURA INGLESA, IEAA/UFAM. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em**

Letras – Português/Inglês. Humaitá: Colegiado de Letras – IEAA – UFAM, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita:** elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Enjeux, 1996: 31-49. Trad. Roxane H. R. Rojo. São Paulo, mimeo, 1996.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização.** Contexto: São Paulo, 1994.

_____. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 [2003].

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 37-60.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. **Diadorim:** revista de estudos linguísticos e literários, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-35, 2009.

FIAD, Raquel Salek. Diálogos entre propostas de ensino e escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (org.). **Ensino de língua:** das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FONSECA, Cláudio Luiz Abreu. Novos paradigmas nos cursos de letras e a formação do professor de língua portuguesa. In: **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filosofia**, vol. XII, n. 04. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008.

FRANCHI, Carlos. Linguagem, atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (22). Campinas: Unicamp, 1992.

_____. Mas o que é mesmo “gramática”? In: **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006a [1991], p. 11-33.

_____. Criatividade e gramática. In: **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006b [1998], p. 34-101.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1993).

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 39-56.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009 [1996].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: _____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b, p. 147-166.

_____. Texto e discurso: questões epistemológicas para a linguística. In: _____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b, p. 75-82.

_____. Pesquisa em Linguagem na contemporaneidade. In: _____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b, p. 51-64.

_____. [et al] (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 (1984).

_____; CITELLI, Beatriz (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 51-78.

GRILLO, Sheila V. Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 133-160.

KATO, Mary Aizawa. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Texto e leitor**. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.

_____. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.

_____. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. 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 Villaça. **A coesão textual**. Mecanismos de constituição textual. A organização do texto. Fenômenos da linguagem. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **A coerência textual: sentido e compreensão do texto**. Fatores de coerência textual. Tipologia de textos: 2º grau e vestibular. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; FÁVERO, Leonor Lopes. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. São Paulo, Campinas: Papirus, 2012.

LENZI, Morgana Carina. **Renovação e proteção**: a valoração da Constituição da República Federativa do Brasil em vinte anos. Uma análise dialógica de dois momentos históricos. Florianópolis: UFSC, 2010, 290 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Linguística Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **O Relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna**. (No prelo)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 167-176.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 1993.

PIETRI, E. de. **A construção do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (org.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 2010 [1996].

PROEG/UFAM. **Projeto Pedagógico Institucional**: Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012a.

_____. **Catálogo dos Cursos de Graduação Licenciatura**: Universidade Federal do Amazonas, Manaus: 2012b.

_____. **Guia do Aluno**: Universidade Federal do Amazonas, Manaus:2012c.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese (Doutorado) – Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, Nara Caetano. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

RODRIGUES, Nara Caetano; HENTZ, Maria Isabel de Bortoli. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-73, jan/jun 2011. 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.

_____.; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Materna**. Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **O desenvolvimento da narrativa escrita**: “fazer pão” e “encaixar”. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1989.

_____. **Metacognição e produção de textos**: o que as crianças sabem sobre os textos que escrevem? Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 17: 39-56. São Paulo: ABPP, 1989.

_____. Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campinas: DLA/IEL/Unicamp, 1996.

SANTOS, Leonor Werneck dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (org.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SÃO PAULO (Estado). **Guias curriculares para o ensino de 1º grau**. São Paulo: CERHUPE, 1975.

_____. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau**. 3. ed. São Paulo, SE/ CENP, 1988, p. 7.

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 (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção do fracasso do ensino de língua portuguesa em diretrizes curriculares. In: SIGNORINI, Inês; FIAD,

Raquel Salek (org.). **Ensino de língua:** das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 83-105.

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.

_____.; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A teoria dialógica da linguagem e os estudos de letramento:** glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008 [1986].

_____. [et al]. Relatório de avaliação dos livros didáticos de português de 1^a a 4^a série. In: **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos de 1^a a 4^a série.** FAE/MEC, 1994.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma.** 3. ed. São Paulo: 2012.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. [Série Ideias sobre Linguagem].

_____. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 103-122.

_____. Filosofia (e filosofias) em Bakhtin. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin:** conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 123-150.

SUASSUNA, Lúvia. **Ensino de língua portuguesa:** uma abordagem programática. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (org.). **Ensino de**

gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984].

ANEXO A – Modelo de RES



INSTITUTO DE AGRICULTURA E AMBIENTE
 CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
 CURSO DE LETRAS-Língua e literatura Portuguesa e
 Língua e Literatura Inglesa

RELATÓRIO PARCIAL DE ESTÁGIO

ETAPA:

1. IDENTIFICAÇÃO	
ESTAGIÁRIO:	
PERÍODO:	
ESCOLA ESTAGIADA:	
PERÍODO ESTAGIADO:	
PROF. DE ESTÁGIO:	
PROF(A) TITULAR:	
2. RELATO DESCRITIVO	
<p>Incluir: turmas estagiadas, número de aulas por turma, turmas do mesmo professor, escola, tipo de estágio (projeto ou regência clássica, horário normal ou contra-turno, continuidade do conteúdo do professor ou novos assuntos etc), bem como descrever as metodologias utilizadas, os conteúdos trabalhados, as dinâmicas, a avaliação, enfim, o andamento das aulas em cada turma.</p> <p>Neste tópico, o estagiário deve também DESCREVER FATOS OBSERVADOS que possam ser enquadrados como relevantes em duas naturezas distintas:</p> <p>Relevantes quanto ao benefício, aproveitamento e saldo positivo das aulas;</p> <p>Relevantes quanto aos problemas que dificultaram o andamento da aula e a produtividade.</p> <p>TIPOLOGIA TEXTUAL: Linguagem descritiva e factual; com relação cronológica;</p>	
3. RELATO ANALÍTICO	
<p>Neste item o estagiário deve pautar-se no objetivo geral e nos específicos do projeto de estágio, e assinalar os resultados obtidos, tanto os positivos quanto os negativos, descrevendo os erros e acertos, bem como lacunas e suas causas;</p>	

4. RELATO CRÍTICO

O estagiário deve, neste item, escrever seus apontamentos críticos sobre os fatos observados, manifestando-se dentro dos seguintes parâmetros:

- Sugestões que viabilizem a solução dos problemas encontrados;
- Valorização das técnicas e metodologias que deram resultados;
- Pontos que deverão ser evitados e outros que são vitais a continuidade do sucesso das aulas;
- Qual foi o índice de produtividade em relação às metodologias e técnicas aplicadas;
- Como deve ser o Perfil do Profissional contemporâneo em face à realidade observada;

HUMAITÁ, ___ DE _____ DE _____.

Ass: Estagiário (a)

Ass. Prof. De estágio

ANEXO B – Autorização do IEAA/UFAM para utilização dos RES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE

Ao Diretor do IEAA.
Da: prof. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça.
C/C: Coordenação do Colegiado de Letras

Humaitá, 25 de maio de 2012.

Prezado diretor,

Solicito sua autorização para utilizar os Relatórios de Estágio Supervisionado que se encontram arquivados na Coordenação do Colegiado de Letras, a fim de utilizá-los como *corpus* para minha pesquisa de doutorado. Alguns relatórios parciais já foram cedidos pelos alunos que ainda estudam na Instituição e que assinaram um Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento, mas ainda preciso daqueles que pertencem ao arquivo do IEAA para ampliação do *corpus*.

A pesquisa consistirá em analisar representações dos alunos em formação sobre questões pertinentes a área, a partir da análise dos discursos encontrados nos textos tomados para análise. Asseguro que os autores dos textos terão suas identidades preservadas.

Certa de poder contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,


Prof. Esp. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça.

De acordo,


UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
Prof. Wilson César C. Casapras
Diretor

ANEXO C – Autorização da PROESP/UFAM para utilização dos RES



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA RESPONSABILIDADE E DA VALORAÇÃO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO** e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Manaus (AM), 14/03/14.

Prof. Leandro de Moura Martins
PRÓ – REITOR (em exercício) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor em Exercício

ANEXO D – Documento de autorização do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Discurso de professores de Língua Portuguesa em formação: uma análise dialógica da responsividade e da valoração em relatórios de estágio supervisionado de observação

Pesquisador: Werner Heidermann

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32931314.4.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 711.480

Data da Relatoria: 07/07/2014

Apresentação do Projeto:

É um projeto de tese de doutorado do PPGL. O projeto de pesquisa aqui apresentado insere-se na área de concentração Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira e consiste na análise de relatórios de estágio supervisionado de observação em Língua Portuguesa, produzidos por exgraduandos do IEAA (Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente) da Universidade Federal do Amazonas, quando cursavam a disciplina Estágio de Observação em Língua Portuguesa. O arcabouço teórico que sustenta este projeto corresponde à proposta sociológica de estudo da linguagem do Círculo de Bakhtin, em que o objeto é a língua em sua condição de discurso. Deste modo, propõe-se ao longo da pesquisa tecer uma análise dialógica dos discursos que encerram os relatórios tomados para análise, a fim de identificar as perspectivas de ensino de língua materna e de prática docente que se apresentam nesses documentos, bem como a forma como os graduandos, autores dos relatórios valorizam esses fatores em seus relatos.

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

Bairro: Trindade CEP: 88.040-900

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3721-9206

Fax: (48)3721-9696

E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 711.480

de Análise Dialógica do Discurso. O autor pretende analisar: 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal; 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. : (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010 [1929], p.128) Respeitando essas dimensões do discurso, a pesquisa consistirá numa análise que abarque três aspectos: Sociais, discursivos e textuais. No âmbito social, serão observados: a esfera acadêmica como contexto imediato de produção, os interlocutores envolvidos e as relações dialógicas que estabelecem nessa esfera e o gênero discursivo relatório de estágio supervisionado. Quanto aos aspectos discursivos, serão considerados na análise o projeto discursivo subjacente aos relatórios e as vozes que os atravessam. Já quanto aos aspectos textuais, serão observados os recursos linguísticos utilizados na elaboração do estilo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos adequados.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nenhuma pendência

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 711.480

FLORIANOPOLIS, 07 de Julho de 2014

Assinado por:
Washington Porfêla de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br