



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

JOSÉ MARCOS ERNESTO SANTANA DE FRANÇA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE PÓS-DOUTORADO:

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SUJEITO-ALUNO EM
FORMAÇÃO INICIAL E O DOMÍNIO DAS CONCEPÇÕES DE:
LÍNGUA, LINGUAGEM, GRAMÁTICA,
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

FORTALEZA

2019

JOSÉ MARCOS ERNESTO SANTANA DE FRANÇA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE PÓS-DOCTORADO:

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SUJEITO-ALUNO EM
FORMAÇÃO INICIAL E O DOMÍNIO DAS CONCEPÇÕES DE:
LÍNGUA, LINGUAGEM, GRAMÁTICA,
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Relatório de estágio de pós-doutorado
apresentado ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da
Universidade Federal do Ceará como
requisito para a aprovação do Estágio
Pós-Doutoral realizado de fevereiro a
agosto de 2019.**

**Supervisor: Profa. Dra. Pollyanne
Bicalho Ribeiro**

FORTALEZA

2019

SUMÁRIO

1 DADOS DO ESTÁGIO.....	4
2 DADOS DO PÓS-DOCTORANDO.....	4
3 DADOS DA SUPERVISORA.....	5
4 RESUMO.....	6
5 DESCRIÇÃO DO PROCESSO.....	7
6 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E CRONOGRAMA.....	10
7 RESULTADOS OBTIDOS.....	11
8 CONCLUSÃO.....	13
APÊNDICES.....	14
ANEXOS.....	17

1 DADOS DO ESTÁGIO

1.1 Título do Projeto

“As Representações Sociais do Sujeito-Aluno em Formação Inicial e o Domínio das Concepções de: Língua, Linguagem, Gramática, Ensino de Língua Portuguesa”

1.2 Instituição de Execução do Projeto

Universidade Federal do Ceará – UFC

1.3 Programa, Área e Linha de Pesquisa

- ✓ Programa de Pós-Graduação em Linguística
- ✓ Área de Concentração: Linguística
- ✓ Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

1.4 Período de Realização

- ✓ De 1º fevereiro a 31 de julho de 2019.

2 DADOS DO PÓS-DOCTORANDO

2.1 Nome

Prof. Dr. José Marcos Ernesto Santana de França

2.2 Formação Profissional

- ✓ Graduação em Letras-Português Licenciatura Plena – UFS (1999)
- ✓ Especialização em Língua Portuguesa – UNIVERSO (2001)
- ✓ Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior – FSLF (2006)
- ✓ Mestrado em Letras – UFPB (2009)
- ✓ Doutorado em Linguística – UFPB (2015)

2.3 Atuação Profissional Atual

- ✓ Professor Assistente de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA) – desde 2017.
- ✓ Membro do Comitê Científico de Pesquisa (CCP) – PRPGP/URCA
- ✓ Presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) – DLL/URCA
- ✓ Coordenador de projetos de PIBIC e extensão¹
- ✓ Líder do Grupo de Pesquisa em Discurso, Cultura e Identidades – DISCULTI/DLL-DGP/CNPq

2.4 Endereço Profissional

2.5 E-mail

3 DADOS DA SUPERVISORA

3.1 Nome

Prof^a. Dr^a. Pollyanne Bicalho Ribeiro

3.2 Formação Profissional

- ✓ Graduação em Letras – UFMG (2001)
- ✓ Graduação em Direito – Centro Universitário FUMEC (2000)
- ✓ Mestrado em Educação – Universidade São Marcos (2004)
- ✓ Doutorado em Letras/Linguística Aplicada – PUC Minas (2008)
- ✓ Pós-Doutorado em Linguística Aplicada – USP (2017)

¹ Atualmente há dois projetos de pesquisa de PIBIC em andamento e um de extensão que terá início em agosto do corrente ano voltado para o letramento de gêneros acadêmicos.

3.3 Atuação Profissional Atual

Professor Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (UFC); atua na graduação e na pós-graduação (PROFLETRAS; PPGLin).

3.4 Endereço Profissional

3.5 E-mail

4 RESUMO

Para esta pesquisa de pós-doutoramento, apesar de ser o mesmo objeto de pesquisa, seguimos uma linha de abordagem um pouco diferenciada da empreendida no doutorado do ponto de vista da abordagem teórica e dos sujeitos-informantes. Naquela oportunidade nos aportamos na Análise do Discurso francesa (AD) e nos restringimos a sujeitos informantes do oitavo período do curso de Letras-Português Licenciatura. Aqui nos subsidiamos nos aportes teóricos, além da Análise do Discurso, da Teoria Dialógica do Discurso/Dialogismo, da Clínica da Atividade e da Teoria das Representações Sociais para analisar o *corpus* colhido em aplicação de questionário semiestruturado a sujeitos-informantes. Os sujeitos-informantes foram formados por alunos do primeiro, quarto e sétimo semestres do curso de Letras-Português da Universidade Regional do Cariri (URCA). Tratou-se de uma pesquisa etnográfica e qualitativa que buscou traçar o perfil dos alunos que estão iniciando, dos que estão na metade do curso e dos que estão no primeiro estágio supervisionado do curso de Letras-Português da URCA e, assim, avaliar o seu alinhamento com o perfil do egresso pretendido no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso; analisar as representações sociais que eles têm das concepções de língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa e de si como professor e de ser professor de Língua Portuguesa.

A partir dessas informações, pretendemos refletir sobre o que deve ser feito ou não em relação ao curso, ao currículo, ao PPC, enfim, a tudo que envolve a formação de futuros professores de LP para o Ensino Básico (EB). Com isso, pretendemos dar, também, uma resposta à Instituição no sentido de repensarmos que profissional estamos colocando no campo de trabalho e se estamos atendendo à expectativa e aos propósitos previstos no PPC e nos documentos oficiais que norteiam a formação docente e, em específico, a formação em Letras-Português. Além disso, pudemos, com as análises, fazer um levantamento de como o sujeito-aluno se vê como futuro professor de Língua Portuguesa e como vê a profissão docente, ou seja, que representações sociais eles têm de si, sobre o *métier* professoral e sobre a perspectiva de ser professor. Essas informações nos permitiu, portanto, mapear quem é o sujeito-aluno do curso de Letras da instituição por meio de suas representações sobre si e sobre a profissão docente e quais os seus domínios conceituais a cerca de língua, linguagem, gramática e ensino de LP obtidos no decorrer do processo de formação. Para alcançarmos nossos objetivos, nos alicerçamos em aportes teóricos da Análise do Discurso (discurso, sujeito) – Foucault (2006, 2007); Análise Dialógica do Discurso (dialogismo, polifonia, vozes) – Bakhtin (2003, 2006), Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), Ducrot (1987); da Teoria das Representações Sociais (crenças,) – Marková (2017), Moscovici (1989), Jodelet (1989); da Clínica da Atividade (grupo focal) – Clot (2000), Souza-e-Silva e Faïta (2002); formação docente/de professores (crítico-reflexivo, relação teoria/prática, profissional) – Schön (2000), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2013), Nóvoa (2013).

5 DESCRIÇÃO DO PROCESSO

O presente relatório final apresenta as atividades de pesquisa em nível de estágio pós-doutoral compreendido entre 1º de fevereiro e 31 de julho de 2019, em que se desenvolveu o projeto intitulado *As Representações Sociais do Sujeito-Aluno em Formação Inicial e o Domínio das Concepções de: Língua, Linguagem, Gramática, Ensino de Língua Portuguesa* e relata o que se deu no decorrer do processo e o que foi produzido a partir do *corpus*.

Este projeto deu continuidade à discussão da temática principal de nosso trabalho de pesquisa de doutoramento. Naquela pesquisa, investigamos os (inter)discursos revelados por alunos concluintes (do oitavo período) do curso de Letras-Português sobre as concepções de língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa que levavam na

“bagagem” para a prática docente: ser professor de Língua Portuguesa. A pesquisa de campo (a coleta dos dados) se deu em uma universidade pública federal, no ano de 2012, e naquela ocasião², após as análises do *corpus*, chegamos à conclusão de que as teorias linguísticas, provenientes das ciências da linguagem, voltadas para o ensino de línguas e que envolviam as concepções de língua, linguagem, gramática e ensino de LP, foram pouco ou mal assimiladas pelos discentes concludentes. Isso certamente iria refletir na sua prática docente. Assim, nesta pesquisa que propusemos para o estágio pós-doutoral, investigamos e analisamos, em condições similares, como os alunos de primeiro, quarto e sétimo semestres do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA) revelaram, em seus discursos/falas, as influências dessas teorias e como eles as representaram em seus discursos. E ainda, como eles representaram: a si mesmos, o *métier* docente, o ser professor e o ser professor de português.

Na pesquisa do doutorado, fomos motivados pela reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e do currículo do curso de Letras de uma IES federal que traziam uma série de “novidades” teóricas expressas pela nomenclatura das disciplinas que passaram a compor a estrutura curricular, buscando atender o que determinavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, direcionando para uma formação mais pragmática e funcionalista.

A motivação desta pesquisa de pós-doutorado, por sua vez, se deu, principalmente, a partir de comentários, queixas e críticas, às vezes ácidas, feitos pelos alunos de sétimo semestre, já em atividade de estágio, sobre o curso e a instituição e o desestímulo em ser professor diante das adversidades encontradas na escola e em sala de aula. Pelo menos, em princípio, era para isso que os discursos dos alunos apontavam. Entre essas queixas, estavam as dificuldades encontradas quando da procura de escolas da rede pública que os aceitassem para o exercício do estágio supervisionado, pois houve rejeições, tanto na rede municipal quanto na rede estadual.

Essas questões vieram à tona não em aulas de disciplina de estágio, mas nas aulas da disciplina Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna (LAELM), da qual sou professor, no sétimo semestre, onde tais questões foram suscitadas mediante provocações motivadas por leituras situadas nessa seara de conhecimento que se propunham (re)discutir, (re)pensar, transgredir, questionar o ensino/aprendizagem, a formação docente e a identidade do profissional de línguas, do ser professor e a sua prática. Assim, dentro do contexto da LA,

² A tese foi defendida em julho de 2015.

buscamos fazer a ponte, traçar uma ligação entre o que se discutia no âmbito dessa disciplina e o estágio de docência que eles estavam iniciando em paralelo, concomitante com a disciplina.

Em vista disso, propusemos esta pesquisa de caráter qualitativo sobre a formação docente em Letras, mais especificamente no curso Letras-Português Licenciatura da URCA, junto a alunos do primeiro, quarto e sétimo³ semestres no período 2018.2⁴. Para atingir os nossos objetivos, constituímos o nosso *corpus* de análise dos textos das respostas colhidos por meio de aplicação de questionário⁵.

Por se tratar de uma pesquisa etnográfica e qualitativa de caráter analítico, sob os aportes teóricos da Análise do Discurso, da Teoria Dialógica do Discurso/Dialogismo (polifonia, vozes), da Teoria das Representações Sociais (crenças), da Clínica da Atividade (*métier*), adotamos a seguinte metodologia de trabalho, que foi dividida em três etapas:

Primeira etapa: coleta de informações por meio de aplicação de questionário aos sujeito-alunos;

Segunda etapa: leitura e análise dos documentos/textos oficiais relacionados à formação docente e à formação docente em Letras;

Terceira etapa: análise dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas.

- A princípio, foi feito um levantamento bibliográfico;
- Em seguida, foi desenvolvido um modelo conceitual/arcabouço teórico-metodológico da pesquisa;
- A primeira fase constou de leituras individuais e coletivas⁶;

³ No projeto inicial, estavam previstos sujeitos-informantes do primeiro, quinto e oitavo semestres, mas no decorrer do processo precisamos reajustar o projeto e redirecionamos, mantendo-se o primeiro, para as turmas do quarto e sétimo semestres pelas seguintes razões: 1. Os alunos do quinto e oitavo semestres não se mostraram muito cooperativos em participar da pesquisa: poucos devolveram o formulário respondido, provocando, conseqüentemente, um número muito ínfimo de informantes para se ter uma amostragem confiável e aceitável do ponto de vista metodológico; 2. Os alunos do quarto semestre estão na metade curso e os do sétimo, além de se mostrarem mais cooperativos como os do quarto, estavam no primeiro estágio supervisionado, portanto, estavam no primeiro contato com a sala de aula na condição de docente, e isso vinha bem a calhar com os objetivos da pesquisa.

⁴ O segundo período de 2018 da Instituição compreendeu de 28 de janeiro a 12 de junho de 2019.

⁵ No projeto inicial, estava previsto, como um dos métodos, entrevistas com grupos focais com 2 ou 3 alunos de cada semestre. As entrevistas foram feitas com 2 alunos do primeiro semestre, 3 do quarto e 2 do sétimo, mas no período que seria o da transcrição para os textos escritos, o aparelho onde se encontravam as gravações foi danificado e não foi possível recuperá-las. Diante disso, e sem tempo hábil para novas entrevistas, em consenso com a professora supervisora, nos limitamos aos formulários respondidos como *corpus* de análise.

⁶ Para a coleta dos dados por meio da aplicação dos questionários aos sujeitos-informantes e a tabulação dos dados, contamos com uma bolsista de PIBIC. Em vista disso, o pesquisador tem como um dos compromissos junto à Instituição provedora do projeto publicar um artigo em coautoria com a bolsista, em anais de evento ou em revista científica.

- Em seguida, foram construídos os elementos instrumentais da pesquisa como questionários, já que envolveu, também, pesquisa etnográfica;
- Na sequência, foram aplicados os questionários e realizadas as entrevistas com os alunos participantes da pesquisa previamente selecionados;
- Em seguida, os dados coletados foram analisados, os quais, em conjunto com os referenciais teórico-metodológicos, formaram a base para a escrita de dois artigos, um capítulo de livro e do relatório final.

Com as análises, fizemos um levantamento de como o sujeito-aluno se ver como futuro professor de Língua Portuguesa e como ver a profissão docente, ou seja, que representações sociais ele tem sobre o *métier* e sobre a perspectiva de ser professor. A partir dessas informações, refletimos sobre o que deve ser feito ou não em relação ao curso, ao currículo, ao PPC, enfim, a tudo que envolve a formação de futuros professores de LP para o EB. Com isso, demos uma resposta à Instituição no sentido de repensarmos que profissional estamos colocando no campo de trabalho e se estamos atendendo à expectativa e aos propósitos previstos no PPC e nos documentos oficiais que norteiam a formação docente e, em específico, a formação em Letras. Essas informações nos permitiram, portanto, mapear quem é o sujeito-aluno do curso de Letras da instituição por meio de suas representações sobre si e sobre a profissão docente para a qual está se formando.

Este projeto teve por objetivos, portanto, investigar, analisar e desvelar, a partir dos discursos presentes nas respostas dos questionários de alunos do curso de Letras da URCA, as representações sociais sobre: as concepções de língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa; a relevância para a sua prática docente; a representação que eles têm sobre si mesmos e sobre ser professor de língua portuguesa; o papel e a influência da Linguística na sua formação. A pesquisa buscou traçar, enfim, o perfil dos alunos que estão iniciando, dos que estão na metade do curso e dos que estão em primeiro estágio de docência do curso de Letras da URCA, além de avaliar o seu alinhamento com o perfil do egresso pretendido no PPC do curso.

Os resultados da pesquisa, além das apresentações em eventos científicos e publicações em capítulo de livro e submissão de artigo à revista especializada da área, serão apresentados aos pares do Departamento de Línguas e Literaturas da URCA e à comunidade acadêmica do curso, em particular, e também na UFC (a critério da professora supervisora).

6 PLANO DE ATIVIDADES E CRONOGRAMA

6.1 Plano de Atividades

Especificamente, a metodologia que planejamos para esta pesquisa teve, por um lado, um cunho bibliográfico; por outro lado, um cunho empírico; e, por fim, um cunho interpretativo. O cunho bibliográfico esteve relacionado principalmente ao momento do levantamento bibliográfico, do estado da arte. O cunho empírico, por sua vez, esteve relacionado ao momento da coleta de dados preliminares, por meio da aplicação do questionário aos alunos do Curso de Letras-Português da URCA, visando conhecer suas concepções sobre conceitos fundamentais no processo de formação docente no curso de Letras. Finalmente, o cunho interpretativo se deu quando da análise dos dados coletados nas respostas dos questionários.

Em vista disso, o plano de atividades, que foi traçado para atender as etapas do projeto executadas pelo pesquisador, embora tenha sofrido alguns ajustes devido a fatores que fugiram ao nosso controle, foi executado dentro do previsto. Entre as atividades previstas e realizadas, constaram: levantamento bibliográfico, num primeiro momento; elaboração dos instrumentais da pesquisa; aplicação dos instrumentais para a coleta das informações/dados; análise dos dados sob os aportes teóricos da Análise do Discurso, Análise Dialógica do Discurso, da Teoria das Representações Sociais e da Clínica da Atividade; produção de um capítulo de livro e dois artigos científicos (com previsão de mais um). O plano de atividades, portanto, seguiu as etapas da orientação metodológica, conforme discriminado no **cronograma** do item seguinte.

6.2 Cronograma/2019

Atividades						
	fev	mar	abr	maio	jun	jul
1. Levantamento bibliográfico (leituras, fichamentos, resumos, resenhas).	X	X	X	X		
2. Desenvolvimento do modelo conceitual ou arcabouço teórico-metodológico da pesquisa e dos instrumentais a serem aplicados.	X	X				
3. Aplicação dos questionários aos sujeitos-alunos participantes da pesquisa.	X	X				
4. Reuniões com o grupo focal (três reuniões previstas). Apuração/levantamento preliminar das respostas dos questionários.	X	X	X			

5. Análise dos dados coletados. Revisão bibliográfica. Produção do primeiro texto (capítulo do livro).			X	X	X	
6. Produção e entrega do relatório final; do artigo científico para submeter a uma revista da área; e do <i>paper</i> para submeter ao evento (ENALA).				X	X	X

7 RESULTADOS OBTIDOS E TEXTOS PRODUZIDOS

Objetivamente, tendo sido concluída a pesquisa de nosso estágio pós-doutoral, podemos elencar que foram alcançados os resultados traçados como metas previstas no projeto elencados a seguir:

- A sistematização de um tratamento teórico-metodológico destinado à aplicação de alternativa à inovação/atualização e à resolução de problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da formação docente inicial de cursos de Letras.

- O fortalecimento da interação entre professora supervisora e professor pesquisador – da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Regional do Cariri, respectivamente – cujos interesses confluíram no tocante à temática do ensino/aprendizagem da formação docente inicial de cursos de Letras.

- O estreitamento do contato científico e do intercâmbio de experiências entre pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin/UFC, do GERLIT/PPGLin/UFC e dos grupos de pesquisa da URCA, sobretudo, o Grupo de Pesquisas em Discurso, Cultura e Identidades – DISCULTI/DLL/URCA (DGP/CNPq).

- A abertura de um novo debate sobre a inovação/atualização sobre a formação docente inicial em Letras que possa proporcionar outros diálogos e resultados futuros, principalmente, a partir das (esperadas) publicações: (I) do *paper* com resultados da pesquisa nos anais do evento da área indicado (ver anexo); (II) do artigo com os resultados finais da pesquisa em um periódico científico nacional de estrato Qualis/Capes entre B2 e A1; (III) do capítulo de livro publicado em coletânea (ver anexo).

Efetivamente, a partir das leituras efetivadas e do material coletado na pesquisa e analisado, foram produzidos os seguintes textos elencados:

1- Capítulo de livro (em coautoria com a supervisora – aceito para publicação ainda este ano):
Título do capítulo: “Governamentalidade, Cuidado de Si e Representações Sociais de Ser Professor na Formação Docente (Inicial e Continuada) em Documentos Oficiais”
Título da coletânea: **Análises em (Dis)Curso: Perspectivas, Leituras, Diálogos**

2- Artigo científico (em coautoria com a supervisora – submetido à Revista de Estudos da Linguagem [qualis A2]):

Título: “As Representações Sociais de Si e do Ser Professor na Formação Inicial de Alunos em Primeiro Estágio”

3- *Paper* (em coautoria com a supervisora – submetido e aceito no ENALA, em Maceió, de 25 a 27/09/2019):

Título: “As Representações Sociais do Sujeito-Aluno em Formação Inicial em Letras e o Seu Domínio Conceptual”

4- Resumo (em coautoria com a bolsista **Renata Antero de Oliveira** – submetido ao CONEDU, em Fortaleza, de 24 a 26/10/2019. Um artigo será submetido a um periódico):

Título: “Representações Sociais de Alunos em Formação Inicial de Quarto Semestre em Letras Sobre Si e Sobre Ser Professor”

Além dessas produções textuais, efetivamente ministrei aulas no PROFLETRAS/UFC a pedido da professora supervisora, em sua turma, no dia 03 de maio, na disciplina: **Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º Ano**, sobre a temática/conteúdo: *A oralidade letrada; Descrição, normatização e usos dos gêneros orais*. Na ocasião, também me foi dada a oportunidade de falar sobre o meu livro (“*Os (inter)discursos na formação docente em letras*”) que seria lançado no dia 15 de maio (conforme, de fato, se deu).

Além desses trabalhos e da atividade docente relacionados diretamente com a pesquisa de pós-doutoramento, somam-se a participação em eventos com apresentação de comunicações orais; coordenação de um evento na área de discurso, cultura e identidades (I SEDICI/URCA); liderança do Grupo de Pesquisas em Discurso, Cultura e Identidades – DISCULTI/DLL/URCA (DGP/CNPq), de agosto de 2018 a agosto de 2019; parecerista *ad hoc* de revistas científicas da área e avaliador de projetos de pesquisa de PIBIC e de monitoria; orientação e participação em banca de TCC. (As comprovações encontram-se nos **anexos**).

Incluimos, ainda, os seguintes trabalhos resultantes de orientação de TCC e produções textuais de disciplina (as comprovações encontram-se nos **anexos**):

1- Artigo científico (em coautoria com a orientanda **Francisca Nailene Soares Vieira** – submetido à revista **Miguilim** [qualis B2/A3] e aceito para publicação):

Título: A Leitura Como Prática Sociointerativa nos Livros Didáticos

2- *Paper* (em coautoria com a orientanda **Francisca Nailene Soares Vieira** – aceito no ENALA, em Maceió, de 25 a 27/09/2019):

Título: A Gramática Reflexiva nas Questões de Interpretação e Compreensão Textual no Livro *Português: Linguagens*

3- Artigo científico (em coautoria com a orientanda **Francisca Nailene Soares Vieira** – submetido ao CONEDU, em Fortaleza, de 24 a 26/10/2019):

Título: As Tipologias de Perguntas nas Atividades de Leitura e Compreensão Textual no Livro Diálogo: Língua Portuguesa

4- Resumo estendido (em coautoria com a orientanda **Ana Paula da Silva Bandeira** – submetido ao CONEDU, em Fortaleza, de 24 a 26/10/2019):

Título: Os Gêneros Textuais Como Suporte Real Para o Ensino da Leitura: uma Perspectiva Sociointeracionista

CONCLUSÃO

Procuramos contribuir com esta pesquisa para uma discussão e reflexão sobre as principais categorias que norteiam o ensino de língua materna: língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa a partir dos preceitos das ciências da linguagem e não apenas da gramática normativa. Esperamos, portanto, contribuir para a formação docente de futuros professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico em formação, na medida em que os leve a refletir sobre a necessidade de se rever determinados paradigmas conceituais que envolvem as referidas categorias e quais são as concepções que orientam os (inter)discursos constitutivos dos documentos oficiais que regem a formação docente inicial em Letras. Além, claro, de levar a uma (auto)reflexão sobre as representações sociais de si e da profissão docente: do ser professor e ser professor de Língua Portuguesa.

Em síntese, esperamos sensibilizar e provocar uma mudança de postura e comportamento dos discentes envolvidos na pesquisa e demais discentes da comunidade acadêmica e dos profissionais da Instituição ligados à formação docente de professores de LP no âmbito do curso de Letras-Português da necessidade de reverem seus posicionamentos e atitudes em relação a essa formação com base nos *velhos* paradigmas que historicamente foram construídos sobre o ser professor e ser professor de LP. Nesse sentido, pretendemos levá-los a perceber que a perspectiva histórico-ideológica atual segue outras orientações teórico-linguísticas com base nas ciências da linguagem e também das ciências da Educação.

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Caro(a) Estudante

O presente instrumento corresponde a uma das fases da pesquisa de pós-doutorado do Prof. Dr. José Marcos Ernesto Santana de França e tem como objetivo conhecer as concepções do corpo discente do Curso de Letras da URCA, que está em processo de formação inicial, acerca de conceitos-chave para o ensino/aprendizagem de língua materna.

Desde já, esclareço que sua identificação será preservada na utilização dos dados para a pesquisa, bem como agradecemos pela sua valiosa contribuição para esta pesquisa.

Muito obrigado

Prof. Dr. José Marcos Ernesto Santana de França
PPGL/UFC-DLL/URCA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ALUNO

- 1- Você cursou o Ensino Básico (EB) em escola: () pública () privada () ambas
- 2- Você cursou o EB: () regular () EJA
- 3- Fazer o curso de Letras foi a sua primeira opção? () sim () não
- 4- Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa?
- 5- O que você entende por língua?
- 6- O que você entende por linguagem?
- 7- O que você entende por gramática?
- 8- O que é ensino de Língua Portuguesa para você?
- 9- Qual foi a contribuição das disciplinas de Linguística para a sua formação e prática docente? Que disciplina(s) você destacaria como sendo importante(s) para sua formação?
- 10- O que é ser professor para você? Justifique.
- 11- O que é ser professor de português para você? Justifique.
- 12- Você se ver como um futuro professor de Língua Portuguesa? Justifique.
- 13- Que conhecimentos/domínios você acha que um professor deve saber para ser um bom professor de LP?

Crato, fevereiro de 2019

APÊNDICE B

ENALA

I ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA
ESTUDOS DISCURSIVOS DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

CARTA DE ACEITE

Temos a grata satisfação de comunicar que, após análise da Comissão Científica, o trabalho **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SUJEITO-ALUNO EM FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS E O DOMÍNIO DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM, GRAMÁTICA, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA** de autoria de **José Marcos Ernesto Santana de França e Pollyanne Bicalho Ribeiro**, foi aceito como **Comunicação oral** para apresentação no I ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA, a realizar-se no período 25/09/2019 a 27/09/2019 em Maceió, AL.

Aproveitamos para informar que autor/a e coautores/as (se houver) devem efetuar sua inscrição na devida categoria de apresentação de trabalho, no prazo de **até 7 dias**, a contar da data do recebimento deste documento. Caso já tenha efetuado a inscrição, certifique-se de que o pagamento foi realizado com sucesso. Quaisquer dúvidas ou solicitações podem ser enviadas diretamente para o nosso e-mail: enala.ufal@gmail.com.

A Comissão Organizadora e Científica sentir-se-á honrada com sua presença.





AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SUJEITO-ALUNO EM FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS E O DOMÍNIO DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM, GRAMÁTICA, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

José Marcos Ernesto Santana de França (UFC/URCA)
Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC)

Para esta pesquisa de pós-doutoramento, seguimos uma linha de abordagem um pouco diferenciada da empreendida no doutorado do ponto de vista da abordagem teórica. Aqui nos subsidiamos nos aportes teóricos, além da Análise do Discurso, da Teoria Dialógica do Discurso/Dialogismo, da Clínica da Atividade e da Teoria das Representações Sociais para analisar o *corpus* colhido em aplicação de questionário semiestruturado e entrevistas gravadas em um grupo focal. Os sujeitos-informantes serão formados por alunos do primeiro, quarto e sétimo semestres do curso de Letras-português da URCA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca traçar o perfil dos alunos que estão iniciando, dos que estão na metade do curso e dos que estão no primeiro estágio supervisionado do curso de Letras da URCA e, assim, avaliar o seu alinhamento com o perfil do egresso pretendido no PPC do curso e as representações sociais que eles têm das concepções de língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa; de si como professor e de ser professor de Língua Portuguesa. A partir dessas informações, pretendemos refletir sobre o que deve ser feito ou não em relação ao curso, ao currículo, ao PPC, enfim, a tudo que envolve a formação de futuros professores de LP para o EB. Com isso, pretendemos dar, também, uma resposta à Instituição no sentido de repensarmos que profissional estamos colocando no campo de trabalho e se estamos atendendo à expectativa e aos propósitos previstos no PPC e nos documentos oficiais que norteiam a formação docente e, em específico, a formação em Letras. Além disso, poderemos com as análises fazer um levantamento de como o sujeito-aluno se vê como futuro professor de Língua Portuguesa e como vê a profissão docente, ou seja, que representações sociais eles têm sobre o *métier* e sobre a perspectiva de ser professor. Essas informações nos permitirá, portanto, mapear quem é o sujeito-aluno do curso de Letras da instituição por meio de suas representações sobre si e sobre a profissão docente. Para alcançarmos nossos objetivos, nos alicerçamos em autores como Foucault (2006, 2007); Análise Dialógica do Discurso (dialogismo, polifonia, vozes) – Bakhtin (2003, 2006), Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), Ducrot (1987); da Teoria das Representações Sociais (crenças) – Marková (2017), Moscovici (1989), Jodelet (1989); da Clínica da Atividade (grupo focal) – Clot (2000), Souza-e-Silva e Faïta (2002); formação docente/de professores (crítico-reflexivo, relação teoria/prática, profissional) – Schön (2000), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2013), Nóvoa (2013).

Palavras-chave: Representações Sociais. Curso de Letras. Formação Docente Inicial. Formação Docente em Letras.

e-mail: marcos.franca@urca.br

ENALA

I ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA

ESTUDOS DISCURSIVOS DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

CARTA DE ACEITE

Temos a grata satisfação de comunicar que, após análise da Comissão Científica, o trabalho **A GRAMÁTICA REFLEXIVA NAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO PORTUGUÊS: LINGUAGENS** de autoria de **JOSÉ MARCOS ERNESTO SANTANA DE FRANÇA** e **Francisca Nailene Soares VIEIRA**, foi aceito como **Comunicação oral** para apresentação no I ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA, a realizar-se no período 25/09/2019 a 27/09/2019 em Maceió, AL.

Aproveitamos para informar que autor/a e coautores/as (se houver) devem efetuar sua inscrição na devida categoria de apresentação de trabalho, no prazo de **até 7 dias**, a contar da data do recebimento deste documento. Caso já tenha efetuado a inscrição, certifique-se de que o pagamento foi realizado com sucesso. Quaisquer dúvidas ou solicitações podem ser enviadas diretamente para o nosso e-mail: enala.ufal@gmail.com.

A Comissão Organizadora e Científica sentir-se-á honrada com sua presença.





ENALA

I ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA

ESTUDOS DISCURSIVOS DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM



Faculdade de Letras

A GRAMÁTICA REFLEXIVA NAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO PORTUGUÊS: LINGUAGENS

FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI)
VIEIRA, Francisca Nailene Soares (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI)

O presente artigo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo discutir e analisar de que forma o livro didático Português: linguagens propõe as suas atividades de leitura, interpretação e compreensão, e de reflexão linguística acerca dos aspectos gramaticais da língua/linguagem. A proposta de ensino de Língua Portuguesa, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), vai ao encontro do ensino da gramática reflexiva em conjunto com a leitura, análise linguística e escrita. Tal proposta foi apresentada por Geraldi (1997), que consiste em analisar os efeitos de sentido que as escolhas lexicais e gramaticais feitas pelo autor, dentre os recursos linguísticos oferecidos pela língua/linguagem, podem ocasionar num texto. Essa proposta considera as práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua/linguagem são discussões linguísticas atuais, a ponto de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retomar e reafirmar essa abordagem enunciativa/discursiva da língua/linguagem, aliás já implementada nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Para atingir o nosso objetivo, o arcabouço teórico consistiu de autores como Travaglia (2003), Marcuschi (2008), Geraldi (1997) e outros, tendo em vista as discussões sobre ensino de língua portuguesa e gramática e também sobre os tipos e abordagens de questões presentes nos livros didáticos. Assim, a presente pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa e constituiu-se de um estudo bibliográfico-documental, visto que nos utilizamos das recomendações de documentos oficiais como os PCN (1997) e a BNCC (2018), e a obra Português: linguagens como corpus de análise. Identificamos que as questões se mesclam entre aquelas que são objetivas, ou seja, têm as respostas prontas no texto e as que permitem uma atividade de análise linguística que atuam no aspecto reflexivo da língua/linguagem, de acordo com a classificação de Marcuschi (2008). O livro analisado apresentou algumas das recomendações dadas nos PCN (1997) e na BNCC (2018), pois proporcionou indagações a cerca do uso dos artigos definidos e indefinidos, no capítulo analisado, o que fez com que os conceitos fossem construídos pelo leitor, bem como a investigação acerca das escolhas linguísticas do autor na função de produtor textual. Portanto, o livro Português: linguagens, na sua estrutura de atividades de leitura, fez uso da gramática reflexiva nas questões analisadas, juntamente com a análise linguística, porém isso não ocorreu em todas as seções analisadas. Mesmo que a fase da interpretação e localização de informações claras no texto sejam partes iniciais e importantes para a leitura, isso não quer dizer que a reflexão não possa ocorrer numa mesma questão de leitura. Além de decodificar e identificar informações no texto, é preciso também investigar os porquês desses usos e quais os efeitos de sentido provocados por essas escolhas, pois, do contrário, o texto corre o risco de terminar em si mesmo e não se efetivar o processo interativo de leitura pretendido.

Palavras-chave: Gramática Reflexiva. Livro Didático. Atividades de Leitura.



AVALIAÇÃO DO TRABALHO

Prezado(a) ANA PAULA DA SILVA BANDEIRA, informamos que seu trabalho intitulado "OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO SUPORTE REAL PARA O ENSINO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA", foi avaliado e considerado "Aceito" pela comissão científica do VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

Caso a comissão tenha deixado algum comentário, ele encontra-se abaixo:
"Sem comentário"

Modalidade: Comunicação Oral (CO)

Área: GT 08 - Linguagens, Letramento e Alfabetização

Título: OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO SUPORTE REAL PARA O ENSINO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Autores: ANA PAULA DA SILVA BANDEIRA e orientado por JOSÉ MARCOS DE FRANÇA.

Atenciosamente,

Comissão Científica do VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Fortaleza - CE, 05 de Setembro de 2019.

09/05/2019

Lançamento do livro "Os (inter)discursos na formação docente em letras" será dia 15, na URCA

09/05/2019, Quinta-Feira

Busca OKDestaques 
Ensino
 Cursos e Informações gerais

Pesquisa
 Veja nossos grupos de pesquisa

Extensão
 Confira os projetos e programas de extensão

Vestibulares
 Editais, Graduados e Transferidos

Ouvidoria
 Sugestões, críticas, reclamações

Página Inicial
 Administração Superior
 CEPE e CONSUNI
 Pró-Reitorias
 Centros e Departamentos
 Relações Internacionais
 Institutos
 Lira Nordestina
 Biblioteca
 Herbário
 Museu de Paleontologia
 Comitês
 CPA
 CPPD
 Assessoria de Comunicação
 Últimas Notícias
 CONSULTA URCA

Redes Sociais

Órgãos Vinculados

Portal do Governo

OK

Acesso Rápido

Telefones úteis

Selecione
Lançamento do livro "Os (inter)discursos na formação docente em letras" será dia 15, na URCA

Qui, 09 de Maio de 2019 15:18

O lançamento do livro "Os (inter)discursos na formação docente em letras" acontecerá nesta quarta-feira (15/05), às 19h30, no Salão de Atos, campus Pimenta.

O livro foi publicado pelo autor José Marcos Ernesto Santana de França, que é professor do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA), e integrante do Grupo de Pesquisa em Discurso, Cultura e Identidades (DISCULTI).

Sinopse

O Livro *Os (inter)discursos na formação docente em letras*, ora lançada pela Editora Appris, é uma obra que interessa a todos que lidam com a formação docente, inicial e continuada, na área de linguagens. É uma leitura que leva à reflexão sobre a formação docente inicial a partir dos discursos de quem são o alvo dessa formação - os sujeitos-alunos do curso de Letras - e que pode se entender à formação continuada.

A obra se debruça sobre respostas fornecidas em questionário aplicado a alunos concluintes de Letras sobre certas categorias linguísticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, e analisa os dizeres sob os aportes da AD francesa, com o propósito de evidenciar e revelar que discursos e interdiscursos constituem esses dizeres e o quanto isso denuncia a respeito de sua formação no decorrer do processo. Ou seja, se procura deslindar, por meio da análise dos (inter)discursos, em quais bases teórico-linguísticas a formação docente em Letras se sustenta.

Este livro, sem dúvida, é destinado a todos aqueles que têm interesse nas áreas das Letras e da Linguística e de áreas afins, como a Educação, que lidam com a formação docente, seja inicial, seja continuada. Trata-se, portanto, de uma leitura, no mínimo, recomendada ao professor que já atua no ensino básico e no ensino superior e ao futuro professor de Língua Portuguesa, que precisam estar atualizados com as discussões acadêmicas em torno da formação docente e seu processo e das pesquisas linguísticas em torno da língua/linguagem e o seu ensino.



Tweet

Share

Serviços

Teses WEB
 Apostilamento de Diploma
 Aluno Online
 Servidor Online
 Professor Online
 Webmail
 Validação de Documentos
 Carga Didática Professores (CDS)
 EAD MOODLE
 Calendário Acadêmico
 Eventos URCA
 Periódicos URCA
 Concursos
 Mestrado Profissional em Educação
 Mestrado Acadêmico em Enfermagem
 Mestrado Profissional em Ensino de Física
 Mestrado em Bioprospecção Molecular
 Mestrado em Letras
 Editais Internos - URCA
 ENADE
 Identidade Visual
 Banco de Imagens
 Documentos


Calendário

<		Maio 2019							>	
D	2a	3a	4a	5a	6a	S				
28	29	30	1	2	3	4				
5	6	7	8	9	10	11				
12	13	14	15	16	17	18				
19	20	21	22	23	24	25				
26	27	28	29	30	31	1				



URCA - Universidade Regional do Cariri - CNPJ - 06.740.864/0001-26 - Rua Cel. Antônio Luis, 1161 - 63105-000 - Pimenta - Crato/CE
 Fone: (88) 3102.1212 / 3102.1204 - E-mail: urca@urca.br / gabinete@urca.br Ver localização no mapa
 © 2015 - Governo do Estado do Ceará. Todos os direitos reservados

16/05/2019

Lançado livro "Os (inter)discursos na formação docente em letras", na URCA

16/05/2019, Quinta-Feira

Busca

OK

Destaques



Ensino
Cursos e Informações gerais

Pesquisa
Veja nossos grupos de pesquisa

Extensão
Confira os projetos e programas de extensão

Vestibulares
Editais, Graduados e Transferidos

Ouvidoria
Sugestões, críticas, reclamações

Página Inicial
Administração Superior
CEPE e CONSUNI
Pró-Reitorias
Centros e Departamentos
Relações Internacionais
Institutos
Lira Nordestina
Biblioteca
Herbário
Museu de Paleontologia
Comitês
CPA
CPPD
Assessoria de Comunicação
Últimas Notícias
CONSULTA URCA

Redes Sociais



Órgãos Vinculados

Portal do Governo

OK

Acesso Rápido

Telefones úteis

Selecione

Lançado livro "Os (inter)discursos na formação docente em letras", na URCA

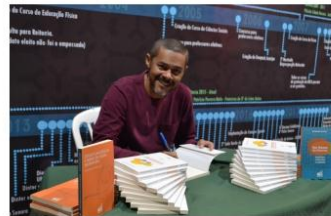
Qui, 16 de Maio de 2019 10:04

A Universidade Regional do Cariri (URCA) realiza nesta quarta-feira (15/05), o lançamento do livro "Os (inter)discursos na formação docente em letras", do autor José Marcos Hernesto Santana de França, no Salão de Atos, campus Pimenta. Marcos França é professor do Departamento de Línguas e Literaturas e integrante do Grupo de Pesquisa em Discurso, Cultura e Identidades (DISCULTI).

Na ocasião, juntamente com o autor, estiveram compondo a mesa o coordenador do curso de Letras, Raimundo Luiz e a professora Cláudia Rejane, representante do grupo de pesquisa DISCULTI. Participaram do evento estudantes e professores da Universidade, além de familiares.

O coordenador do curso parabeniza o professor França pela coragem e ousadia de abordar o tema, e destaca a relevância da contribuição do livro para os discentes da Instituição. "Assim como cada situação exige que usemos vestimentas adequadas, também devemos usar uma linguagem adequada, neste sentido o livro traz uma grande colaboração para o ensino de línguas, especialmente em relação a leitura portuguesa propriamente dita", disse. O coordenador ainda informa que a data é memorável, pois o curso de Letras comemora 60 anos, um marco para a URCA.

A representante do grupo de pesquisa comenta sobre o compromisso dos professores do Departamento de Línguas e Literatura com a pesquisa na Instituição e relata sobre a importância do livro para academia. "Esta obra foi fruto da tese de doutorado do professor Marcos França e nos chama atenção a forma de articulação das questões teóricas, absolutamente ricas no âmbito dos estudos de linguagens", afirma.



O autor fala sobre a obra e a pesquisa realizada em torno do seu doutorado. "O livro trata sobre a formação docente no curso de Letras, é uma temática relevante que reflete sobre a formação do professor, que vai ser colocado no mercado de trabalho pelo curso", relata.

Ainda conforme o autor, o livro foi elaborado a partir de estudos realizados na linha de pesquisa "Formação docente" do DISCULTI e apresenta resultados de um estudo com estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). "A pesquisa mostra que há uma deficiência muito grande na formação dos alunos ou daqueles profissionais que estão atuando no mercado de trabalho e por ter sido feito numa Universidade pública, reflete um pouco da realidade dos cursos de Letras do Brasil", finaliza.

A obra foi desenvolvida através das respostas fornecidas em questionário aplicado sobre certas categorias linguísticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, e analisa os dizeres sob os aportes da AD francesa, com o propósito de evidenciar e revelar que discursos e interdiscursos constituem esses dizeres e o quanto isso denuncia a respeito de sua formação no decorrer do processo.



Tweet

Curtir 0

Compartilhar

Share

Serviços

Teses WEB
Apostilamento de Diploma
Aluno Online
Servidor Online
Professor Online
Webmail
Validação de Documentos
Carga Didática Professores (CDS)
EAD MOODLE
Calendário Acadêmico
Eventos URCA
Periódicos URCA
Concursos
Mestrado Profissional em Educação
Mestrado Acadêmico em Enfermagem
Mestrado Profissional em Ensino de Física
Mestrado em Bioprospecção Molecular
Mestrado em Letras
Editais Internos - URCA
ENADE
Identidade Visual
Banco de Imagens
Documentos

1 2 3 4 5



Calendário

< Maio 2019 >						
D	2a	3a	4a	5a	6a	S
28	29	30	1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	1



27/07/2019

Yahoo Mail - LIVRO FECHADO

LIVRO FECHADO

De: dalexon (dalexon@uol.com.br)

Para: grag2.1@hotmail.com; rebecca.lins@upe.br; arthurfilgueiras@yahoo.com.br; felipedelucena@gmail.com; identidadesfragmentadas@gmail.com; jeffersongustavocampos@gmail.com; pereira.anisiobatista@ufu.br; thiagufoa@gmail.com; ediliteratus@gmail.com; malcon.welton1@gmail.com; nadia.azevedo@unicap.br; edileidegodoi17@gmail.com; karlacolorida@hotmail.com; jvnf1@yahoo.com.br; tomazi@gmail.com; dalexon@uol.com.br; nadiaazevedo@gmail.com; dmageste@gmail.com; emanoelraiff@msn.com; franciscovieirariacho@hotmail.com; aluisaraujosj@gmail.com; silmaradela@gmail.com; ilzagal@uol.com.br; santanadefranca@yahoo.com.br

Data: sábado, 27 de julho de 2019 14:01 BRT

ACUSEM O RECEBIMENTO DESTA E-MAIL!

Num bom pernambucês, eu lhes digo assim:

"- Tudo belezal, povo arretado e desembestado pra produzir.

Oxente! Nosso livro tá é virado num mói de coentro, visse"?

traduzindo minhas pernambuquices:

"- Tudo bem, povo legal e que produz muito.

Nossa! Nosso livro segue em ritmo acelerado, viu"?

Gente, o nosso "*Vade Mecum*" das ADs ficou mesmo com 22 capítulos. Vejam abaixo a ordem que ficarão no livro. Nós seguimos a ordem do efeito de aproximação das temáticas, intercaladas pela presença da alteridade com o diferente trazido pela temática seguinte nos entremeios. Ah! desculpem as minhas orlandisses teóricas ao escrever....kkkk Vou logo dizendo mesmo, porque escrever para analistas é fogo, viu? Ops! Efeitos metafóricos... Mas é assim mesmo! Falou, marcou posição!!!

Seguem os capítulos do livro:

1. BAIRRO, COMUNIDADE, FAVELA: O MOVIMENTO DE DENOMINAÇÕES SOBRE UM ESPAÇO SIMBÓLICO

Diane Santos

Silmara Dela Silva.

2. EMERGÊNCIAS E (DES)TERRITORIALIZAÇÕES EM DISCURSO: A VENEZUELA À FLOR DA PELE

Lucas Lopes

3. QUANDO O ESTADO COMETE VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO SOBRE A (NÃO) VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA

Rebeca Lins Simões de Oliveira

4. O EFEITO "CAI-CAI" DO JOGADOR NEYMAR MOBILIZADO PELAS POSIÇÕES DE TÉCNICO DO TREINADOR TITE

Dalexon Sérgio da Silva

5. DISCURSOS E(M) IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROBLEMAS DE PESQUISA

Jocenilson Ribeiro

6. A GOVERNAMENTALIDADE: O CUIDADO DE SI NA FORMAÇÃO DOCENTE

(INICIAL E CONTINUADA) EM LETRAS**Marcos de França****Pollyane Ribeiro****7 DA ESCOLA AO *HOMESCHOOLING*: DESLOCAMENTOS DO/NO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO****Welton Fátima****8. ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPRESSÕES DE UMA EXPERIÊNCIA****Glaucio Ramos Gomes****9. MÍDIAS E ANÁLISE DO DISCURSO: MICHEL FOUCAULT, POSSIBILIDADES E LIMITES METODOLÓGICOS****Rodolfo Roraro Londero****Samilo Takara.****10. O JOGO IMAGINÁRIO: DISCURSOS DE ESPOSAS E AMANTES****Ceres Carneiro****11. “ESSA BICHINHA PRECISA MORRER”: REGISTROS DISCURSIVOS DA TRANSFOBIA NAS MÍDIAS DIGITAIS****Hellen Brasileiro****Francisco Vieira da Silva****12. O DÚBIO, O DUPLO E O PRÓPRIO DAS TRAVESTIS: ÉTICAS E ESTÉTICAS ANTIBINÁRIAS COMO EXERCÍCIOS DE PODER DE PRODUÇÃO DISCURSIVA DA ABJEÇÃO EM *MURIEL TOTAL*, DE LAERTE COUTINHO****Emanoel Raiff****13. *DISCURSO DE ÓDIO*: DEFINIÇÕES PRÉVIAS, INCOMPATIBILIDADES E FORMULAÇÃO****Thiago França****14. A ESPETACULARIZAÇÃO DA RENÚNCIA DE BENTO XVI: RELAÇÕES DE PODER E A (DES)ORDEM DO DISCURSO****Wilder Santana****Éderson Silveira.****15. A TATUAGEM NA (DES)ORDEM DO DISCURSO RELIGIOSO****Edileide Godoi****16. MENINO VESTE AZUL E MENINA VESTE ROSA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DA MINISTRA PASTORA EM UM ESTADO LAICO****Arthur Filgueiras .**

27/07/2019

Yahoo Mail - LIVRO FECHADO

Nadia Azevedo

17. UM *TOUR* PELOS EFEITOS DA VIRTUALIZAÇÃO (DOS ESPAÇOS) DA ARTE: OS CASOS DO *MUSEU CASA DE PORTINARI* E *PORTAL PROJETO PORTINARI*

Jefferson Campos.

18. O SUJEITO NAS TRAMAS DO DISCURSO: A REPRESENTAÇÃO DO CAIPIRA NA TELENOVELA *ÊTA MUNDO BOM!*, DE WALCYR CARRASCO

Anísio Pereira**Antoniél Silva**

**19. ANA CRISTINA CESAR:
CORPO(S) DE ENUNCIÇÃO NO ITINERÁRIO DE FOUCAULT.**

André Luis de Araújo

20. ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DE MANIPULAÇÃO DA VERDADE EM *FAKE NEWS* POLÍTICAS NA MÍDIA

Jarbas Vargas Nascimento**Marcel Fernandes Gugoni**

21. DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO NA PUBLICIDADE VERDE

Felipe Casado de Lucena

22. A POLISSEMIA E A IDEOLOGIA NO TEXTO PUBLICITÁRIO

Karla Souza**OBSERVAÇÕES:**

Continuamos na Vibe de formatação dos artigos e, se necessário, entraremos em contato.

O importante é que todos estão presentes e marcando suas posições!

Um abraço com o gosto de Olinda para TODXS !!!

Com os melhores cumprimentos,

Dalexon Sérgio da Silva.

Doutor em Ciências da Linguagem pela UNICAP com Doutorado-sanduiche em Portugal.

Membro Pesquisador do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa - Portugal.

Membro Investigador da Cátedra Infante Dom Henrique para os Estudos Insulares

Atlânticos e a Globalização, pela Universidade Aberta de Lisboa.

Membro da União Brasileira dos Escritores - UBE

De: "dalexon" <dalexon@uol.com.br>

Enviada: 2019/07/05 16:41:44

Para: grag2.1@hotmail.com, rebecca.lins@upe.br, arthurfilgueiras@yahoo.com.br, felipedelucena@gmail.com, identidadesfragmentadas@gmail.com, jeffersongustavocampos@gmail.com, pereira.anisiobatista@ufu.br, thiagufo@gmail.com, ediliteratus@gmail.com, malcon.welton1@gmail.com, nadiaazevedo@gmail.com, gui.antoniel@gmail.com, silmaradela@gmail.com, francisco.vieiras@ufersa.edu.br, ilzagal@uol.com.br, cerescarneiro@gmail.com, jonuefs@gmail.com, edileidegodoi17@gmail.com, karlacolorida@hotmail.com,

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS EM FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS SOBRE SER PROFESSOR*

Renata Antero de Oliveira ¹

José Marcos Ernesto Santana de França (Orientador) ²

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa qualitativa que busca traçar o perfil dos alunos que estão na metade do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), e avaliar as representações sociais sobre o ser professor, sobre o ser professor de português e sobre o que deveria ser o ensino de Língua Portuguesa, adquiridas no decorrer do curso. Com base nessas informações, atentar sobre o que deve ser feito ou não relativo ao curso; ver possíveis melhorias que podem ser adicionadas ao currículo, ao projeto pedagógico de curso (PPC). Em suma, a tudo que envolve a formação de futuros professores de Língua Portuguesa para o Ensino Básico.

Dessa forma, pretendemos, com os resultados obtidos, repassar para a instituição o perfil do futuro profissional que irá sair desse espaço de formação, para o campo de trabalho. Verificar, assim, se estamos atendendo às expectativas propostas e previstas no PPC do curso de Letras da URCA. Ademais, poderemos, com os dados da pesquisa, fazer uma sondagem de como o sujeito-aluno enxerga a profissão docente, se esse é um caminho que eles pretendem seguir, e se eles se veem como futuros professores de Português. Analisaremos, por fim, também, a perspectiva dos sujeitos-alunos em ser professor de Língua Portuguesa.

As representações sociais reveladas nos discursos de alunos sobre si, e sobre a formação docente em Letras, e ensino de Língua Portuguesa é que nortearão o seu fazer docente. Em vista disso, optamos por escolher a Teoria das Representações Sociais (TRS), pois, desvela-se como uma abordagem teórico-metodológica eficiente, para compreensão da constituição identitária da figura do professor. Através dessas representações, analisamos como a influência do meio social transita na prática educativa, e até onde essas interferências permeiam a formação docente em Letras.

Para isso, organizamos nosso trabalho da seguinte forma: na primeira seção nos dedicamos a apresentar uma breve explanação da TRS e sua relação com o processo de escolha e identificação dos sujeitos com a profissão que desejam seguir. Em seguida, mostraremos como se dá o processo da formação docente inicial e as representações que cercam a imagem do ser professor e como os alunos fazem essas representações.

Fundamentamos, assim, nossa pesquisa nos aportes teóricos da Análise do Discurso, (FOUCAULT); e na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI; JODELET).

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

*Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de PIBIC/FECOP/URCA intitulada “As Representações Sociais do Sujeito-Aluno em Formação Inicial em Letras” coordenada pelo Prof. Dr. José Marcos Ernesto Santana de França, docente do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri.

¹Graduanda do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri - URCA, e bolsista PIBIC/FECOP/URCA. anterooliveira001@gmail.com;

²Doutor em Linguística e professor do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri. marcos.franca@urca.br.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

A pesquisa foi realizada por meio da coleta de dados extraídos de questionários aplicados a um grupo de alunos do quarto semestre do curso de Letras-Português, da Universidade Regional do Cariri (URCA), no primeiro semestre de 2019. Após a aplicação, obtivemos um total de apenas dezesseis questionários respondidos e devolvidos ao pesquisador, sendo que foram entregues trinta. Os dados foram coletados e analisados com base nas teorias selecionadas.

DESENVOLVIMENTO

Para entendermos como se dá o processo de escolha e identificação dos sujeitos com o curso que eles pretendem seguir, é fundamental analisarmos a forma de conhecimento elaborada por eles sobre a determinada profissão pretendida. Tentaremos compreender como os sujeitos da pesquisa, partilham dessas representações que cercam a docência. Visto que, através dessas representações, é possível entender como é criada as crenças que os sujeitos-alunos reproduzem nos seus discursos sobre a profissão Professor. Direcionamos então, nossa investigação fundamentada, na Teoria das Representações Sociais, para Jodelet (2001) “As representações sociais são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social.” (JODELET, 2001, p.04).

Essa contribuição das representações sociais é determinante para entendermos a realidade social de cada grupo. Segundo Jodelet (1998, apud RIBEIRO, 2015 p. 65), “A representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para construção de uma realidade comum a um sujeito social”. É através dessas representações que o sujeito partilha não somente a sua visão individual, mais também compartilha representações experienciadas por ele. Sua interpretação está atrelada a diversas interpretações do seu meio social. Sendo assim, o sujeito-aluno é como um porta-voz do seu grupo de pertença. Todas as representações atribuídas e discursadas de forma verbal ou não-verbal, estará ressignificando crenças e concepções vivenciadas ao longo da vida no seu grupo.

Segundo Moscovici (1989, apud RIBEIRO, 2015 p. 66) “As representações refletem a experiência da realidade [...] e uma vez formadas, elas adquirem certa autonomia, se combinam e se transformam segundo as regras que lhes são propostas.” Assim, analisar as representações dos sujeitos-alunos, concederá a oportunidade de observar a realidade do seu grupo de pertença, refletido nos discursos de cada sujeito. E servirá como base para investigarmos como a representação do ser professor é construída.

Denise Jodelet³ diz que:

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porquê construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. (JODELET, 1989, p. 31)

³ JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Uso escolar, proibida a reprodução.

Para Foucault (1996), ao analisar os discursos, levamos em conta suas especificidades. Cada discurso tem sua particularidade, não é algo que esteja ali como absoluta compreensão e definição, pois cada leitor vai decifrá-lo de uma forma particular. E ainda é levado em consideração que dentro do discurso, existem diversos discursos internos que transfiguram sua composição. Sendo assim, analisar os discursos dos sujeitos-alunos sobre o ser professor é de certa forma compreender os discursos que permeiam o espaço social do aluno.

A partir dos dados coletados, sobre o que é ser professor de Língua portuguesa e o que esse profissional deve saber, os dados contribuíram para refletirmos sobre a representação social do sujeito-aluno sobre o ser professor de Língua Portuguesa. Como essas representações contribuem para o ensino e aprendizagem no âmbito do curso de Letras, e serviu como base para analisarmos a postura dos futuros docentes. Para os alunos, ser professor de Português não é apenas dominar as regras gramaticais, pois existem outras séries de conhecimentos que o professor deve adquirir para ministrar aulas com eficiência.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (PCN, 1998, p. 22)

Portanto, na visão dos PCN, o professor além de ser o garantidor de práticas efetivas de aprendizagem dos alunos, tem um “papel de informante e de interlocutor” que deve conhecer com profundidade as necessidades de seus alunos para estabelecer escolhas que atendam a elas e, conseqüentemente, possam abrir possibilidade de uma melhor aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisar as representações dos sujeitos-alunos⁴ da nossa pesquisa, nos concedeu a oportunidade de observar a realidade do seu grupo de pertença, refletida nos discursos de cada sujeito. E serviu como base para investigarmos como a representação do ser professor é construída.

Após a análise dos dezesseis questionários aplicados no quarto semestre do curso de Letras-Português, foi constatado que os alunos têm uma representação positiva da profissão professor(a). E que 62,50% dos alunos querem seguir na profissão, 31,25% não despertaram ainda interesse pela docência, e 6,25% não respondeu. As representações que os alunos relataram são representações positivas, pois o professor é visto como um “surper-herói” e tem muita importância na vida escolar e social dos alunos. As palavras que os sujeitos pesquisados mais reproduziram para definir o que é ser professor, foram: “amor”, “importância”, “conhecimento”, “responsabilidade”, “estimular”, “incentivar”.

(SJ-1) *É algo mágico, porque além de exigir muito preparo e conhecimento, também somos super-heróis para aqueles que confiam em você para ser alguém melhor na vida.*

⁴ 94% dos alunos entrevistados vieram de escola pública.

(SJ-3) *Professor, é amar o que faz, pois o mesmo vive e lutar por direitos que são só para o seu bem e do aluno.*

(SJ-4) *Ser professor para mim é amor acima de tudo, a profissão é meu sonho desde criança, então ela tem um valor bastante significativo para mim.*

(SJ-6) *É ensinar, aprender e estimular a criatividade do aluno.*

Podemos inferir com as representações acima, que o sujeito-aluno vê a docência como uma profissão de doação e amor, e ao mesmo tempo de extrema responsabilidade no emocional, no crescimento profissional dos alunos.

O professor tem o poder de influenciar diretamente na vida escolar, social e emocional. Entendendo que os sujeitos da pesquisa, tem essa noção do quanto o professor pode interferir na vida do aluno, compreende-se que eles pressupõem desde a formação, de como estar preparado para ensinar é importante, Ser bem qualificado fará toda diferença na sua prática docente.

Essas construções feitas pelos alunos de como o professor deve atuar, não são implicações individuais do aluno, isso porque ao mesmo tempo em que o professor é visto de uma forma positiva, representado como um “herói”, também é considerado como um profissional de bastante responsabilidade, pois pode atingir diretamente na vida particular do aluno por seu papel, tendo em vista que os alunos “*confiam em você para ser alguém melhor na vida*”.

Outro ponto que destacamos com base nas nossas análises, é que 62,5% dos entrevistados não escolheram o curso de Letras como primeira opção. Isso pode influenciar negativamente na sua prática como docente enquanto futuros profissionais. Portanto, o fato de estar no curso não é garantia de identificação com o curso e com a profissão futura, provocando, assim, desmotivação no sujeito-aluno em formação e no futuro professor, se ele concluir.

Segundo os sujeitos-alunos, o professor tem a função de ser o “responsável pelo crescimento intelectual” daquele(s) a quem ele ensina, conseqüentemente os alunos, cabendo ao professor o papel de “mentor intelectual”, como está expresso na fala a seguir:

(SJ-7) *É ser uma pessoa responsável pelo crescimento intelectual de alguém, podendo instituir diversos valores pessoais, pois há uma convivência com o professor.*

(SJ-8) *É algo importante. Praticamente o professor tem o poder de moldar pessoas, ter a capacidade de montar todas as profissões.*

Outras representações do ser professor envolvem o seu papel de “instituir diversos valores pessoais” e ter “o poder de moldar pessoas”, o que remete ao discurso do ser modelo, exemplo a ser seguido pelos alunos, portanto, é preciso ter cuidado com a sua imagem e com suas práticas para não causar má influência sobre ou ser mau exemplo para os discentes, “pois há uma convivência com o professor”. Há uma sobrecarga de responsabilidade atribuída ao professor que vai além de simplesmente “ensinar” conteúdo, visto que apenas um dos sujeitos-alunos mencionou essa atribuição, o SJ-6.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa permitiu concluir que, com base nas análises das representações sociais expressas, os alunos associam a imagem do professor como uma profissão que exige doação pelo que faz, porque é preciso amar a profissão. Essas representações são derivadas dos discursos que cercam os sujeitos-alunos. Os dados contribuíram para refletirmos sobre a representação social dos alunos, sobre o ser professor de Língua Portuguesa. Como essas representações contribuem para o ensino e aprendizagem no âmbito do curso de Letras, serviu-nos como base para analisarmos a postura dos futuros docentes. Os sujeitos em formação atuam com representações sociais que orientam e justificam as escolhas relacionadas à profissão escolhida.

Palavras-chave: Representações Sociais; Formação Docente em Letras; Formação Inicial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, F. RIBEIRO, P. B. **(re)construção identitária em movimentos de referenciação:** representações sociais sobre o professor na formação inicial Nonada: Letras em Revista, vol. 1, núm. 24, enero-junio, 2015, pp. 61-82. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451510006.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Disponível em: http://www.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Foucault_OrdemDoDiscurso.pdf . Acesso em: 25 jun. 2019.

JODELET, D. **Representações sociais:** um domínio em expansão. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao. Acessado em: 28 nov. 2018

AS TIPOLOGIAS DE PERGUNTAS NAS ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIÁLOGO: LÍNGUA PORTUGUESA*

Francisca Nailene Soares Vieira¹
José Marcos Ernesto Santana de França (orientador)²

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de um trabalho de pesquisa de TCC cujo foco principal foi analisar como se dá o processo de leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa e em que aporte teórico se sustenta a partir das tipologias de questões de interpretação e compreensão de textos que o manual apresenta. Em vista disso e com base na tipologia de questões formuladas por Marcuschi (2008) e nas estratégias de leitura de Kleiman (2016), analisamos questões de leitura e interpretação de textos de um livro do 6º ano de uma coleção aprovada pelo PNLD e adotada por escolas da rede pública de ensino. Após o procedimento de análises, constatamos que as questões analisadas, na sua maioria, não asseguram o ensino de leitura pela perspectiva discursiva, pois suas atividades trazem os tipos de perguntas nomeadas por Marcuschi (2008) de “cópias e objetivas”, tendo em vista que muitas das indagações solicitam a identificação de informações explícitas nos textos, isto é, a maior parte delas refletiram apenas o processo interpretativo, de decodificação.

Palavras-chave: Leitura, Livros didáticos de Língua Portuguesa, Tipologias de questões, Estratégias de leitura.

INTRODUÇÃO

É através do ensino e estímulo principalmente da leitura que o leitor torna-se competente, capaz de compreender a sua realidade e intervir nos contextos necessários, uma vez que dentre as suas finalidades encontra-se a fundamentação do senso crítico-reflexivo a partir do uso da língua.

Santa Anna (2017) esclarece que dessa maneira a leitura evidencia-se como uma ação que acarreta na construção da cidadania. “[...] ao projetar sobre o texto seu conhecimento de mundo, seu conhecimento textual e linguageiro, vai tecendo com o outro, através do texto, sua individualidade, por isso a importância da leitura para a construção da cidadania” (GURGEL, 2001, p. 04).

* O presente trabalho é um recorte de pesquisa realizada como TCC apresentada ao curso de Letras-Português da Universidade Regional do Cariri sob a orientação do Prof. Dr. José Marcos Ernesto Santana de França.

¹ Graduada pelo Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri, fnsoares96@gmail.com;

² Doutor em Linguística e professor do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri, marcos.franca@urca.br.

Nas aulas de Língua Portuguesa ainda persiste a utilização, muitas vezes exclusiva, do livro didático (doravante LD) como suporte pedagógico. Tendo em vista essa prática, sentimos a necessidade de verificar se as questões das atividades de leitura e compreensão, de fato, cumprem com a sua função de instigar os discentes a fixarem e aprenderem o conteúdo.

Rosa, Ribas e Barazzutti (2012) comentam a urgência de investigação desse material, já que ele pode interferir na qualidade do ensino de linguagens em sala de aula, assim como pode revelar a compreensão de língua do profissional que se limita apenas aos exercícios propostos por ele.

Objetivamos identificar as tipologias de perguntas dos livros didáticos, mediante a tabela elaborada por Marcuschi nos anos de 1980 e 1990, a qual aponta 09 (nove) tipos de perguntas presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP). Mesmo no ano de 2019 os procedimentos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa referentes aos livros didáticos ainda não se transformaram como deveriam. Como nos traz Marcuschi (2008),

Não obstante o fato de hoje haver uma maior consciência de que a compreensão não é um simples ato de extração de informações de textos mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial. Algumas análises recentes sobre o tema têm revelado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. (MARCUSCHI, 2008, p. 270)

Utilizamos como arcabouço teórico os autores: Santa Anna (2017), Marcuschi (2008) e Kleiman (2016); e os documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN,1997) e Guia Nacional do Livros Didáticos (2017).

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa documental-bibliográfica, a qual adotou um procedimento de análise comparativo com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, usamos o livro do 6º ano do Ensino Fundamental II da coleção *Diálogo: língua portuguesa*, fase na qual o leitor já deve ser instigado a compreender o texto numa perspectiva reflexiva.

Utilizamos para a seleção de livros didáticos os seguintes critérios: 1. Livros de Língua Portuguesa do 6º ano; 2. Aprovação do PNLN; e 3. Livros já adotados pelo sistema escolar. Posteriormente à escolha do *corpus*, selecionamos e analisamos a amostra, a qual constituiu-se de questões de leitura e compreensão do módulo 5 (cinco) desse livro. Selecionamos esse

porque a temática dele é futebol, assunto que agrada a muitos e que se trata de algo próximo à realidade dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Na década de oitenta, Marcuschi realizou uma pesquisa acerca dos exercícios de compreensão nos livros didáticos de Língua Portuguesa e a partir desse material desenvolveu uma tabela de perguntas que geralmente são encontradas nas seções que tratam de leitura e compreensão textual. Segundo o autor: “Esta tipologia deveria hoje sofrer alguma mudança, mas em princípio ainda continua válida” (MARCUSCHI, 2008, p. 270).

A tabela desenvolvida traz nove tipos de perguntas, as quais foram identificadas a partir das estratégias utilizadas pelos alunos no momento da leitura. Na sua maioria, as questões solicitam respostas explícitas, cópias que fazem com que a leitura seja entendida como uma prática de extração de informações, porém por outro lado também apresenta a tipologia de questões inferenciais, as quais exigem que o leitor estabeleça relações que transcendem a materialidade do texto e que recorra aos seus conhecimentos de mundo.

Como são avaliados os LDLP pelo PNLD?

Para que os livros sejam aprovados pelo PNLD, inicialmente devem ser submetidos a uma avaliação que considera vários critérios físicos e pedagógicos, tendo em vista qualificá-los como adequados ou não para a sua disponibilização nas unidades de ensino. Vamos nos deter aqui aos critérios de leitura utilizados para selecionar os LDLP.

A última seleção para os LD do Ensino Fundamental II ocorreu no ano de 2016, habilitando-os para os anos de 2017 até 2019. As exigências mais específicas quanto aos critérios de seleção dos LDLP foram encontradas no Guia de Livros Didáticos de 2017.

Segundo o Guia de Livros Didáticos (2017), esses são os critérios analisados:

II. Critérios relativos à leitura

As atividades de compreensão e interpretação do texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, só podem constituir-se como tais na medida em que:

- encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
- respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;

- desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir. (BRASIL, 2017, p. 19)

Esses critérios estabelecidos condizem com as exigências estabelecidas nos PCN (1997), bem como com as habilidades e competências expostas pela BNCC (2018). Apresentam uma concepção de leitura sociointeracionista e inclusive mencionam o trabalho com as estratégias de leitura, o que nos resta saber é como essas características foram encontradas nos livros selecionados.

Ao observamos o Guia, identificamos um anexo que continha mais detalhadamente o que caracterizava o LDLP como bom ou não. Há uma seção em que se trabalha a abordagem teórico-metodológica de leitura assumida pelas coleções e para isso foram criadas algumas tabelas, as quais deveriam ser respondidas pelo avaliador. Dentre essas, selecionamos duas tabelas que remetiam às atividades de leitura. A primeira traz as seguintes informações:

3. AS ATIVIDADES TRATAM A LEITURA COMO PROCESSO E COLABORAM SIGNIFICATIVAMENTE PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR?

- 3.1 Definem objetivos para a leitura proposta?
- 3.2 Resgatam o contexto de produção do texto (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)?
- 3.3 Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas?
- 3.4 Levam o aluno a considerar a materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos, etc.) na apreensão de efeitos de sentido?
- 3.5 Propõem apreciações (estéticas, éticas, políticas, ideológicas)?
- 3.6 Discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira?
- 3.7 Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento? (BRASIL, 2017, p. 75)

A segunda tabela, por sua vez, indaga se

4. AS ATIVIDADES COLABORAM SIGNIFICATIVAMENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA DO ALUNO EM LEITURA?

- 4.1 Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações, produção de inferências)?
- 4.2 Exploram elementos constitutivos da textualidade (unidade e progressão temática, articulação entre partes, modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência)?
- 4.3 Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e a não verbal em textos multimodais?
- 4.4 Exploram dimensões sociolinguísticas manifestadas no texto (variações dialetais e de registro)? (BRASIL, 2017, p. 76)

Esses critérios possuem um cunho analítico bem embasado. Procuram nos LD questões pertinentes ao ensino de leitura, as quais condizem com a perspectiva sociodiscursiva. A teoria das estratégias de leitura defendida por Solé (1998), que propõe que a leitura seja trabalhada antes, durante e depois, também se encontra presente indiretamente como proposta de ensino.

Essas pontuações feitas consideram não só o texto trabalhado, como também a intertextualidade e a interdiscursividade estabelecidas com outros textos. Inclusive há nesses critérios uma proposta de reflexão da língua, há uma procura por incentivo à extrapolação da materialidade linguística para compreensão dos sentidos do texto. Sendo assim, para um LDLP ser considerado apto como material para o ensino, precisa considerar a leitura como um processo gradual, o qual requer um trabalho com estratégias que não se limitam à interpretação e, além de tudo, precisa atender às exigências dos PCN, cuja teoria de ensino de leitura defendida subjacente considera a interlocução do autor-texto-leitor.

Em virtude das diferenciações entre interpretação e compreensão, feita por alguns autores, precisamos salientarmos que, para Marcuschi (2008), o ato de compreender exige um processo interativo, o uso de habilidades, bem como muito trabalho, porque não se limita apenas às práticas linguísticas e cognitivas. Em vista disso, ao abordar o trabalho dos LD com a leitura, o autor faz uma crítica ao afirmar que o trabalho com a compreensão que é proposta se restringe apenas a perguntas e respostas, as quais se limitam a indagações como *o quê? onde? quando?* sem promover nenhum espaço de reflexão e de compreensão efetiva.

O referido autor ressalta que esses manuais trazem exercícios de compreensão falhos, pelo menos no que condiz a três aspectos:

- (1) supõem uma noção instrumental de língua e imaginam que ela funciona apenas literalmente como transmissora de informação; é a velha metáfora da língua como um conduto;
- (2) supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis;
- (3) supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas. (MARCUSCHI, 2008, p. 269)

Tomando essa noção estruturalista, em que a língua se trata de um sistema fechado e em potencial, o trabalho com a leitura se torna supérfluo e pressupõe a formação de pseudoleitores, como afirma Kleiman (2016); ou seja, sujeitos passivos, que se acomodam na materialidade do texto. Pois, ainda segundo a autora, “Os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas” (KLEIMAN, 2016, p. 25). Isso pode desmotivar o discente para com a

leitura, pois os gêneros lidos são distantes das diversidades do dia a dia e não apresentam importância e funcionalidade nenhuma para as vivências dessas pessoas.

Logo, os LDLP necessitam estar constantemente em processo de atualização, já que as concepções de língua, gramática, leitura e texto transformam-se, influenciando diretamente nos seus modos de serem ensinadas, os quais passam a exigir situações discursivas que constituem o tripé autor-texto-leitor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se trata da análise das atividades de leitura, nos embasamos no quadro de tipologias das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa de Marcuschi (2008), conforme exposto no quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Quadro de tipologias de perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa.

TIPOS DE	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS PERGUNTAS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligue: Lílian - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copie a fala do trabalhador. ▪ Retire do texto a frase que... ▪ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. . Transcreva o trecho que fala sobre... ▪ Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade pura decodificação. A resposta acha-se centrada no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem comprou a meia azul? ▪ O que ela faz todos os dias? ▪ De que tipo de música Bruno mais gosta? ▪ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a moral dessa história? ▪ Que outro título você daria? ▪ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a sua opinião sobre...? Justifique.

6. Subjetivas	sendo que a R por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que você acha do...? Justifique ▪ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo a possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que passagem do texto você mais gostou? ▪ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? ▪ Você concorda como o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dê um exemplo de pleonasmos vicioso (Não havia pleonasmos vicioso no texto e isso fora explicado na lição) ▪ Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantos parágrafos tem o texto? ▪ Qual o título do texto? ▪ Quantos versos tem o poema? ▪ Numere os parágrafos do texto. ▪ Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Fonte: Reproduzido de Marcuschi (2018), p. 271-272.

O LD escolhido para análise foi elaborado pelas autoras Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, publicado pela editora FTD e aprovado pelo PNLD até o ano de 2013, faz parte da coleção *Diálogo: língua portuguesa para o Ensino Fundamental II*. Embora, este livro não se encontre mais em uso, o selecionamos, pois um dos nossos critérios de inclusão consistiu na utilização de LD já escolhido pelas escolas para o ano letivo.

No que se trata do trabalho com os textos, o LD propõe cinco momentos que são: **Dialogando com a imagem, Trabalhando a gramática, Trabalhando a ortografia, Ampliando o tema, Comparando os textos e Conversando sobre linguagens.**

Selecionamos para análise o texto um do LD, “Futebol”, bem como os textos de apoio, cujos títulos são “Feios, sujos e malvados” e “O azul do mar: inspiração de Marcela” do módulo cinco. Para o texto um, as atividades de leitura propostas consistem em **Dialogando com o tema**; para o primeiro texto de apoio, **Dialogando com a imagem**; e já a seção destinada para o segundo é **Trabalhando a gramática**. Selecionamos apenas duas questões de cada momento proposto pelo LD, já que o gênero a ser escrito precisa ser sucinto.

Na primeira seção, a questão um demanda que os discentes após a leitura em voz alta respondam a duas indagações.

1. *Após a leitura em voz alta, responda:*
 - a) *Que lance ou momento da partida é descrito no poema?*
 - b) *Que aspectos na construção dos versos ajudam a dar o efeito de velocidade, de rapidez que o lance, em uma partida de futebol, exige?*
(BELTRÃO; GORDILHO, 2009, p. 189)

A alternativa **a** indaga que lance ou momento da partida de futebol foi descrita no texto. A pergunta realizada exige do leitor uma resposta que se encontra clara, não é necessário se aprofundar em relações externas para chegar à solução. O leitor aqui não exerce nenhuma atividade reflexiva, no mais ele retornará ao texto no que condiz a descrição mencionada e copiará a palavra ou expressão correspondente. Essa tipologia de perguntas se detém à interpretação textual.

A alternativa **b**, por sua vez, questiona quais aspectos na construção dos versos ajudam a dar o efeito de velocidade que o lance exige. Nessa alternativa é solicitado que o discente recorra ao texto e identifique dentro da sua estrutura o que cria esse efeito de rapidez. Cabe observar que mais uma vez a resposta é contida somente na materialidade do texto, não apresentando relevância para o processo de formação leitora crítica. Identificar esses aspectos, só passa a ser significativa quando o leitor é levado a compreender como se dão os seus usos, para que e por que.

2. *O poema, com características narrativas, é construído com 22 versos e uma só estrofe. Estabeleça hipóteses: Pensando numa partida de futebol, a que pode ser associado o número de versos do poema?*
(BELTRÃO; GORDILHO, 2009, p. 189)

A segunda questão afirma que o poema é construído de 22 versos e uma só estrofe, a partir disso é proposto o trabalho hipotético. A hipótese solicitada pelo LD deve levar em consideração a partida de futebol, e descobrir a que se associa esse número de versos. A primeira reação ao nos depararmos com o termo “Estabeleça hipóteses”, foi imaginar que ele trabalha com as estratégias de leitura, porém ao identificar que a hipótese mencionada é rasa e não contribui para a criticidade do leitor, nas vivências leitoras extraescolares, a atividade proposta não induz o aluno a estabelecer relações profundas na construção do sentido do texto e muito menos instiga o discente a descobrir os motivos que levaram o autor a escrever usando essa quantidade de versos e estrofe. Segundo Kleiman (2016) para que a hipótese de leitura seja trabalhada, antes se faz necessário que haja a ativação do conhecimento prévio do discente, pois com a discussão acerca do assunto o leitor se tornará mais conciso nas suas predições, o que não foi percebido na presente questão.

A segunda seção, **Dialogando com a imagem**, é proposta a partir do texto “Feios, sujos e malvados” da Revista Placar, ainda dentro da temática de futebol.

Figura 1 - Texto verbal e não verbal do LD



Fonte: Livro *Diálogo: língua portuguesa*.

O referido texto está vinculado a duas fotografias. A primeira ilustra um rapaz descalço na areia com uma bola improvisada de papel enrolado, e a segunda, três meninos numa faixa de terra entre as duas vias do asfalto, sendo que dois desses estão descalços, e um sobrepõe o pé numa bola aparentemente murcha.

1. *Que elementos presentes nessas fotografias revelam a paixão do brasileiro pelo futebol?*
(BELTRÃO; GORDILHO, 2009, p. 190)

A primeira questão pergunta quais elementos presentes nas fotografias revelam a paixão do brasileiro pelo futebol. Por se tratar de um texto não verbal, as fotografias tendem a serem recursos que permitem o aguçar da prática reflexiva nos momentos de leitura. Nesse caso, os discentes irão analisar as condições explícitas nas imagens, referentes à caracterização das bolas, dos jogadores que aparecem, como também implícitas ao inferir as condições de vida em que esses rapazes podem se encontrar, mediante o que se encontra exposto nas imagens. Esse tipo de questão fornece ao discente uma leitura crítica de mundo, pois trabalha questões sociais, muitas vezes próximas à realidade dele.

2. *O fotógrafo capta apenas os pés dos jogadores. Ao dirigir o olhar dos leitores para essa parte do corpo, o que os pés passam a significar? Por quê?* (BELTRÃO; GORDILHO, 2009, p. 190)

A segunda questão inicia-se afirmando que o fotógrafo registrou apenas os pés dos jogadores de futebol. A indagação propõe que os leitores digam o que os pés passam a significar, e o porquê, à medida que ao olhar as fotos é essa parte do corpo que aparece.

Deparamo-nos aqui com uma questão que menciona o termo significado, o que possivelmente indica que os autores do LD reconhecem que as palavras se transformam de acordo com os contextos, nos quais são postas, mas ainda pecam ao se referirem ao significado enquanto moldável. Na verdade, dentro da perspectiva defendida neste trabalho, o que pode ser reconstruído são os sentidos dos textos, pois eles se dão a partir do ponto de vista de cada leitor, e já o significado é universal, estanque. Certamente devemos ressaltar que a intencionalidade da proposta de analisar o aspecto semântico dos pés no texto é interessante, pois o trabalha enquanto unidade de múltiplos sentidos.

A terceira e última seção intitula-se **Trabalhando a gramática**. Os conteúdos a serem estudados são os adjetivos e as locuções adjetivas. Essa atividade trabalha com o texto de apoio, “O azul do mar: inspiração de Marcela”.

- 1. Ana Marcela é considerada, hoje, um dos grandes nomes em competições aquáticas. Saiba por quê.*
- a) Que aspectos, na sua opinião, torna o desempenho da atleta tão surpreendente?*
 - b) Você conhece outros atletas de destaque? Que características o tornam destaque: ele é veloz, criativo, disciplinado, habilidoso?*
(BELTRÃO; GORDILHO, 2009, p. 191)

A primeira questão constitui-se de duas alternativas. Na alternativa **a**, é indagado ao leitor que aspectos na opinião dele tornam o desempenho da Marcela tão surpreendente. O caráter subjetivo é a principal característica considerada nesse tipo de pergunta, porém, tanto pode funcionar como uma averiguação do conhecimento de mundo do discente, o que seria mais apropriado, como também pode se tratar de uma prática meramente interpretativa, o que parece ser o intuito dela.

Na alternativa **b**, pergunta-se se o leitor conhece outras pessoas que sejam atletas de destaque e quais características o colocam em posição de destaque. A alternativa lista adjetivos como veloz, criativo, disciplinado e habilidoso e indaga se os atletas conhecidos são assim caracterizados. Aqui a subjetividade aparece novamente; ao citar adjetivos, a construção das respostas é facilitada, o que não possibilita muito esforço do leitor. O recomendado seria analisar como essas características individualizam e dão destaque às pessoas em meio as suas atividades físicas; o propósito, portanto, seria realizar uma análise linguística acerca dos usos desses elementos no texto.

- 2. O primeiro parágrafo informa quem é a atleta e por que ela é destaque no meio esportivo.*
- a) Que palavras, no primeiro período, expressam que tipo de campeã ela é? Copie-as no caderno.*

- b) *Para que servem essas palavras? Elas são importantes para a atribuição de sentidos ao texto?*
- c) *No segundo período, a expressão ‘da Bahia’ caracteriza o substantivo **menina**. Para que ela foi usada?*
(BELTRÃO; GORDILHO, 2009, p. 192)

A segunda questão compõe-se de três alternativas. A primeira indaga quais palavras expressam, no primeiro período, o tipo de campeã da Marcela, sendo que é solicitado que as copie. Essa tarefa é simplesmente de identificação e registro, sem nenhum caráter investigativo, visto que é indicado no enunciado até o local onde as palavras foram usadas.

Na alternativa **b**, questiona-se para que servem essas palavras e se elas apresentam importância na atribuição dos sentidos no texto. Identificamos que essa alternativa possibilita que o aluno deduza o conceito de adjetivo, a partir da questão anterior; porém, ao não solicitar uma justificativa ao falar dos sentidos no texto, deixa de instigar uma discussão sobre as finalidades assumidas com os usos linguísticos feitos pelo autor.

A alternativa **c** contextualiza o leitor, mostrando que no segundo período do texto aparece a expressão ‘da Bahia’, a qual caracteriza a palavra menina, já classificada no enunciado como substantivo. A indagação consiste em saber para que o termo “da Bahia” foi usado. De início percebemos que a própria questão já inicia com a resposta, ao afirmar que ela caracteriza, o que deve ser construído pelo leitor é o entendimento que essa caracterização serve para especificar, indicando um local, como é o caso. Gostaríamos de lembrar que a questão só passa a ter relevância se houver um aprofundamento no estudo das funções dos adjetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marcuschi (2008) nos diz que o quadro de tipologias que desenvolveu não é o certo e nem ao menos o mais correto, mas a partir dele é possível apontar algumas atitudes persistentes nas atividades que dizem trabalhar a compreensão textual. Podemos confirmar isso com os resultados de nossas análises, visto que, mesmo depois de onze anos passados desde a publicação do livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* do referido autor, ainda nos deparamos com algumas das tipologias de questões já mencionadas por ele que nada acrescentam à formação do leitor, ainda que os LD tenham passado pelo crivo avaliativo do PNLD.

Constatamos que as questões analisadas, na sua maioria, não asseguram o ensino de leitura pela perspectiva discursiva, pois suas atividades trazem os tipos de perguntas nomeadas por Marcuschi (2008) de “cópias e objetivas”, tendo em vista que muitas das indagações

solicitam a identificação de informações explícitas nos textos, e na maior parte delas trouxeram os pronomes interrogativos *o que, quem, quando, como e onde* nos seus enunciados, refletindo apenas o processo interpretativo, de decodificação.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, E.L.S.; GORDILHO, T.C.S. **Diálogo**: língua portuguesa. 6º ano. ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 fev. de 2019.

_____. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2017: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2017/pnld_2017_lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 24 abr. de 2019.

GURGEL, M. C. L. Programa de leitura da UERJ: a formação de uma sociedade leitora. **Revista do GELNE**, v. 3, n. 1, 2001.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROSA, C. P.; RIBAS, L. C.; BARAZZUTTI, M. Análise de livros didáticos. In: Encontro Nacional Pibid-Matemática. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/44076479-Uma-analise-de-probabilidade-e-combinatoria-em-um-livro-didatico.html>. Acesso em: 19 fev. de 2019.

SANTA ANNA, J. A importância da leitura e as contribuições das instituições: em busca de uma sociedade leitora no Brasil. **Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 2, p. 34-53, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/viewFile/18614/12627>. Acesso em: 18 fev. de 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO SUPORTE REAL PARA O ENSINO DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA*

Ana Paula da Silva Bandeira¹

José Marcos Ernesto Santana de França (orientador)²

RESUMO

Este artigo, fundamentado na teoria sociointeracionista, tem como objetivo refletir sobre o ensino da leitura e da escrita e gêneros textuais com atividades presente na escola. Tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elencamos problemáticas que as escolas enfrentam ao tratarem de tais temas. Portanto, discutiremos os problemas, conceitos, fases e estratégias de leitura, tendo como base os autores Cagliari (1993), Martins (1992) e Solé (1998). Em seguida, na perspectiva sociocomunicativa, abordamos os gêneros textuais a partir de Marcuschi (2008) e Bronckart (1999). Logo em seguida abordamos uma das principais funções das escolas, que é, segundo os PCN, desenvolver as competências sociocomunicativa e sociodiscursiva dos alunos. Por fim, defendemos que os processos da escrita e da leitura devam ser aperfeiçoados com o trabalho com os gêneros textuais à medida que os gêneros textuais são o objeto concreto, real e sociocomunicativo de ensino de língua que concretizam o discurso e expõe a funcionalidade das habilidades de leitura e de escrita.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Gêneros Textuais. Ensino.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma discussão e reflexão sobre o ensino língua portuguesa a partir de gêneros textuais, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa. Isso porque, na contramão do que recomendam os PCN, o ensino de língua portuguesa nas instituições escolares ainda não condiz com a realidade de língua vivenciada pelo sujeito aprendente, mas sim um ideal de língua proposto pela gramática normativa de forma descontextualizada. Isso pode afugentar os alunos dos bancos escolares, uma vez que lhes parece estarem aprendendo uma língua que não é aquela presente em seu dia a dia, distante de ou sem nexos com sua realidade social. Assim, os conteúdos vistos não ultrapassam os muros da escola. Neste trabalho de análise, apresentamos os pontos positivos no tocante à leitura e à produção de textos tendo os gêneros textuais como objeto concreto, real, do qual se parte e para o qual se volta, que é fundamentalmente o texto vivo que circula socialmente.

*Artigo Científico apresentado à disciplina Laboratório de Leitura e Produção Textual II, do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Regional do Cariri, sob a orientação do Prof. Dr. José Marcos Ernesto Santana de França, como pré-requisito parcial de conclusão da disciplina.

¹Graduada em Letras-Português Licenciatura pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Crato-CE annahsilvaa@gmail.com

²Doutor em Linguística e professor do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri. marcos.franca@urca.br.

Os gêneros textuais têm recebido uma maior atenção nos últimos anos, devido à percepção de sua importância para o ensino de língua portuguesa e sua funcionalidade na vida cotidiana. Sendo assim, é de extrema importância que se eleja os gêneros textuais como objeto de ensino e de análise. Sob um enfoque sociointeracionista, este trabalho investiga e reflete acerca da importância de trabalhar os gêneros textuais nas práticas cotidianas do ensino de português.

Levando em conta que produzimos textos quando nos comunicamos por meio da palavra, tanto oral como por escrito, é sugerível que o professor trabalhe os diferentes gêneros textuais, evidenciando os que estão mais presente no cotidiano do aluno. De acordo com as orientações de Pereira et al. (2006, p. 29), julgamos ser sensato “[...] partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade”. Compartilhando dessa concepção, Marcuschi (2008) afirma que os gêneros textuais são um fenômeno histórico, ligados à vida cultural e social do indivíduo porque está presente em toda e qualquer situação de comunicação social. Brait (2002), por sua vez, ressalta que não se pode deixar de destacar que, ao trabalhar com os gêneros textuais, é preciso levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção.

METODOLOGIA

A pesquisa foi de caráter qualitativo-bibliográfico, em que se procurou discutir e refletir sobre a relevância de um ensino de língua portuguesa, com foco na leitura, escrita e análise linguística, a partir de usos de gêneros textuais, seguindo uma orientação de base sociointeracionista. Nesse sentido, buscamos apresentar no decorrer do trabalho possíveis alternativas que venham a viabilizar o trabalho docente com a língua portuguesa através de diversos gêneros textuais, que circulam diariamente em nosso cotidiano, dentro e fora do ambiente escolar.

O trabalho apresenta três momentos em que buscamos abordar as diferentes perspectivas sobre a leitura, escrita e gêneros textuais como objeto palpável de ensino de língua portuguesa no ambiente escolar. O primeiro apresenta uma breve reflexão sobre os problemas de leitura na escola, no qual buscamos também responder *o que é leitura?* e como desenvolver essa prática social que por sua vez tem um alto grau de importância para a vida do sujeito. Logo em seguida, abordamos o ler com o sentido e as emoções, assim como também buscamos ressaltar a importância do texto para o ensino da leitura e,

consequentemente, da língua portuguesa, numa perspectiva sociocomunicativa, que tem como uma das bases o uso dos gêneros textuais que circulam na sociedade, como defendem Marcuschi (2008), Geraldi (1985) e Bronckart (1999).

DESENVOLVIMENTO

O que é Ler?

Vivemos numa sociedade em que é cada vez mais necessário as habilidades de leitura e escrita para que o indivíduo possa interagir socialmente. É nesta perspectiva sociocomunicativa que os PCN de língua portuguesa propõem o desenvolvimento da leitura e da escrita no espaço escolar.

Mas afinal o que é ler? Alguns podem pensar que essa é uma pergunta banal ao resumir a leitura na decifração do sistema da escrita. Embora essa seja uma das etapas da leitura, este processo é muito mais complexo e envolve problemas não só semânticos, mas culturais, ideológicos, filosóficos e até fonéticos. A leitura é uma atividade individual de assimilação do conhecimento, de interiorização e reflexão para formar uma opinião sobre o que foi lido (CAGLIARI, 1993, p. 149-150).

Para a formação desse leitor é preciso que ele esteja em contato com diversos textos que circulam socialmente. O problema é que boa parte das instituições de ensino tem a leitura como uma atividade secundária; destinando a essa prática apenas alguns minutos da aula, na qual espera do aluno uma leitura rápida, entoada e depois uma interpretação condicionada ao preenchimento da ficha de leitura constatada nos livros didáticos. O que torna comum entre os discentes após a leitura não saber sobre o que se leu.

Outra problemática recorrente na leitura escolar é que por vezes condicionam os discentes a pronúncias que mais se aproxima ao dialeto-padrão. Não que tal conhecimento não seja importante, mas o ensino centrado nele induz a concepções de atitudes discriminatória do uso da língua. O professor deve ter em mente que a heterogeneidade da classe permite variedades de leitura e de pronúncias; saber que há alunos que têm contato com uma diversidade de gêneros textuais, enquanto outros estão limitados a apenas a leitura de rótulos, placas, propagandas, enfim a frases. Assim, é normal que aprendam e leiam de formas diversas. Segundo Cagliari (1993, p. 171), a escola deve mostrar aos alunos que a sociedade tem certas expectativas com relação a fala, e consequentemente, a leitura que no dialeto-padrão possui mais prestígio na sociedade. É próprio da língua haver variações, afinal ela é

usada por seres humanos que são instáveis, transmutáveis e diferentes; mas, ao aluno deve ser ensinado o que é próprio da linguagem e o que é próprio do uso que a sociedade faz da linguagem.

Funções da Escola

Uma das principais funções da escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), é tornar os alunos sujeitos capazes de desenvolver sua competência discursiva, colocando em prática o uso da língua de modo variado, para que possa produzir diferentes efeitos de sentido e moldar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. Quando ressaltamos que estas funções são responsabilidade da escola, é levando em consideração o fato de que o processo de leitura e de escrita deve ser desenvolvido durante a educação básica e exercida em situações sociocomunicativas. Assim, torna-se essencial que o sujeito possua domínio sobre as habilidades de leitura, escrita e interpretação textual para que use em seu cotidiano, pois é por meio delas que nos comunicamos, temos acesso a informações, expressamos, defendemos nossos pontos de vista e produzimos cultura. Portanto, é dever da escola potencializar o desenvolvimento de tais competências. Entretanto, de acordo com GERALDI (1985), tais práticas não são realizadas, pois

Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E esta nada mais é do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isto nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises já pré-existentes. E isto é simular a prática científica da análise linguística. (GERALDI, 1985, p. 78)

Diante disso, fica evidente que a escola enfrenta problemas em suas didáticas, pois elas se mostram ineficientes na medida em que conduzem os alunos a práticas de leitura e de escrita vazias que não têm o intuito de formar sujeitos críticos, capazes de valer-se de seu conhecimento prévio e adquirido na leitura para ter “o quê” e “como” dizer.

Lendo com os Sentidos, Emoções e Razões

De acordo com Martins (1992, p. 34), “[...] aprender a ler significa também ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados.” Assim, percebemos que o ato da leitura é entendido como algo pertencente a nós,

que não é necessariamente resumido à decodificação do código escrito. Isso fica evidente quando a autora menciona três níveis de leitura: sensorial, emocional e racional.

O primeiro está relacionado à visão, ao tato, à audição, ao olfato e ao gosto, pois “[...] podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler” (MARTINS, 1992, p. 40). Nesse nível já podemos emitir algum juízo de valor, alguma atribuição de gosto ou desgosto sobre algo. Por isso é comum vermos alguns alunos rejeitarem um livro só pela capa, espessura ou ausência de gravuras.

A leitura emocional é aquela onde o leitor se envolve no texto ou situação de forma efetiva, se põe no lugar do outro, é participante daquela realidade alheia. “Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaça-lo” (MARTINS, 1992, p. 52).

Já leitura racional é a união da leitura sensorial e emocional, estabelecendo “[...] uma ponte entre leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado [atribuir sentidos³] ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais” (MARTINS 1992, p. 66). Ou seja, a leitura racional implica um amadurecimento do leitor no sentido de que não se pode fazer sempre uma ingênua ou sem pretensão alguma, pois é preciso traçar objetivos de leitura, como, por exemplo, a busca por conhecimentos e para isso é preciso estabelecer os possíveis sentidos que o texto em análise possa oferecer.

Partindo do que foi dito anteriormente, podemos afirmar que a leitura é algo que fazemos antes mesmo de nos tornarmos sujeitos alfabetizados e até mesmo antes de aprendermos a falar. Porém, a escola acaba induzindo a concepção errônea de que a leitura é algo exterior a nós, apreendido somente na escola. Portanto, entender a leitura nesses três níveis é fazer dessa prática mais do que um pretexto para estudar gramática. É tê-la como atividade de lazer e prazer que permite ao leitor viajar, fantasiar, dialogar com o autor, com a sua realidade social e a do texto, formando, assim, sujeitos pensantes críticos e capazes de exercerem a cidadania.

Estratégias de Leitura: Texto Como Objeto de Ensino

Para o professor incentivar a leitura, segundo Silva (2009, p. 04), precisa lê, pois se ele lê, prevê conteúdos, prevê caminhos, se reconstrói nas experiências e se revitaliza

³Interpretar, compreender, desvendar os sentidos contido no texto.

incessantemente. Não há como incentivar uma ação que nem ele mesmo faz. O sujeito na função de ensinar deve ser capaz de planejar estratégias que auxiliem seus alunos nessa atividade de construção do conhecimento e desenvolvimento da capacidade da linguagem.

Por isso a necessidade de traçar uma metodologia que aborde a leitura na sala de aula, que facilite o processo de compreensão textual; nesse sentido Solé (1998) propõe algumas estratégias leitoras que consiste em três etapas: antes, durante e depois. As estratégias para antes da leitura, segundo a autora, são: compreensão antecipada do tema proposto no texto, ou a ideia central por meio de elementos textuais (título, subtítulo, observação de imagens, etc.); ativação do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas quanto ao suporte, autor, formatação e instituição responsável pela publicação. Quanto às estratégias utilizadas durante a leitura, Solé (1998) aponta as seguintes:

Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferências ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; Identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; Construção do sentido global do texto; identificação de pistas que mostram a posição do autor; relações de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos. (SOLE, 1998, p. 116)

E por fim, a estratégia para depois da leitura que consiste no processo essencial na construção do sentido do texto: “Construção da síntese semântica do texto/resumo do texto; formular e responder a perguntas; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto” (SOLE, 1998, p. 143).

Diante dessas estratégias, fica evidente que o texto assim como a leitura permite ao aluno ver aspectos formais, estruturais, linguísticos, sociocomunicativos e funcionais através da mediação entre o texto e o leitor. Assim, tem-se o texto como objeto de ensino como recomendam os PCN (1998) de língua portuguesa e, conseqüentemente, os gêneros textuais e suas especificações, o que torna o ensino de Língua Portuguesa uma atividade complexa, na medida em que se exige a reflexão e a análise nos/dos usos da linguagem e intenções do autor presentes em um determinado texto que se materializa em um determinado gênero textual que circulará em uma determinada esfera social com pretensões sociocomunicativas e de caráter sociodiscursivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É de suma importância ao docente que deseja expor aos seus alunos a função da escrita na sociedade, trabalhar com os gêneros textuais. Mostrar que a produção textual no espaço escolar vai além das concepções de ideal de língua proposta pela gramática normativa. Não é escrever por escrever. Condicionar o aluno a escrever sem saber, por quê? para quê? e para quem? é conduzir a práticas vazias de escrita. Por isso a leitura é fundamental na vida do discente, pois ela garante matéria-prima, isto é, fornece conteúdo e concretização do discurso.

Sob o olhar bakhtiniano essa concretização do discurso está presente no texto que se constitui dentro de determinados gêneros. Para Bakhtin (2000) os gêneros materializam a língua, que, por sua vez, está vinculada à vida. Assim, os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos e são usados inconscientemente. Sobre esses, Marcuschi (2010) menciona:

Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual, assim como um editorial, horóscopo, receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversação casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro. (MARCUSCHI, 2010, p. 26)

Todo texto se organiza dentro de um tipo, ou melhor, vários tipos textuais, os quais, Marcuschi (2010) elenca a narração, argumentação, injunção, exposição e descrição. Esses tipos têm aspectos linguísticos que se conhecidos aos alunos contribui para a formação de um leitor produtor de texto, coeso e coerente, que domina a língua.

Diante disso, escrever é compreendido como habilidade de saber usar da variedade linguística, vocabulário, construções morfossintáticas e intencionalidade do autor, isto é, o que pretende dizer e/ou despertar no leitor com seu texto. Porém, essa não é uma atividade fácil e necessita de produtor predispostos a escrever, reescrever e avaliar seu próprio texto. Nesse processo o professor é um importante aliado, afinal é ele quem deve proporcionar a escrita, por meio da leitura de diversos gêneros despertando no leitor o interesse, e assim o envolve numa leitura sensorial, emocional e racional.

Gêneros Textuais: Uma Perspectiva Sociocomunicativa

Marcuschi (2008, p. 149) apresenta a definição de gêneros textuais em que, em síntese, mostra como “formas de ação social”. Porém, o autor expõe que definir os gêneros não é algo fácil. Por esse motivo propõe que dependendo do sentido em que se observa, os gêneros textuais podem ser: uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou uma ação retórica.

Desta forma, Marcuschi (2008) sugere que os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas imprescindíveis a qualquer situação comunicativa, seja ela escrita ou verbal. De acordo com o autor, é impossível não se expressar através de textos. Assim sendo, os gêneros textuais se constituem como textos sociocomunicativos utilizados no dia-a-dia. Portanto, pode-se dizer que toda e qualquer comunicação ocorre por meio de gêneros textuais.

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sóciodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2005, p. 22)

Como entidades sociodiscursivas, os gêneros manifestam inclusive, as regras de funcionamento e até de controle da sociedade. Segundo Marcuschi (2008), determinados Gêneros expressam o exercício do poder social e cognitivo realizados por alguns segmentos dando maior ou menor legitimidade ao discurso. Um exemplo disso são os textos passados de simples dizeres para um artigo científico, uma publicação em revista especializada, ganham por sua vez um maior reconhecimento; isto ocorre pelo simples fato de que os gêneros citados possuem características que é considerada pela sociedade letrada como importante. A partir disto, Marcuschi (2005, p. 29) afirma: “[...] os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”.

Porém, ressaltamos que não são os gêneros que controlam uma sociedade. Eles apenas concretizam as ações comunicativas, o que acaba por sua vez de reiterar a ideia de gêneros como produtos sociais.

Nessa mesma direção, Bronckart (1999) avalia a constituição dos gêneros textuais praticamente com os mesmos pensamentos de Vygotsky onde enfatiza a influência da Teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Se deixando levar por essa perspectiva, e assumindo, assim, uma posição mais filosófica que serve por sua vez como base para o seu estudo sobre os gêneros, Bronckart ressalta que toda a produção linguística é uma ação social.

Associando a perspectivas dos gêneros na sociedade, é que agimos linguisticamente por meio dos gêneros, quanto as que abrangem o espaço escolar, notamos a indissociabilidade dos gêneros de textos às práticas sociais. Daí a razão de seu reconhecimento e classificação se pautarem mais em contingências sociocomunicativas e menos em aspectos formais e linguísticos. Tendo em vista o caráter heterogêneo dos gêneros, Bronckart (2006) esclarece que

Eles nunca podem ser inteiramente definidos por meio de um determinado conjunto de operações cognitivas, que seriam materializadas por um determinado conjunto de unidades e regras linguísticas. Essas operações e essas regras só podem ser atestadas nos níveis infra-ordenados em relação à unidade de texto e, em particular, no nível dos tipos de discurso (BRONCKART, 2006, p. 154).

Evidenciando mais ainda essa noção sobre gênero, Schneuwly e Dolz (1997), no artigo “Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d’enseignement”, sustentam que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Segundo os autores, as práticas de linguagem implicam as dimensões ao mesmo tempo sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da língua no interior de uma situação de comunicação particular.

Segundo Schneuwly e Dolz (1997), é necessário compreender que as práticas de linguagens se internalizam nos aprendizes através dos gêneros, que por sua vez podem ser considerados como instrumentos que aprofundam a comunicação. Sendo assim, é notório que pelo uso e aprendizagem, o gênero pode ser considerado uma das maiores instrumentos que por sua vez fornece o suporte necessário para as atividades de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprendemos a leitura e a escrita como atividade que contribuem para a formação de um sujeito participante de sua educação e de seu meio social. A escola ao priorizar essas práticas de forma eficiente e consciente contribui para uma sociedade letrada e exercício da cidadania como recomendam os PCN.

Assim, o ensino de língua materna não fica centrado nas concepções de que para escrever bem é preciso decorar regras gramaticais. Ensinar a língua é vê-la em funcionamento no texto; diante disso, o aprendizado é mais prazeroso, pois a linguagem não é vista como

estática ou descontextualizada, mas apreendida em um processo de interação, na qual por meio da palavra cria-se uma ponte entre o leitor e o autor.

Com base nessa abordagem sociointeracionista, entendemos que os gêneros textuais são um produto da realização eficiente e proficiente da língua(gem). Portanto, deve ser trabalhado na escola com o objetivo de proporcionar aos aprendentes estratégias de como se pode valer da língua(gem) para agir no mundo e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. in: **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1997].

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1988.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. et al. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva et al. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos)

PEREIRA, C.C. et. al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L; SANTOS, L.W. (Orgs.). Estratégias de Leitura – Texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, K. L. de A. Formar Leitores: um desafio da escola. Revista ABC Educatio, p. 42-46.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement*. Disponível em:
http://www.cndp.fr/zeprep/oral/articles/art_bs.htm. Acesso em maio de 2019.



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 8, número 2, maio-ago. 2019

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIOINTERATIVA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA*



READING AS A SOCIOINTERACTIVE PRACTICE IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

Francisca Nailene Soares VIEIRA
Universidade Regional do Cariri, Brasil

José Marcos Ernesto Santana de FRANÇA
Universidade Regional do Cariri, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)
RECEBIDO EM 22/06/2019 • APROVADO EM 21/11/2019

Resumo

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa na qual objetivamos identificar e analisar a concepção teórica de leitura que estava na base do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 6º ano de uma coleção, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) recomendam uma concepção sociointeracionista de leitura. Sendo assim, tomamos como *corpus* de análise o livro didático (LD) da coleção *Universos: língua portuguesa*. E para alcançarmos nossos objetivos, nos utilizamos de uma pesquisa qualitativa de caráter analítico e bibliográfico-documental pautada numa abordagem psicolinguística, uma vez que essa abordagem nos orienta para uma análise contemplativa da ação leitora por meio de estratégias de compreensão. E como arcabouço teórico, para sustentar nossas análises, nos servimos de referências como Solé (1998), Kleiman (2008a, 2008b, 2016), Leffa (2012) e outros que estão, inclusive, na base das referências dos PCN. As análises, por sua vez, nos mostraram

que o LD em foco utilizou efetivamente a reflexão da língua nas atividades de leitura; o trabalho extrapolou a interpretação, ofertando momentos de compreensão, logo, o LD oferece ao discente/leitor subsídios para a leitura numa perspectiva dialógica, interativa e reflexiva, visto que as atividades e a própria estrutura do livro considera o papel do leitor na construção do sentido e da aprendizagem. Portanto, é possível concluir que a leitura como prática sociointerativa é oportunizada neste LDLP.

Abstract

This article is a clipping of a research in which we aim to identify and analyze the theoretical conception of reading that was the basis of the Portuguese Language Textbook (LDLP) of the 6th grade of a collection, considering that the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) recommend a social interactionist conception of reading. Therefore, we take as corpus of analysis the textbook (LD) from the *Universos: língua portuguesa* collection. And to achieve our goals, we use a qualitative research of analytical and bibliographic-documentary nature based on a psycholinguistic approach, since this approach guides us to a contemplative analysis of reading action through strategies of comprehension. And as theoretical framework, to support our analysis, we use references such as Solé (1998), Kleiman (2008a, 2008b, 2016), Leffa (2012) and others that are even the basis of PCN references. The analyzes, in turn, showed us that the focus LD effectively used language reflection in reading activities; the work extrapolated the interpretation, offering moments of comprehension, therefore, the LD offers the student/reader subsidies for reading in a dialogical, interactive and reflexive perspective, since the activities and the book structure itself considers the reader's role in the construction of the sense and learning. Therefore, it is possible to conclude that reading as a socio-interactive practice is opportunized in this LDLP.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Estratégias de Compreensão. Livro Didático. Concepção Sociointeracionista.

KEYWORDS: Reading. Comprehension Strategies. Textbook. Sociointeractionist Conception.

Texto integral

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) de Língua Portuguesa (doravante LP), o ensino de Português, de modo geral, tem tratado as discussões sobre a linguagem como um conteúdo que não objetiva o aperfeiçoamento do uso linguístico do discente, fato comprovado até mesmo pelo tipo de gramática descontextualizada abordada em sala de aula. O princípio defendido por essa perspectiva são os conceitos, as regras que orientam a língua, excluindo, assim, o pensamento e a reflexão sobre a linguagem, afetando diretamente o ensino da leitura.

Como um dos principais recursos pedagógicos utilizados nas aulas de LP para a promoção da leitura é o livro didático (doravante LD), compreendemos como necessário explorar a partir de que concepção linguística de leitura os LD de Língua Portuguesa (doravante LDLP) do 6º ano do Ensino Fundamental trabalham, pois, conforme Rosa, Ribas e Barazzutti (2012, p. 02),

A urgência de (re)visitar as principais concepções de linguagem e de leitura (e suas influências) que entremearam ou ainda entremeiam o ensino de Língua Portuguesa, acontece mediante a compreensão de que toda e qualquer metodologia de ensino está relacionada a uma escolha política e social que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade. Assim, o entendimento que temos sobre linguagem, ou a concepção dela revelada na prática pedagógica do professor por meio das atividades, apresentam-se como um fator significativo para o ensino de LP.

Posto isso, Rosa, Ribas e Barazzutti (2012), fundamentadas no Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008, afirmam que esse material fornece dados importantes para a utilização desse instrumento na sala de aula, ressaltando a relevância de analisá-lo para uma boa utilização na sua área de atuação.

Objetivamos com a pesquisa empreendida identificar a concepção teórica de língua/linguagem e de leitura em alguns LDLP do 6º ano, de três coleções, tendo em vista que as recomendações dos PCN (1997) tratam de uma abordagem sociointeracionista. Para alcançarmos tal finalidade, nos utilizamos de uma pesquisa qualitativa de caráter analítico e bibliográfico-documental pautada numa abordagem Psicolinguística, uma vez que ela nos orienta para uma análise contemplativa da ação leitora por meio de estratégias de compreensão. Utilizamos, assim, como arcabouço teórico as propostas de autores como Solé (1998), Kleiman (2008a, 2008b, 2016), Leffa (2012) e documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

O presente trabalho, que é um recorte da pesquisa desenvolvida, se debruça sobre um dos LDLP de uma das coleções e está assim estruturado: na primeira seção, apresentamos e discutimos a concepção de leitura sob os aportes sociointeracionistas; na segunda seção, discutimos como se dá a formação do leitor competente a partir de estratégias de compreensão; na terceira, analisamos quais estratégias de leitura possíveis foram empreendidas pelo LD tomado como *corpus* de análise, buscando desvelar a proposta teórica de leitura subjacente à obra; por fim, chegamos a nossas considerações finais.

COMO A LEITURA É COMPREENDIDA NA CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA?

A corrente teórica sociointeracionista entende a leitura por uma ótica dialógica e interativa, como nos expõem Koch e Elias (2012). Sendo assim, a prática leitora é concebida como um processo complexo de produção de sentidos construído através da relação ativa do autor com o leitor mediada pelo texto. Essa atuação, como afirma Kleiman (2008a), lida com aspectos cognitivos da leitura, os quais inserem o trabalho com estratégias adequadas para ler e compreender um texto. Em função disso, essa abordagem também é dita como cognitiva.

Conforme os PCN de Língua Portuguesa (1997), a leitura é uma prática processual na qual o leitor é protagonista e assume uma postura ativa perante o texto na construção de significados, no alcance de seus objetivos, na correlação com o seu conhecimento de mundo e vai além da decodificação do código linguístico. “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (PCN, 1997, p. 69). Assim, à medida que o leitor se torna ativo, vários procedimentos estratégicos para compreensão do texto são realizados, “[...] tais como **seleção, antecipação, inferência e verificação** (KOCH; ELIAS, 2012, p. 13 [grifo no original]). Tornar o leitor ativo, portanto, é fazê-lo refletir sobre a língua, ou seja, é torná-lo um “construtor de sentidos”, nas palavras de Koch e Elias (2012).

Consoante os PCN (1997, p. 30), “Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de *análise linguística*¹. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos.” A Base Nacional Comum Curricular² (BNCC, 2018), por sua vez, partilha da mesma concepção de linguagem e leitura que os PCN (1997). O documento afirma: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]” (BRASIL, 2018, p. 65). A prática leitora por ela defendida também assume um carácter sociointeracionista, pois é afirmado que “O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...]” (BRASIL, 2018, p. 70).

A leitura não é um produto pronto e acabado, pois a compreensão é múltipla. De acordo com Cavalcante Filho (2011, p. 1723), “[...] os textos não são lidos da mesma maneira [...]”. Isso porque a compreensão obtida por meio da leitura, como nos traz Solé (1998), apresenta-se distinta para cada um dos leitores, porque ela resulta do texto que se encontra para ler, juntamente com características próprias do leitor, como: as motivações para a realização da leitura, a finalidade dessa prática leitora, além do conhecimento a cerca do assunto.

Costa Val (2006, p. 21), por sua vez, nos diz que

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido.

Logo, a prática leitora vai muito além do código escrito; ela constrói-se nas entrelinhas, na motivação e nos dados fornecidos pelo autor, reunindo o presente e o passado na elaboração dos sentidos dos textos.

Como a prática leitora decorre da produção de sentidos construída pelo leitor, é preciso considerar que essa atividade só se estabelece a partir de estímulos e objetivos pretendidos pelo leitor. Em vista disso, Kleiman (2008b, p. 13) afirma que “É mediante a interação de diversos níveis do conhecimento tais como: o conhecimento linguístico, o textual, o de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto.”

Cavalcante Filho (2011) compreende que as finalidades do ato de ler têm relação com as modalidades diversas de leitura, pois em partes do nosso dia a dia lemos com o desejo de adquirir conhecimento, como ao ler uma receita culinária; em outros, lemos apenas para nos informarmos, como ocorre ao ler um jornal; e, ainda, lemos para nos entretermos, a exemplo dos romances, novelas e ficção científica.

Solé (1998) percebe que a atividade leitora é guiada pelos objetivos que se almejam a partir dela. Isso demonstra que as leituras são dirigidas pelas finalidades que se pretendem alcançar ao realizá-las, fazendo com que o leitor se sinta capaz e mais estimulado, visto que a atitude parte das suas necessidades de conhecimento e descobrimento. Por isso, diz a referida autora, que:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação. (SOLÉ, 1998, p. 42)

Ainda de acordo com Solé (1998), o aluno deve se sentir motivado e encorajado para reconhecer suas dificuldades de compreensão leitora e compartilhá-las com o professor para que esse possa superá-las e se tornar proficiente. Mas como motivar o aluno se às vezes o próprio profissional de línguas não é leitor? Conforme Krug (2015, p. 02), “[...] somente quem se relaciona com livros, de maneira preciosa, será detentor do poderio de gerar novos bons leitores.”

Sendo assim, a leitura é uma ação fundamental para a vida, pois ela permite o crescimento e enriquecimento pessoal, profissional e sociocultural. Porém, como afirma Aguiar (1996), embora seja uma ação tão frequente na atualidade, pois tanto o livro físico quanto o digital têm se tornado cada vez mais acessível, essa ação não é natural, como comer e dormir e com isso necessitamos do aprendizado, bem como do domínio do código linguístico. Solé (1998) então conclui que para que a leitura alce voo é essencial bem mais que o domínio das habilidades de decodificação; é preciso instigar o aprendizado de estratégias de leitura, como veremos na próxima seção.

COMO SE DÁ A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE A PARTIR DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO?

As estratégias de leitura, conforme os PCN de Língua Portuguesa (1997), são recursos que permitem ao leitor intervir e construir sentidos a partir do texto e sobre o texto enquanto se lê. Os estudos sobre estratégias de leitura foram se potencializando com o passar dos anos e chegaram ao Brasil no final dos anos 90 com a tradução do livro *Estratégias de Leitura*, da estudiosa espanhola Isabel Solé,

com a primeira edição em 1998; e posteriormente com as publicações das obras da linguista Angela Kleiman, professora da Unicamp, já nos anos 2000, a proposta se propaga.

A pesquisadora espanhola considera que as estratégias de leitura “[...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70).

A autora ao falar do ensino dessas habilidades, indaga sobre a sua importância e enfatiza que o principal propósito é a formação de leitores autônomos, capazes de realizar leituras proficientes independente dos tipos diversos de textos. Além disso, Solé (1998) esclarece que formar esse tipo de leitor é torná-lo capaz de aprender a partir do próprio texto.

As estratégias de leitura são classificadas por Solé (1998) em três categorias ou momentos da atividade leitora. O primeiro momento ocorre antes da leitura; o segundo, durante; e o terceiro, depois. Cada uma dessas etapas exige diversas habilidades para a compreensão textual.

Antes da leitura, é realizada uma análise inicialmente na estrutura do texto e nos aspectos da superfície como as imagens, o título, as fontes e a formatação. Esse primeiro momento requer a aplicação da inferência, ou seja, a dedução do assunto do texto pelo que está explícito, da predição e do conhecimento prévio. A predição permite o levantamento de hipóteses, ou seja, prevê o que pode acontecer no decorrer da leitura e o conhecimento prévio, por sua vez, também nomeado de conhecimento de mundo, ajuda o leitor a realizar as duas habilidades já citadas, bem como contribui para o sucesso da compreensão do texto.

Durante a leitura, ocorre o processo de intervenção no conteúdo textual, por meio do levantamento de hipóteses, da comprovação e negação dessas e da comparação e relação do conteúdo com outro já conhecido. Quanto às estratégias utilizadas durante a leitura, Solé (1998) aponta as seguintes: confirmação, rejeição ou retificação das antecipações criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferências ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação de pistas que mostram a posição do autor; relações de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

No terceiro momento, depois da leitura, por sua vez, é quando se constrói a interpretação e a compreensão do texto, por meio novamente da confirmação ou negação das hipóteses, predições e principalmente das inferências, visto que o leitor é capaz de falar do texto a partir de outro ponto de vista. Portanto, a estratégia para depois da leitura consiste no processo essencial na construção do sentido do texto: “Construção da síntese semântica do texto/resumo do texto; formular e responder a perguntas; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto” (SOLÉ, 1998, p. 143).

Kleiman (2008a, p. 49) coloca que “Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto [...]” A pesquisadora, ao trabalhar com as estratégias, faz uma classificação que consiste em estratégias cognitivas e metacognitivas. A primeira, trata-se de operações inconscientes do leitor, que corresponde à primeira etapa do ato de ler quando ainda não se tem um domínio para possibilitar objetivos na leitura. Já as estratégias metacognitivas são aquelas em que o leitor se encontra consciente e consegue explicar sobre as suas ações perante a leitura, os objetivos e as motivações para ela. A união desses dois tipos de estratégias permite que o leitor se torne melhor, pois a sua compreensão não se deterá numa linearidade, mas, como afirma Kleiman (2008a), apresentará uma flexibilidade e independência na leitura, tornando-a uma atividade consciente, reflexiva e intencional.

Quando falamos de compreensão, tomamo-la como uma etapa que transcende o texto, que une os conhecimentos fornecidos por ele com os levantamentos e as relações feitas pelo leitor, por isso trata-se de um processo cognitivo gradativo. De acordo com Leffa (2012), compreender, portanto, é relacionar, é perceber as informações que se encontram além da materialidade do código linguístico. Leffa (2012) propõe uma reflexão nos termos interpretar e compreender, porque eles são tratados como sinônimos nos LD e também pelos professores, no entanto, não se tratam da mesma ação na leitura. Segundo o autor,

[...] há uma diferença irreconciliável entre eles, não permitindo que se use indiscriminadamente um no lugar do outro sem comprometer a comunicação. Posso dizer, por exemplo, que sei interpretar um texto, mas fica estranho afirmar que sei compreender um texto. Do mesmo modo, posso afirmar com naturalidade que ninguém me compreende, mas são raríssimas as situações em que caberia uma frase como ‘ninguém me interpreta’. (LEFFA, 2012, p. 253)

O processo de interpretação constitui a compreensão, sendo assim, a primeira etapa da leitura é interpretativa, a qual se dá através do aspecto explícito do texto, o segundo, por outro lado, necessita de mais atenção, visto que se constrói por meio do aspecto que se encontra subentendido e necessita dos conhecimentos individuais do leitor sobre o mundo.

Kleiman (2008b), assim como Solé (1998), considera que as estratégias de leitura são responsáveis pela compreensão do texto, e que essas atividades ocorrem como um processo de construção.

Ao formular as hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. (KLEIMAN, 2008b, p. 43).

Essas mesmas estratégias e habilidades são solicitadas por exames avaliativos como a *Prova Brasil*, além de serem orientadas pelos PCN (1997). Sendo assim, o trabalho direcionado para o ensino da leitura é ainda uma preocupação atual, pois como afirma Silva (2002, p. 37), “Não resta dúvida [sic] que o analfabetismo é uma sólida barreira para o desenvolvimento da leitura no contexto brasileiro.” Isso é decorrente, como o próprio autor menciona, do caráter histórico e cultural que o país teve. A leitura não era e não é tida como uma atividade de lazer, uma vez que nem todos tiveram acesso à educação para aprender a ler e outros por não terem poder aquisitivo para a compra de livros paradidáticos.

Ainda segundo Silva (2002), para que o ato de ler prospere nas escolas e em casa, é necessário que o acesso aos livros seja oferecido. Mas acontece que muitas escolas não têm uma biblioteca bem utilizada, outras vezes o preço dos livros é alto, o mercado didático também apresenta falhas e nem todos os professores sabem orientar a leitura. Silva (2008, p. 19), anos mais tarde, diz que “A própria formação do professor para o ensino de leitura deixa muito a desejar [...]”. E esse último dado é um problema muito sério que não deve ser ignorado, posto que isso, certamente, tem um peso significativo no processo de formação do leitor em nível escolar³.

Ao analisarmos a *Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil*, identificamos que são estabelecidos seis tópicos e quinze descritores a serem desenvolvidos, os quais sugerem as estratégias como: a inferência, a seleção e a prática da interpretação e compreensão. Essa composição enfatiza a prática leitora numa concepção mais ampla, em que se trabalha com o texto, no texto e além dele por meio de um processo gradativo, interativo e social. Segundo Marcuschi (2008, p. 276), “Esses descritores dão margem a um trabalho inferencial, o que é um avanço em relação àquele que só se ocupa da informação objetiva e direta”. Ao analisar as questões dos descritores, o autor percebeu que existem defeitos nas avaliações, à medida que há falhas na formulação dos questionários, o que pode levar o leitor ao erro. Marcuschi (2008) conclui que não é suficiente bons descritores caso existam falhas em outros setores.

Os PCN de Língua Portuguesa (1997) apontam que o leitor competente é aquele que por vontade própria faz seleção dentre os diversos tipos de textos daqueles que detêm resposta para suas perguntas. Formar esse tipo de leitor, trata-se de

[...] formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 41)

Assim sendo, conduzir a leitura por meio do manejo com as estratégias de compreensão é uma alternativa viável sustentada tanto por pesquisadores como por documentos oficiais, à medida que reconhece que a prática leitora surge através de motivação, de objetivos e da sintonia do autor com o texto, com o leitor e mais ainda com o contexto. Para finalizar, apreendemos o leitor eficiente como

aquele capaz de interrogar, selecionar, inferir e perceber as relações sociais, culturais e históricas que a leitura possibilita.

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO: A COLEÇÃO UNIVERSOS: LÍNGUA PORTUGUESA

O objeto de análise deste trabalho foi formado a partir de uma busca por livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II em uma escola da rede de ensino estadual da cidade do Crato-CE. O livro encontrado foi o da coleção *Universos: língua portuguesa*. Desse material, selecionamos algumas atividades de leitura para constituir nosso *corpus*, visto que essa seção pode nos trazer indícios acerca das perspectivas linguísticas de teorias de língua/linguagem e de leitura utilizadas pelos autores. A referida coleção foi organizada pelas *Edições SM* e trata-se de uma obra coletiva, aprovada até o presente ano pelo PNL D.

Dentre as atividades do LD, selecionamos as do capítulo seis da unidade dois para realizarmos a análise. Como o LD organiza suas atividades entre os três momentos citados e o último se constitui de mais três, **a reconstrução dos sentidos do texto, a gramática na reconstrução dos sentidos do texto e avalie o que aprendeu**, optamos por analisar apenas duas questões de cada etapa, tendo em vista os procedimentos de respostas comuns e o espaço de discussão da presente pesquisa. O referido capítulo propõe o trabalho com o gênero cartaz de propaganda e inicia-se com um *cartum* acerca do cuidado com a água.

O primeiro momento da atividade compõe-se da leitura do *cartum* e de quatro questões.

Figura 1: Cartum do LD.



Fonte: Livro Universos: língua portuguesa.

1. *O que você imagina que deve ser feito em relação ao cuidado com a água?* (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 90)

Na primeira questão, foi indagado o que o leitor imaginava que deveria ser feito em relação ao cuidado com a água. A princípio foi identificada a utilização da

segunda pessoa do discurso para realizar a indagação. Essa escolha gramatical demonstra a intenção de se aproximar do leitor, por meio de uma conversa apelativa sobre coisas do dia a dia, como o cuidado com a água e a coleta seletiva do lixo.

4. *Você vai ler um cartaz de propaganda de uma instituição pública o que você acha que essa instituição vai vender: um produto ou uma ideia? Justifique.*

(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 90)

E a quarta, propõe uma atividade de suposição em que o aluno vai ler um cartaz de propaganda de uma instituição. Nela é indagado sobre o que o leitor acha que a instituição vai vender, se é um produto ou uma ideia, sendo solicitada uma justificativa. De início identificamos a solicitação do que o discente acha, demonstrando que é a real percepção dele que está sendo considerada a cerca da temática trabalhada. Sendo assim, o que é exigido para se chegar às respostas são as experiências de vida e o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto, uma vez que as perguntas apresentam certo grau de subjetividade.

Na atividade **Durante a leitura** é trabalhado o conceito do cartaz de propaganda e o método de abordagem da leitura é diferenciado por meio de uma proposta de atividade imaginativa. O LD sugere que os alunos se imaginem publicitários e observem os textos não verbais para trabalharem com a propaganda e a seguinte frase: “Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida”.

Imagine que você é um publicitário e deve escolher, entre as três imagens abaixo, a que seria mais adequada para acompanhar esta frase de um cartaz de propaganda que você vai ler neste capítulo.

(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 91)

Figura 2: Imagens para a construção do cartaz de propaganda.



Fonte:

Universos: língua portuguesa.

Livro

O LD dá as seguintes dicas:

- *Observe se existe um “casamento perfeito” entre o que está sendo dito (texto verbal) e a imagem (texto não verbal).*
- *Veja se a imagem acrescenta informações ao texto verbal.*
- *Observe se a imagem possui elementos que chamam a atenção do leitor.* (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 91)

Essa seção exige que o leitor faça uma relação entre o texto escrito e o imagético para chegar a uma escolha convincente ao montar a propaganda. Para que a proposta seja bem sucedida, o discente precisará entender o texto verbal, identificar o mesmo sentido numa das imagens e criar argumentos para convencer os colegas da sua escolha. Portanto, essa atividade também extrapola o texto, pois requer outras habilidades do leitor.

O terceiro momento da atividade no LD, **Depois da leitura**, inicia-se com outro cartaz de propaganda e com a diferenciação entre publicidade e propaganda.⁴ Oferecer essas informações embasa o leitor e o auxilia na atividade de leitura e compreensão, dado que a partir desses conceitos o discente passa a entender os recursos selecionados pelo autor, tendo em vista as finalidades e características do gênero textual lido.

Figura 3: Cartaz sobre a coleta de lixo no LD.



Fonte: Livro Universos: Língua portuguesa.

Logo na identificação do tipo de atividade, nos deparamos com a expressão “A reconstrução dos sentidos do texto”, o que pressupõe a verificação de elementos no texto para se construir a compreensão.

1. *Releia a frase:*

Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida

- A quem as palavras mude e ajude se referem?*
- Qual é a ideia que o cartaz procura vender?*

- c) *O que é possível supor a respeito do comportamento dos leitores do cartaz em relação à reciclagem do lixo?*
- d) *Que outras informações verbais, além da frase acima, é preciso levar em conta para compreender qual é a mudança de atitude defendida pelo cartaz? (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 93)*

A primeira questão consiste na releitura da frase “Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida”. A alternativa **a** pauta-se no texto, pois o leitor precisa descobrir a quem as palavras “mude” e “ajude” se referem e para isso demanda observar a estrutura da palavra, classificada morfológicamente como verbo, no modo imperativo, o qual denota um pedido, faz um apelo ao leitor, característica intrínseca da propaganda (na qual predomina a função apelativa da linguagem)⁵.

Já a alternativa **b** se refere a um tipo de questionamento em que a resposta não se encontra explicitamente no texto; o leitor precisa relacionar o texto verbal com o não verbal e concluir o sentido como um todo. Neste caso as respostas serão semelhantes, mas ditas de pontos de vistas diferenciados, visto que cada discente pode relacionar o que foi lido com outros fatos particulares das suas próprias vivências.

Na alternativa **c** é proposto que os discentes descubram o que se supõe sobre o comportamento dos leitores do cartaz em relação à reciclagem do lixo. Nessa alternativa trabalharemos com o levantamento de hipóteses acerca da temática mencionada, e sendo assim, é preciso analisar o texto e a imagem para entendermos a sua funcionalidade. A hipótese inicial seria indagar quem são os leitores do cartaz e outra seria se questionar: se os leitores do cartaz reciclassem o lixo e o separasse adequadamente não haveria necessidade de cartazes para conscientizar, ou seja, se conclui que as pessoas ainda não separam o lixo corretamente.

Por fim, tem-se a alternativa **d**, a qual requer a identificação de recursos verbais no texto que possibilitem a identificação da mudança de atitude sugerida pelo cartaz de propaganda. Logo, esse tipo de pergunta instiga o leitor a investigar os porquês de cada palavra e a perceber que tudo que compõe o texto verbal, desde as palavras até a disposição delas na folha ou cartaz tem uma intencionalidade.

4. Em relação à linguagem verbal, observe que o tamanho das letras das frases varia, assim como a disposição das palavras no cartaz.

- a) *O que está em destaque?*
- b) *Que estratégia foi utilizada para produzir esse destaque?*
(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 93)

Na questão quatro da seção analisada, o LD enfatiza o tamanho das letras nas frases, assim como a organização das palavras no cartaz. Podemos inferir que o tamanho da fonte é utilizado para dar destaque. Na alternativa **a** é indagado o que se encontra em destaque. Inicialmente o que se percebe é o texto na cor preta, como se indicasse um grifo, para chamar a atenção do leitor, já que se trata da ideia central do cartaz. Mas por que é relevante observar o que se encontra em

destaque? O texto é construído através de recursos que servem como pistas para a construção dos seus sentidos, sendo assim, cada recurso, agrega uma informação ao que se encontra no cartaz.

Na alternativa **b** é questionada a estratégia utilizada para produzir esse destaque. E agora, podemos levantar outro questionamento: por que se destacou essa frase? Logo, percebemos que é a ideia central da propaganda que se encontra em destaque, como se fosse solicitado que o leitor primeiro focasse nela e depois recorresse a outros elementos do cartaz, até mesmo para desvendá-la, compreendê-la.

A segunda atividade do momento, **Depois da leitura**, é “A gramática na reconstrução dos sentidos do texto” composta de sete questões, das quais analisamos somente duas pelas razões já expostas anteriormente.

1. Releia a frase do cartaz da página 92 e compare-a a outra versão. Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida.

Você muda de atitude e ajuda muita gente a ganhar a vida.

a) Quais termos se modificam com o acréscimo da palavra você? Eles pertencem a que classe de palavras?

b) Quem deve mudar de atitude na frase original? E na frase reescrita?

c) As duas apelam para uma mudança de atitude do leitor, mas adotando uma estratégia diferente. Em qual delas essa estratégia parecia indicar uma convocação? Justifique sua resposta.

(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 94)

A primeira questão trata-se de uma releitura da frase do cartaz e da comparação da mesma com a adição do pronome você. “Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida” e “Você muda de atitude e ajuda muita gente a ganhar a vida”. Essa questão é mais uma dentre as propostas no LD que promove a investigação de cada elemento gramatical da frase para entender como se dá a construção de sentido.

A alternativa **a** indaga sobre os termos que se modificaram na frase com o acréscimo da palavra **você** e sobre a classe de palavra pertencente. A modificação se dá nos verbos, pois com a explicitação do sujeito com quem se fala o verbo precisa concordar com ele. Essa alteração cria um novo efeito de sentido na frase e ameniza o apelo feito anteriormente.

A alternativa **b**, por sua vez, indaga sobre quem deve mudar de atitude na primeira e na segunda frase. As alterações realizadas, no entanto, não alteram o sujeito e é essa consciência que o questionamento quer perceber no leitor. Identificar as mudanças na estrutura e os efeitos de sentido criados a partir delas é essencial para formação de um leitor ativo.

A alternativa **c** indaga em qual delas a estratégia utilizada parece indicar uma convocação e requer uma justificativa. Todas as três alternativas seguem uma gradação no processo de construção do sentido do texto. Nessa última, o LD vem acompanhado de uma aba “arquivo” com informações e definições acerca das modificações nos verbos, no que se trata do modo imperativo. Indicar em qual das

duas frases se tem o uso do imperativo é importante para o leitor compreender o poder que as escolhas gramaticais refletem no instante de produzir e compreender o texto, algo como explicitar o sujeito numa frase como vimos, cria novas intencionalidades, bem como pode especificar ou restringir o público alvo.

3. Agora, compare a mesma frase do cartaz a uma nova versão:

Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida.

Mudemos de atitude e ajudemos muita gente a ganhar a vida.

Na frase original, as palavras “mude” e “ajude” se referiam apenas ao leitor.

Nessa versão, quem foi incluído com o uso das formas verbais mudemos e ajudemos?

(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 94)

Na terceira questão é solicitada uma comparação da mesma frase já trabalhada com uma nova versão “Mudemos de atitude e ajudemos muita gente a ganhar a vida”. O enunciado acrescenta que na frase original os verbos “mude” e “ajude” se referiam apenas ao leitor, mas o que é indagado diz respeito a quem passa a ser incluído quando se utiliza os verbos flexionados em primeira pessoa do plural. Isso compreende a perspectiva de ensino encontrada na gramática reflexiva, já que o ponto central da atividade é o funcionamento da língua e a construção de sentidos a partir das escolhas gramaticais do autor. Tem-se também outro “arquivo” explanando sobre a possibilidade dos verbos serem flexionados para indicar quem realiza ou sofre a ação verbal. Esse tipo de questão, mais uma vez, proporciona uma atividade reflexiva ao leitor, visto que ao sofrer mais uma alteração, o verbo na primeira pessoa do plural solicita a mudança não só do leitor, mas também de quem produziu o cartaz de propaganda, o sujeito passa a ser o “nós”, produtor e leitor.

A análise pautou-se em seguida na subdivisão “Avalie o que você aprendeu”. Considerar a avaliação na atividade de leitura consiste numa prática reflexiva. Antunes (2003) defende que a avaliação deve ocorrer todos os dias, assim como o processo de ensino-aprendizagem. Podemos aplicar essa noção no ensino de leitura, porque como ela também deve ser trabalhada diariamente se faz necessário um processo reflexivo acerca da sua eficácia no processo de formação do leitor competente.

Os PCN (1997) apresentam o eixo USO → REFLEXÃO → USO que respalda precisamente o que já mencionamos. No LD, primeiro foi dado o texto com os usos, depois foi proposta a reflexão através da observação a cerca das escolhas gramaticais e imagéticas na construção dos sentidos, e agora através de uma atividade para avaliar o que foi aprendido.

A referida atividade avaliativa fundamenta-se num texto que fez parte da campanha “Dê um futuro melhor de presente para seus filhos” lançada pelo Greenpeace no ano de 2008.

Figura 4: Textos verbal e não verbal do LD.



Fonte: Livro *Universos: língua portuguesa*.

A situação comunicativa constitui-se do texto verbal “Que mundo você vai deixar de presente para o seu filho? Dê um futuro melhor. Junte-se ao *Greenpeace*”, e não verbal, com uma imagem colorida de um lenhador de brinquedo, cortando uma árvore.

A imagem chama atenção, à medida que os elementos representados são brinquedos, enfatizando, portanto, o texto verbal da propaganda, quando menciona que é para os filhos (provavelmente crianças) esse mundo melhor. Além disso, a frase principal da propaganda é posta numa espécie de adesivo muito utilizado nos presentes para indicar quem é o remetente e o destinatário, e como se trata de crianças, o presente mais comum seria o brinquedo. Podemos até mesmo estabelecer uma relação com uma frase muito conhecida: “As crianças serão o futuro da nação”, sendo assim, deduzimos que os pais que sempre querem o melhor para os seus filhos (suas crianças), irão refletir sobre as suas ações perante o meio ambiente.

A atividade propõe a leitura do cartaz a partir de dois objetivos:

- *Leia o cartaz de propaganda com os seguintes objetivos:*
 - a) *Identificar quem são os produtores do cartaz e seu público-alvo (interlocutores) e a finalidade da campanha.*
 - b) *Reconhecer as estratégias usadas para convencer os leitores a aderir à campanha.*
- (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 96)

Kleiman (2008) afirma que os objetivos na leitura são importantes, pois contribui para a formulação de hipóteses do leitor. O LD ao incorporar esse tipo de atividade pressupõe nesse momento que o leitor realize sua prática a partir de especificidades e compreenda os elementos necessários no gênero propaganda. Identificar quem produz, para quem e porque é relevante no processo de análise e reflexão da leitura, pois permite que o discente/leitor identifique que esses aspectos são influentes na produção textual e na criação de estratégias de convencimento. O autor de um texto o elabora tendo em vista o público-alvo e a

finalidade que se quer atingir e a partir disso pensa em métodos e palavras adequadas para persuadir, levando em conta o seu aspecto gramatical e semântico.

A segunda parte da atividade “Para tirar conclusões” sugere que os discentes copiem no caderno as informações dadas, sendo que algumas delas não estão corretas e outras se encontram parcialmente corretas.

Vamos fazer uma síntese do que aprendemos sobre cartaz de propaganda? As informações a seguir dizem respeito ao que você estudou neste capítulo. Nem todas estão certas e algumas estão parcialmente corretas. No caderno, copie as que estão certas, corrija as que estão erradas e complemente as parcialmente corretas.

- a) Os cartazes de propaganda têm como finalidade informar o leitor sobre determinados problemas;*
 - b) A linguagem não verbal quase nunca acrescenta novas informações, pois tem a função de produzir o que está sendo expresso pela linguagem verbal;*
 - c) Como os cartazes de propaganda querem atingir o leitor, é comum que se dirijam diretamente a eles;*
 - d) Os verbos no modo imperativo não indicam o ponto de vista de quem escreve o cartaz de propaganda;*
 - e) A metonímia deve ser evitada nos cartazes de propaganda, pois deixa o texto mais complexo e de difícil entendimento;*
- Nos cartazes de propaganda, as estratégias utilizadas para convencer são pensadas em função dos leitores.*

(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 96)

Essa parte mais sintética da atividade apresenta um diferencial, pois ela faz com que o discente copie o texto reconhecendo o que condiz ou não com as suas leituras e atividades anteriores. O que se propõe é o leitor indagador, que através das suas leituras questiona e investiga os porquês do texto. Quando o leitor encontra afirmativas sobre um conteúdo (algumas parcialmente corretas) depois de ter experienciado leituras e reflexões acerca do texto, ele se torna capaz de identificar o que é verdadeiro e falso, devido aos esclarecimentos trazidos no LD, construindo de fato uma leitura ativa.

Posto isso, identificamos que o LD traz as atividades de leitura divididas em três momentos, o **antes da leitura**, o **durante** e o **depois**. No primeiro momento, as perguntas, consoante Marcuschi (2008), são do tipo “subjativa”. A proposta é contextualizar o leitor com o texto e averiguar o conhecimento que ele já tem sobre o assunto. No segundo momento, não há questionamentos, mas uma atividade que sugere a utilização da seleção por parte do leitor, bem como a associação do texto escrito com o representado pelas imagens; nesse caso, é trabalhada a interpretação e posteriormente a compreensão dos sentidos do texto. E no terceiro momento, identificamos um trabalho com as tipologias inferenciais.

As questões se utilizam dos pronomes interrogativos, todavia numa perspectiva reflexiva, pois nesse caso as respostas estavam no texto, mas a indagação solicitava não só a identificação de informações, mas os porquês dos

usos feitos pelo autor, os modos como o texto foi utilizado para construir diferentes efeitos de sentido. Sendo assim, o LD utilizou efetivamente a reflexão da língua nos momentos de leitura; o trabalho extrapolou a interpretação, ofertando momentos de compreensão. Segundo Marcuschi (2008), esse tipo de questão exige conhecimentos mais complexos e, portanto, leva o leitor a ir além do texto representado graficamente pelas letras.

Logo, o LD oferece ao discente/leitor subsídios para a leitura numa perspectiva dialógica, interativa e reflexiva, visto que as atividades e a própria estrutura do livro considera o papel do leitor na construção do sentido e da aprendizagem, porque trabalha o texto verbal e não verbal nos três momentos de leitura mencionados por Solé (1998), o que não se verifica como uma estrutura recorrente em LDLP⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as análises, identificamos que o livro da coleção *Universos: língua portuguesa* vislumbra uma concepção de língua(gem) interacionista e se enquadrou nas recomendações de ensino de leitura dos PCN (1997), à medida que demonstrou seguir uma orientação teórica pautada na interlocução *autor-texto-leitor*, pois trabalha considerando o conhecimento prévio do leitor, bem como com as inferências, as quais levam o discente a refletir sobre o texto.

A obra foi organizada mediante as três etapas de leitura defendidas por Isabel Solé (o antes, o durante e o depois), ou seja, o ensino de leitura por meio de estratégias, cuja base teórica vinda da psicolinguística consiste numa concepção de leitura sociointeracionista, como foi defendida neste trabalho, em que o foco está na relação autor-texto-leitor, é a base teórico-metodológica que o sustenta.

Portanto, a leitura como prática sociointerativa é oportunizada neste LDLP, mas cabe ao professor fazer uma boa utilização desse recurso para garantir de fato o ensino ativo e reflexivo da leitura, pois enquanto instrumento de ensino não pode ser o único suporte do professor, é preciso formar-se continuamente para acompanhar as necessidades de aprendizagem dos discentes em sala de aula.

Notas

* Este artigo é um recorte de monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso pela autora sob a orientação do coautor no primeiro semestre de 2019.

¹ Termo utilizado por Geraldi no livro *Portos de passagem*, que indica a prática de reflexão sobre a língua.

² É um documento normativo, previsto na Constituição Federal de 1988, que determina todos os conhecimentos mínimos e essenciais à educação básica do Brasil, tanto na rede pública de ensino como privada, o qual garante o direito à aprendizagem dos discentes. Vem sendo discutido desde o ano de 2014, porém, só em 2018, no governo de Michel Temer foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. A sua implementação deve ocorrer até o ano de 2020, tempo previsto para a capacitação de profissionais e envolvidos na educação.

³ Não adentraremos nessa discussão porque não é este o objeto temático desta pesquisa, embora não o ignoremos. Pelo contrário, o reconhecemos como um possível tema para uma pesquisa futura que pode ser muito profícua.

⁴ Os anúncios de publicidade buscam persuadir o leitor na compra de produtos e serviços; já os de propaganda querem persuadir na compra de ideias. Ambos são encontrados nos mesmos suportes, como jornais, revistas, *outdoors* etc., embora tenham finalidades distintas.

⁵ Embora esse assunto não seja abordado no EF II, nada impede que o professor trate da questão sem necessariamente usar da terminologia, tendo em vista que o objetivo é dar suporte informativo para que o leitor se torne ativo e reflita sobre os usos linguísticos.

⁶ Lembramos que a pesquisa envolveu a análise de LD do 6º ano de três coleções distintas destinadas ao Ensino Fundamental, porém, antes de chegarmos a esse corpus, outras coleções foram consultadas e previamente analisadas, o que nos possibilitou fazer tal afirmação, além de contar com uma experiência de mais de vinte anos do coautor atuando no Ensino Básico trabalhando com LD de diversas autorias e editoras nesse ínterim.

Referências

AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria da literatura. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 124, n. 5/6, p.23-34, jan./mar. 1996.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 20 fev. de 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 fev. de 2019.

CAVALCANTE FILHO, U. Estratégias de leitura, análise e interpretação de textos na universidade: da decodificação à leitura crítica. *Cadernos do CNLF*, vol. xv, nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2011. p. 1721-1727..

COSTA VAL, M. G. O que é ser alfabetizado e letrado?. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. p. 18-23.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008a.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008b.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 10, p. 1-14, 2015. Disponível em:

https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.

LEFFA, J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação do texto. In: LEFFA, V.J.; ERNST, A. (orgs.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, C. S.; BARROS, F. P.; MARIZ, L. (orgs.). *Universos: língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

ROSA, C. P.; RIBAS, L. C.; BARAZZUTTI, M. *Análise de livros didáticos*. In: Encontro Nacional Pibid-Matemática. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/44076479-Uma-analise-de-probabilidade-e-combinatoria-em-um-livro-didatico.html>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SILVA, E. T. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Para citar este artigo

VIEIRA, Francisca Nailene Soares; FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de. A leitura como prática sociointerativa no livro didático de língua portuguesa. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 8, n. 2, p. 742-761, maio-ago. 2019.

O autor

Francisca Nailene Soares Vieira é graduada no Curso de Letras (Língua Portuguesa e suas Respektivas Literaturas) pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Ex-bolsista do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Regional do Cariri - NUARC. Ex-bolsista do Geoparque Araripe (setor de Educação Ambiental). Ex-bolsista do Núcleo de Línguas - NUCLIN da Universidade Regional do Cariri. Atualmente, professora no Colégio Impacto (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Experiência com o braille e adaptação de material didático-pedagógico para deficientes visuais (DV).

José Marcos Ernesto Santana de França é doutor em Linguística e mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especialista em Língua Portuguesa e em Didática e Metodologia do Ensino Superior; graduado em Letras-Português Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); com

pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará (UFC); ex-professor substituto da UFS (de 2008 a 2010 e de 2016 a 2017); ex-professor da Universidade Tiradentes (UNIT- de 2005 a 2006); ex-professor de Língua Portuguesa do ensino básico das redes pública e privada onde atuou por mais de 20 anos. Atualmente é professor assistente de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA); presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE/DLL/URCA); membro do Comitê Científico de Pesquisa (CCP/PRPGP/URCA); e membro do grupo DISCULTI/CNPq (Grupo de Pesquisa em Discurso, Cultura e Identidades)



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 7, número 2, maio-ago. 2018

EDITORIAL: ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS: A DIVERSIDADE EM FOCO



EDITORIAL: LINGUISTIC AND LITERARY STUDIES: DIVERSITY IN FOCUS

José Marcos Ernesto Santana de FRANÇA
NETLLI/URCA, Brasil

[TEXTO](#) | [CITAR ESTE TRABALHO](#) | [O AUTOR](#)

Texto integral

Neste volume 7, número 2 (2018) da **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, publicamos – de quarenta e duas submissões iniciais – um total de dezessete trabalhos em três seções diferentes: cinco artigos na seção de Estudos Linguísticos, nove artigos na seção de Estudos Literários e três trabalhos na seção de Resenhas.

Na seção de Estudos Linguísticos, temos os artigos: *Paráfrase discursiva e o jogo alusivo na escrita (auto)biográfica de Bartolomeu Campos de Queirós*, de Yuri

Andrei Batista (UESC) e Vânia Lúcia Menezes Torga (UESC); *Reflexões sobre a formação de professores de língua portuguesa do IFMT: religando saberes*, de Edsônia Souza Oliveira Melo (IFMT); *Exercícios de ser criança: sujeito e infância na poética de Arnaldo Antunes e Manoel de Barros*, de Anísio Batista Pereira (UFU); *Notas sobre o português falado em Luanda: um estudo sobre sócio-história e crenças linguísticas*, de Manoel Crispiniano Alves da Silva (UEFS), Marcus Garcia de Sene (UNESP) e Silvana Silva de Faria Araújo (UEFS); e, por fim, *A evidencialidade em colunas jornalísticas escritas em espanhol*, de Renata Pereira Vidal (UFC), Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC) e Izabel Larissa de Lucena Silva (Unilab).

Na seção de Estudos Literários, temos: *A representação em moldura da sociedade em Decamerão e Violação*, de Kelly Cristina Medeiros Ferreira (UFC); *(Re)descobertas do amor e da sexualidade: “De um grande amor e de uma perdição maior ainda”*, de Leticia Wierzchowski, de Gabriela Fonseca Tofanelo (UEM); *A crise do verso ao inverso*, de Miguel Ângelo Andriolo Mangini (UFSC); *Confluências entre palavra e imagem: o ponto de vista convencional e a presença do mito na pintura verbo-visual*, de Airton Santos de Souza Junior (UFAC); *Ressonâncias onomatopeicas e interjetivas no episódio “Sereias”, de Ulysses*, de Adriane Cherpinski (UEM) e Evelyn Vânia Libanori (UEM); *The turn of the screw, de Henry James: a (in)confiabilidade do relato e a questão da perspectiva*, de Xênia Amaral Matos (UFSM); *A manifestação do insólito n’As naus*, de Giseli Seeger (UFSM) e Raquel Trentin Oliveira (UFSM); *A falta de limites entre o público e o privado: as características do patrimonialismo no II Reinado nos contos “Teoria do medalhão” (1882) e “Fulano” (1884)*, de Machado de Assis, de Rafael Lucas Santos da Silva (UEM); e, por fim, *Amor que dói: o processo do luto na letra da canção “Volta”, de Johnny Hooker*, de Pétrus David Sousa Patricio (URCA).

Na seção de Resenhas, temos: RESENHA de: MATOS, Denilson Pereira de (Org.). *Morfossintaxe e léxico: abordagens funcionalistas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. 305 p., de Adilio Junior de Souza (UFPB); RESENHA de: TARALLO, Fernando; KATO, Mary. *Harmonia trans-sistêmica: variação intra- e inter-linguística*. Campinas: Preedição, 1989, de Marilda Alves Adão Carvalho (UFG); e, finalmente, RESENHA de: HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). *Representation: cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. p. 13-74, de Walter Vieira Barros (UFCG).

No conjunto da obra, é possível perceber uma diversidade de trabalhos cujos focos são estudos linguísticos e literários que expressam o que se tem pesquisado nas diversas universidades do país. A diversidade também se espelha não só pelo número de instituições aqui representadas, mas também pelas temáticas abordadas e pelas confluências de linguagens propostas em alguns trabalhos, como literatura e pintura, por exemplo. Enfim, essa diversidade é a marca da **Miguilim** na medida em que não há dossiês e isso possibilita a pluralidade, o convívio, numa mesma edição, de artigos com abordagens tão diversas quanto diversos são os seus autores: de graduandos(as) a doutores(as), bem como são diversas as teorias linguísticas e literárias empregadas por seus autores e suas autoras. Tal constatação apenas confirma o propósito precípua para o qual este periódico foi criado: contribuir para a divulgação dos resultados de

estudos e pesquisas de estudantes e professores(as) pertencentes a diversas instituições brasileiras, além de contribuir para o debate teórico nos campos da teoria da literatura e das teorias linguísticas.

Apesar de ter sido um trabalho hercúleo, foi prazeroso fazê-lo pela consciência da responsabilidade acadêmica de estarmos colocando em cena, à disposição do público leitor especializado, mais um volume de textos ricos pela diversidade de conhecimento temático e teórico que eles veiculam; além, claro, de servir aos leitores como fonte de consultas para outros trabalhos e pesquisas.

E para finalizar, gostaríamos de registrar o nosso sincero agradecimento a todos(as) – autores, avaliadores, tradutores, técnicos e editores – que colaboraram para a publicação deste número. Além desses, como é de praxe, agradecemos, aos leitores que utilizam a **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli** como fonte para referências de suas pesquisas e produções acadêmicas.

Para citar este trabalho

FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de. Editorial: Estudos linguísticos e literários: a diversidade em foco. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 7, n. 2, p. 285-287, maio-ago. 2018.

O autor

José Marcos Ernesto Santana de França é doutor em Linguística e mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); com especializações em: Língua Portuguesa e Didática e Metodologia do Ensino Superior; e graduação em Letras-Português Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi professor substituto da UFS (de 2008 a 2010 e de 2016 a 2017); ex-professor da Universidade Tiradentes (UNIT – de 2005 a 2006); ex-professor de Língua Portuguesa do ensino básico das redes pública e privada por mais de 20 anos. Atualmente é professor-assistente de Língua Portuguesa da Universidade Regional do Cariri (URCA). Tem experiência nas áreas de Letras, Linguística e Educação, com ênfase em Linguística e Linguística Aplicada, nas subáreas de Análise do Discurso, Semântica, Pragmática, Linguística Textual, Sociolinguística e metodologia de ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, língua/linguagem, ensino de Língua Portuguesa (gramática, leitura, produção de texto, análise linguística, letramento, gêneros textuais e variação linguística) e formação docente inicial e continuada. É líder do Grupo de Pesquisa em Discurso, Cultura e Identidades – DISCULTI e pesquisador do Núcleo de Estudos de Teoria Linguística e Literária – NETLLI e, a convite do Conselho Editorial Consultivo, atuou como editor deste volume 7, número 2 (2018) da *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*.



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 7, número 3, set.-dez. 2018

SOCIOLINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SABERES DOCENTES SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA



SOCIOLINGUISTICS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: TEACHING KNOWLEDGE ON LINGUISTICS VARIATION

José Marcos Ernesto Santana de FRANÇA
Universidade Regional do Cariri, Brasil

Josefa Felix do NASCIMENTO
SEMED Itabaianinha, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | O AUTOR
RECEBIDO EM 15/08/2018 • APROVADO EM 02/02/2019

Resumo

A temática da variação linguística é fato nos livros didáticos de Português, portanto é matéria de ensino nas aulas da disciplina. A presença dessa temática nos livros de Português é consequência das políticas educacionais de governo que instituíram avaliação e documentos oficiais, como a Prova Brasil e os PCN de LP, para nortear o ensino básico, e dos estudos sociolinguísticos nas últimas décadas, portanto requer um professor preparado para tratar do assunto com a devida propriedade. Tendo isso em vista, nossa pesquisa teve como principal objetivo analisar o nível de conhecimento e domínio dos professores de língua portuguesa que

atuam no Ensino Fundamental sobre a variação linguística e o seu ensino. Para atingir esse propósito, aplicamos questionários a 15 professores de português da rede pública de ensino do município de Itabaianinha, no Estado de Sergipe, e nos subsidiamos em conceitos da Sociolinguística Variacionista, a partir de autores como Labov (2008), Weinreich; Labov; Herzog (2006), Mollica (2010), Bortoni-Ricardo (2006) e outros. Os resultados obtidos apontaram que, embora os professores tenham reconhecimento do papel e da relevância dos preceitos da Sociolinguística em relação à variação linguística e os julguem importantes, eles demonstram não ter conhecimento do teor da Prova Brasil e dos PCN bem como não deterem domínio teórico efetivo para utilizá-lo em sua prática docente.

Abstract

The theme of linguistic variation is a fact in Portuguese textbooks, so it is a subject of teaching in the classes of the discipline. The presence of this theme in Portuguese books is a consequence of government education policies that instituted evaluation and official documents, such as Prova Brasil and LP NCPs, to guide elementary education, and sociolinguistic studies in the last decades, thus requiring a teacher prepared to deal with the matter properly. With this in mind, our main objective was to analyze the level of knowledge and mastery of the Portuguese language teachers who work in Elementary School on linguistic variation and its teaching. In order to achieve this purpose, we applied questionnaires to 15 Portuguese teachers from a public education network in the city of Itabaianinha, in the State of Sergipe, and we subsidized concepts of Variationist Sociolinguistics from authors such as Labov (2008), Weinreich; Labov; Herzog (2006), Mollica (2010), Bortoni-Ricardo (2006) and others. The results show that, although teachers recognize the role and relevance of sociolinguistic precepts in relation to linguistic variation and consider them important, they demonstrate that they are not aware of the content of the Prova Brasil and the PCN, nor that they do not have an effective theoretical domain to use it in his teaching practice.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Variação Linguística. Saberes Docentes.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching. Linguistic Variation. Teaching Knowledge.

Texto integral

INTRODUÇÃO

A pesquisa, cujos resultados aqui apresentamos, teve seu foco inicial nas discussões e questionamentos sobre a importância que está sendo dada aos preceitos e conceitos da Sociolinguística entre os professores no ambiente escolar em relação à abordagem e ao ensino da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, principalmente no nível fundamental. Essas discussões se deram no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, com alunos que estavam a um passo de concluírem o curso de Letras e se tornarem professores de

Português. A nossa “curiosidade” era avaliar como eles lidavam com tais questões e quais saberes sociolinguísticos levariam para as salas de aula onde iriam atuar. Daí surgiu também a “curiosidade” em avaliar os saberes sociolinguísticos daqueles que já atuavam como docentes.

Este artigo é resultado, portanto, de uma pesquisa aplicada a professores de Língua Portuguesa (LP) atuantes no Ensino Fundamental e Médio de um município do da região centro-sul do Estado de Sergipe, Itabaianinha, no primeiro semestre do ano de 2017. A iniciativa foi da Prof^a. Josefa Félix, então professora substituta da rede de ensino do referido município, que fez o convite ao segundo pesquisador, o coautor, que estava atuando como professor substituto de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe (UFS), à época.

O contato entre nós se deu por meio de um convite feito à referida professora para apresentar uma palestra em uma das aulas de Estágio sobre os recursos de textos imagéticos muito usados nos livros didáticos de Português e Espanhol. Essa tinha sido a temática de seu TCC de graduação. Nesse ensejo, discutiu-se a possibilidade de um trabalho em conjunto e a professora disse ter um projeto de pesquisa, que estava engavetado, pré-iniciado com entrevistas de professores e envolvia conceitos e preceitos da Sociolinguística e o uso do livro didático (LD) de Língua Portuguesa (LP). Era o projeto inicial de seu TCC que não vingou por falta de incentivo.

Decidido retomarmos a pesquisa, revisamos o projeto e as perguntas do questionário a ser aplicado a um maior número de informantes; no passo seguinte, estabelecemos os critérios e fizemos o recorte de quem seriam os informantes. No decorrer do processo, no entanto, ficou decidido que a pesquisa iria se restringir em sondar e analisar somente os domínios/conhecimentos docentes sobre variação linguística e a sua ação no processo de ensino de tal temática, deixando de fora a abordagem sobre o LD, pois essa questão já estávamos desenvolvendo em outra pesquisa de TCC.

A presença dessa temática nos LD de Português é consequência dos estudos sociolinguísticos desenvolvidos há algumas décadas e das políticas educacionais de governo que instituíram documentos e avaliações oficiais, como os *PCN* e a *Prova Brasil*, por exemplo, para nortear o ensino dessa disciplina no ensino básico. No bojo dessas políticas, a variação linguística entra como matéria obrigatória nos textos oficiais e nos LD destinados ao ensino de LP, assim como é parte indelével da formação docente em Letras. Por isso, para averiguarmos até onde os docentes informantes estavam alinhados com esses conhecimentos, traçamos as questões norteadoras principais de nossa pesquisa: que saberes os professores de LP conhecem e dominam sobre os conceitos e preceitos sociolinguísticos da variação linguística e o seu ensino? Como eles agem em relação a essa temática e ao preconceito linguístico em sua prática? Em busca de respostas para essas questões, nossa pesquisa teve como principal objetivo analisar e mostrar qual o nível de conhecimento e domínio que os professores de português, que atuam nos ensinos fundamental e médio, detêm sobre a variação linguística e o seu ensino nas aulas de LP e o teor dos documentos oficiais sobre o tema.

Para atingir esse propósito, aplicamos um questionário a professores¹ de uma rede pública municipal de ensino e nos subsidiamos em conceitos da Sociolinguística Variacionista e Educacional, a partir de autores como Labov (2008), Weinreich; Labov; Herzog (2006), Mollica (2010), Bortoni-Ricardo (2006) e outros. Para os objetivos deste trabalho, analisamos um *corpus* formado pelas respostas dadas pelos docentes informantes às perguntas constantes no questionário aplicado.

É importante esclarecer, desde já, que este trabalho não tem o intuito de apontar possíveis soluções propícias para com as práticas pedagógicas adotadas pelos professores em suas aulas, assim como também não tem o intuito de julgar ou apontar problemas quanto à prática de qualquer que seja o docente informante. Pretendemos mostrar, assim, o quanto a Sociolinguística pode contribuir para uma possível melhoria do quadro de ensino de LP, uma vez que ela problematiza e discute a necessidade de se trabalhar com um todo da realidade linguística dos falantes da língua, sem discriminar a variedade de uso, levando em conta os aspectos internos e externos que influenciam e constituem a língua e a sua variação e a competência comunicativa.

Para atender a sua finalidade, este trabalho está assim dividido: na primeira seção, apresentaremos a caracterização dos informantes e a metodologia da pesquisa; no segundo tópico, discutiremos as contribuições da Sociolinguística para o ensino de línguas e a formação docente; no terceiro tópico, analisaremos o *corpus* e discutiremos os resultados obtidos; e, por fim, apresentaremos nossas conclusões a partir das análises.

CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES E METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada com professores de Língua Portuguesa, a fim de que pudéssemos refletir sobre a contribuição da Sociolinguística no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à abordagem da variação linguística e ao trato do preconceito linguístico em sala de aula. Nesse passo, buscamos analisar e mostrar quais saberes sobre essas questões esses docentes conhecem e dominam e como agem em sua prática docente.

Trata-se de uma pesquisa de campo que foi realizada junto a 15 professores de LP atuantes em seis (6) escolas da Rede Pública de Ensino do município de Itabaianinha, situado na mesorregião centro-sul do Estado de Sergipe. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a Rede possui 41 professores de LP, assim nosso recorte de 15 professores representa mais de trinta por cento (+30%) do total, o que, estatisticamente, é uma amostra bastante representativa. No entanto, dos 15 informantes iniciais, que se dispuseram a responder ao questionário, apenas 11 atenderam a nossa solicitação (todos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, de turmas de sexto ano), o que ainda é um número expressivo do universo, pois ele representa em torno de vinte e sete por cento (27%).

Os formulários do questionário foram enviados e recebidos por meio de *e-mails*, portanto não houve quaisquer tipos de interferência dos pesquisadores em relação ao conteúdo das respostas fornecidas ou sobre a redação em si dos textos dessas respostas. A transcrição desses textos se deu de forma *ipsis litteris*, ou seja, fidedigna ao que seus respectivos autores escreveram, pois não é parte deste trabalho apontar ou tampouco avaliar a escrita, mas sim se debruçar sobre o seu conteúdo e analisá-lo dentro do escopo a que se propõe com base em seus objetivos.

Alguns desses professores, além de atuarem na Rede do município, atuam também na Rede Estadual de Ensino no mesmo município. Alguns com anos de experiência, outros com meses apenas de prática, portanto recém-formados. O mais antigo já atua na docência há 24 anos e o mais novo há apenas 4 meses (à época da pesquisa). Esses dados nos dizem que há docentes que estão há algum tempo fora da academia e podem não estar atualizados com os avanços e discussões mais recentes na área da Linguística, ou mais especificamente na da Sociolinguística. No contraponto, no entanto, temos docentes recém-egressos, o que nos leva a presumir, pelo menos em tese, que eles estejam mais atualizados com as “novidades” dos estudos linguísticos e, portanto, no mínimo, tenham conhecimento sobre os preceitos e conceitos da Sociolinguística Variacionista e Educacional relacionados à variação linguística, ao preconceito linguístico e o que dizem os textos oficiais sobre essas matérias e o seu ensino nas aulas de LP.

No estado de Sergipe, há somente uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, uma universidade; uma universidade privada de grande porte e mais quatro faculdades privadas que oferecem cursos de Letras. Entre os professores informantes, seis (6) se formaram na universidade pública; quatro (4) na universidade privada; e um (1) em uma faculdade privada.

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

É notável que toda e qualquer língua varia e muda devido a diversos aspectos internos e externos, que envolvem sexo, escolaridade, nível sociocultural, região e outros fatores que envolvem o falante. Tudo isso é do interesse da Sociolinguística, uma das subáreas da Linguística, que, não por acaso, investiga os fenômenos da língua (as variações e mudanças) em relação com os aspectos sociais. Mollica (2010, p. 9) assim a define:

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos da sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguístico concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

A Sociolinguística com seus estudos busca entender as estruturações das línguas e o modo como elas funcionam. Não é espantoso o fato de que a língua está em constante mudança e, por isso, muda a cada dia, isso porque ela é um fenômeno social. Os estudos sociolinguísticos demonstram que as variações e mudanças linguísticas são decorrentes do tempo e do espaço. Ao entender que a língua se modifica conforme o tempo e o espaço e a uma dinâmica própria, se faz necessário trabalhá-la em sala de aula mostrando ao aluno a variedade linguística como diferenças comuns da língua e jamais como erros. Como asseguram Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 105): “Na realidade, a língua é caracterizada por oscilação sincrônica na fala dos indivíduos”, por isso é que “Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas” (MOLLICA, 2010, p. 9).

A noção de língua como passível de variações, mudanças e transformações é de extrema importância para se entender a língua portuguesa (enquanto língua natural) em seus aspectos gerais. Uma das preocupações da Sociolinguística é analisar e descrever os usos correntes, considerando circunstâncias ambientais, culturais, políticas, éticas, econômicas, dentre outras que ajudam a construir o tecido da sociedade. Sendo assim, o estudo da língua materna, enquanto fala de seus nativos, se faz muito importante na sala de aula dos dias de hoje para que os alunos possam perceber que a língua é viva e sofre alterações de acordo com os usos de seus falantes e que ela não é somente a que está na gramática, estagnada no tempo, como bem observa o texto dos PCN:

Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1998, p. 29)

Vemos que há no texto oficial uma tentativa de conscientizar o leitor-professor² de que a Língua Portuguesa, apesar de apresentar uma unidade, é constituída de muitas variedades. Isso aponta para a necessidade de uma formação docente em Letras que compreenda a complexidade que envolve o processo natural de variação e mudança linguísticas da Língua Portuguesa, que é constituída de variedades linguísticas que se revelam no léxico, na fonologia, na sintaxe etc. Segundo Labov (2008), a variação traduz duas ou mais formas distintas de dizer a mesma coisa, ou seja, a pressuposição de formas linguísticas alternativas de expressar o mesmo significado ou função. Sendo assim, cada variável pode representar uma forma abstrata que se materializa nas suas formas variantes. Além disso, também esclarece que, em uma mesma comunidade linguística, podem ocorrer diferenças nos usos linguísticos por seus falantes. Parte-se do princípio, portanto, de que o professor de Português não pode e não deve desconhecer esses fenômenos naturais da língua; pelo contrário, o conhecimento desses fenômenos é imprescindível para o êxito do processo em sala de aula, nas aulas de LP, principalmente.

A Sociolinguística é um ramo da Linguística que “[...] estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais” (MOLLICA, 2010, p. 9); ou seja, ela observa as relações entre língua e sociedade e concentra-se nas diversidades linguísticas motivadas por fatores de ordem social e cultural. Mollica (2010, p. 10) nos diz ainda que “[...] a Sociolinguística considera a importância social da linguagem, dos pequenos grupos sócio-culturais a comunidades maiores.”

É importante que o ensino de língua portuguesa no Brasil adquira um perfil com base em pressupostos sociolinguísticos, pois é com base neles que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem a participação crítica e reflexiva dos alunos perante as variedades linguísticas do idioma pátrio, uma vez que o fenômeno da variação linguística acontece na fala das diversas classes sociais, níveis de escolaridade e, portanto, não devemos idolatrar o mito de que existe uma forma correta de falar. Assim, nesse passo, a relação Sociolinguística e ensino de línguas nos remete à necessidade de compreender a variação linguística que abrange os fatores de verbalização do dialeto, como um fato natural, pois se trata do movimento de uma língua, que varia principalmente por fatores históricos, sociais e culturais. Isso porque “A variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes” (MOLLICA 2010, p. 10).

Weinreich, Labov e Herzog (2006) ao tratarem do “modelo de heterogeneidade ordenada”, afirmam que é necessário introduzir um conceito para dar conta da proposta teórica desenvolvida dentro daquilo que eles nomearam de “variação íntima”, ou seja, a variação dentro do próprio sistema linguístico: a *variável linguística*. Os autores a definem como “[...] um elemento variável dentro do sistema controlado por uma única regra” (2006, p. 105).

Sendo assim, Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 107) afirmam que “Uma variável linguística tem de ser definida sob condições estritas para que seja parte da estrutura linguística [...]”. Seguindo, obviamente, essa orientação teórica, Tarallo (1997, p. 8) explica que “[...] variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de *variável linguística*”. De acordo com o referido autor, as formas em variação recebem o nome de “variantes linguísticas”. Dessa forma, para os sociolinguistas, nas comunidades de fala, frequentemente, existirão formas linguísticas em variação, isto é, formas que estão em coocorrência (quando duas formas são usadas ao mesmo tempo) e em concorrência (quando duas formas concorrem entre si).

Em vista disso, cabe ao professor de LP reconhecer que o aluno vem de uma certa realidade sociolinguística que difere da dele ou da de seus colegas de turma e que, por essa razão, a sua realidade linguageira tende a manifestar-se na maneira como ele irá aprender a modalidade escrita da língua. Cientes de que a criança adquire a variedade linguística de sua comunidade de fala, na qual está inserida socialmente, e que a aprendizagem da língua materna independe de escolaridade, os PCN já chamam a atenção para esse fato:

Desde a infância, todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que independe da aprendizagem sistemática, pois se adquire pelo contato com os demais falantes. É a partir desse saber linguístico implícito que os usuários se fazem entender, de uma forma ou de outra, e deixam transparecer as marcas de sua origem, idade, nível sociocultural. (BRASIL, 1998, p. 57)

Diante disto, é preciso aceitar que a variedade linguística trazida pelo aluno para a sala de aula não deve e não pode ser tachada como sendo um “erro” de língua, mas deve, sim, ser ampliada. Afinal, a variedade de que ele faz uso é parte do vernáculo, da língua materna, que ele adquiriu, portanto, faz parte de sua gramática internalizada. Essa gramática permite ao usuário nativo de uma língua comunicar-se competentemente em sua comunidade e em outras situações comunicativas, ou seja, ela apresenta uma *competência comunicativa*³ que “[...] independe da aprendizagem sistemática”.

Segundo Alkmim (2004), dentro de uma mesma comunidade de fala, pode haver diversos fatores relacionáveis às variações observadas nas línguas; entre eles, a origem geográfica, a idade e o sexo diferente das pessoas levam a falar distintamente. Portanto, não se trata de determinar o certo ou errado na língua, mas de tratar as diferenças linguísticas existentes nessa língua (em respeito ao princípio da alteridade) como uma realidade inerente a toda e qualquer língua.

Alkmim (2004, p. 34) diz ainda que é possível “[...] descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática)”: a variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas; a variação social está relacionada a um conjunto de fatores relativos à identidade dos falantes e também à organização sociocultural da comunidade de fala, como: classe social, idade, sexo, situação ou contexto social (neste caso, são chamadas de variações estilísticas ou registros).

A Sociolinguística passa a dar suporte teórico para os debates que, principalmente nas últimas décadas do século XX, sustentavam mudanças de paradigmas para o ensino de língua, motivados, como afirma Soares (2009), pela massificação do ensino e pela inserção de uma nova clientela nos bancos escolares. Por isso era preciso assumir o princípio de que toda e qualquer língua é marcada pela heterogeneidade de usos que caracterizam as variações linguísticas, reconhecidas como um fenômeno que está presente em todas as línguas particulares. Nesse sentido, Faraco (2008, p. 33) afirma que:

No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio

conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea.

Diferentemente dos estudos tradicionais de língua, de base normativo-gramatical, que legitimam apenas o uso da norma padrão, Mollica (2010, p. 13) ressalta que:

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima.

Percebe-se, portanto, que os estudos sociolinguísticos polemizam a concepção de erro em língua e trazem à tona preconceitos linguísticos existentes (de forma camuflada) contra as variedades não padrão e o reflexo disso para os falantes dessas variedades. Isso porque se estabelece uma relação direta entre classe social do falante e os “erros de português” cometidos: quanto mais baixa a classe social a que pertença o falante mais “erros de português” serão cometidos porque ele estaria mais distante da língua padrão. Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 72), no entanto,

Todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou. Essas sentenças podem seguir as regras da chamada língua-padrão ou as regras das variedades rurais ou urbanas. Em um ou outro caso, serão bem formadas.

Seguindo esse princípio de que qualquer falante nativo sabe produzir sentenças bem formadas, independentemente da variedade linguística que utilize, “Não se pode confundir, pois, o conceito de sentenças bem formadas, que provém da noção de competência, com a noção de ‘erro’ que as nossas gramáticas normativas defendem” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 72). Nesse sentido, chegamos à noção de *competência comunicativa*: é a competência que permite a um falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias, fazendo uso de normas de adequação definidas em sua cultura, independentemente da variedade linguística utilizada.

Desse modo, o foco da discussão não estaria na abordagem do certo ou do errado, mas naquilo que seria considerado “adequado” ou “inadequado” em função dos usos sociais da língua. Ou seja, não se concebe um erro linguístico, mas uma inadequação de uso linguístico. Para a ciência da linguagem não há erro de língua,

apenas uma inadequação de uso da variedade a depender do contexto social de uso.

Já está explicitamente assumido no texto dos PCN-LP o tema da variação linguística como parte constitutiva de toda e qualquer língua e, portanto, não poderia ser diferente com a Língua Portuguesa, daí o ensino de Português não poder prescindir desse tema como conteúdo de ensino, pois seria a tomada de consciência de que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em 'Língua Portuguesa' está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (BRASIL, 1998, p. 29)

De acordo, ainda, com os PCN-LP a escola deve oferecer condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos, desenvolvendo as habilidades de: a) leitura e escrita conforme seus propósitos e demandas sociais; b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Portanto, os estudos da Sociolinguística contribuíram de forma decisiva para a introdução do ensino da variação linguística nos livros didáticos e promoveram uma reflexão sobre o ensino de línguas de um modo geral, à medida que tratou da relação entre língua e sociedade e evidenciou o caráter heterogêneo de toda e qualquer língua. De acordo com Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 10), a Sociolinguística Variacionista contribuiu para os estudos da língua, principalmente, nos seguintes aspectos:

- (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar "norma culta" e "norma popular", não obstante os estereótipos linguísticos [...] facilmente identificados pela maioria dos falantes.

Além disso, os referidos autores apontam, também, quais os "[...] princípios que devem nortear a prática do professor de Português" (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 11): as concepções de normas podem ser estabelecidas em dois planos: o idealizado e o concreto; fala e escrita praticam normas diferentes; norma é diferente de registro/modalidade é diferente de registro.

Os autores, ao final do texto, defendem que “[...] o conhecimento científico e a prática pedagógica precisam estar mais próximos e caminhar juntos, para que sejam alcançados os objetivos postulados para o ensino de português no país [...]” (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 34), por isso é preciso que haja uma atenção maior no processo de formação docente em Letras, no sentido de formar professores de língua com bases científicas mais sólidas para tratar de forma científica os fenômenos linguísticos, principalmente a variação linguística, pois é sobre ela que, invariavelmente, recaem as mais duras críticas.

SABERES DOCENTES SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O SEU ENSINO

Nesta seção, faremos as análises do *corpus* coletado. Elas se darão sobre algumas das respostas dadas a algumas perguntas entre as doze constantes no formulário. O nosso recorte se deu por conta dos limites do gênero aqui produzido: o espaço do artigo nos obrigou a selecionar as que julgamos mais pertinentes para a discussão em foco.

Questão 1: Há quanto tempo exerce atividade docente como professor de língua portuguesa (LP)?

Informante	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Tempo	12a	3a	6m	9a	6a	5a	4m	24a	8a	20a	6a

Legenda: m = meses; a = anos; p = professor informante

As respostas dadas à primeira pergunta, nos proporcionou montar a tabela anterior. Pelos dados coletados, temos o tempo de atuação docente e prática pedagógica desses professores, que varia de meses a anos.

A Sociolinguística figura como disciplina nos currículos de cursos de Letras já há três décadas, pelo menos, e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (documento oficial de governo que “parametram”, orientam o ensino brasileiro, inclusive o de Língua Portuguesa), há duas décadas, portanto, diante desse fato, criamos a expectativa de que os professores participantes desta pesquisa estivessem atualizados com os conceitos e preceitos sociolinguísticos, porque a maioria absoluta dos informantes se formou e passou a atuar profissionalmente no bojo das discussões promovidas pelos estudos sociolinguísticos sobre a “legalidade” e “legitimidade” das variedades linguísticas e a sua abordagem como conteúdo de ensino a figurar nos livros didáticos, como forma de combater e desfazer o preconceito linguístico, não só na escola como também na sociedade como um todo.

Os saberes advindos da Sociolinguística e presentes nos documentos oficiais deveriam ser de conhecimento de todos os professores de LP (e de domínio, pelo menos em tese). Sendo assim, esperamos, pois, que as respostas dadas às perguntas do questionário aplicado, ou seja, os dizeres desses professores,

revelam, de fato, uma atuação docente em acordo com uma postura de quem conhece e domina os preceitos e conceitos da Sociolinguística sobre a variação linguística e a sua legitimidade por se tratar de um fenômeno linguístico corriqueiro. Em vista disso, as variedades linguísticas não podem ser vistas e apontadas como erros de língua que precisam ser extirpados da fala do aluno. Pelo contrário, deve-se trabalhar a conscientização de que a variedade que o aluno domina não é “inferior” às variedades de prestígio.

Em síntese, o tempo de formação e de atuação docente desses professores garantem que eles tiveram, pelo menos na formação, algum conhecimento ou contato com a Sociolinguística e a temática da variação linguística e a sua abordagem no ensino de Língua Portuguesa ou língua materna. É o que veremos a partir das respostas dadas à próxima questão.

Questão 2: Em sua formação, você teve contato com os conceitos e princípios da Sociolinguística? Em caso positivo, como, de que forma, isso contribuiu para sua formação como professor de Língua Portuguesa?

Para essa pergunta, vejamos o que responderam os informantes e o que os seus dizeres revelam. Analisemos o que diz P1:

P1: Em minha formação tive contato com a Sociolinguística sim, e foi o ramo que mais me identifiquei na verdade. Ela contribuiu para entender melhor as alterações sofridas pela língua, alterações profundas devido a fatores sociais, culturais e regionais.

A fala de P1 é bastante significativa na medida em que ele admite a contribuição da Sociolinguística no seu processo de conscientização de que é próprio da língua a variação linguística, chegando a dizer que foi a disciplina com a qual mais se identificou: “*Em minha formação tive contato com a Sociolinguística sim, e foi o ramo que mais me identifiquei na verdade*”. Como P1 assinala que foi o ramo com o qual mais se identificou, deduzimos que haja uma afinidade dele com os conteúdos, preceitos e conceitos sociolinguísticos, apontando, portanto, como consequência disso, que conhece e pratica o que diz esse ramo da Linguística. Até porque, segundo ele, “*Ela contribuiu para entender melhor as alterações sofridas pela língua, alterações profundas devido a fatores sociais, culturais e regionais*”, e isso seria o primeiro passo, pelo menos, para a tomada de consciência de que as variedades linguísticas não cultas, ou não prestigiadas, com as quais os alunos chegam à escola, não podem e não devem ser tomadas como formas distorcidas da dita norma padrão e que precisam ser corrigidas. Além disso, P1 demonstra conhecer que as variações linguísticas são consequência de fatores intervenientes externos à língua, mas que são determinantes no processo de variação e mudança linguística.

Em comunhão com a fala de P1, P9 também sinaliza para a “fundamental relevância” da Sociolinguística “na formação acadêmica”:

P9: Sim, a sociolinguística é de fundamental relevância na formação acadêmica, através dessa ciência pude ampliar meus horizontes, desenvolver o conhecimento e habilidades para trabalhar o dia a dia com os alunos, aplicando e respeitando toda nossa diversidade cultural. Entender a causa de tantos bloqueios e paradigmas no processo ensino-aprendizagem.

Apesar de num primeiro momento P9 generalizar essa relevância na formação acadêmica, portanto de todo e quaisquer professores em formação (“[...] a sociolinguística é de fundamental relevância na formação acadêmica [...]”), ele em seguida particulariza, se colocando como um dos beneficiários que recebeu essa formação que lhe possibilitou “[...] ampliar meus horizontes, desenvolver o conhecimento e habilidades para trabalhar o dia a dia com os alunos, aplicando e respeitando toda nossa diversidade cultural”. Ele assinala que foi “através dessa ciência” (a Sociolinguística) que a sua visão sobre o fenômeno linguístico foi ampliada, levando, inclusive a “Entender a causa de tantos bloqueios e paradigmas no processo ensino-aprendizagem”. Ora, se assim o é, logo, podemos inferir que P9 é um professor que não trata com indiferença ou preconceito as variedades linguísticas não cultas e a diversidade linguística.

Apesar de todos os docentes afirmarem ter conhecimentos sobre a importância da Sociolinguística no processo de sua formação, pois afirmaram que “sim”, tivemos, no entanto, alguns informantes cujas respostas não expõem de que forma os preceitos da Sociolinguística contribuíram em sua formação, como são os casos de P3 e P7:

P3: Sim, é uma área muito atrativa.

P7: Sim, porém não houve pontos positivos que eu esteja utilizando para o ensino regular.

Eles não respondem à questão de forma estrita, portanto não atende ao que é solicitado e demonstram não ter compreendido o que é solicitado no enunciado (no comando da questão). Tanto na fala de P3 quanto na de P7, pela forma como formularam suas respostas, é possível inferir que a Sociolinguística não fez alguma diferença em sua formação porque eles não a detiveram como conhecimento, como saber adquirido e útil a sua prática docente.

Já P8, ao usar a expressão “um pouco”, modaliza o seu dizer e não evita ser tão categórico em admitir que ignora o teor da pergunta e, assim, expor a face negativa da sua falta de conhecimento e domínio dos conceitos e preceitos sociolinguísticos denunciados na sequência de sua fala:

P8: *Um pouco. A sociolinguística nos faz refletir além do ouvimos e nos proporciona muitas oportunidades de aprender a respeito de outras línguas.*

P8 é o único que admite não ter tido pleno contato com a Sociolinguística, apenas “*um pouco*”, embora reconheça a importância da ciência para um processo reflexivo e de respeito às variedades linguísticas (fazemos aqui uma leitura, talvez, por inferência, de que “*outras línguas*” seja equivalente de variedades linguísticas dado o contexto em que P8 se expressou). Até onde apresentamos e discutimos sobre o papel e as contribuições da Sociolinguística, não nos consta que esteja entre essas atribuições (isto é, no seu arcabouço teórico) “*nos proporciona muitas oportunidades de aprender a respeito de outras línguas*”.

Contudo, é preciso observar que no documento oficial que rege a formação docente em Letras, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL), consta o seguinte texto: “[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de *ter consciência das variedades lingüísticas e culturais*” (BRASIL, 2001, p. 30 [grifo nosso]).

Questão 3: A contribuição da Sociolinguística dentro do ensino de LP o ajudou a se desfazer do preconceito linguístico e a aceitar a variação linguística como parte integrante de uma língua? Comente.

A essa pergunta, dez dos onze informantes afirmaram que “sim” e apenas um afirmou que “não”:

P3: *Não, pois por mais que ensinemos a respeito das mudanças sofridas na língua no decorrer dos anos, muitos alunos insistem em manter firme a concepção do falar certo e do falar errado.*

A resposta dada por P3 é significativa ao tempo que é intrigante: a pergunta é direcionada para o fazer docente, para a tomada de consciência por parte do docente, como pretende o discurso oficial presente no texto das DCCL (2001 [conforme visto anteriormente]), no entanto, ele redireciona para os alunos. O que a resposta de P3 demonstra é que para ele o preconceito linguístico é cometido pelos alunos que se mantêm conservadores (‘firme’) em relação à “concepção do falar certo e do falar errado.” Ele se posiciona como alguém que ensina a respeito “das mudanças sofridas na língua no decorrer dos anos”, mas a não aceitação desse fato parte dos alunos, por isso, no contraponto, ao contrário dele, são os alunos que sustentam o preconceito linguístico.

Embora não seja categórico, como o fez P3, P8 se posiciona de forma moderada:

P8: *Eu não diria que desfaz o preconceito, mas, com certeza ajuda em relação aos ensinamentos de que o aluno deve respeitar a linguagem do outro e, assim aceitar as diversas variações linguísticas, os vários dialetos da língua.*

Ele faz uma ressalva negativa em relação à eficiência dos preceitos sociolinguísticos em desfazer o preconceito linguístico, porém reconhece a sua ajuda para a tomada de consciência “de que o aluno deve respeitar a linguagem do outro” como um primeiro passo, pelo menos, para “aceitar as diversas variações linguísticas, os vários dialetos da língua.” Na fala de P8, assim como na de P3, há um claro vestígio de que o seu saber sobre variação linguística e preconceito linguístico se dá de forma científica a partir dos conceitos sociolinguísticos demonstrados pelo uso da terminologia própria da ciência, como também se dá na fala de P2:

P2: *Sim, pois ensinar que não existe o falar errado é algo que mexe com o aluno e, é nesse instante que se pode aproveitar para explicar sobre o que seria certo, errado ou simplesmente aceitável. Seria trabalhar com a questão do preconceito linguístico.*

P2 demonstra ter “consciência” do discurso sociolinguístico sobre a concepção de erro na língua (*não existe o falar errado*), ou seja, trata-se de um conceito relativo.

Mas houve respostas “exaltadas” que não ficaram apenas nas afirmativas, simplesmente, acrescentando advérbio ou uma expressão denotadora de intensidade, nos casos de P1, P5 e P11:

P1: *Sim, bastante! E hoje ensino para os meus alunos que as variações devem ser aceitas dentro do contexto em que estiverem inseridos. Nunca ninguém falará igual, certinho todo o tempo. Inclusive amo trabalhar esse conteúdo!*

P5: *Sim, a formação sociolinguística foi de extrema importância para que eu não mantivesse qualquer ideia equivocada acerca do domínio da Língua Portuguesa. Embora, eu já apresentasse um respeito acerca das variações linguísticas no meu dia-a-dia o estudo da Sociolinguística possibilitou-me que eu tivesse um conhecimento científico acerca do assunto.*

P11: *Com certeza, essas variantes ocorrem por fatores históricos e culturais de cada região, é importante revê-las como uma necessidade de comunicação e não como erro.*

Essa forma “exaltada” é demonstrada pelas expressões “bastante!” e “com certeza”, assim como também ocorre na fala de P5 com o uso de “extrema”, o que

nos leva a inferir uma necessidade de se mostrar atualizada com tal conhecimento. No entanto, dentre as respostas a essa pergunta, apesar de serem “exaltadas”, as de P1, P5 e P11 foram as que demonstraram deter um saber “consciente” sobre o papel e a importância de uma formação baseada no “conhecimento científico acerca do assunto.”

A presença da terminologia sociolinguística aponta para esse conhecimento. A maior parte dos professores entrevistados afirmou que a inserção dos ensinamentos sobre a Sociolinguística no âmbito escolar tem favorecido muito para a desconstrução do preconceito linguístico na sociedade, isso por vários motivos, o que vai desde a reflexão sobre o preconceito linguístico até as explicações sobre as mudanças sofridas na língua no decorrer dos anos.

Questão 11: Você tem conhecimento do que dizem os PCN sobre a inserção da sociolinguística na sala de aula? Costuma consultar os PCN para melhor preparar as aulas?

Apesar de os PCN serem um documento muito importante para os educadores, eles se mantêm de certo modo ignorado pelos professores que demonstraram não fazer consulta no momento de elaborar/planejar suas aulas, no entanto todos confirmaram que conhecem o documento, embora não o utilize/consulte no decorrer de sua prática docente. A fala de P1 parece-nos ser a mais expressiva entre todos os informantes, pois ele não só avalia a insuficiência do documento por si só como também a falha do sistema educacional municipal no qual está inserido, na medida em que a instituição responsável pelo planejamento ignora o documento oficial de referência que deveria ser basilar para os planejamentos dos professores.

P1: Às vezes consulto os PCN'S sim, mas não acredito que só por eles sejamos contemplados em sala de aula com abordagem dos conteúdos. Costumo aproveitar fatos cotidianos da nossa escola, da sala de aula, e acrescento com o assunto que vem no livro.

Um ponto negativo é que os PCN'S não são abordados nas semanas de planejamento, não ficam à disposição em salas de professores e terminamos esquecendo um pouco de lê-los.

A questão é: se a instância maior que planeja os caminhos da educação municipal ignora os PCN, como, então, cobrar dos professores? (*Um ponto negativo é que os PCN'S não são abordados nas semanas de planejamento, não ficam à disposição em salas de professores[...]*). Esse fato, portanto, pode nos apontar para o desconhecimento do documento e de seu conteúdo ou o despreparo dos gestores da educação local para com a necessidade de proporcionar formação continuada para os seus professores e tornar o conteúdo dos PCN matéria de conhecimento de

todos os professores da Educação Básica, em nosso caso específico, os de Língua Portuguesa.⁴

Além de P1, apenas P4 e P8 afirmaram que faziam consulta aos PCN de forma ocasional:

P4: *Sim. Os consulto sempre posso.*

P8: *Sim. Sempre que posso os consulto, pois, o considero um documento muito importante para aqueles que trabalham no âmbito educacional.*

Os demais informantes afirmaram ter conhecimento do documento, mas não os consultava. No entanto, é preciso atentar para o fato de que a primeira pergunta que compõe a questão é sobre ter conhecimento do conteúdo do documento no que trata sobre os preceitos e conceitos sociolinguísticos que ele contém e não sobre se conhece o documento. Pelas respostas dadas, nos parece que isso não foi devidamente compreendido.

Questão 12: Você tem conhecimento de que trata o tópico VI da matriz de referência da Prova Brasil? Qual o descritor desse tópico e de que ele trata?

A matriz de referência, tópicos e descritores da Prova Brasil, no tópico VI, trata justamente da variação linguística cujo descritor (D13) “[...] avalia a habilidade do aluno de perceber as marcas lingüísticas identificadoras do locutor e do interlocutor, assim como situações de interlocução do texto e as possíveis *variações da fala*” (BRASIL, 2011, p. 101 [grifo nosso]). Afirma ainda o documento, na mesma linha dos PCN, que:

As variações lingüísticas, evidentemente, manifestam-se por formas, marcas, estruturas que revelam características (regionais ou sociais) do locutor e, por vezes, do interlocutor a quem o texto se destina. Essas variações são, portanto, resultado do empenho dos interlocutores para se ajustarem às condições de produção e de circulação do discurso. (BRASIL, 2011, p. 101)

Embora seja a *Prova Brasil* um mecanismo oficial criado para avaliar a qualidade de ensino das escolas, principalmente no que se refere às habilidades em LP, tendo como foco principal a leitura, a maioria absoluta dos professores (oito) afirmou desconhecer, ou seja, deram “não” como resposta. Apenas P1, apesar de ter respondido “não”, se predispõe a “buscar maiores informações” sobre a avaliação oficial do MEC para o Ensino Fundamental:

P1: *Não, mas irei buscar maiores informações!*

O informante P7 admite não ter conhecimento sequer de que exista a *Prova Brasil*:

P7: *Não tive conhecimento da prova Brasil ainda, sendo assim não trabalhei com eles.*

Ao contrário dos demais que, ao darem como resposta uma negativa, subentende-se que pelo menos eles têm conhecimento de sua existência, embora desconheça o seu conteúdo. Já P8 afirma ter lido “uma vez ou duas”, mas admite não se recordar de que ele trata:

P8: *Os li uma vez ou duas vezes, mais de maneira muito rápida. Não me recordo do que trata esse tópico.*

O que nos diz que ele não fez uma leitura efetiva do texto do documento como algo pertinente e relevante para a sua formação e prática docentes. É bem verdade que não esperávamos que todos tivessem esse conhecimento de forma pronta, decorada, mas que, também, não desconhecêssem, pelos menos de todo, a existência do documento e da avaliação que é aplicada bianualmente e com ampla divulgação dos resultados nas unidades de ensino de todo o país, pois esses resultados são enviados para todas as escolas participantes do processo, com as médias nacional, regional, estadual e da unidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no *corpus* analisado, alguns dos docentes entrevistados desconhecem ou nunca tiveram contato com os documentos oficiais, como os *PCN* e as matrizes de referência e os descritores da *Prova Brasil*. Ora, esses documentos deveriam ser de conhecimento obrigatório de todos que fazem a Educação no país, especialmente os professores de LP, posto que os *PCN* orientam a base de ensino e a *Prova Brasil* se trata de uma avaliação oficial direcionada à capacidade de leitura de concludentes do EF menor e maior, portanto, diz respeito diretamente a esses docentes. Tanto nos *PCN* de LP quanto nas matrizes e descritores da *Prova Brasil* há uma abordagem específica sobre o ensino da variação linguística como parte integrante do ensino de LP e, portanto, cobrado na avaliação, por isso, o professor de Português do EF não pode simplesmente desconhecer ou ignorar o assunto. Pelo contrário, ele tem a obrigação de não apenas conhecer, mas também de ter um certo domínio teórico da matéria.

Com esta pesquisa, pretendemos discutir e analisar o nível de conhecimento e domínio de professores de língua portuguesa que atuam no EF sobre a temática da variação linguística e o seu ensino, presente tanto nos documentos oficiais que regem o ensino de LP quanto nos livros didáticos com os quais eles trabalham. Em vista disso, abordamos também preceitos da Sociolinguística que vão além da abordagem variacionista: a educacional, cujo foco é o desempenho da competência comunicativa, com base num conceito amplo de variação linguística, que vai além de conhecer a diversidade do português brasileiro.

Os resultados apontaram, no entanto, que, embora os professores tenham reconhecimento do papel e da relevância dos conceitos e preceitos da Sociolinguística em relação à variação linguística e o seu espaço nas aulas de LP, e os julguem importantes, eles demonstram não ter conhecimento do teor dos documentos oficiais sobre a matéria assim como não ter domínio teórico efetivo para aplicá-lo em sua prática docente, mesmo aqueles que se formaram no curso de Letras recentemente. Portanto, os resultados nos serviram para mostrar que a Sociolinguística, que vai além de, necessariamente, conhecer e respeitar a diversidade, pois envolve, também, a sua sistematização e um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, no que tange aos usos linguísticos: respeitar a competência comunicativa do falante.

Notas

¹ Parte desses professores também atua no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino no mesmo município.

² Assim nos referimos com essa terminologia porque os PCN têm como público-alvo o professor.

³ Esclareceremos esse termo mais adiante.

⁴ Certamente essa não é uma situação isolada, particular do município e dos professores participantes desta pesquisa. A realidade é que os PCN não chegaram para todos. Diferentemente do que propalou o MEC à época da publicação dos PCN, de que todos os professores do país receberiam pelo menos um exemplar, isso de fato não ocorreu como o anunciado.

Referências

ALKMIM, T. M. Sociolingüística (parte I). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 21- 47

BORTONI-RICARDO, S. M. Competência comunicativa. In: _____. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 71-78

BRASIL. *Diretrizes curriculares para os cursos de letras*. Parecer N.º: CNE/CES 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acessado em: 22 out. 2011

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Alves Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-14

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2009.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Princípios)

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. trad. de Marcos Bagno [...]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Para citar este artigo

FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de; NASCIMENTO, Josefa Felix do. Sociolinguística no ensino de língua portuguesa: saberes docentes sobre variação linguística. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 7, n. 3, p. 643-662, set.-dez. 2018.

Os autores

José Marcos Ernesto Santana de França é doutor em Linguística e professor-assistente do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri.

Josefa Felix do Nascimento é graduada em Letras-Espanhol pela faculdade Pio X e professora na rede municipal de ensino de Itabaianinha/SE.



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 7, número 1, jan.-abr. 2018

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL



THE TREATMENT OF LINGUISTIC VARIATION IN THE PORTUGUESE TEXTBOOK IN FUNDAMENTAL EDUCATION

Maria Juliane Gomes SILVA
FACULDADE SÃO LUÍS DE FRANÇA, Brasil

José Marcos Ernesto Santana de FRANÇA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES
RECEBIDO EM 25/01/2018 • APROVADO EM 11/04/2018

Resumo

O livro didático é uma ferramenta de grande importância para o professor no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, sendo, muitas vezes o único material utilizado pelo



professor. Considerando esse fato, o presente artigo é resultado de um estudo que teve como objetivo analisar como o livro didático de português trata/aborda a temática da variação linguística como conteúdo de ensino para as aulas de língua portuguesa e quais gêneros textuais são usados para ilustrar didaticamente os casos de variação linguística. Para isso, adotamos o roteiro de análise de materiais didáticos proposto por Lima (2014) e adotamos como *corpus* de análise um volume do 6º ano de uma coleção recomendada pelo PNLD e adotada em ampla escala. A fim de fundamentar teoricamente esta pesquisa, lançamos mãos dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e dos estudos da Sociolinguística representados por Bagno (2007), Faraco (2008) e Bortoni-Ricardo (2005, 2006). Em nossa análise, constatamos que o tratamento do referido tema é apenas pontual em um determinado capítulo e os gêneros adotados são estereotipados.

Abstract

The textbook is a tool of great importance for the teacher in the teaching-learning process in the classroom, and is often the only material used by the teacher. Considering this fact, the present article is the result of a study that had as objective to analyze how the textbook of Portuguese deals with the subject of the linguistic variation as content of teaching for the classes of Portuguese Language and which textual genres are used to illustrate cases of linguistic variation. For this, we adopted the script of analysis of didactic materials proposed by Lima (2014) and adopted as *corpus* of analysis a textbook of the 6th year of a collection recommended by the PNLD and adopted on a large scale. In order to base this research theoretically, we launched the hands of the Portuguese Language PCN (BRASIL, 1998) and the sociolinguistic studies represented by Bagno (2007), Faraco (2008) and Bortoni-Ricardo (2005, 2006). In our analysis, we found that the treatment of this topic is only punctual in a given chapter and the adopted genres are stereotyped.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Variação Linguística. Ensino de Língua Portuguesa. Livro Didático de Língua Portuguesa.

KEYWORDS: Linguistic Variation. Teaching Portuguese Language. Textbook Portuguese Language.

Texto integral

INTRODUÇÃO¹

A língua portuguesa, como quaisquer línguas naturais, não é homogênea. Isso é fato. Ela varia devido a vários fatores que envolvem/circundam o falante/usuário da língua, como a classe social, o nível de escolaridade, a região de origem, entre outros. Assim, o reconhecimento da heterogeneidade da língua é o passo fundamental para desconstruir a ideia de monolinguismo no Brasil. Segundo Bagno (2007), a variação é sempre vista como um “problema”, um “defeito” da

língua que precisa ser corrigido na concepção daqueles que consideram a língua um produto pronto e acabado, que precisa ser preservado.



Ainda com uma visão prescritivista, para os gramáticos mais conservadores, tudo que foge à norma padrão, isto é, ao modelo que está preconizado na gramática normativa, é considerado erro (BAGNO, 2009). Essa questão merece destaque no âmbito acadêmico, como já apontaram Bagno (2007), Faraco (2008) e Bortoni-Ricardo (2005, 2006). Sob essa perspectiva, a intenção deste trabalho, portanto, será propiciar ao leitor² uma reflexão sobre o tema da variação linguística e o prescritivismo gramatical. Essa reflexão deve ser no sentido de possibilitar, é claro, um ensino de língua materna de forma mais dinâmica e produtiva, sem o ranço da dicotomia do certo x errado; sem a necessidade de bloquear a expressividade oral do aluno, dentro e fora do espaço escolar, como se houvesse uma “verdade” (forma) única em termos de língua.

Entre as ferramentas que consolidam o prescritivismo gramatical, na escola e no imaginário social, está o livro didático. O livro didático, em muitas situações, constitui, na maioria dos casos, a única ferramenta no processo de letramento, não só dos alunos como também dos próprios docentes atuantes no ensino básico. Portanto, fornecer a esses professores livros de boa qualidade, de acordo com os avanços das ciências da linguagem e da educação, significa um salto na construção da cidadania, partindo da presunção de que o livro didático é um dos veículos para essa função.

Como consta no portal do MEC:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. (BRASIL, 2016, não paginado).

Dessa forma, todos os livros que irão servir como principal ferramenta para os docentes em sala de aula passarão por um processo avaliativo de seleção, antes de serem incluídos no Guia de Livros Didáticos. Assim, é construído um catálogo composto pelas obras consideradas de “boa qualidade”, o que justifica a sua inclusão no programa de compras do governo. Haja vista que não existe nenhuma coleção perfeita, as eventuais insuficiências que apresentem são superadas pelos seus aspectos positivos. Então, considerando que o livro didático na condição de suporte de ensino-aprendizagem tem influência direta sobre o aluno para a inserção da cultura letrada, é necessário verificar o tratamento da variação linguística nesse importante instrumento.

É preciso observar que a variação linguística não era objeto de ensino para a maioria dos professores de língua portuguesa e o principal papel da escola era impor aos alunos a norma padrão da língua, um modelo de “língua certa”, por isso,

os professores limitavam-se (ou limitam-se?) a ministrar aulas de ensino de gramática normativa, com finalidade de corrigir o “português errado” dos alunos. A sociolinguística, com seus estudos empíricos sobre a heterogeneidade (a variação linguística) constitutiva das línguas humanas, determinou mudanças na visão e no que se deve ser ensinado pelos professores, nos diversos níveis de escolaridade.

Assim sendo, os objetivos desta pesquisa foram: a) fazer uma investigação da presença da temática da variação linguística no livro didático do 6º ano da coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, em sua nona edição reformulada, de 2015; b) identificar se a variação é constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada; c) analisar se a terminologia utilizada se adéqua aos padrões científicos ao mesmo tempo em que são acessíveis aos alunos; e d) verificar se há utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas em situações reais de uso.

O tema de pesquisa proposto foi escolhido a partir do interesse de conhecer como e se os livros didáticos de língua portuguesa tratam da heterogeneidade/variação linguística do português brasileiro. Nesse passo, buscou-se averiguar como se dá a abordagem do tema e de que forma é trabalhado no espaço do livro em análise e se, de fato, atinge o propósito de conscientizar os alunos sobre a importância de respeitar as diferentes variantes de uma língua.

O trabalho está dividido da seguinte forma: no primeiro tópico, discutimos o escopo da sociolinguística, ao estabelecer a relação entre a língua, a sociedade e os usos do falante; no segundo, discutimos o papel da sociolinguística no ensino de línguas, e em específico, no de língua portuguesa; no terceiro, analisamos o *corpus*, o capítulo do livro e o tratamento/abordagem dado ao tema da variação linguística; por fim, anotamos as nossas conclusões sobre o material analisado.

A SOCIOLINGUÍSTICA: RELAÇÃO ENTRE CULTURA, LÍNGUA, SOCIEDADE E FALANTE

A sociolinguística é um ramo da linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. Os estudos feitos sobre a linguagem vêm em busca de respostas para compreender a relação linguagem e sociedade, sabendo-se que esses elementos estão estritamente ligados, haja vista que em todo o tempo o homem utilizou uma forma de comunicação, primeiro com a comunicação oral, segundo a escrita, entretanto essas duas modalidades fazem parte de um sistema linguístico de uma comunidade, o qual permite que o ser humano estabeleça contato um com o outro.

Saussure, pioneiro da corrente estruturalista, reconhecia a importância de natureza etnológica, histórica e política, apesar de seus estudos voltaram-se essencialmente para o organismo linguístico interno, uma vez que ele concebia a língua como produto homogêneo e sua análise partia da observação como comportamento linguístico de uma sociedade. A língua é vista por Saussure como um sistema invariante, ou seja, não varia a maneira como os falantes de uma

sociedade falam, entretanto, a sociolinguística acredita em tudo aquilo que Saussure deixa de lado, como, a fala e suas variações linguísticas.



Os estudos sobre a sociolinguística foram consolidados depois de 1964 com a realização de um congresso na Universidade da Califórnia, no estado de Los Angeles, Estados Unidos, organizado por William Bright, e contou com a participação de importantes figuras nos estudos da sociolinguística mundial: William Labov, Dell Hymes e John Gumperz, entre outros estudiosos que valorizavam a relação interdisciplinar entre linguagem, cultura e sociedade, e que também contribuíram para a formação da sociolinguística atual. Em vista disso, a *sociolinguística variacionista* também é denominada de *Teoria da Variação*.

As primeiras investigações acerca de estudos sociolinguísticos surgiram a partir de Bright (em 1966) e Fishman (em 1972), os quais passaram a incorporar os aspectos sociais nas descrições linguísticas. Segundo Labov (2008), para Bright a matéria de que trata a sociolinguística é precisamente a diversidade linguística. De acordo com Bright, diz ainda o autor, as dimensões dos estudos estão condicionadas a vários fatores sociais, com os quais a diversidade linguística se encontra relacionada nas identidades sociais do emissor e receptor e na situação comunicativa. Essa nova área de estudo linguístico, denominada sociolinguística, surge confusa e desprovida de um grande marco teórico. Dando prosseguimento aos estudos de Bright, Labov (2008) passa a descrever a heterogeneidade linguística, pois, para ele, todo fato linguístico relaciona-se a um fato social, e que a língua sofre implicações de ordem fisiológica e psicológica. Labov, por seus estudos, ficou conhecido por ser o representante da Teoria da Variação Linguística.

A sociolinguística, ou Teoria da Variação, nasce a partir do reconhecimento da importância da fala. Sua preocupação é observar o fenômeno linguístico em sua abrangência dialetal e variacional, observando como a língua funciona em um contexto de fala, e quais os fatores que influenciam para que as mudanças linguísticas ocorram. Ela entende a língua como uma estrutura viva, que está em constante modificação, ou seja, ela possui caráter mutacional e heterogêneo. A respeito desse tema, Bortoni-Ricardo (2005, p. 20) afirma:

A sociolinguística se ocupa principalmente das diversidades nos repertórios linguísticos das diferentes comunidades conferindo às funções sociais que a linguagem desempenha a mesma relevância que até então se atribuía tão-somente aos aspectos formais da língua.

Dessa forma, a sociolinguística é uma área da linguística que estuda a língua através de fatores externos, os quais caracterizam a diversidade e a heterogeneidade linguísticas. O estudo da “relação língua e sociedade” seria o sentido do termo “sociolinguística”, em sua etimologia.

Como “A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (CEZARIO; VOTRE, 2009, p. 141), a



concepção de língua implicada é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimos, isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua. Em vista disso, segundo Tarallo (1997), Labov observou que variações linguísticas ocorriam em função de influências de fatores sociais, por esse motivo ele concluiu que é impossível compreender a progressão de uma mudança na língua fora da vida social de uma comunidade em que ela se produz. Não é necessário dizer que uma comunidade é composta de pessoas, de falantes, e que são elas que dão vida à língua, à linguagem em uso.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUAS

Tarallo (1997, p. 8) afirma que: "[...] variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística", por isso, as formas em variação recebem o nome de *variantes linguísticas* (TARALLO, 1997). Dessa forma, para os sociolinguistas, nas comunidades de fala, frequentemente, existirão formas linguísticas em variação, isto é, formas que estão em co-ocorrência (quando duas formas são usadas ao mesmo tempo) e em concorrência (quando duas formas concorrem entre si). Segundo Labov (2008), a variação traduz duas ou mais formas distintas de dizer a mesma coisa, ou seja, a pressuposição de formas linguísticas alternativas de expressar o mesmo significado ou função. Sendo assim, cada variável pode representar uma forma abstrata que se materializa nas suas formas variantes.

Segundo Alkmim (2004, p. 34), "[...] as variações observadas nas línguas são relacionáveis a fatores diversos: dentro de uma mesma comunidade de fala, pessoas de origem geográfica, de idade, de sexo diferentes falam distintamente". Portanto, não se trata de determinar o certo ou errado na língua, mas de tratar, sem preconceito, as diferenças linguísticas existentes nessa língua (observado o princípio da alteridade) como uma realidade inerente a toda e qualquer língua natural.

Alkmim (2004, p. 34) diz que é possível "[...] descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática)": a) a variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas; b) a variação social ou diastrática está relacionada a um conjunto de fatores relativos à identidade dos falantes e também à organização sociocultural da comunidade de fala, como: classe social, idade, sexo, situação ou contexto social (neste caso, são chamadas de variações estilísticas ou registros).

A sociolinguística passa a dar suporte teórico para os debates que, principalmente nas últimas décadas do século XX, sustentavam mudanças de paradigmas para o ensino de língua, motivados, como afirma Soares (2009), pela massificação do ensino e pela inserção de uma nova clientela nos bancos escolares.

Parte-se do princípio de que toda e qualquer língua é marcada pela heterogeneidade de usos que caracterizam as variações linguísticas, reconhecidas como um fenômeno que está presente em todas as línguas particulares. Nesse sentido, Faraco (2008, p. 33) afirma que:



No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea.

Diferentemente dos estudos tradicionais de língua, de base normativo-gramatical, que legitimam apenas o uso da dita norma padrão,

os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima. (MOLLICA, 2010, p. 13).

Percebe-se, portanto, que os estudos linguísticos polemizam a concepção de erro em língua e trazem à tona preconceitos linguísticos existentes (de forma camuflada) contra as variedades não padrão e o reflexo disso para os falantes dessas variedades, revelando que há uma relação direta entre a classe social do falante e os “erros de português” que ele comete: quanto mais baixa a classe social a que pertença o falante mais “erros de português” serão cometidos porque ele estaria mais distante da variedade padrão.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 72), no entanto,

todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou. Essas sentenças podem seguir as regras da chamada língua-padrão ou as regras das variedades rurais ou urbanas. Em um ou outro caso, serão bem formadas.

Seguindo esse princípio de que qualquer falante nativo sabe produzir sentenças bem formadas, independentemente da variedade linguística que utilize, “Não se pode confundir, pois, o conceito de sentenças bem formadas, que provém

da noção de competência, com a noção de “erro” que as nossas gramáticas normativas defendem” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 72). Nesse sentido, chegamos à noção de *competência comunicativa*: é a competência que permite a um falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias, fazendo uso de normas de adequação definidas em sua cultura, independentemente da variedade linguística utilizada.

Desse modo, o foco da discussão não estaria na abordagem do certo ou do errado, mas naquilo que seria considerado “adequado” ou “inadequado” em função dos usos sociais da língua. Ou seja, não se concebe um erro linguístico, mas uma inadequação de uso linguístico, o que implica dizer que, segundo Travaglia (2003), não existe o erro linguístico, em princípio, mas a inadequação da variedade linguística utilizada. Para a ciência da linguagem, portanto, não há erro de língua, apenas uma inadequação de uso da variedade a depender do contexto social de uso ou do gênero textual empregado. Isso remete à concepção de *competência comunicativa*, a qual inclui “[...] não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 73).

Já estava explicitamente assumido no texto dos PCN-LP, o tema da variação linguística como parte do ensino de língua portuguesa:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (BRASIL, 1998, p. 29).

De acordo, ainda, com os PCN-LP (BRASIL, 1998), a escola deve oferecer condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos, desenvolvendo as habilidades de: a) leitura e escrita conforme seus propósitos e demandas sociais; b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Portanto, a sociolinguística tem uma forte contribuição para a introdução do ensino da variação linguística nos livros didáticos e uma reflexão sobre ensino de línguas de um modo geral, pois trata da relação entre língua e sociedade e evidenciou o caráter heterogêneo de toda e qualquer língua. Os professores contam com o auxílio do livro didático, mas nem sempre usam esse e outros recursos de maneira adequada já que a cada ano os mesmos conteúdos são transmitidos da mesma forma. Desse modo, é provável que este material possa não responder aos objetivos esperados. O ensino da Língua Portuguesa não deve se basear, em princípio, apenas no livro didático, mas o professor deve possuir o conhecimento teórico necessário de princípios e conceitos da sociolinguística e deve estar apto para tratar do tema da variação linguística em sala de aula.

O TRATAMENTO/ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS



Neste tópico, faremos uma análise do livro selecionado, *Português: linguagens*, do 6º ano, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar, e pretendemos responder às seguintes questões norteadoras extraídas de Lima (2014): a) A variação linguística é uma constante no livro ou aparece de forma pontual, isolada? b) A terminologia utilizada se adequa aos padrões científicos ao mesmo tempo que é acessível ao aluno? c) Há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas em situações reais de uso? Para responder a essas perguntas, num primeiro momento, vamos fazer uma breve descrição de como o livro está estruturado e do capítulo onde está situado o “assunto” sobre variação linguística.

O livro está dividido em quatro unidades, composta por três capítulos cada uma delas. O tema da *variação linguística* é abordado apenas na primeira unidade, no segundo capítulo, na seção *A língua em foco*, intitulada *As variedades linguísticas*. Os autores começam com o item *Construindo o conceito* com uma tirinha de humor, para, então, através dela, introduzir o conceito de *variedades linguísticas*, conforme a reprodução abaixo:

Figura 1 – Tirinha de humor



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2015, p. 39).

A proposta da tirinha é levar o aluno a refletir sobre a variação linguística, a partir das diferenças no uso da língua dos personagens. O estranhamento da personagem mulher é justamente as palavras pronunciadas pelo papagaio, quando ele troca o “l” pelo “r” (*bicicreta* por bicicleta), pospõe o “r” na sílaba posterior (*cocrete* por croquete) e antepõe o “r” na sílaba anterior (*cardeneta* por caderneta). Diante disso, a mulher vai devolver o animal dizendo que ele fala tudo “errado”, e

conclui que o pássaro fala igual ao antigo dono, isso explicaria o motivo de ele falar de forma “errada” porque reproduz a fala conforme ele aprendeu.



Após explorarem a tirinha com algumas questões que se pretendem dedutivas do tema em foco, os autores apresentam o seguinte texto com uma introdução ao assunto:

Como nosso país é muito grande, desigual, com estados grandes e pequenos, ricos e pobres, com gente vivendo no litoral, na floresta, nas cidades, em povoados ou na roça, é natural que a língua portuguesa sofra variações a que chamamos **variedades linguísticas**. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 40, grifos do autor).

Em seguida, eles citam os fatores que propiciam os tipos de variações:

Além das variações resultantes de localização geográfica, uma língua também pode apresentar variações decorrentes de outros fatores, como idade, profissão, grau de escolaridade. Por exemplo, uma pessoa mais velha do que nós ou que exerce uma determinada profissão pode usar a língua de forma diferente da nossa. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 40).

Após essas explanações e considerações, chegam ao conceito: “**Variedades linguísticas** são as variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 40, grifos do autor).

Os autores definem também *norma-padrão* e *variedades urbanas de prestígio* para depois tratarem das variedades linguísticas. Eles explicam de forma bem clara que norma padrão é uma espécie de “lei” que orienta o uso da língua, formas estas registradas nos dicionários e nos livros de gramática. Ainda enfatizam que a língua “padrão” não existe de fato como língua, porque nem sempre se fala o português padrão em todas as circunstâncias ou situações de uso. Ela é apenas um modelo para orientar os falantes nos momentos que precisarem fazer uso dela. Segundo os autores, “**Norma-padrão** é uma referência, uma espécie de modelo ou de ‘lei’ que normatiza o uso da língua, falada ou escrita” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 41). Já as “**Variedades urbanas de prestígio**, também conhecidas como **norma culta**, são as variedades empregadas pelos falantes urbanos mais escolarizados e de renda mais alta” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 41, grifos do autor).

É imperativo ressaltar que nem sempre falantes de zonas rurais³ e de renda mais baixa necessariamente utilizarão variedades desprestigiadas, haja vista que existem falantes do português que não foram escolarizados ou são pouco escolarizados, mas, por conviverem em ambientes de letramento favoráveis, podem dominar variedades de prestígio e serem de área/zona *rurbana*. Conforme esclarece Bortoni-Ricardo (2006, p. 52):



Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.

Os autores em nenhum momento cogitam ou fazem qualquer referência a tal conceito em sua abordagem. Eles se fecham em verdades inexoráveis e ignoram conceitos como o de zona rurbanda, o meio termo entre o rural e o urbano e o quanto isso diz respeito aos usos linguísticos e a influência nas variedades linguísticas urbanas de prestígio usadas por falantes dessas zonas rurbandas.

Em relação à terminologia empregada que faz referência à norma-culta como variedade de prestígio, contraditoriamente os autores afirmam que a língua-padrão é homogênea, ou seja, não varia. Portanto, o uso desse termo é inadequado, conforme observa Faraco:

Enquanto a norma culta/comum/*standard* é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma decodificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística. (FARACO, 2008, p. 75).

Para o referido autor, o termo mais adequado para definir o uso culto da língua seria *norma-culta*, pois *norma-padrão* não condiz com a realidade linguística de uso corrente pelos falantes considerados cultos. Antes, trata-se de uma forma abstrata, idealizada e, muitas vezes, ultrapassada, ou seja, seu uso já não tem mais respaldo em práticas de linguagem do dia a dia, nos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Como diz Faraco (2008), a norma-padrão serve a um propósito político de *uniformização linguística* visando a uma uniformização político-ideológica que perpassa pelo linguístico.

Para tratar do tema, os autores fazem o uso de gêneros textuais para conceituar sobre o que é variação, como charges e tirinhas que possivelmente possam representar situações “reais” do cotidiano do aluno, que estão na faixa etária da pré-adolescência, quiçá, portanto, o uso de personagens dentro dessa faixa etária procura aproximar o alunado da realidade comunicativa, ou seja, para que ele se identifique. Na sessão *Falar bem é falar adequadamente*, os autores fazem uso de uma tirinha (na página 41), a qual cria o humor a partir do conceito de *adequação* e *inadequação* em relação ao uso de roupas para determinadas ocasiões, pretendo com isso fazer um paralelo, uma analogia mais palpável para o leitor, entre o modo de falar e o modo de se vestir: ambos os atos requerem adequação nos usos de seus respectivos objetos. Assim como existe uma roupa adequada para cada ocasião social, existe, também, um modo adequado de se

expressar, de fazer uso da língua, da variedade linguística, dependendo da ocasião social.

Figura 2 – Tirinha de humor sobre *adequação e inadequação*



Fonte: BLOG DO PROFESSOR DIOGO (2017, não paginado).

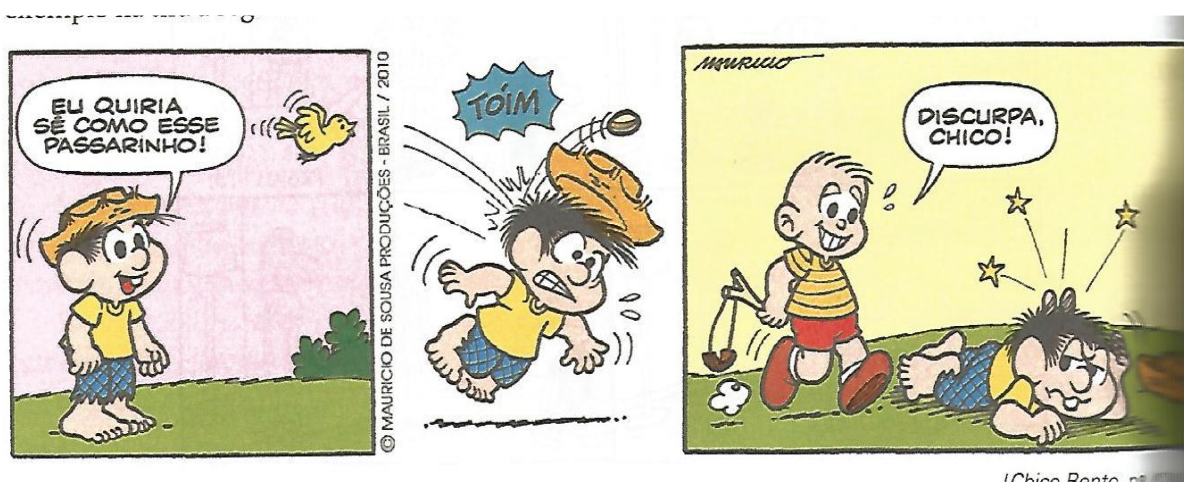
Como se pode perceber, o humor da tirinha está no fato de o personagem Zezo está vestido *inadequadamente* para uma cerimônia de casamento: boné, camiseta, bermuda. Após a observação de seu pai, apontando justamente a inadequação das roupas para o momento, ele acrescenta uma gravata e isso é o que provoca o humor. Sabe-se, no entanto, que, assim como ocorre com o uso de roupas adequadas ou inadequadas para certas ocasiões, com o uso da língua não é muito diferente. Usam-se as variedades de acordo com a situação, o contexto, o interlocutor e o ambiente de fala (ou mesmo o suporte), pois existem situações que exigiriam do falante uma variedade mais próxima da norma culta, porém, em outras, não terá a necessidade de tanta formalidade. O que os autores pretendem é, assim compreendemos, esclarecer aos leitores a importância que cada variedade tem, mas, acima de tudo, a importância de saber usá-las de forma adequada de acordo com a circunstância de uso da língua. Na verdade, sabe-se que existem padrões estabelecidos pela sociedade que discriminam e desvalorizam o falante que não tem o domínio dessa norma dita “cultura” e o coloca à margem da sociedade, por isso a importância de deixar os alunos cientes sobre todas as variedades da língua, como uma forma de desmistificar e quebrar o preconceito linguístico na sala de aula.

No tópico que se refere aos *Tipos de variação linguística*, os autores elencam em subtópicos o que eles chamam de “diferentes motivos” que podem provocar “as

variações de uma língua”: “diferenças de lugar ou região”, “escolaridade e classe social”, “diferenças históricas”, “oralidade e escrita”, “formalidade e informalidade: graus de monitoramento” e “a gíria”.

Na página 42, os autores usam como recurso para ilustrarem seus exemplos, as falas de personagens de histórias em quadrinhos da turma da Mônica, como o “Chico Bento”, para construir o conceito de variação regional (ou diatópica)⁴, no subtópico *Diferenças de lugar ou região*.

Figura 3 – Tirinha de humor sobre variação regional



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2015, p. 42).

Nessa tirinha, os autores fazem a relação entre os falantes de algumas regiões do interior (zona rural) com os da cidade (zona urbana). No 1º quadrinho, eles afirmam que a fala do Chico Bento⁵ está de acordo com a língua falada pela maior parte dos brasileiros, quando ele fala “quiria” em vez de “queria”, e “sê” em vez de “ser”, seria a diferença no som (pronúncia). Já no 3º quadrinho, o outro personagem fala “discurpa”, em vez de “desculpa”, trocando o “l” pelo “r”, comum entre os falantes do dialeto caipira (trata-se do fenômeno linguístico conhecido como rotacismo).

Os autores, no subtópico *Escolaridade e classe social*, retomam os exemplos da página 39 (a tirinha de abertura) e afirmam que o emprego de “bicicreta” (bicicleta), “cocrete” (croquete) e “cardeneta” (caderneta) é comum entre pessoas que frequentaram pouco ou não frequentaram a escola. Essa colocação parece incorreta e desproporcional, pois, isso dá ideia de que somente os falantes de zonas rurais e com pouca escolarização fazem o uso dessa variedade e que somente falantes das zonas urbanas dominam a norma mais próxima da “cultura”. No entanto, o que se observa é que todo o falante brasileiro, independente da região de origem, faz uso dessas variedades no ato da fala, a não ser em situação de monitoramento de fala onde ele terá maior preocupação em se aproximar o mais perto possível da norma “cultura”. Conforme Bagno (2007, p. 120):

Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais “correto”, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existem variação.

Como bem observa o autor, o uso de variedades da língua consideradas não padrão não é um privilégio apenas de falantes de zona rural, de pouca escolaridade, mas de todo e qualquer falante, seja da zona urbana, seja escolarizado, contudo, o que leva a um julgamento de valor é a condição socioeconômica em que se encontre esse falante, pois isso favorece um pré-julgamento de sua fala, o que caracteriza o preconceito linguístico.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), é na sala de aula, como em qualquer domínio social, que o indivíduo (falante de determinada variedade) apresenta o grau de variação, pois se sabe que esse processo é inerente à comunidade linguística de onde provém. Assim, com a utilização do personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, pretenda-se, talvez, que os alunos do 6º ano se familiarizem (ou se identifiquem?) e (re)conheçam (n)a cultura rural e (n)a diversidade (sócio)linguística. Porém, corre-se o risco de apenas corroborar o estigma do “português errado” e da “fala errada” do caipira já estereotipado no imaginário do aluno-falante.

Em relação às *Diferenças históricas*, o texto é muito sucinto. Não há maiores explicações, restringindo-se apenas aos “versos de uma música de roda” e destaca as palavras “vintém” e “toleirama” e lhes dá os respectivos significados observando que tais palavras caíram em desuso

No subtópico *Oralidade e escrita*, os autores explicam superficialmente que existem diferenças entre língua oral e escrita. Eles ressaltam que na oralidade pode-se fazer uso de expressões comuns do cotidiano, tais como: *né?, tá?, entendeu?, hum...* etc. Já na língua escrita, é mais monitorada e pode-se escolher melhor os termos a serem usados, para melhorar a compreensão e transmitir exatamente aquilo que se deseja. No entanto, é preciso ressaltar que o contexto ou tipo de gênero pode tornar essas diferenças pouco ou nada marcadas, isto é, o texto pode ser escrito, mas pode trazer marcas de termos da oralidade dependendo da finalidade do gênero e do suporte.

Isso remete a um outro aspecto que também influencia no uso de variedades linguísticas: o “grau de formalidade ou informalidade”. Formalidade quando se fala de uma forma mais cuidadosa, com uma maior preocupação estilística, evitando o uso de gírias e expressões grosseiras, monitoramos a fala mesmo sem perceber, como por exemplo, em uma entrevista de emprego ou quando se dirige a pessoas com um maior nível de instrução. Os autores trazem uma ilustração de um gênero textual da atualidade, proveniente do ambiente virtual, o *e-mail*, para explicar e diferenciar os graus de *formalidade* e

informalidade da língua. Dependendo do grau de monitoramento e da relação social entre os interlocutores (pela intimidade explícita entre os interlocutores), nesse gênero podem ocorrer graus de maior ou de menor formalidade ou informalidade, mesmo na escrita, ou seja, o gênero *e-mail* não pode ser tomado tão somente como exemplo de um gênero em que se predomina o uso informal da língua, pois pode haver também com grau de formalidade, dependendo do assunto ou do nível de intimidade do interlocutor/destinatário.

Os autores trazem, na subseção *A gíria*, explicações sobre a gíria como parte das possibilidades de variações linguísticas criadas por determinados grupos sociais e cujo “tempo de vida” geralmente é curto, pois marca uma época, um período e pode ser ou não incorporada ao léxico da língua. Os autores tratam a *gíria* como um tipo de variação linguística. À página 45, em um box, há a seguinte tirinha:

Figura 4 – Tirinha de humor sobre gíria



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2015, p. 45).

As gírias, segundo os autores, também são um tipo de variedade linguística. Elas são perceptíveis, no entanto, entre falantes de algumas comunidades sociais; elas identificam a que grupo de pessoas o falante pertence dentro da sociedade. Em relação às gírias existentes na língua e o uso adequado para cada uma delas, mostram que gírias entram em desuso e com o passar dos anos elas deixam de ser pronunciadas e quando isso não acontece, elas se tornam parte do vocabulário da língua, deixando assim de serem gírias. Além de comentarem as gírias presentes nas falas dos personagens da tirinha (“estamos ligados”, “só”, “mó feliz”, “10 paus” etc.), a seção traz alguns exemplos de gírias atuais e antigas para exemplificar, como: “azarar”, “boia”, “rango”, “do bem”, exemplos de gírias atuais; “bafafá”, “bicho”, “carango”, “chuchu beleza”, exemplos de gírias antigas, que caíram em desuso. Nessas questões, os autores tratam de forma coerente o uso das gírias nos exercícios explorados.

Ao tratar a gíria como um aspecto aceitável da variação linguística, os autores desmistificam que a gíria é um uso “errado” da língua, que quem a usa demonstra não conhecer ou dominar a língua padrão, ou seja, há um preconceito

quanto ao uso da gíria. Assim como ocorre com as demais variedades linguísticas, há para a gíria também o seu lugar, o seu espaço de uso, por isso, se aplica a ela também a questão da “adequação” ou “inadequação” de uso, isto é, é preciso observar a circunstância e o contexto em que for empregá-la.

Os exercícios, num livro didático, têm o objetivo de levar os alunos a refletir sobre o que foi explanado por todo o capítulo destinado à variação linguística e também se os mesmos entenderam o assunto. Vale a observação, portanto, de que os autores na reformulação da obra retiraram alguns textos e exercícios da edição anterior. Na 7ª edição, de 2012, os exercícios da seção *As Variedades Linguísticas na Construção Texto* começam usando a letra da música *Saudosa maloca*, de Adoniram Barbosa (CEREJA; MAGALHÃES 2012), mas esse texto já não consta na 9ª edição, de 2015. Entre as questões propostas, em relação a esse texto, pedem que os alunos identifiquem termos na música que geralmente são usados pelos caipiras e pessoas de baixa escolaridade. O uso da letra dessa música tem o claro objetivo de explorar a noção de variedade social (ou diastrática), levando-se em conta que as vozes do texto (eu-poético) representam falas de “pessoas” pouco ou não escolarizadas, pois se trata de pessoas pobres que não têm sequer moradia (como nos aponta o contexto), assim formas linguísticas como: “Mais um dia//nóis nem pode se alembrá//Veio os homi cas ferramentas” são usadas para caracterizar as falas dos personagens e marcar a variedade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi verificado que a variação linguística é apresentada apenas em um capítulo destinado para este fim. Notamos que ela aparece como se fosse apenas para atender à exigência legal⁶ de abordar o assunto no livro didático, já que não foi encontrado em nenhum outro capítulo do livro.

Nesta pesquisa, foi possível identificar que, apesar do esforço notável dos autores em desfazer o preconceito linguístico, ainda está longe de conseguir desmistificar esse preconceito tão arraigado na sociedade brasileira em geral, de que, quem não domina a norma-padrão é *menos* prestigiado e visto como *menos* inteligente do que aqueles que “supostamente” dominam bem a dita norma-padrão. Outro ponto que se contrapõe ao objetivo de quebrar paradigmas sobre o preconceito linguístico, quando por mais de uma vez os autores falam em “linguagem usada por caipiras e pessoas menos escolarizadas”, eles reforçam o preconceito que de certa forma bloqueia a expressividade dos alunos falantes dessas determinadas variedades, ao se depararem com exemplos com os quais eles podem se identificar, por isso a importância de materiais didáticos de boa qualidade e professores aptos técnica e didaticamente para abordar e tratar a questão em tela com a devida propriedade linguístico-científica sem preconceito.

O livro analisado aborda o tema de maneira um tanto satisfatória, porém, ainda existem deficiências presentes no contexto, tais como terminologias que não estão de acordo com a teoria da sociolinguística. Os autores, no que diz respeito à linguagem, abordam o tema com uma linguagem clara, acessível e de fácil

compreensão, levando-se em consideração o público leitor a que se destina o livro, quiçá por isso não usem de uma terminologia mais técnica, mais científica, o que é até considerável. Mas o uso de tirinhas com personagens da turma da Mônica (como o Chico Bento), por exemplo, que não condiz com a realidade linguística das pessoas provenientes da zona rural, torna esses exemplos inócuos e reforçam os estereótipos já constituídos sócio-culturalmente, de forma negativa, em torno dos falantes de zona rural.

Os principais objetivos no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, acreditamos, são propor e proporcionar atividades que desenvolvam atitudes e capacidades na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito linguístico e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística. É preciso ressaltar que não se trata apenas de o livro didático abordar o tema para que se cumpra uma exigência formal do PNLD, por exemplo, mas deve haver um compromisso em discutir e defender explicitamente a variação linguística em sala de aula como matéria de ensino e reflexão sobre a língua e o seu uso social. Isso é o que caracteriza a educação linguística como princípio de respeito à fala do outro, pois nesse respeito linguístico estão envolvidos, intrínsecos, também, o respeito social e o político pelo outro.

Notas

¹ O texto-base deste artigo foi apresentado ao Curso de Letras da Faculdade São Luís de França, em dezembro de 2016, como Trabalho de Conclusão de Curso sob a orientação do coautor, como pré-requisito parcial de conclusão de curso. À época da apresentação, o orientador era professor substituto da Universidade Federal de Sergipe. O texto original passou por uma releitura e sofreu significativa revisão nas referências e nas análises o que ocasionou um acréscimo de laudas.

² O leitor aqui pretendido são os professores de ensino básico e estudantes de Letras e áreas afins que fazem a educação básica, tendo em vista que a formação no ensino básico envolve todas as áreas, disciplinas que o compõem, ou seja, é responsabilidade de todos e não apenas do professor de Língua Portuguesa.

³ Com o advento das TICs, internet, telefone celular, antena parabólica, televisão etc. não se pode mais falar em isolamento total, sem contato com o “mundo urbano” ou com as variedades urbanas de prestígio. Além disso, temos a realidade do continuum linguístico da zona rurbana tão bem retrata nas pesquisas de Stella Maris Bortoni-Ricardo.

⁴ Os autores não fazem uso dessa terminologia.

⁵ Invariavelmente esse é o recurso mais utilizado pelos livros didáticos de LP: tirinhas com o personagem Chico Bento e outros que fazem parte do ambiente rural que ele representa. Em outras obras que consultamos para o mesmo ano de escolaridade, o recurso é sempre o mesmo. Esse recurso, tomado como um recorte da fala caipira, passa a ter um caráter de verdade, ou seja, a fala do personagem da revista em quadrinhos é a reprodução fiel da verdadeira fala do caipira que tem pouca ou nenhuma escolaridade. Essa ideia é um equívoco! No entanto, da forma como está posto, onde está posto (o suporte livro didático de LP) e

servindo de exemplo ao que se está ensinando, é pouco provável que o professor e, muito menos o aluno, venha a questionar a sua veracidade. A nosso ver, se a intenção dos autores é combater, desmistificar o preconceito linguístico, antes, eles só corroboram um dos traços desse preconceito: falantes da zona rural falam “errado”, como o Chico Bento.



⁶ Atender às diretrizes do PNLD e dos demais documentos oficiais, como PCN, OCN, DCN etc.

Referências

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística (parte I). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 21- 47
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 52. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- BLOG DO PROFESSOR DIOGO. *Atividade sobre variação linguística e preconceito linguístico*. Disponível em: <<http://diogoprofessor.blogspot.com.br/2016/11/atividade-sobre-variacao-linguistica-e.html>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Competência comunicativa. In: _____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 71-78.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 28 maio 2016.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 6º ano: língua portuguesa. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CEZÁRIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-155
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Alves Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 115-132.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-14.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2009.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

Para citar este artigo

SILVA, Maria Juliane Gomes; FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de. O tratamento da variação linguística no livro didático de português no Ensino Fundamental. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 7, n. 1, p. 79-97, jan.-abr. 2018.

Os autores

Maria Juliane Gomes Silva é graduada em Letras-português pela Faculdade São Luís de França.

José Marcos Ernesto Santana de França é doutor em linguística e professor-assistente do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri/CE; membro dos grupos de pesquisa: DISCULTI/URCA/CNPq (Discurso, Cultura e Identidades) e TLB/UFPB/CNPq (Teorias Linguísticas de Base).

Dalexon Sérgio da Silva
Glaucio Ramos Gomes
(Organizadores)



Análises

em (dis)curso:

perspectivas, leituras, diálogos



**Dalexon Sérgio da Silva
Glaucio Ramos Gomes
(Organizadores)**

**Análises em (dis)curso:
perspectivas, leituras, diálogos**

Copyright © das autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e autores.

Dalexon Sérgio da Silva; Glaucio Ramos Gomes (Organizadores)

Análises em (dis)curso: perspectivas, leituras, diálogos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 442p.

ISBN 978-85-7993-798-9 [Ebook]

1. Análise em discurso. 2. Estudos de linguagem. 3. Discurso de ódio. 4. Questão do sujeito na linguagem. I. Autoras/autores. II. Título.

CDD – 410

Capa: Andersen Bianchi.

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

GOVERNAMENTALIDADE, CUIDADO DE SI E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SER PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOCENTE (INICIAL) EM DOCUMENTOS OFICIAIS.

Marcos de França*
Pollyanne Bicalho Ribeiro**

“O cuidado pela sua formação é seu.”

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Entre as políticas públicas de governo voltadas para alcançar da educação, está aquela da edição das Diretrizes Curriculares para a formação de professores na graduação (a formação inicial) e a preocupação com a formação de quem já está no campo de trabalho (a formação continuada). Essa constatação se deu no âmbito de nossa pesquisa de doutorado ao analisarmos os documentos referidos. Verificamos que o discurso norteador do documento oficial aponta para uma ação de *governamentalidade* e de *cuidado de si/técnicas de si*, em que vislumbramos como um ato de *biopoder/biopolítica*, que deve ser assumido pelo professor em formação, pelo professor formador e pelo professor atuante no Ensino Básico, promovida pelo Estado.

A elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de um curso tende às premissas de alguns atos normativos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC). Entre essas edições, estão a da Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica*⁵; Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que estabelecem a carga horária dos cursos de licenciatura; o Parecer CNE/CES 492/2001,

* Universidade Regional do Cariri (URCA).

** Universidade Federal do Ceará (UFC).

⁵ A primeira edição foi em 2002 e reformulada em 2015. A nossa pesquisa de doutoramento se deu entre 2011 e 2014, portanto, trabalhamos com a primeira edição. Mas para os fins deste capítulo e por conta de seu espaço utilizaremos para análise apenas o texto das DCCL (2001; 2002).

de 13 de março de 2002, e a Resolução CNE/CES 18, de 03 de abril de 2001, que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras.

Ou seja, a elaboração e construção de um “novo” currículo passam pelo crivo de várias regulamentações legais que direcionam previamente o que deve constar nesse currículo, portanto, não há uma “livre” e total escolha por parte dos sujeitos elaboradores do texto do que deve constar ou não na estrutura curricular. O Parecer N.º 492/2001 CNE/CES determina as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (doravante DCCL) e a Resolução N.º 18/2002 CNE/CES estabelece essas Diretrizes Curriculares. Vale ressaltar que a construção de um novo currículo que atenda às Diretrizes é uma exigência do MEC, ou seja, é uma exigência institucional, ou antes, governamental, delimitada para uma melhor governamentalidade política: condução e controle das ações dos sujeitos elaboradores dos PPC de cursos de Letras do País.

Em vista disso, empreendemos uma pesquisa que pretende responder as seguintes perguntas: há uma ação de governamentalidade na formação docente inicial e continuada por meio da construção de um projeto pedagógico de curso?; os apontamentos discursivos desses documentos sobre formação inicial e continuada denunciam um cuidado de si para com a própria formação? Como na pesquisa do doutorado não era esse o nosso foco de pesquisa (mas ele ficou latente), agora, na pesquisa de pós-doutoramento, retomamos a temática da formação docente e temos por objetivo, portanto, discutir e analisar a formação docente inicial e continuada no curso de Letras-Português licenciatura a partir da análise de textos de alguns Projetos Pedagógicos de Curso de Letras de seis universidades públicas brasileiras, do Nordeste e do Sudeste do Brasil.

Nossa discussão é no sentido de mostrar que nos referidos PPC, por força das orientações das DCCL, há uma tendência, estabelecida pelos jogos de verdade que o momento histórico-político impõe, para que o profissional das Letras seja um professor pesquisador, autônomo, reflexivo e crítico e que cuide de sua própria formação profissional buscando estar sempre em contínuo processo de formação já a partir da formação inicial.

Nosso trabalho está dividido da seguinte forma: primeiro, apresentamos as categorias foucaultianas: *governamentalidade*,

biopoder/biopolítica e cuidado de si/técnicas de si, com as quais iremos trabalhar nas análises do *corpus*; segundo, discutiremos as concepções de formações inicial e continuada de acordo com o que preceitua a literatura acadêmica e como, possivelmente, ela adentrou no discurso dos documentos oficiais, como as DCCL e os PPC; por fim, na terceira seção, faremos uma análise do nosso objeto de pesquisa, do *corpus*, a partir do recorte feito.

A GOVERNAMENTALIDADE: A BIOPOLÍTICA E O CUIDADO DE SI

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos os termos *governamentalidade*, *biopoder/biopolítica* e *cuidado de si/técnicas de si* a partir das concepções estabelecidas por Foucault (1997a, 1997b, 2007a, 2007b).

A governamentalidade

A transformação dos procedimentos de saber acompanha as grandes mutações das sociedades ocidentais: é assim que Foucault é levado a identificar diferentes formas de *saber/poder* e a trabalhar sucessivamente sobre a medida, a inquirição e o exame. A forma do exame será central nas análises que Foucault consagra ao nascimento da *governamentalidade* e do controle social: ela implica um tipo de *poder* essencialmente administrativo que impôs ao *saber* a forma do *conhecimento*: um sujeito soberano tendo função de universalidade e um objeto de conhecimento que deve ser reconhecível por todos como já estando ali.

Ora, o paradoxo encerra precisamente o fato de que não se trata, na verdade, de modificações do *saber* de um *sujeito do conhecimento* o qual seria afetado pelas transformações da infraestrutura, mas de forma de *saber/poder* que, funcionando no nível da infraestrutura, dão lugar à relação do conhecimento histórico determinado o qual se fundou sobre o par *sujeito/objeto* (REVEL, 2005). Assim se pronuncia Foucault:

Ora, essa *vontade de verdade*, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um *suporte institucional*: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas,

como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, *pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade*⁶, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2005, p. 17)

Não é preciso lembrar que os discursos se apoiam em um “suporte institucional”, portanto, seus *saberes* são institucionalizados, entretanto, como frisa o autor, o “modo como o *saber* é aplicado” na sociedade são diferenciados, pelo menos em princípio.

A *governamentalidade* está diretamente ligada a duas outras concepções criadas pelo filósofo francês Michel Foucault (2007a): *biopoder/biopolíticae governo de si*, que por sua vez estão diretamente relacionadas às relações de *saber/poder/vontade de verdade* que objetivam e subjetivam o ser humano (o indivíduo) em sujeito para um melhor controle.

A *governamentalidade*, como *governo de si*, compreende um dispositivo que disciplina e se encarrega do controle de mentes, aspirações e desejos ao mesmo tempo em que os cria e os molda. Sendo assim, a ideia aqui é que o professor ao pensar em cuidar de sua formação, no sentido de melhorar a sua atuação profissional na prática docente, ou seja, cuidando de si como profissional (como sujeito de ensino) estará cuidando dos outros enquanto alunos (sujeitos de aprendizagem).

Em Foucault, segundo Candiotta (2010), a *governamentalidade* como *governo de si* deve ser compreendida como um dispositivo disciplinar que se encarrega de controlar mentes, aspirações e desejos ao tempo em que os cria e os molda. Foucault diz que:

Por *governamentalidade*, eu entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, como forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2007a [1979], p. 291-292)

Como o próprio autor define, o termo se refere a um conjunto complexo que envolve agentes e ações relacionado a um exercício de

⁶ Grifos nosso

poder governamental cujo foco/alvo é a população visando ao seu bem-estar e segurança com base em saberes advindos das ciências que devem servir ao bem comum da população. A essa perspectiva de exercício de poder, é o que o filósofo francês denomina de *biopoder*, que é o que discutiremos na subseção seguinte.

O Biopoder/A Biopolítica

Em Foucault, *saber/poder/verdade* são palavras-chave do seu pensamento, de sua obra. Em torno delas é que sua obra se fundamenta em busca da compreensão do *sujeito* e do presente.

A palavra *poder*, em geral, quando lida sob uma ótica marxista, provoca um efeito de sentido de caráter negativo. Remete a dominação em que há a relação dominador sobre dominados e, invariavelmente, se pensa num poder centralizado. Esse contexto relacionado, por sua vez, sempre ao âmbito da formação discursiva político-partidária. Assim, num processo revolucionário, dentro do pensamento marxista, chegaria um momento em que os dominados e oprimidos tomariam o *poder* e se tornariam política e socialmente igualitários. No entanto, diferentemente da visão marxista sobre o *poder*, diz Oliveira (2005, p. 49),

Geralmente, quando pensamos nas relações de poder, pensamos a partir de uma idéia negativa, vindo-nos já a de idéia [sic] opressão, dominação, força castradora. Essas relações geralmente são tomadas numa acepção negativa. Como se elas fossem sempre adversas, sempre hostis. No entanto, segundo Foucault (2004b), o poder, ou melhor, as relações de poder não são essencialmente repressivas nem unicamente contratuais. O poder não está primordialmente no nível da violência nem simplesmente no nível do direito, pois não é algo que sempre impõe limites, que sempre castiga, que sempre diz não.

De acordo com o enunciado acima, o *poder*, ou as *relações de poder*, segundo o filósofo francês, não apresenta apenas ou tão somente o lado negativo que estamos acostumados a ver nos discursos político-partidários, ou no senso comum. O *poder* em si mesmo não é bom ou ruim, mas ele é objeto de manipulação e de ação sobre o outro que pode ser para o bem ou para o mal. Nesse sentido afirma Oliveira (2005, p. 49):

Para o filósofo francês, o “poder” nem é um bem nem um mal, o *poder* são jogos estratégicos (p. 284). Em geral, o “poder” é uma força produtora que vai gerir a vida dos homens e mulheres, controlando-os em suas ações, levando-os a desenvolver suas potencialidades, auxiliando-os no *cuidado de si* e, conseqüentemente, no *cuidado dos outros*.

Se, como foi afirmado acima, “o *poder* são jogos estratégicos”, então, “os *jogos de verdade* estão inevitavelmente relacionados às relações de *poder*”, conseqüentemente, “a *vontade de verdade*, na qual estão incluídos os *jogos de verdade*, desempenha o papel de suporte de instrumento para os efeitos das *relações de poder*” (OLIVEIRA, 2005, p. 50). Diante disso, podemos dizer que o exercício de *poder* baseado no *saber* linguístico, seja por meio da “verdade” da GN seja por meio da “verdade” da Linguística, não é em princípio bem ou mal, mas “uma força produtora” que está relacionada, de alguma forma, ao “*cuidado de si*” no trato da língua materna.

Ora, o *poder* não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de *saber* que os objetiva e antecipa toda experiência de subjetivação. A articulação *saber/poder* será, portanto, dupla: *poder* de extrair dos indivíduos um *saber*, e de extrair um *saber* sobre esses indivíduos submetidos ao olhar e já controlados. Vai se tratar, por consequência, de analisar não somente a maneira pela qual os indivíduos se tornam sujeitos de governo e objetos de conhecimento, mas também a maneira pela qual se acaba exigindo que os sujeitos produzam um discurso sobre si mesmos a fim de fazer da própria vida, tornada objeto de múltiplos *saberes*, o campo de aplicação de um *biopoder* (REVEL, 2005).

A concepção de *biopoder* remete a um outro termo também cunhado pelo filósofo francês: *biopolítica*. Para Foucault (1997a), a função do governo não é governar apenas, mas é preciso assegurar a prosperidade da população, o crescimento econômico, a saúde pública, a educação etc. – é o que ele denomina de *biopolítica*. Para o autor, a *biopolítica* “[...] tende a tratar a ‘população’ como um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentam traços biológicos e patológicos particulares, e que, por conseguinte, dizem respeito a técnicas e saberes específicos” (FOUCAULT, 1997b, p. 86). Por isso as áreas da saúde, segurança e educação são alvos de ações biopolíticas por parte do governo.

Foucault assim se expressa em relação ao termo: “[...] entendia ‘biopolítica’ a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças... [...]” (FOUCAULT, 1997a, p. 89). Em outros termos, porquanto, *biopoder*, na concepção de Foucault (1997a), pode ser compreendido como: o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que na espécie humana constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder.

O *biopoder*, portanto, consiste em um conjunto de práticas estatais instrumentalizadas por meio de técnicas de poder que buscam exercer o controle sobre os indivíduos e sobre a população, bem como assegurar a prosperidade sobre a vida e o direito, fazendo isso a partir do dado biológico humano.

O Cuidado de Si/Técnicas de Si

A expressão *cuidado de si*, que é uma retomada do *epimeleibeautou*, indica, na verdade, o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo, por isso também chamada de *técnicas de si*. O *cuidado de si* inclui a máxima délfica (“conhece-te a tia mesmo”), mas a ela não se reduz: o *epimeleibeautou* corresponde antes a um ideal ético (fazer de sua vida um objeto de *tekhné*, uma obra de arte) que a um projeto de conhecimento em sentido estrito.

Para Foucault, a disciplina não é vista como algo nocivo, pelo contrário, ela serve como uma técnica de fabricação de indivíduos normatizados, posto que a disciplina é necessária para o bom funcionamento da sociedade e das relações sociais. Ela não é centralizada por um poder absoluto, mas dissolvida entre os indivíduos de uma sociedade assim como o próprio *poder* está dissolvido. Com isso, tanto serve ao controle do indivíduo sobre si mesmo e sobre o outro quanto à vida em sociedade. Isso é o que Foucault denomina de *disciplinarização dos corpos*.

Essa disciplinarização do indivíduo tem sua origem nas ciências humanas que, ao mesmo tempo que objetivam o homem também o sujeitam, moldando-o ao controle do espaço e do tempo. Portanto, a

sociedade disciplinar é caracterizada por essa postura de controle e vigilância sobre o indivíduo para torná-lo útil e produtivo para atender aos propósitos da sociedade moderna capitalista.

Como consequência dessa subjetivação do homem, “o sujeito constitui-se de si para si pela injunção geral à confissão e pelo papel das ciências que lidam com a vida na urdidura de um saber/poder acerca do sujeito” (ARAÚJO, 2001, p. 118), por isso os traços constitutivos do sujeito subjetivado, assim, são problematizados pelas ciências que objetivam o indivíduo e produzem o sujeito objetivado como resultado da relação do *saber/poder* que por sua vez leva a um estágio denominado *biopoder*, que se caracteriza por ser um *poder* que se volta para o cuidado da população nos aspectos da saúde, da educação, por exemplo, ou seja, com o bem-estar como um todo.

Isso remete ao que Foucault chamou de *governamentalidade* ou *governo de si*, isto é, o cuidado consigo mesmo e com o outro. O tema do *cuidado de si*, como observado anteriormente, aparece no vocabulário de Foucault no prolongamento da ideia de *governamentalidade*. À análise do governo dos outros segue, com efeito, aquela do *governo de si*, isto é, a maneira como os sujeitos se relacionam consigo mesmos e tornam possível a sua relação com os outros. Nesse passo, “o sujeito objetivado” pelas “ciências humanas que o examinam e o normalizam” e é “subjetivado por ciências profissionais”, ou aquelas que são formadas pelo radical “psico”, que “buscam extrair do sujeito sua ‘verdade’” (ARAÚJO, 2001, p. 119), assim, arrancada a “verdade”, constitui-se no mesmo ato o pensar-se como sujeito, pois o *saber/poder* cria relações, induz à “verdade”, produz subjetividade. É nesse sentido que se afirma: “ao lado da dominação maciça da economia, da política e dos meios de comunicação, há o fator disciplinar, isto é, instrumentos de objetivação e subjetivação das disciplinas e do *biopoder*, que têm como alvo o sujeito individualizado e sujeitado” (ARAÚJO, 2001, p. 122).

Em síntese, em Foucault (2007a), a *governamentalidade* como *governo de si* (ou *técnicas de si*) deve ser compreendida como um dispositivo disciplinar que se encarrega de controlar mentes, aspirações e desejos ao tempo em que os cria e os molda. Portanto, a formação docente seja inicial seja continuada passa por um controle prévio na medida em que a construção dos PPC, e consequentemente

os currículos de seus respectivos cursos, devem seguir as orientações e recomendações dos atos normativos editados pelo governo (MEC/CNE), como as DCFIC (2015) e as DCCL (2002).

A formação docente no discurso oficial. o que o governo tem a ver com isso?

Nesta seção, buscamos desvelar nos textos das DCCL e de alguns PPC de cursos Letras-Português Licenciatura os mecanismos de controle do discurso oficial na/da formação docente; são *vontades de verdade* do discurso oficial que perpassam pelas concepções daquilo que Foucault (2006; 2007b) chama de *governamentalidade* e de *saber-poder*. É aqui onde entra a prática da *biopolítica*, o exercício do *biopoder*, da ação de *governamentalidade*: a edição de diretrizes para “dizer” o que fazer e como fazer sob o discurso do “cuidado com o outro”, ou seja, é o governo “trabalhando” para o bem comum da população por meio do cuidado com a Educação do País.

Em vista disso, vejamos o que dizem/trazem os documentos oficiais e o que eles revelam sobre o “ser” e o “fazer” docentes, na formação inicial e na continuada.

O que Dizem os Documentos Oficiais sobre a Formação em Letras?

O curso de formação em Letras deve formar professores de Língua Portuguesa (LP) para o mercado de trabalho atendendo às demandas do EB (EF e EM). O texto do PPC1 define como objetivos específicos:

II. Específicos:

a) fornecer o conhecimento teórico-prático do idioma português, das literaturas de expressão portuguesa e suas respectivas literaturas, indispensável à formação do licenciado em Letras para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa;

[...]

d) assegurar aos profissionais que vão atuar no campo das relações sociais a formação de espírito crítico capaz de nortear a prática docente no âmbito da vida nacional e local;

e) preservar a especificidade da habilitação, possibilitando a interdisciplinaridade no currículo, graças à presença de disciplinas de

outros cursos da área das ciências humanas e sociais e à oferta de disciplinas de Letras nos currículos de outros cursos desta Universidade, e,
f) estimular a capacidade de desempenhar o papel de fomentadores e divulgadores do desenvolvimento cultural, através das línguas. (PPC1, p. 1-2)

Em relação aos objetivos específicos, podemos dizer que eles buscam inserir o sujeito-aluno não só no âmbito do ensino mas também no âmbito da pesquisa, fornecendo-lhe o “conhecimento teórico-prático” necessário ao desempenho do exercício profissional. Há um discurso que aponta para uma necessidade de atualização e de uma formação calcada em uma visão mais ampla do real papel na sociedade do profissional das Letras, como um “fomentador” e “divulgador” do bem cultural por meio da língua. O sujeito que se pretende formar deve dominar um determinado saber que não pode se restringir tão somente ao conhecimento de gramática. É preciso saber que a língua está inserida em determinada cultura e que, em vista disso, ela não pode fugir da sua relação com a cultura a que pertence. Ao professor cabe ter conhecimento disto: a língua é um produto cultural de um povo.

Essa questão, claro, não está restrita à formação em Letras, mas à formação docente como um todo. Essa é uma questão que permeia o universo discursivo da Educação na atualidade e que está interdiscursivamente constituído no discurso do PPC1. Trata-se do discurso da formação docente e os saberes necessários ao desempenho docente. Tardif (2014) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Para o referido autor, os saberes de um professor compreendem outros saberes além de sua formação acadêmica: “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma **formação**, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os *saberes dele*” (TARDIF, 2014, p. 16).

Por isso é preciso “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2014, p. 16).

Assim, ao refletir sobre o processo de formação de professores, o referido autor argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Essa posição assumida por Tardif(2014) põe em xeque a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros. Nesse passo, o autor propõe que docentes e discentes, pesquisadores e educadores unam teoria e prática, sejam todos pesquisadores e sujeitos de conhecimento. Segundo ele, os cursos de formação de professores já expressam a vontade de encontrar “[...] uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 23)

Esse mesmo discurso também está presente nos objetivos específicos do PPC2:

Esta **formação busca**, especificamente, **capacitar o aluno** para:

1. **refletir sobre a importância da linguagem na socialização humana**, revendo os conceitos de “competência” e “habilidade”, no que eles remetem para o individualismo e o cumprimento técnico de determinadas tarefas;
2. **refletir sobre a importância do domínio da linguagem** (em suas várias formas de manifestação e registro) como **fundamental não apenas para a interação social**, mas também **para o julgamento crítico das relações sociais e do contexto** em que o aluno está inserido, **capacitando-o para as atividades de ensino, pesquisa**, visando a sua **formação como agente produtor e não mero transmissor do conhecimento**;
3. **promover a extensão como forma de articular o ensino e a pesquisa com a realidade social da qual ele faz parte.** [...] (PPC2, p. 9)

Os objetivos específicos do PPC2 estão no mesmo campo discursivo dos objetivos específicos do PPC1, o da formação docente em Letras, e visam objetivos que se mostram em confluência no mesmo espaço discursivo e, portanto, caminham para um ponto comum: formar sujeitos-professores que pensem a língua, a linguagem, a gramática e o seu ensino como algo que está inserido num determinado contexto sócio-histórico e cultural. A formação não pode ser restrita a um ensino reprodutivo de regras gramaticais sem levar em conta os aspectos extralinguísticos, culturais e sociais que determinam a língua(gem) e sua gramática. O interdiscurso que aqui

se revela é o de uma concepção de língua como “[...] uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 64); uma concepção de linguagem como “interação social entre sujeitos”; e uma concepção de ensino de língua que perceba que “[...] é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que se falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2008a, p. 42).

Além disso, as questões voltadas para o ensino não estão de fora. A preocupação com o domínio de técnicas e métodos educacionais de ensino está presente, de um modo geral, em todos os PPC, como podemos perceber nas seguintes sequências discursivas:

De modo mais específico, o curso visa a uma formação em Letras que abarque as áreas de: 1. formação docente, 2. estudos literários clássicos e modernos, 3. Estudoslingüísticos, 4. estudos em língua portuguesa e suas literaturas, 5. estudos em línguas estrangeiras e suas literaturas, 6. estudosrelativos aos processos de ensino-aprendizagem de línguas e de literatura.(PPC3, p. 12-13).

Tanto no discurso do PPC1 quanto no discurso do PPC2 e PPC3, a formação docente deve ser ampla sem abrir mão de sua especificidade, ou seja, não se pode abrir mão do conhecimento técnico, específico da área do conhecimento em que está inserido o curso: o domínio do conhecimento da língua, e conseqüentemente de sua gramática (mas não só a normativa), e da literatura. A concepção que aqui damos a *técnico* é no sentido da formação plena, de domínio de conteúdo das matérias das disciplinas específicas, uma formação sólida e consistente com bases científicas, em que se possa sempre confrontar teoria e prática. Com isso, que a teoria seja sempre a base de reflexão sobre a prática. No caso do curso de Letras, que não fique apenas no senso comum da gramática normativa, mas que se forme, se baseie na Linguística, como a ciência da linguagem, mas não só, pois o universo de conhecimento vai além dos limites do currículo de Letras.

São vontades de verdade do nosso tempo que estão no espaço do ensino de LP, especificamente, e no campo da Educação como um todo.

No PPC3, mesmo apontando para aspectos mais generalizantes, com o uso do termo “estudos”, os seus objetivos buscam uma

formação mais técnica que os outros dois, isto é, está muito preso em seu discurso aos “estudos” da língua e da literatura. Não se especificou, por exemplo, a questão da formação continuada, da pesquisa e da formação pessoal como, até então, os PPC vinham tratando. A ideia aqui é que o aluno tenha um domínio do saber específico do curso e a formação docente, que aparece no item 1, fica vaga, sem uma especificidade do que se entende por tal termo.

Um aspecto presente nos textos citados anteriormente é a preocupação de que o curso dê as condições necessárias ao aluno, durante o processo de formação, que ele seja motivado não só ao *ensino* mas também à *pesquisa* e que adquira *autonomia* o suficiente para proporcionar a si mesmo uma *formação continuada*, pensando no seu fazer docente. Nesse sentido, as orientações, além de questões teóricas subjacentes, são pelo menos duas que viraram lugar-comum nos discursos acadêmicos sobre a formação do professor (não só de Português, claro!): 1) ele tem que ser um professor-pesquisador; 2) ele tem que estar em constante formação continuada, isto é, ter um cuidado com a própria formação, por isso, tem que estar em contínuo processo de formação, procurar estar sempre atualizado com o “novo” de sua área. Essas questões, além de outras, se encontram nas DCCL:

- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da **autonomia** do aluno;
- promovam articulação constante entre **ensino, pesquisa e extensão**, além de **articulação direta com a pós-graduação**; [...]. (DCCL, 2001, p. 29)

E mais adiante esse documento acrescenta: “A **pesquisa** e a **extensão, além do ensino**, devem articular-se neste processo. O **profissional** deve, ainda, ter **capacidade de reflexão crítica** sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.” (DCCL, 2001, p. 39). A prerrogativa de formar profissionais que articulem ensino e pesquisa também remete a formar profissionais reflexivos e críticos sobre o objeto de ensino e de pesquisa no campo das Letras: a língua(gem) e a literatura. Esse é um aspecto que se encontra presente em outros PPC, como se verifica na seguinte passagem:

O curso de graduação em Letras tem por objetivo produzir, promover e estimular **pesquisa científica** de excelência e o **estudo crítico** avançado nos **domínios da linguagem**, formando profissionais devidamente qualificados para o exercício plural do **magistério, da pesquisa acadêmico-científica** e das demais **atividades relacionadas com a linguagem** e com as literaturas. (PPC4, p. 1)

A formação crítica e reflexiva está sempre associada à formação para a pesquisa ou na pesquisa, ou seja, é preciso formar o aluno de Letras “[...] capacitando-o para as atividades de ensino, **pesquisa**, visando a sua formação como agente produtor e não mero transmissor do conhecimento” (PPC2, p. 4) e “fomentar o desenvolvimento de **pesquisa** de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando à produção e democratização de conhecimentos na área” (PPC1, p. 1).

Implicitamente parece haver a compreensão de que, procurando estar atualizado com os novos paradigmas e teorias da sua área de conhecimento, o sujeito-aluno investe em si como futuro profissional, ele está cuidando de si no sentido de ser o melhor profissional possível. Concomitantemente, isso significa proporcionar o melhor de si para a prática docente, em favor do ensino, e, conseqüentemente, dos alunos. Nesse sentido, alguns PP claramente mencionam a necessidade de o curso valorizar esse investimento pessoal: “Como há grande preocupação em intensificar a participação do aluno de graduação do IEL no seu próprio processo de formação, existem no currículo disciplinas de cunho prático, acompanhando as disciplinas de cunho teórico” (PPC4, p. 2).

É possível perceber que a Instituição apresenta uma preocupação desde a graduação com uma formação que leve o aluno a participar de pesquisas “[...] no seu próprio processo de formação [...]”, criando, assim, uma autonomia como sujeito de ensino e de pesquisa. Em outros termos, está-se pretendendo que o aluno promova, já no processo de formação, uma conscientização de que é preciso voltar-se para a pesquisa.

Se antes afirmamos que os PPC se fundamentam no discurso das DCCL, tomado como interdiscurso em constante diálogo, é preciso, então, dizer que as DCCL, ao tratar da temática da pesquisa na graduação, por sua vez, tem como um dos seus interdiscursos o discurso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entre

as finalidades da Educação Superior citadas pela LDB, distribuídas em sete incisos, em seu Art. 43, está o inciso I que diz: “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 2006, p. 31). Ora, para se desenvolver esse “espírito científico” e esse “pensamento reflexivo”, como cita a Lei, é preciso que se exercite essa prática desde a graduação, ou pode não se chegar a tal finalidade.

O inciso III dessa mesma lei aponta como finalidade “[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 2006, p. 31). Apesar de estar na Lei, na prática, em nível de graduação, isso é pouco explorado, só atingido um pequeno número de estudantes com ofertas de bolsas de iniciação científica.

Em consonância com essa perspectiva aberta pela LDB, (que, por sua vez, já se baseia em uma concepção de formação docente) Pimenta e Anastasiou (2002, p. 164) dizem que “[...] o ensino na universidade [...] constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade.”

No Art. 3º do PPC1, apresenta-se o perfil do licenciado em Letras que se pretende/vislumbra formar. A definição do perfil que se pretende para o egresso do curso de Letras também é uma indicação das DCCL, conforme já mencionamos. Vejamos qual o perfil pretendido/vislumbrado para o profissional egresso do curso Letras da IES:

Art. 3º Como perfil, o Licenciado em Letras, Habilitação Português deve:

- a) **ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem;**
- b) **compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;**
- c) **ter capacidade de reflexão crítica** sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários;
- d) **ter conhecimento histórico e teórico** necessários para a **reflexão** sobre as condições nas quais a escrita se torna literatura;
- e) fazer uso de novas tecnologias, e,

f) **atuar como professor, pesquisador, consultor** nas diferentes manifestações lingüísticas e usuário, como profissional, da norma padrão. (PPC1, p. 2)

Como podemos perceber, o perfil que se quer para o profissional das letras é que ele seja “capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem” de forma crítica e não de forma mecânica, ou seja, faça uso das teorias para subsidiar sua prática; que ele seja usuário das novas tecnologias; compreenda que sua formação é contínua, o que implica dizer que a formação não acaba com a graduação, mas que é um processo contínuo, o que o leva a ser professor-estudante. Além disso, reforça-se o princípio de que se deve ser não só professor mas também pesquisador, ou seja, como já discutido antes nos objetivos, portanto, coerente, alinhado com estes, tem que se fomentar tanto o professor, preparado para o ensino, quanto o pesquisador, preparado para a pesquisa linguística ou literária.

Nesse sentido, para Bortoni-Ricardo (2008, p. 46),

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Para atender o que propõe o item “a” do PPC1, para se “refletir teoricamente sobre a linguagem”, é preciso que o sujeito-aluno, e consequentemente o sujeito-professor, esteja munido de teorias sobre a linguagem, mas antes de tudo que ele tenha com alguma clareza domínio e conhecimento das concepções de linguagem, pelo menos aquelas definidas por Geraldi (2008): a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; a linguagem como uma forma de interação.

Esse mesmo discurso também se vislumbra nos demais PPC que o trazem como um interdiscurso advindo das DCCL, quando estas definem o “perfil do formando”, portanto, do futuro profissional que vai atuar, em princípio, nos ensinos fundamental e médio:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de *ter consciência das variedades lingüísticas e culturais*. Deve **ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem**, de **fazer uso de novas tecnologias** 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, **ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários**.⁷ (DCCL, 2001, p. 30-31)

O discurso presente nesse trecho do documento serve de interdiscurso orientador aos PPC para traçarem o perfil do egresso de seus respectivos cursos na medida em que já delimita qual deve ser esse perfil do futuro egresso do curso de Letras. Serve de orientação uma série de termos e palavras-chave (conforme grifamos no texto) que estão invariavelmente presentes na formulação das características pretendidas também como termos e palavras-chave. Estas mesmas palavras ou expressões presentes no perfil traçado no PPC1 antes apresentado (“a) ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem”, “b) compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente”, “c) ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários”, “e) fazer uso de novas tecnologias”), como podemos perceber, são uma reprodução *ipsis litteris* do texto das DCCL.

Vemos o imbricamento desse mesmo discurso e sua reprodução também na seguinte sequência discursiva de um outro PPC:

- i. **atitude investigativa** que favoreça o **processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias**.
- j. *ter consciência das variedades lingüísticas e culturais*.
- k. **ser capaz de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente**.
- l. **capacidade** de articular-se no eixo **pesquisa, ensino e extensão**. (PPC2, p. 10-11)

⁷ Os grifos em negrito são para marcar os itens que coincidem com o PPC1; os grifos em itálico para marcar os itens que coincidem com o PPC2; e os grifos em negrito e itálico simultâneos, marcam o que coincidem nos dois PPC.

Essas duas passagens bem ilustram que é no discurso do documento oficial que se baseiam os discursos dos PPC. Na verdade, chega-se a reproduzir na íntegra, assim como ocorre no PPC1, os itens do texto das DCCL, demonstrando que estes, interdiscursivamente, agem como um intertexto na constituição desses discursos.

No discurso do PPC1, há uma linha ideológica de pensamento de que os discentes de Letras devem estar atualizados com os discursos das “propostas teóricas inovadoras” das ciências da linguagem, portanto, eles devem aceitar as verdades da Linguística e, conseqüentemente, os seus saberes. Esses discursos agem como interdiscursos sobre o qual os discursos dos PPC vão se constituindo.

Pelo direcionamento discursivo dos textos de todos os PPC, o foco do estudo deixa de ser a língua pela língua, ou a corroboração de que estudar a língua não é ater-se aos estudos gramaticais tão somente. Agora, motivados pelos estudos das várias correntes linguísticas, principalmente a funcionalista, o foco de estudo passa a ser principalmente a língua(gem) em uso, em funcionamento. Esse interdiscurso está presente nas seguintes seqüências discursivas:

- b) domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como nos vários níveis e registros de linguagem;
- c) capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e de linguagem que possam ser aplicadas a problemas de ensino e de aprendizagem de língua materna/estrangeira. (PPC2, p. 10)

O discurso nos enunciados acima vai na trilha de uma formação linguística que torne o sujeito-aluno um ser capaz de refletir cientificamente sobre questões de gramática, língua e linguagem. Ao propor que o sujeito-aluno deve ter o “domínio de diferentes noções de gramática”, admite-se nesse discurso que existem outras noções de gramática além daquela de que normalmente se tem conhecimento: a gramática normativa.

Considerando ainda o perfil do egresso do curso de Letras, o PPC5 diz que ele deve ter

- o domínio do uso da língua portuguesa em sua variedade padrão, bem como **compreensão crítica** das variedades lingüísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica;
- **acompreensão crítica** das condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação, da **capacidade de reflexão** sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico. (PPC5, p. 7)

É possível percebermos também nessas sequências discursivas as habilidades que o egresso do curso de Letras deve dominar, além do atravessamento do discurso de língua como variação e em uso numa perspectiva discursiva. Aqui, também, defende-se que o sujeito-aluno deve ter e dominar uma compreensão de língua que está muito além do simples domínio de regras da gramática normativa, mas que esta não pode ser preterida, pelo contrário, deve-se ter pleno domínio da “variedade padrão”, porém deve-se ter também a “[...] compreensão crítica das variedades lingüísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica”. Isso significa que o egresso deve ter um conhecimento em consonância com o discurso da ciência Linguística, pois aqui ressoa uma concepção de língua heterogênea e viva ao se enfatizar o “uso” e não a “estrutura”, ou seja, a língua como interação.

Semelhante ao discurso sobre o perfil do egresso em Letras até agora apresentado, o PPC4 apresenta o perfil pretendido para o egresso de seu curso de Letras com a seguinte redação:

Considerando as habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a formação do professor de Língua e suas literaturas, em conformidade com as contingências sociais e acadêmico-científicas da área, espera-se desse profissional o seguinte perfil:

- **formação humanística, teórica e prática;**
 - capacidade de operar, sem preconceitos, com a pluralidade de expressão lingüística e literária;
 - **atitude investigativa** indispensável ao processo contínuo de construção do conhecimento na área;
 - postura ética, **autonomia intelectual**, responsabilidade social, espírito crítico e consciência do seu papel de formador;
- [...]

- **capacidade de analisar criticamente** as diferentes teorias que fundamentam a investigação sobre língua e literatura;
[...]
- **assimilação crítica** de novas tecnologias e conceitos científicos. (PPC4, p. 12)

Podemos constatar pelo texto que, como nos PPC1, PPC2 e PPC3, abordados anteriormente, o PPC4 também segue à risca as orientações constantes nas DCCL para definir o perfil pretendido para os seus egressos. Os princípios de uma formação “humanística, teórica e prática” também estão presentes em todos os PPC, o que caracterizaria o discurso recorrente, o interdiscurso norteador do princípio ideológico-filosófico das DCCL: uma formação humanística ampla, que alie teoria e prática de forma efetiva, a formação contínua do professor autônomo, crítico, reflexivo, analítico e pesquisador.

Há, contudo, algumas instituições que apresentam uma formulação um pouco diferenciada:

O egresso do Curso de Letras [...], além da formação lingüística constitutiva do arcabouço teórico do professor de línguas, deverá ser um profissional que se pretende agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo/sociedade permeado pela constituição do indivíduo na e pela linguagem. Esse terá o perfil de um profissional que procurará sempre uma interrelação entre o conhecimento e sua cotidianidade social e política, entendendo sua função pedagógica não apenas como uma demonstração de competência técnica, mas sobretudo como uma ação político cultural integrada ao grupo social em que vive. (PPC5, p. 34-35)

Notemos que, diferentemente dos PPC1, PPC2, PPC3 e PPC4, o perfil do egresso pretendido pelo PPC5 não segue à risca o modelo apresentado pelas DCCL, enumerando ou elencando os itens. A formulação lingüística se dá em texto corrido, o que lhe confere um caráter mais generalizante, menos detalhado, embora se mantenha no mesmo espaço discursivo. Contudo, traz o discurso do campo pedagógico como um diferenciador ao se referir, com certa ênfase, à “função pedagógica” e o papel “político cultural” que o egresso deve assumir junto ao seu grupo social, sem, no entanto, aludir ao profissional o domínio do conhecimento técnico específico que o curso lhe proporcionou, como o domínio de técnicas, metodologias ou teorias sobre língua, linguagem, gramática, literatura e ensino. Pelo contrário, se faz uma ressalva de que a “competência

técnica” não é o bastante, o suficiente para o exercício da profissão. Isso implica supor que a “formação linguística”, constitutiva de um curso de Letras, já esteja pressuposta como o requisito básico dessa formação (“além da formação linguística constitutiva do arcabouço teórico do professor de línguas”). O que se pretende formar, pelo discurso do PPC5, é um sujeito-professor de LP “agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo/sociedade permeado pela constituição do indivíduo na e pela linguagem.”

O perfil descrito no PPC5 se assemelha, do ponto de vista da materialidade linguística, ao texto do perfil descrito no PPC6, porém se guardam as suas diferenças no conteúdo.

Os seus egressos estão habilitados a atuar como **professores, pesquisadores e consultores** de instituições educacionais que atendam os referidos níveis de escolarização. Contudo, os licenciados estarão igualmente **preparados para o mercado mais amplo** que se oferece aos profissionais do campo das Letras, podendo vir a ser críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, etc. O licenciado poderá ainda desenvolver **pesquisas** em instituições de diversas naturezas (escolas, bibliotecas, centros e instituições de pesquisa, Ongs, etc.), assim como no âmbito da academia, neste caso, através do **ingresso em programas de Pós-Graduação**. (PPC6, p. 13)

Se o PPC5 enfatiza o aspecto pedagógico e o político do sujeito-professor egresso do curso, o PPC6 enfatiza apenas o aspecto profissional, destacando as funções que o egresso em Letras pode exercer. Nesse ponto, o discurso das DCCL é retomado nos discursos dos PPC, na forma de um intertexto, na parte em que consta uma exposição das áreas onde o licenciado pode atuar (“[...] como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades [...]” (p. 31)).

Vale ressaltar que a construção de um novo currículo que atenda às Diretrizes é uma exigência do MEC, ou seja, é uma exigência institucional, ou antes, governamental, delimitada para uma melhor governamentalidade política: condução e controle das ações dos sujeitos elaboradores dos PPC de cursos de Letras do País.

ÚLTIMAS PALAVRAS... (POR ENQUANTO!)

Verificamos que o discurso norteador do documento oficial, visto como uma ação *biopolítica*, aponta para um cuidado de si que deve ser assumido pelo professor em formação, pelo professor formador e pelo professor atuante no Ensino Básico. Nesse sentido, percebemos que se quer induzir o sujeito-professor àquilo que Foucault denominou de *governo de si*, ou seja, cuidar melhor de si, como profissional, para cuidar melhor dos outros, os sujeitos-alunos.

Pelo que pudemos constatar por meio das análises dos documentos oficiais do *corpus*, no discurso que sustenta esses documentos (as DCCL e os PPC), a formação inicial – que compreende a graduação – é apenas o primeiro passo. Ou seja, a formação não termina com a colação de grau e, possivelmente, com a entrada no mercado trabalho, muito menos. Portanto, a formação inicial deve ser encarada como a primeira etapa de um processo “inacabável” de formação que deve perdurar ao longo da carreira docente e, quiçá, até mesmo ao longo da vida, porque entra em cena a formação continuada.

A formação continuada – pós-graduação *lato e stricto sensu*, cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento – já está prevista, e motivada, nos textos dos referidos documentos⁸. A ideia que se passa, ou vontade verdadeira que norteia e fundamenta o discurso, é que a formação é contínua, ininterrupta – ela deve se configurar como uma busca constante por atualização teórico-metodológica, por parte do professor, em sua área de conhecimento e além dela, para estar sempre atualizado com os avanços das ciências da linguagem, inclusive a Linguística, e das ciências da educação. E isso requer um professor que tenha autonomia, pesquise, reflita e seja crítico e autocrítico em relação a si e ao seu fazer docente.

A imagem de um aluno/professor pesquisador, autônomo, reflexivo, crítico e autocrítico é muito recorrente nos documentos do *corpus*. A representação social criada pelos discursos dos documentos é a de que para ser um bom professor, competente, capaz e ser aceito no mercado de trabalho, não basta apenas ser professor no sentido estrito de dominar apenas o conteúdo de sua disciplina (no

⁸ Isso fica evidente na edição de 2015 das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica* em cuja nomenclatura aparece textualmente o termo.

caso de professor de Língua Portuguesa, a língua/linguagem que, muitas vezes, equivocadamente, é tomada como equivalente de ensino de gramática normativa tão somente). Professor que se quer ser inovador em sua prática pedagógica, precisa ter autonomia para ser também pesquisador, leitor reflexivo e crítico além de ser autocrítico sobre o seu próprio fazer didático-pedagógico, sobre seu objeto de ensino e sobre o contexto histórico-social que o circunda.

Por fim, os apontamentos discursivos da governamentalidade, do biopoder/biopolítica revelam-se nas Diretrizes e nos PPC; e o cuidado de si/técnicas de si está denunciado nas orientações aos alunos, e conseqüentemente aos professores formadores, de que eles são responsáveis por sua própria formação, pelo direcionamento dos termos muito recorrentes em todos os textos do *corpus*, como: *autonomia, pesquisador, senso crítico-reflexivo*. Em conclusão, podemos dizer os apontamentos discursivos aqui discutidos podeseer assim sintetizado: “O cuidado pela sua formação é seu.”

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. L. A constituição do sujeito. In: **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p. 87-122
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador. In: **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 41-48
- BRASIL**. Lei de diretrizes e bases da educação. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.
- CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, 11(1), jan/abr 2010. p.33-43
- FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a. p.277-293
- _____. Verdade e poder. In: **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b. p.1-14
- _____. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- _____. Nascimento da biopolítica. In: **Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a. p. 87-98

_____. Segurança, território e população. In: **Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b. p. 79-86

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008. p. 50-143

OLIVEIRA, M. A. Linguagem de *defloramentos*: hidra imortal. In: **Na imortalidade da fábula: o mesmo e o outro como “jogos de verdade”**. 2005. 177 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005. p. 5-59

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFAL. Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em letras/português. Disponível em: www.fale.ufal.br/files/ppc/ppc-letras-portugues.pdf. Acessado em: 05/09/2014

UFMG. Projeto pedagógico de curso. Disponível em: <http://grad.letras.ufmg.br/o-curso-de-letras/projeto-pedagogico-arquivos-parciais/1-Fundamentos%20Conceituais.pdf>. Acessado em: 05/09/2014

UFPB. Projeto pedagógico de curso. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/ccl/images/PPC_LETRAS_2006.pdf. Acessado em: 05/09/2014

UFS. Resolução 056/2007/CONEP/UFES (mimeo.).

UFU. Projeto político-pedagógico do curso de letras. Disponível em: www.ileel2.ufu.br/wp-content/uploads/2013/12/Projeto_Politico_Pedagogico_Letras.pdf. Acessado em: 05/09/2014

UNIFESP. Projeto pedagógico do curso de graduação letras licenciatura. Disponível em: http://humanas.unifesp.br/rep/cursos/pp_letras_licenciatura.pdf. Acessado em: 05/09/2014

CLEBER ATAÍDE

[ORGANIZADOR GERAL]

ANDRÉ PEDRO DA SILVA | EMANUEL CORDEIRO DA SILVA

SHERRY MORGANA JUSTINO DE ALMEIDA

THAÍS LUDMILA DA SILVA RANIERI | VALÉRIA SEVERINA GOMES

[ORGANIZAÇÃO]

Estudos linguísticos e literários

caminhos e tendências

VOLUME 1

ARTIGOS DE PROFESSORES



PÁD PALAVRA

CLEBER ATAÍDE

[ORGANIZADOR GERAL]

ANDRÉ PEDRO DA SILVA | EMANUEL CORDEIRO DA SILVA | SHERRY MORGANA JUSTINO DE ALMEIDA |

THAÍS LUDMILA DA SILVA RANIERI | VALÉRIA SEVERINA GOMES

[ORGANIZAÇÃO]

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

caminhos e tendências

VOLUME 1

ARTIGOS DE PROFESSORES

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

E85

Estudos linguísticos e literários [recurso eletrônico] : caminhos e tendências / organização Cleber Ataíde. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2019.

recurso digital

Formato: ebook

Requisitos do sistema:

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-68326-40-4 (recurso eletrônico)

1. Linguística - Discursos, ensaios, conferências. 2. Literatura - Discursos, ensaios, conferências. 3. Livros eletrônicos. I. Ataíde, Cleber.

19-60339

CDD: 410

CDU: 81

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439

Direitos reservados à

PÁ DE PALAVRA

[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262

home page: www.padepalavra.com.br

e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-85-68326-40-4

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, outubro de 2019.

A FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SI E DO SER PROFESSOR

José Marcos Ernesto Santana de França²¹

INTRODUÇÃO

A formação docente inicial tem sido nos últimos tempos bastante questionada e, por isso, se tornou objeto de pesquisas. A discussão se dá em um momento crítico para as licenciaturas, haja vista que a profissão docente está em descrédito e a procura por cursos de formação de professores está em queda. Essa realidade, quiçá, seja o reflexo de uma série de fatores que tem contribuído para tal estado das licenciaturas e desestímulo dos alunos. Nossa pesquisa, no entanto, abordará e investigará possíveis motivos que podem levar o aluna-do de Letras a se sentir desestimulado diante da ideia de ser professor.

A motivação desta pesquisa se deu, principalmente, a partir de comentários, queixas e críticas, às vezes ácidas, feitos pelos alunos já de sétimo semestre, em atividade de estágio supervisionado, sobre o curso e a instituição e o desestímulo em ser professor diante das adversidades encontradas na escola e em sala de aula. Na verdade, essas dificuldades já começaram bem antes, quando da procura de uma escola da rede pública que os aceitassem como estagiários, pois houve rejeições, tanto na rede municipal quanto na rede estadual.

Essas questões vieram à tona não em aulas de disciplina de estágio, mas nas aulas da disciplina Linguística Aplicada (LA), da qual sou professor, no sétimo semestre, onde tais questões foram suscitadas mediante provocações motivadas por leituras situadas nessa seara de conhecimento que se propunham (re)discutir, (re)pensar, transgredir, questionar o ensino/aprendizagem, a formação docente e a identidade do profissional de línguas, do ser professor e a sua prática. Assim, dentro do contexto da LA, buscou-se fazer a ponte, traçar uma ligação entre o que se discutia no âmbito dessa disciplina e o estágio de docência que eles estavam iniciando em paralelo, concomitantemente.

²¹ Doutor em Linguística e professor de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Para esta pesquisa²², em específico, fizemos um recorte dentro do tema geral da formação de professores e traçamos as seguintes questões: que representações os alunos têm de ser professor? Que representações os alunos têm de si como professor? Para obtermos as respostas a essas perguntas, aplicamos um questionário a dez alunos do sétimo semestre do curso de licenciatura em Letras-Português e com os textos das respostas formamos um *corpus* de análise. E para a análise, temos como fundamentação os aportes teóricos da: Teoria das Representações Sociais: Moscovici (2015), Marková (2017), Jodelet (1989); da formação docente/de professores (crítico-reflexivo, relação teoria/prática, profissional): Schön (2000), Tardif (2014), Nóvoa (2013); Análise do Discurso (sujeito): Foucault (2007).

Esses autores e suas abordagens teóricas em torno de tais categorias nos ajudarão a tentar entender e explicar a complexa relação que há entre os saberes necessários à formação docente e o seu desempenho como futuro profissional a partir das representações sociais que o aluno tem de si e do ser professor. Em síntese, trata-se de analisar o discurso da formação docente a partir da ótica do sujeito-aluno em formação inicial.

1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SI E DO OUTRO

Neste tópico, apresentamos uma discussão em torno da teoria das representações sociais, pois é sob essa perspectiva teórica que iremos analisar nos textos que compõem o *corpus*, que representações os sujeitos-alunos têm de ser professor e de si como professor. A nossa opção por tal teoria se deu porque

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhe concernem (SÊGA, 2000, p. 128).

Como diz o autor: “Em outras palavras, a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social de nossa realidade” (SÊGA, 2000, pp. 128-9), por isso, muito daquilo que julgamos ser nossa opinião, na verdade, foi construída no seio da coletividade, ou melhor, é a expressão do senso comum, do pensamento coletivo tomado como individual, como pessoal, daí expressões como “na minha opinião”, “eu acho”, “par mim” quando utilizadas pelo sujeito, tem a intenção de marcar a sua individualidade e se distanciar do que poderia parecer a posição da coletividade, do senso comum.

²² A pesquisa ainda está em processo. O que expomos, é apenas uma análise preliminar de parte do *corpus* coletado.

É preciso ressaltar, porém, que as representações sociais convergem para as representações de si e do outro. Em Moscovici (2015), a representação social é tratada como um fato psicossocial, daí o sujeito social não está dissociado do sujeito psicológico, pois só se constitui como sujeito de discurso na relação do eu com o outro, pois é justamente no imbricamento desses dois sujeitos que se a relação com o objeto de discurso. Por isso,

Se, para Durkheim, a relação entre representações individuais e coletivas tomou a forma de uma oposição radical, para Moscovici, o fato de tratar a representação social como uma “elaboração psicológica e social” e de abordar sua formação a partir da triangulação “sujeito-outro-objeto” (1973, 1984, 2000), conduziu ao questionamento sobre o lugar reservado ao sujeito. (JODELET, 2009, p. 680).

Como podemos observar, as representações sociais tomaram uma outra dimensão com a releitura do conceito feita por Moscovici a partir de Durkheim: saindo de um leitura sociológica para uma leitura psicossociológica elevando o sujeito a uma outra categoria.

Sabemos que o sujeito é (re)constituído de maneira incessante nas e pelas diversas práticas discursivas das quais participa. Não há uma identidade fixa, única, homogênea; há uma organização movente, múltipla e heterogênea, que dará os contornos nada precisos do sujeito inscrito no mundo social. A todo momento, revisitamos os nossos quadros de referência, desestabilizamo-nos, transformamo-nos, reinventamo-nos; não só a nós como sujeitos envolvidos com nossas rotas particulares, mas como membros de um grupo social. (RIBEIRO, 2016, p. 122)

A abordagem em Moscovici (2015) é sobre o sujeito enquanto ser constituído numa posição social o que o aproxima de uma perspectiva foucaultiana:

[o sujeito é] [...] tratado mais ou menos explicitamente, nas diferentes abordagens, seja como resposta elementar dos agregados que definem uma estrutura de representação, seja como lugar de expressão de uma posição social, seja como portador de significados circulantes no espaço social ou construídos na interação. (JODELET, 2009, p. 680)

Para essa perspectiva, é preciso entender que:

A representação [social] é sempre a atribuição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém. Ela não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte subjetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas. (SÊGA, 2000, p. 129)

Isso faz com que as representações sociais do ser professor passem pelas crenças e experiências de vida e de vivência pelas quais passou o sujeito-aluno.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE E O SER PROFESSOR COMO PROFISSÃO

Em relação ao saber docente, Tardif (2014) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a ativi-

dade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Para esse autor,

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma **formação**, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os *saberes dele*. (TARDIF, 2014, p. 16)

Por isso é preciso “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2014, p. 16), na verdade estamos situando o sujeito-professor dentro das representações sociais a que ele está assujeitado, posto que ele não pode estar fora de uma realidade social. Essa realidade social faz parte de sua bagagem cultural e isso influencia o seu olhar sobre o mundo e, portanto, conseqüentemente, determina suas representações sociais e crenças que norteiam o seu fazer, mas que são constituídas e construídas no coletivo, nas “práticas coletivas”.

Ao refletir sobre o processo de formação de professores, o referido autor argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Essa posição assumida por Tardif (2014) põe em xeque a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros. Nesse passo, o autor propõe que docentes e discentes, pesquisadores e educadores unam teoria e prática, sejam todos pesquisadores e sujeitos de conhecimento. Segundo o referido autor, os cursos de formação de professores já expressam a vontade de encontrar “[...] uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 23).

O discurso educacional (pedagógico) permeia o discurso do fazer docente (didático), nesse caso, ressoando como um interdiscurso, dando-lhe suporte teórico. A chamada *pedagogia reflexiva* defende a formação do profissional reflexivo, na perspectiva proposta por Schön (2000). Com a implementação dos termos “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”, o autor suscita a discussão de que é no ato de fazer-refletir que se aprende. Segundo o autor,

[...] o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação na ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2000, p. 34)

Ou seja, o profissional reflexivo é aquele que se volta para o seu próprio fazer de forma reflexiva no decorrer do processo, da ação, e isso o leva a conhecer na própria ação que faz.

Vemos que há uma preocupação com a “formação pessoal” tendo em vista a aquisição e o domínio de conhecimento, focando o aspecto humano como um ponto central dessa formação atrelado à formação de um sujeito que reflita sobre a ética do seu próprio fazer dentro de uma dimensão que abranja o “contexto cultural, socioeconômico e político”. Essa questão passa pela formação do professor enquanto profissional da educação que não se restringe apenas à formação em Letras e do professor de LP. Esse discurso advém de uma formação discursiva da Educação, ou seja, do campo discursivo da Educação que entra como um interdiscurso no discurso da formação do licenciado, em nosso caso, do licenciado em Letras.

Para Nóvoa (1992, p. 12), “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.” Essa preocupação, digamos oficial, com a “formação pessoal” do futuro professor certamente passa por uma proposta de revisão quanto à formação do professor como um profissional docente. Isso porque, segundo Nóvoa (1992, p. 12),

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes.

O que Nóvoa coloca em questão é o fato de que até então não se pensava nessa formação como um “formar-se”, ou seja, o sujeito em formação é que deveria pensar em sua própria formação, como um ato reflexivo. Essa mudança de foco, certamente, mudaria a postura do sujeito em formação à medida que ele passasse a perceber-se em um processo que envolve o seu desenvolvimento, a “formação pessoal”. Assim, ao sujeito em formação inicial devem ser dadas as condições necessárias para uma formação com bases teórico-científicas sólidas.

3. O QUE É SER PROFESSOR? COM A PALAVRA O FUTURO PROFESSOR

Neste tópico, analisaremos as falas dos sujeitos-alunos. O *corpus* a ser analisado aqui é o resultado das respostas dadas a duas questões específicas do questionário. Ele foi obtido com a aplicação de um questionário²³ a alunos do

²³ Como já observamos, a pesquisa é um pouco mais ampla e está em processo. Em vista disso, fizemos um recorte com os dados preliminares que obtivemos e trazemos para este texto apenas duas das questões que compõem o questionário. Elas são pontuais e atendem a um ponto específico da pesquisa.

sétimo semestre do curso de Letras-Português licenciatura em fase de estágio supervisionado. Nosso objetivo foi sondar qual a imagem que o aluno tinha de ser professor e de si como professor. É o que passaremos a analisar nos textos das respostas dos dez sujeitos-alunos que se dispuseram a responder ao questionário²⁴.

Qual a imagem que você tem de ser professor?

SA1: *Ser professor nos dias atuais é antes de tudo um ato de resistência*, principalmente quando se pensa no Ensino Básico. Tudo parece ir contra, *baixo salário, condições de trabalho precárias, falta de investimento nas escolas, e bases ideológicas pra lá de conservadoras* se pensarmos em debates atuais que são necessários. A **sociedade enxergo o professor como um super herói** que deve fazer tudo sozinha, porém enxergo essa questão com um pouco mais de complexidade, o professor não tem condições de fazer sozinho com que a educação dê certo, sem investimentos e a ajuda da sociedade, família e governo, enquanto todos não tiverem essa consciência *ser professor continuará sendo uma profissão que **carrega nas costas o peso de toda uma sociedade***.

SA2: **Vejo-me como alguém que futuramente terá um papel muito importante na sociedade bem como uma grande responsabilidade na tarefa de educar.**

SA3: **Apesar de ser uma profissão que atualmente enfrenta grandes desafios, vejo a carreira de professor como uma das mais importantes para a sociedade; segundo o dizer “é a profissão que forma todas as outras profissões”.** A **partir de relatos de alguns professores** que já estão nesta profissão há algum tempo **sabe-se que o salário não é compatível com a grande quantidade de trabalho**, que a **precariedade de algumas escolas da educação básica muitas vezes desestimula a prática docente** assim como a **falta de apoio dos familiares dos alunos**, que nem sempre apoiam e ajudam no processo de aprendizagem dos jovens – no caso do ensino fundamental e médio. Logo, *vejo o professor antes de tudo como um tipo de herói* que enfrenta todas essas dificuldades a fim de mediar conhecimentos e também transmiti-los.

SA4: **Para mim** ser professor não é apenas chegar na sala e aplicar conteúdos e provas e atividades, *o professor deve entender a realidade de cada aluno, ele deve inspirar o aluno e auxiliá-lo no seu desenvolvimento.*

SA5: **Os professores(as) são pessoas fortes, batalhadoras e criativas**, sendo que, *são capazes de conquistar e ser inspiração para alguns alunos.* Por-

²⁴ A turma (2018.1) era composta de 15 alunos/as, mas apenas 10 deram retorno. Salientamos que, em geral, as turmas dos últimos semestres do curso são reduzidas em relação ao número de ingressos no primeiro semestre. Além disso, outro fato pertinente é que nem todos estavam nivelados com o semestre regular: período de ingresso com período cursado. Em relação aos possíveis desvios gramaticais ou de reação que os textos possam apresentar, esclarecemos que eles foram transcritos *ipsis litteris*.

tanto, a imagem que **tenho de ser professor é de um profissional forte**, porque *suporta os obstáculos de uma sala de aula todos os dias*.

SA6: A imagem de *alguém que quer passar seus conhecimentos*, um bom exemplo e que *possa mudar a mentalidade dos alunos de maneira positiva*.

SA7: **Vejo o professor como um profissional dotado de competências múltiplas**. Uma vez que, o exercício da docência no contexto contemporâneo exige que o docente se adeque as distintas situações que vão surgindo no ambiente escolar. **Apesar de** existir a desvalorização da profissão, o professor continua sendo aquele que forma todas as outras profissões e por isso, de fundamental importância não somente no que diz respeito à escola, mas na sociedade em geral. Pois tudo perpassa pela educação/escola e pela figura do professor.

SA8: *Alguém em quem o aluno deve confiar*, visto que passará para ele diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e que serão de grande importância para a sua carreira profissional.

SA9: *Ser professor no meu ponto de vista, é ser alguém que vai propagar o conhecimento de algo a alguém*. É aquele que tem cuja responsabilidade em *desenvolver o aprendizado nos indivíduos, dar conhecimento das coisas*.

SA10: *Profissional comprometido com o aprendizado*, buscando melhorias no seu campo de atuação e sempre *querendo o melhor para os alunos*.

Em relação à imagem que os sujeitos-alunos têm de ser professor, o tom predominante é de que ser professor é ser um “herói”/“super-herói”/“forte”/“batalhador”/“resistente” o que remete à imagem do abnegado, do injustiçado, do profissional que exerce a profissão por “amor”, como um “sacerdócio” porque os salários são baixos, as condições de trabalho são inadequadas etc., ou seja, há uma representação social, portanto coletiva, de que na atualidade ser professor é uma profissão desvalorizada social e financeiramente: “*ser professor continuará sendo uma profissão que carrega nas costas o peso de toda uma sociedade*”; “*Apesar de existir a desvalorização da profissão, o professor continua sendo aquele que forma todas as outras profissões [...]*”; “*sabe-se que o salário não é compatível com a grande quantidade de trabalho, que a precariedade de algumas escolas da educação básica muitas vezes desestimula a prática docente assim como a falta de apoio dos familiares dos alunos[...]*”. Essas constatações de adversidades da “vida” de ser professor constroem, portanto, uma representação de uma profissão sofrida e, pelo menos em princípio, pouca ou nada recompensadora.

Como ocorrem em diversas outras passagens dos textos (que estão assinaladas em negrito e itálico), as imagens que os sujeitos-alunos demonstram ter de ser professor advêm do senso comum e não de sua experiência de estudante de um curso de licenciatura em Letras que está em fase de estágio supervisio-

nado e a um semestre de concluí-lo, como na seguinte passagem: “*Ser professor nos dias atuais é antes de tudo um ato de resistência*”.

Apesar de usarem o termo “profissional”: “Profissional *comprometido com o aprendizado*”; “[...] *um profissional dotado de competências múltiplas*”; “*a imagem que tenho de ser professor é de um profissional forte*”, ele não foi usado para se referir ao profissional da educação, ao trabalhador da educação cujo objeto de trabalho é a educação, portanto, é um trabalhador como outro qualquer sujeito às intempéries (riscos) a que a profissão pode proporcionar, ou seja, não demonstram ter uma visão objetiva do papel político-socioeconômico da profissão. Isso porque predomina uma imagem de caráter mais subjetivo, marcado por uma adjetivação.

O que nos parece, portanto, que essa representação de ser professor um “profissional”, expressa pelos sujeitos-alunos, não tem a mesma conotação defendida por Nóvoa (1992) de uma “profissionalidade docente” e está longe da “formação do profissional reflexivo” pretendido por Schön (2000). Antes, prevalece uma representação de profissional idealizado no imaginário e nas crenças do que é ser professor, isto é, a imagem predominante do senso comum de que é “[...] *aquele que forma todas as outras profissões e por isso, de fundamental importância não somente no que diz respeito à escola, mas na sociedade em geral*”; “*é a profissão que forma todas as outras profissões*”; “*a carreira de professor como uma das mais importantes para a sociedade*”, ou seja, a carga de responsabilidade que recai sobre o professor é aceita de forma tácita sem qualquer olhar crítico: os destinos de uma sociedade estão nas mãos do professor. Logo, é cultivada de forma até idolatrada uma representação social “românica” de ser professor que se perpetua desde a “professorinha” das primeiras letras.

É pertinente mostrar que a figura do professor é representada como uma profissão fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade e o quanto ele contribui para isso, apesar de todas as dificuldades. Há o reconhecimento, portanto, de que ser professor: “*é ser alguém que vai propagar o conhecimento de algo a alguém*”; “[...] *de fundamental importância não somente no que diz respeito à escola, mas na sociedade em geral*”; “[...] *um profissional dotado de competências múltiplas*”. Isso revela que os sujeitos-alunos, apesar dos pesares, guardam uma imagem positiva ainda conservada da profissão, embora esteja dentro da perspectiva do senso comum, o que nos diz que os sujeitos-alunos reproduzem aqui as representações sociais do coletivo social sobre o ser professor. As representações individuais que deveriam ser constituídas a partir de sua vivência como estudante do curso de licenciatura em Letras, e já no convívio de sala em decorrência do estágio, não são percebidas, no entanto, como uma construção do sujeito a partir dos conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de formação, sob um ponto de vista técnico.

Como marcas de uma individualidade nas falas dos sujeitos-alunos, encontramos em alguns textos marcas de primeira pessoa, como: *vejo-me; vejo; para mim; tenho; no meu ponto de vista*, que são posicionamentos marcados pelo ponto de vista pessoal, mas que, na verdade, não são construídos na individualidade e sim na coletividade porque não refletem uma tomada de consciência do sujeito do que é ser professor como profissional, como trabalhador da educação; antes é a representação social já cristalizada do coletivo que prevalece.

Você se vê, se identifica como professor?

SA1: **Sim.** Apesar de *saber que é uma profissão árdua, que exigirá muito de mim e que ao longo de minha vida profissional enfrentarei vários percalços, sim, eu me vejo e me identifico enquanto professora.*

SA2: Sinceramente tenho sérias dúvidas *pois*, não era bem a profissão que eu gostaria de seguir.

SA3: **Sim.** A decisão de cursar letras foi tomada ainda quando estava concluindo o ensino médio, porém inicialmente tive algum receio de como iria conseguir lecionar em turmas tão numerosas, se conseguiria ter domínio em sala de aula, entre outras inseguranças que estão sendo combatidas na disciplina de estágio. A melhor maneira de aprender a ser professor é presenciar situações reais em sala de aula.

SA4: **Sim**, apesar de *essa ser uma profissão muito desvalorizada*, eu ainda acredito que a educação pode transformar a vida de uma pessoa. E um bom professor pode ser alguém muito importante na vida do aluno.

SA5: **Sim**, desde de criança *me identifico como professora*, brincava de dar aula: ensinava o conteúdo que estava estudando na escola para os meus ursos, era uma forma boa de aprender o conteúdo também (os materiais que usava para dar aula era uma cerâmica branca e um pincel de quadro branco que o professor jogava no lixo). Fui crescendo e esse desejo de ensinar foi crescendo também, até o momento que entrei na URCA para o curso de Letras, que foi onde comecei a dar aula de língua espanhola, e foi neste momento ou melhor está experiência que tive na sala de aula mostrou que realmente estou no caminho certo, me identifico como professora.

SA6: **Sim**, espero poder conseguir contribuir de alguma forma no desenvolvimento da construção de uma sociedade que estarei a ensinar.

SA7: **Sim.** *Antes não me enxergava muito exercendo o magistério*, no entanto, através das experiências vividas ao longo da graduação e no próprio ambiente escolar, me proporcionaram obter um resultado/resposta concreta e positiva da ação docente, *gerando em mim a identificação.*

SA8: Sim, no entanto *não tenho certeza se seguirei como professora durante toda a minha vida profissional*.

SA9: Ao meu ver, ainda não me encaixei *nesse plano*, “*Ser professor*” até mesmo o próprio título de renome acadêmico ainda me soa estranho. Mas, conforme a experiência que terei no estágio talvez dê para ter certa nitidez em relação a minha formação como docente em Licenciatura.

É unânime nas falas dos sujeitos-alunos a afirmativa de que se veem, se identificam como professor(a), com exceção dos SA2 (“*Sinceramente tenho sérias dúvidas*”) e SA9 (“Ao meu ver, ainda não me encaixei *nesse plano*, “*Ser professor*””) que negam tal identificação de forma cabal, colocando em dúvida e dizendo não se ver (não se encaixar) nessa figura: ser professor(a). Isso provoca um estranhamento, haja vista que são alunos no sétimo semestre e eles não têm uma imagem de si como professores, o que é preocupante na medida em que os alunos das salas de aulas onde eles(as) atuaram(ão) como estagiários(as) já os veem como professores, pois é assim que eles se referem a quem está na posição, no papel social de quem ensina. Para essa atuação, do sujeito que ensina, invariavelmente não há outra representação social que não seja a de professor e se o sujeito-aluno não se vê, não se identifica com essa imagem, isso pode comprometer o seu desempenho no processo do estágio e, posteriormente, na atuação profissional docente.

No entanto, um aspecto que nos chama a atenção, é o uso das várias disjunções expressas pelos marcadores argumentativos, como: “apesar de” (duas ocorrências) e “*no entanto*” logo após a afirmação (*sim*), o que provoca um contraste marcado pela ressalva de que conhece os dissabores da profissão; pelo circunstancial de dúvida: “*talvez*”; e pelo circunstancial de negação: “*ainda não me encaixei nesse plano*”, “*não tenho certeza se seguirei como professora*”, “*não era bem a profissão que eu gostaria de seguir*”. Em síntese, não há uma total identificação com “ser professor” porque há incertezas em relação a seguir ou não a profissão, pois a provável conclusão do curso não dá essa garantia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como objetivo analisar as representações sociais que alunos do curso de Letras-português de uma universidade pública, cursando o sétimo semestre do curso e em processo de estágio, têm de si em relação a ser professor e do ser professor como profissão.

Diante do exposto, podemos concluir que o *corpus* de análise formado com base nas respostas dos sujeitos-alunos nos permitiu constatar que mesmo já em processo de estágio, nem todos os futuros professores que compõem a turma se veem, se identificam como professores e, além disso, tem uma imagem nega-

tiva do ser professor que quase sempre remetem à imagem do senso-comum: uma profissão dura, injustiçada, mas com uma missão “messiânica”. A imagem do ser professor comumente representada pela imagem do “herói”/“super herói”, aquele que carrega o peso de transformar a sociedade, o mundo etc., cuja missão é “mudar a sociedade” e formar “outras profissões” é predominante.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007. p. 277-293
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. p. 679-712
- _____. *Representações sociais: um domínio em expansão*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324979211>. Acesso em: 05 out. 2018
- MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. trad. Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. *Cadernos de Pesquisa*. v. 47 n.163 p. 358-375 jan./mar. 2017
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. Disponível em: <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 03 out. 2014
- RIBEIRO, P. B. Representações identitárias sobre o *métier* do professor no contexto do estágio. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, p. 383-400, 2017.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*, Porto Alegre, n. 13, julho de 2000. p. 128-133
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A GRAMÁTICA REFLEXIVA: uma proposta para o ensino de língua portuguesa

José Marcos Ernesto Santana de França¹⁵²

Aline Maria Freitas Bussons¹⁵³

PALAVRAS INICIAIS

Não obstante, os estudos da linguagem tenham se desenvolvido larga e multiplamente no decorrer de todo o século XX, dando grandes contribuições ao ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, os avanços tecnológicos do pensar cientificamente (ou criticamente) a linguagem não obtiveram a ação transformadora esperada, ou, podemos dizer, proporcional ao desenvolvimento das ciências da linguagem. Enquanto muitas disciplinas – podemos citar, a Aquisição da Linguagem, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Aplicada, dentre outras –, há décadas se dedicam a (re)pensar a partir das reflexões dos estudos linguajeiros, abordando vários aspectos da língua/linguagem e do seu ensino, a escola ainda repete padrões do ensino tradicional de Português (no caso, o que iremos tratar) tais como, cópias, listas de palavras descontextualizadas, análises morfológicas e sintáticas sem apresentar, de fato, uma preocupação com uma educação linguística, ou seja, em fazer o aluno pensar a linguagem verbal em seu funcionamento real, em textos reais, presentes no seu dia a dia, por exemplo.

Em vista disso, a partir de uma análise latitudinal da obra de Cereja e Magalhães (1999), *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação* – ou seja, do sumário, de alguns exercícios e de alguns conceitos do conteúdo metalinguístico –, discutiremos a proposta do ensino de gramática reflexiva em sala de aula, via livro didático, fazendo um contraponto com a proposta clássica do ensino de gramática normativa. Essa discussão tem ainda como referência as sugestões, para o ensino de língua materna, estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

¹⁵² Doutor em Linguística e professor de Língua Portuguesa da Universidade Regional do Cariri (URCA).

¹⁵³ Mestra em Linguística e professora de Língua Portuguesa da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Os objetivos deste texto, enfim, são discutir e questionar o ensino tradicional à base da gramática normativa (GN) e analisar e propor novas possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista a gramática reflexiva (GR) e a análise linguística (AL) e seu diálogo com as propostas lançadas pelos PCN (1998). Em vista disso, como referencial teórico, trabalhamos com uma concepção de linguagem como interação que envolve conhecimentos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos (TRAVAGLIA 2003; GERALDI, 2008) e numa abordagem de ensino de língua na perspectiva da análise linguística (MENDONÇA, 2006; GERALDI, 2008).

O texto está assim dividido: na primeira seção, discutimos, de forma crítica, o ensino de Língua Portuguesa (LP) na perspectiva da gramática normativa; na segunda seção, apresentamos a concepção de gramática reflexiva e discutimos sua relação com a análise linguística; na terceira, apresentamos, de forma crítica, uma análise de questões sob o prisma da GR e da AL num contraponto com uma atividade de linha tradicional; e, por fim, nossas considerações finais.

1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GRAMÁTICA NORMATIVA

Apesar de abundarem estudos e pesquisas que atestam questões problemáticas no ensino de gramática, ao longo de décadas nas escolas, os efeitos de todo esse trabalho ainda não se mostram suficientemente convincentes para provocar uma mudança profunda no processo de ensino de Língua Portuguesa (LP). Ainda que, como lembra Perini (2005), o ensino de gramática na educação básica (EB) seja desastroso porque ela se mostra inconsistente e lacunosa, é a gramática normativo-prescritiva de caráter metalinguístico que ainda ocupa o principal foco desse ensino.

Segundo o referido autor, são regras que se contradizem e mais confundem que explicam os fenômenos da língua, pois não se baseiam em fatos empíricos, antes se prendem a uma língua idealizada, a que os gramáticos chamam “língua padrão”. Como sabemos, essa língua padrão necessariamente não corresponde à língua em uso pelos falantes, cultos ou não, por isso o aluno sente dificuldade em assimilar a “língua da gramática” porque ele não encontra respaldo entre as formas ensinadas e os usos que, de fato, ele faz (empiricamente) no seu dia a dia.

Essa postura de ensino, pautada em um ensino gramaticista, foi o que motivou Geraldi (2008) a propor a Análise Linguística (AL) que se trata de uma proposta didático-metodológica que alia leitura, produção de texto e gramática numa perspectiva reflexiva e epilinguística, sem descartar o metalinguístico. O foco dessa proposta é o texto como principal objeto material no processo de ensino-aprendizagem da língua(gem). A ênfase, como ressalta Mendonça

(2006), é, pois, nos usos como objeto de ensino que remetem a outros objetos de ensino retomados sempre que necessários.

Os estudos gramaticais atuais, na esteira dessa orientação teórico-metodológica, entendem gramática como a habilidade de usar adequadamente os recursos linguísticos, o que inclui habilidade para (i) perceber e avaliar diferentes variedades linguísticas; (ii) adquirir uma outra gramática, e, portanto, aprender a(s) norma(s) culta(s) da língua; e (iii) gerar gramáticas de modo que cada usuário/falante no limite tem sua própria gramática. Um saber linguístico, portanto, que todo falante possui, com um elevado grau de domínio e perfeição. Contudo, na contramão de tudo isso, é a concepção de língua e de gramática tradicional que se apresentam com muita força ainda no ensino de Língua Portuguesa: a gramática normativo-prescritiva.

Em vista disso, nos propomos neste artigo, discutir a viabilidade de um ensino de língua portuguesa pelo viés da *análise linguística* sob os auspícios da *gramática reflexiva* tomadas como meios para uma *educação linguística*.

2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA OUTRA PERSPECTIVA

Neste tópico, discutiremos as bases do que poderia ser outra proposta de ensino de LP sob os princípios da análise linguística em consonância com uma gramática de base reflexiva que promova uma educação linguística.

2.1. Gramática reflexiva: o que é?

Gramática Reflexiva é a que se encontra em explicitação, a qual representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que se busca detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Daí se dá a pretensão de inovação do ensino por uma possível mudança da metodologia, capaz de desenvolver as habilidades comunicativas e, serve para ensinar ao discente como é a língua e quais os meios de se levar ao conhecimento da instituição social que a língua compõe, fazendo-o pensar. Vejamos o que seja uma gramática reflexiva:

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua. (TRAVAGLIA, 2003, p. 33)

De acordo com a definição acima, essa gramática está presa ao processo de “constituição e funcionamento da língua”. Ela se propõe um instrumento de

reflexão e observação sobre a língua o que implica o uso de uma metodologia dedutiva, em que se parte do todo para a parte, do geral para o específico. Ou seja, a partir dos fatos linguísticos é que se estabeleceriam as normas, as regras que regem os fatos, os princípios e o funcionamento da língua.

2.2. Gramática reflexiva e análise linguística

Diante dessa problemática ligada à gramática e ao seu ensino, cabem as perguntas: o que é *gramática*, afinal? Qual gramática ensinar? Em geral, no nível do EB, a única ideia que se tem de gramática é aquela que regula o que é *certo* e o que é *errado*, o que pode e o que não pode na dita “língua padrão”. Parece-nos, porém, mais pertinente, falarmos em concepções de gramática e qual gramática ou quais gramáticas deve(m) ser trabalhada(s) no *ensino de Língua Portuguesa*. Franchi (2006, p. 22) apresenta a seguinte compreensão do que é gramática num sentido amplo:

Gramática é um 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.

Vemos que gramática, de acordo com essa definição, necessariamente, não está atrelada a uma concepção do certo e do errado ou do que pode e o que não pode no uso da língua, mas a uma noção de algo que é próprio de uma língua: as regras de uso que estão relacionadas aos fatos linguísticos e à estrutura dessa língua.

Geraldi (2008) propõe no capítulo intitulado *Unidades básicas do ensino de português* – constante na obra *O texto na sala de aula* (a primeira edição é de 1984) – o que ele denominou de *análise linguística (AL)*. Trata-se de uma proposta didático-metodológica de ensino de língua materna em que se alia, indissociavelmente, gramática, leitura e escrita. O autor esclarece de início que essa prática só é viável se adotar a “[...] concepção de linguagem como forma de interação” (GERALDI, 2008, p. 59). Ele assim esclarece o uso do termo:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2008, p. 74)

Para Geraldi, como podemos perceber, o domínio da terminologia gramatical, dentro da perspectiva da AL, é algo secundário diante do que de fato é

relevante ser ensinado e aprendido: “o fenômeno linguístico”. A compreensão desse fenômeno pressupõe o domínio dos “aspectos sistemáticos” que compõem a gramática da Língua Portuguesa e que, invariavelmente, se encontram presentes no texto, seja oral ou escrito, daí a necessidade de se elaborar atividades que explorem esses aspectos.

Mendonça (2006, p. 205) esclarece que o termo *análise linguística* “[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” e diz que a AL proposta tem como base teórica o sociointeracionismo, daí o seu “foco nos usos da linguagem” e reflexão sobre “elementos e fenômenos linguísticos e estratégias discursivas” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

A referida autora afirma ainda que a AL não elimina a gramática das salas de aulas, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Além disso, não há língua sem gramática. E a gramática que serviria aos propósitos da AL é a gramática reflexiva.

Em consonância com o modo de pensar, Espíndola (2004, p. 96) defende

[...] que o ensino de gramática não seja abolido, mas que seja desenvolvido de forma que leve o aluno a perceber qual função semântico-discursiva uma determinada partícula linguística está exercendo em um determinado texto; bem como qual(is) seria(am) o(s) possível(is) efeito(s) com a ausência (retirada) desse mesmo elemento lingüístico.

Essa exposição de Espíndola caracteriza o ensino de gramática reflexiva na perspectiva da análise linguística. A gramática reflexiva e a análise linguística devem ser a base de um ensino reflexivo, o qual propicia ao sujeito de aprendizagem o ato de reflexão sobre os usos linguísticos que a linguagem proporciona, isto é, possibilita ao usuário/falante perceber como a língua é em seu funcionamento, em “função semântico-discursiva”. Portanto, as atividades de GR e AL podem levar o aluno a explicitar não só fatos da estrutura como também do funcionamento da língua através da observação dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir em determinados contextos e usos.

3. QUE GRAMÁTICA ENSINAR?

Nesta seção, faremos uma análise de objetos didáticos que se propõem a trabalhar a gramática reflexiva, a saber: a obra de Cereja e Magalhães (1999), bem como, uma questão retirada do exame vestibular da Universidade Federal de Goiás, com um viés reflexivo, além da análise de um exercício proposto na disciplina de Português Instrumental do curso de Letras. Ao analisar a abordagem reflexiva em diferentes contextos, nos permite um olhar mais alargado das

possibilidades de trabalho com a gramática reflexiva para o ensino de Língua Portuguesa.

3.1. Uma proposta de ensino para a gramática reflexiva: de fato?

Analisaremos, agora, a proposta da gramática reflexiva de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (1999) para o ensino médio. Nas palavras dos autores, a gramática tem como intuito estudar “[...] a *língua portuguesa viva*¹⁵⁴, isto é, a utilizada em suas variedades oral ou escrita, culta ou coloquial, formal ou informal, regional ou urbana” (CEREJA; MAGALHÃES, 1999¹⁵⁵). Podemos notar que a questão do uso é crucial nos objetivos dos autores. O título da obra *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação* aponta para uma abordagem com base em uma proposta reflexiva – que, portanto, não prescindem do uso, articulada às questões semânticas e de interação.

A gramática teve sua primeira edição em 1999, um ano depois de serem lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que traz as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, baseadas nos estudos da enunciação, da variação linguística, do texto como unidade base da comunicação e de um ensino gramatical baseado no uso-reflexão-uso. Em tempo:

Os PCNs sugerem, como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de Língua Portuguesa, partir de atividades que envolvam o uso da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/textuais, seguidas de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem a fim de aprimorar as possibilidades de uso. (MANIANI, 2006, p. 01)

Desta forma, podemos perceber, em linhas gerais, uma sintonia entre a proposta da gramática reflexiva e as diretrizes dos PCNs quando o foco são os textos de circulação real (o uso) e a negação de um ensino pautado na norma do “bem falar” e do “bem escrever”. Uma das questões deste artigo é compreender como a obra procurou fazer essa ponte, tendo em vista, os limites do livro didático que segue obedecendo, por exemplo, a organização de padrão de conteúdos divididos em capítulos com uma sequência definida, tal qual: (1) definição de língua/linguagem; (2) fonologia; (2) morfologia; (3) sintaxe e; (4) semântica e estilística.

Em uma primeira análise, percebemos que os títulos, mesmo tratando dos conteúdos tradicionais, organizados também em uma sequência também padrão, trazem consigo referências a outros tratamentos dados a linguagem, como “linguagem, texto e discurso”, “morfologia: a palavra e seus paradigmas” e “sintaxe: a palavra em ação”. Ademais, no decorrer dos capítulos há a inserção de textos imagéticos, como pinturas clássicas, textos multimodais como qua-

¹⁵⁴ Grifos dos autores.

¹⁵⁵ Texto de Apresentação

drinhos, anúncios publicitários, dentre outros que nos mostram uma tentativa de ir além dos textos puramente verbais tradicionais (poema, crônica, conto), indicando uma preocupação com a multiplicidade textual real, que os autores chamam de “a linguagem viva”. Vemos assim, de um lado, uma organização dos conteúdos gramaticais postos em uma distribuição padrão, de outro a inserção de outras linguagens através da diversidade de textos. Essa análise nos faz pensar como a proposta da gramática reflexiva, uma vez que o título da obra carrega o conceito, se efetiva no manual, levando em conta sua estrutura.

Além disso, é interessante notar que a obra está dividida primeiramente em unidades e dentro destas os capítulos, porém os capítulos seguem em uma sequência numérica independente da unidade. A Unidade 1 é intitulada *A comunicação: linguagem, texto e discurso* e nela estão contidos três capítulos: o Capítulo 1 é intitulado *Língua, linguagem e interação social*; o 2, *Comunicação e intencionalidade discursiva*; o 3, *Texto e discurso*. Os enunciados dos títulos de cada capítulo que compõe a unidade provocam um efeito de sentido que não abrange a gramática normativa, mas conceitos e categorias próprias da ciência da linguagem.

Se o leitor cria a expectativa nos primeiros capítulos de que não haverá uma abordagem semelhante a da gramática normativa (doravante GN), essa expectativa é quebrada quando a Unidade 2 é intitulada *Fonologia*; a 3, *Morfologia: a palavra e seus paradigmas*; e a 4, *Sintaxe: a palavra em ação*, pois retoma na memória discursiva do leitor o discurso da divisão tradicional da GN, com todos os seus elementos. Mesmo acompanhados de subtítulos que sugerem “algo mais” que morfologia ou sintaxe a abordagem segue o tradicional, portanto, o conteúdo e as explicações não fogem ao discurso da tradição normativa.

Para manter a coerência com a proposta do livro, ao final de cada capítulo, os dois últimos tópicos têm em seus enunciados, respectivamente, as expressões “*na construção do texto*”, antecedida do nome do assunto ou da categoria gramatical que se está discutindo no capítulo, como por exemplo, “*Sons e letras na construção do texto*”, “*A ortografia na construção do texto*”, e “*Semântica e interação*”, como último tópico, em que sempre se trabalha um texto, dos mais variados gêneros textuais/discursivos, onde se procura interpretar e aplicar os conhecimentos do assunto trabalhado no capítulo.

O título *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação* se apresenta como uma tipologia gramatical que não se define como normativa. Propondo-se uma gramática reflexiva, a obra, em seu subtítulo, diz que vai tratar com o *texto*, com a *semântica* e com a *interação*. De acordo com a definição acima, ela se encaixaria numa metodologia de caráter dedutivo, ou seja, partiria do geral para o específico. Com isso, implica dizer que estará tratando da língua materna sob o prisma de outra perspectiva que não a normativa.

O título diz que a partir dos fatos da língua observados se formulariam as regras da língua. É um título completamente atravessado por uma abordagem de perspectiva da Linguística. Além disso, ela se propõe interativa, o que certamente não se trata de mera coincidência, de acordo com a proposta defendida em Travaglia (2003) em cujo título consta a palavra *interação*, o que denuncia a influência de tal proposta. Além disso, as palavras *texto*, *semântica* e *interação* que constam no subtítulo implicam um efeito de sentido que vai além do simples estabelecimento de regras.

3.2. Outros usos da gramática reflexiva

Vejam, então, como essa concepção de gramática reflexiva se faz presente em um exercício que explora a análise linguística, no item a seguir extraído de uma prova de vestibular:

(UFG-GO) A frase abaixo foi extraída de um anúncio que “vende” produto para pele:

Hoje você é uma uva.

Mas cuidado, uva passa.

(Cláudia, ago.1996)

- a) Comente a superposição de funções gramaticais que recai sobre a palavra *passa*.
- b) Explique os efeitos persuasivos provocados por essa superposição.
- c) Discorra sobre a função da linguagem que predomina na frase.

Como podemos verificar, no comando do item, se contextualiza de onde foi retirado o texto, qual o gênero e a que ele se destina. Essas informações são importantes para que o leitor faça as relações epilinguísticas proporcionadas pelo contexto em que o texto foi produzido, que se trata do gênero propaganda/texto publicitário, o suporte onde circula (uma revista feminina) e o público-alvo pretendido. São os aspectos extralinguísticos que sustentam os sentidos possíveis do texto.

Diferentemente do que solicita o enunciado da questão “a”, uma questão de cunho tradicional, provavelmente solicitaria que se identificasse e classificasse a palavra “passa” no texto. No entanto, a questão explora o jogo de sentidos possíveis explorados a partir da classe gramatical a que a palavra “passa” seja associada, pois isso implicará a semântica, isto é, o sentido: se usada como substantivo ou como verbo. Se interpretada como substantivo, a expressão “*uva passa*” significa um tipo de uva especial, de tamanho menor, que sofreu um processo de secagem, portanto, apresenta-se com um aspecto rugoso. Mas se tomada como verbo, a expressão “*uva passa*”, do verbo “*passar*”, significa “*passagem do tempo, decorrer*”, logo, ocorrerá a ação do tempo.

Levando-se em conta o contexto da propaganda, cabem os dois sentidos que, aliás, foram explorados intencionalmente ao fazer uso da metáfora “*Hoje você é uma uva*”. A metáfora se dá entre a textura da pele jovem feminina (pois se trata de um produto, provavelmente um creme, para a pele feminina), macia e lisa, como a textura lisa da casca da uva que ainda não passou pelo processo de secagem para se tornar “*uva passa*”¹⁵⁶.

O marcador temporal “*hoje*” (advérbio de tempo), denotador de tempo presente, contrasta com a ideia de “*passagem do tempo*” suscitada pelo sentido do verbo “*passar*”¹⁵⁷, nesse caso, a leitura se dá pela inferência semântico-discursiva que os elementos gramaticais possibilitam no contexto em que foram usados com certa intencionalidade.

3.3. Fazendo o contraponto: GN x GR/AL

O exercício a seguir tem como objetivo colocar em discussão a prática da *análise linguística* em contraponto com a análise sintática gramatical tradicional.

A) Numa abordagem da GN¹⁵⁸

Texto para as questões de V ou F.

Era necessário que se fizesse alguma coisa. Naquela sala, algo de errado estava acontecendo, pois a apatia dos alunos era muito grande. Notava-se que os alunos, apesar de desanimados, sonhavam com a possibilidade de aprovação. O professor tinha que procurar uma saída que despertasse a galera para o estudo. Tornou-se amigo de cada um deles e, por esse caminho, buscou uma solução. Descobriu que eles nada entendiam; tinham, entretanto, vergonha dos colegas, por isso não revelavam suas dificuldades. Depois disso, o mesmo colocou-se frente a frente e a turma verificou que todos partilhavam os mesmos problemas. Essa descoberta tirou o desânimo da sala e agora existe um só objetivo, que é recuperar o tempo perdido.

Leia o primeiro período do texto e, com (V) ou (F), responda as alternativas que seguem:

- () Trata-se de um período composto por subordinação.
- () O primeiro período é composto formado por coordenação.

¹⁵⁶ A que foi seca ao sol, em forno ou em evaporador. “*uva passa*”. in: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://bit.ly/33X7Rnw> [consultado em 16-03-2017].

¹⁵⁷ Passagem do tempo. “*passar*”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://bit.ly/2qESotR> [consultado em 16-03-2017].

¹⁵⁸ Seguindo as orientações de Geraldi (2008), o texto foi elaborado por um professor e a questão foi aplicada numa turma de LP, no curso de Letras (o material faz parte do *corpus* da tese de José Marcos de França).

- () A oração subordinada é substantiva.
- () O verbo da oração principal é de ligação.
- () partícula se é indeterminadora do sujeito, na segunda oração.

B) Numa abordagem da GR/AL:

Após a leitura e análise do texto, responda às questões que se seguem.

Texto

Era necessário que se fizesse alguma coisa. Naquela sala, algo de errado estava acontecendo, pois a apatia dos alunos era muito grande. Notava-se que os alunos, apesar de desanimados, sonhavam com a possibilidade de aprovação. O professor tinha que procurar uma saída que despertasse a galera para o estudo. Tornou-se amigo de cada um deles e, por esse caminho, buscou uma solução. Descobriu que eles nada entendiam; tinham, entretanto, vergonha dos colegas, por isso não revelavam suas dificuldades. Depois disso, o mesmo colocou-se frente a frente e a turma verificou que todos partilhavam os mesmos problemas. Essa descoberta tirou o desânimo da sala e agora existe um só objetivo, que é recuperar o tempo perdido.

- 1) Analise o período composto a seguir: “Era necessário que se fizesse alguma coisa.”
 - a) Qual a relação de sentido que se estabelece entre as orações do período?
 - b) Se trocar o termo “era necessário” por “era preciso” muda o sentido do texto? Por quê?
 - c) Esse período poderia ser reescrito de outra forma e continuar mantendo o mesmo sentido? Reescreva-o de forma que se mantenha o mesmo sentido.
- 2) Explique a relação semântica que é estabelecida pelo uso do “pois” no segundo período do texto e em seguida substitua-o por “porque” e verifique se ocorre alguma mudança de sentido no texto.
- 3) No terceiro período, aparece a locução “apesar de”.
 - a) Qual a relação de sentido aí estabelecida?
 - b) Essa expressão pode ser substituída sem prejuízo de sentido por qual conjunção?
 - c) Nesse contexto, é possível trocar “apesar de” por “mas”? Se isso acontecesse, haveria alguma mudança de sentido? Explique.
- 4) “Descobriu que eles nada entendiam; tinham, entretanto, vergonha dos colegas, por isso não revelavam suas dificuldades.” Reescreva o texto:

- a) primeiro, eliminando as conjunções;
- b) segundo, trocando por outras conjunções de forma que mantenha o mesmo sentido;
- c) terceiro, trocando por outras conjunções de forma que altere o sentido do texto;
- d) retirando o ponto e vírgula (;) e acrescentando um conector;
- e) por fim, eliminando a palavra “entretanto”, verifique/comente se há prejuízo de sentido. Ela é realmente necessária para o contexto?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, a análise da obra nos mostra que há contradições e avanços na proposta da obra gramatical em debate e que, ao nosso ver, essa identificação é um ponto de ancoragem para avançarmos na discussão de novas propostas para o ensino de língua materna na escola.

Em primeira análise, identificamos um atravessamento entre a gramática tradicional x a gramática reflexiva e as novas orientações contidas nos PCN. Os títulos dos capítulos apontam para um novo caminho que necessariamente não se efetiva no decorrer da obra, pois a abordagem do conteúdo metalinguístico, muitas vezes, segue o viés da gramática normativa. Os exercícios propõem novos olhares sobre os textos de análise, focando na multiplicidade de sentidos e interpretações, o que, no nosso entendimento, indica novos caminhos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 1999.
- ESPÍNDOLA, L. C. PCNs do ensino médio: gramática e ensino. In: SOUSA, M. E. V. de; VILAR, S. F. P. (orgs.). *Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio*. João Pessoa: Editora Universitária, 2004. p. 91-110
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008. p. 59-79
- MANIANI, Daniela. *Eixo da reflexão, conhecimentos linguísticos, análise linguística ou... Ensino de gramática: o que propõem os PCNS, o que trazem os LDPS*, 2006. Disponível in: <https://bit.ly/35XV1qN>.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226
- PERINI, M. A. Sofrendo a gramática: a matéria que ninguém aprende. In: *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2005. p. 47-56
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

FALA



CONVERSAÇÃO

VOCABULÁRIO



PERCURSOS LINGUÍSTICOS E ENSINO DE LÍNGUAS

ESCUTA



HELLO

HELLO

COMPREENSÃO



ALUIZIO LENDL
MARIA LIDIANE DE SOUSA PEREIRA
RAKEL BESERRA DE MACÊDO VIANA
ORGANIZADORES



**ALUIZIO LENDL
MARIA LIDIANE DE SOUSA PEREIRA
RAKEL BESERRA DE MACÊDO VIANA
(ORGANIZADORES)**

PERCURSOS LINGUÍSTICOS E ENSINO DE LÍNGUAS



Mentes Abertas

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida ou arquivada, desde que levados em conta os direitos dos autores.

Aluizio Lendl, Maria Lidiane de Sousa Pereira, Rakel Beserra de Macêdo Viana [Organizadores].

Percursos linguísticos e ensino de línguas. São Paulo: Mentis Abertas, 2019, 130 p.

ISBN 978-65-80266-14-2

1. Linguística 2. Ensino de Línguas. 3. Linguagens. 4. Ensinar. 5. Aprender. I. Título.

CDD 410

Capa: Lucas de França Nário Oliveira



Mentis Abertas

<http://www.mentisabertas.com.br/>

LETRAMENTO: LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIODISCURSIVAS DE LINGUAGEM E DE INTER(AÇÃO)

Marcos de FRANÇA
Cláudia Rejanne Pinheiro GRANGEIRO

“[...] *defende-se hoje em dia que o letramento é um direito humano universal.*” (F. Coulmas)

Introdução

É gritante, ainda, a situação, mesmo com os avanços dos estudos linguísticos (ou das ciências da linguagem), em que se encontram os níveis de leitura e de escrita do alunado brasileiro de um modo geral. A expressão “analfabeto funcional” (cunhada no final dos anos 70 pela UNESCO, segundo Soares [2004a]), hoje, mais do que nunca, é aplicada àquele que consegue decodificar o código linguístico, mas não consegue estabelecer uma relação de sentido(s) àquilo que leu, ou seja, ele consegue decifrar o código em letras, sílabas e frases, mas não consegue compreender. Se há alguns anos esse domínio era suficiente para se considerar uma pessoa alfabetizada, e suficiente para atender algumas demandas sociais, hoje, a realidade é outra, porque há outras necessidades que ser apenas alfabetizado já não atende, como, por exemplo, o domínio das tecnologias digitais, como a telemática, e dos gêneros textuais que circulam nesse suporte, como os hipertextos. Nesse caso, na literatura corrente, se diz que estamos diante de alguém que é alfabetizado, é verdade, porém ele tem um baixo nível de *letramento*. Ou seja, como ele não tem um domínio que o torne proficiente em leitura e escrita, dentro da perspectiva que aqui abordamos, o indivíduo não é *letrado*¹.

Ser proficiente em leitura e escrita permite dispor dos bens culturais existentes na sociedade e implica um posicionamento crítico e uma participação política ativa nessa sociedade. O domínio pleno dessas duas habilidades possibilita ao indivíduo posicionar-se como cidadão ativo politicamente, posto que só assim ele poderá ter “voz e vez” na sociedade na medida em que se torna um agente social consciente de seu papel sócio-político, portanto, um sujeito político, no sentido pleno de ser cidadão. Sendo assim, a leitura e a escrita devem ser encaradas como práticas discursivas e sociais de linguagem, como ações languageiras que implicam ação sócio-política ativa na sociedade em que o sujeito vive ou atua.

Essa perspectiva de domínio proficiente em leitura e escrita tomadas como práticas de linguagem sociodiscursivas e como ferramentas de ação sócio-política é o que aqui entendemos como *práticas de letramento*. Porém, é consensual entre os estudiosos do tema, como Soares (2004a, 2004b, 2006), Tfouni (2006)² e

¹ O sentido aqui empregado não é o de “literato, erudito, instruído, literato, juriconsulto”, como encontrado no dicionário, mas no sentido de ter letramento.

² A autora realizou sua pesquisa com informantes analfabetos e aplicou questões de silogismo para avaliar se eles são capazes de elaborar respostas dentro do raciocínio lógico, considerado como uma ação cognitiva de caráter altamente abstrato só possível para indivíduos com certo nível de

Street (2014), que é possível haver alguém com certo nível de letramento e não ser alfabetizado assim como pode ser alfabetizado e não ter domínio de certo nível de letramento (com proficiência em leitura e escrita). É preciso dizer, portanto, que essa é uma perspectiva de letramento *grafocêntrica*, altamente valorizada pela atual sociedade tecnológica. De acordo com Coulmas (2014, p. 8):

A estratificação social das habilidades letradas que observamos hoje é uma herança antiga [...], pois aqueles que sabiam ler e escrever tinham controle sobre o fluxo da informação escrita na sociedade desde o início, e quanto mais importante se tornou o exercício do poder através da escrita, mais pesada se tornou sua influência. Aprender a ler e a escrever sempre tem sido algo ligado a privilégio e vantagem social. As conexões entre letramento e estratificação social são bidirecionais: a classe social tem influência na distribuição das habilidades letradas, e o consumo e [a] produção de material escrito são indicadores da classe social.

O surgimento na Língua Portuguesa do termo “letramento” em detrimento do termo alfabetização foi impulsionado por esses aspectos socioeconômicos da estratificação social que, por sua vez, são uma consequência de uma sociedade tecnológica que exige cada vez mais mão de obra especializada e atualizada com os novos avanços da tecnologia. Dentro dessa perspectiva é que se constituiu a concepção de letramento em contraponto com a de alfabetização, sem, no entanto, se opor a esta ou procurar negá-la. Por isso, o que se defende é que a alfabetização é um requisito necessário para o processo de letramento, daí um processo, necessariamente, não excluir o outro. Pelo contrário, são complementares e interdependentes.

Mas para se chegar ao nível de letramento tão desejado, seria necessário provocar uma mudança na concepção de linguagem que norteia o fazer pedagógico no ensino de língua materna, desde a alfabetização, e conceber a leitura e a escrita como práticas sociais de linguagem.³ A concepção de alfabetização, que antes era suficiente para atender à demanda socioeconômica, já não atende ao que o momento histórico-ideológico requer para uma formação crítica de leitores e escritores, visto que codificar e decodificar o código linguístico mecanicamente (o suficiente para se considerar o indivíduo alfabetizado) não possibilitam ao indivíduo agir como sujeito em práticas sociais de linguagem. E essas práticas devem ser tomadas como ações que devem atender também às demandas do mercado de trabalho, um dos espaços da sociedade onde se requer ações languageiras concretizadas em algum gênero textual produzido, geralmente, em usos formais de linguagem.

É na trilha desta perspectiva que discutiremos, aqui, numa abordagem sociodiscursiva, o letramento como uma prática social e discursiva de linguagem que se concretiza no uso proficiente da leitura e da escrita empregado em algum gênero textual (oral ou escrito) que circula na esfera social como forma de exercício de cidadania. O uso da leitura e da escrita de forma crítica caracterizaria

letramento. A autora constatou que a falta do rigor lógico é substituído pelas narrativas explicativas, o que demonstraria um certo nível de letramento.

³É claro que isso teria que passar também pela formação do professor que trabalha nas formações iniciais, na alfabetização.

essa prática social tornando o indivíduo um *sujeito*. Este implica ser um agente de ações e práticas sociais e políticas por meio de usos da linguagem, tornando-se um actante, um ator social e político atuante na sociedade.

Este capítulo tem por objetivo discutir os usos da leitura e da escrita como práticas sociais que caracterizam o processo de letramento para além da alfabetização. Nesse sentido, nossa discussão ocorre no contraponto entre a concepção de alfabetização e a concepção de letramento como dois processos complementares e não excludentes. Com base em autores como Soares (2004a, 2004b, 2006), Tfouni (2006), Street (2014) e outros, sustentaremos nossa discussão sobre as concepções de alfabetização e letramento, visto que na atualidade se discute com certa veemência o fato de que ser alfabetizado não é garantia de pleno letramento; pelo contrário, a existência dos chamados “analfabetos funcionais” se apresentarem como o produto final de quatro anos ou mais de escolarização é prova cabal da ineficiência da escola em proporcionar um nível de letramento que faça da leitura e da escrita uma prática social de linguagem. A nossa proposta, portanto, é mostrar que o uso da leitura e da escrita como prática social de linguagem só é possível/viável para o exercício ser/estar em sociedade quando o indivíduo passa por um processo de letramento e não apenas de alfabetização, tornando-se, portanto, um sujeito menos “assujeitado”, como diria Althusser (1974) ou capaz de resistências, como diria Foucault (2001), no âmbito das ações sócio-políticas.

Para alcançar esse intuito, num primeiro momento, defenderemos que a concepção de linguagem como interação social e a de leitura e de escrita como processos e produções de sentidos estão atreladas à adoção de uma concepção de letramento, a qual está condicionada a uma perspectiva de leitura e de escrita como práticas sociodiscursivas de linguagem. Esse condicionamento foi favorecido por um contexto sócio-histórico-ideológico que proporcionou rever a concepção de alfabetização e o surgimento de uma nova concepção que atendesse aos interesses do momento presente, no caso o conceito de *letramento*.

Num segundo momento, discutiremos, em contraponto, as concepções de alfabetização e letramento e os seus contrastes, não como concepções que se opõem, se excluem, mas como conceitos que se complementam. Nesse sentido, o processo de codificação/decodificação (alfabetização) é necessário para se atingir o processo de produção de texto e de sentidos (letramento), que é o almejado.

Na terceira seção, analisaremos alguns textos que circularam na esfera social nos meios digitais (*internet*: uma notícia e uma tirinha) com base na discussão aqui levantada sobre o letramento como prática social de linguagem e a importância do papel da escolarização no processo de formação do sujeito como um agente sócio-político de ações de linguagem por meio do domínio pleno da leitura e da escrita. Por fim, apresentaremos as nossas considerações finais, onde exporemos as nossas conclusões resultantes das leituras e das análises realizadas a partir do *corpus* selecionado.

O nosso propósito é de contribuir, modestamente, porém de forma significativa, com os debates contemporâneos no campo de estudos sobre leitura, escrita e letramento, principalmente na relação com o ensino de português como língua materna.

Concepções de linguagem, leitura e escrita: uma relação direta

Nesta seção, discutimos qual a concepção de linguagem, entre aquelas correntes na literatura linguística, que atende à proposta e concepção de letramento que se defende para este momento histórico marcado por fronteiras fluidas, assim como as concepções de leitura e escrita estão interligadas à concepção de linguagem como interação.

Linguagem Como Interação Social

Como uma consequência das diferentes abordagens de estudos sobre a linguagem, Geraldi (2008) diz que se pode apontar pelo menos três concepções de *linguagem*, a saber: i) a linguagem como expressão do pensamento; ii) a linguagem como instrumento de comunicação; iii) a linguagem como uma forma de interação. Cada uma delas aborda a linguagem sob um determinado enfoque.

Para Travaglia (2003, p. 21), “A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”, ou seja, há uma estreita relação entre as concepções de *língua* e *linguagem* e o *ensino de língua* (aqui o ensino de Língua Portuguesa), posto que é a partir da concepção de tais termos assumida pelo sujeito de ensino que se moldará o tipo de ensino a ser ministrado.

Conforme Oliveira e Wilson (2009, p. 236), “Em termos de ensino, assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, expressar o pensamento.” À concepção de linguagem como “expressão do pensamento” está atrelada a ideia de que só se expressa bem, de forma correta, quem pensa corretamente, assim, como correlato, dentro dessa concepção, as pessoas não se expressariam bem porque não pensariam de forma lógica, por isso, não organizam o pensamento.

Já para a terceira concepção, linguagem como “forma ou processo de interação”, o que “[...] o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim *realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor* (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2003, p. 23, grifo nosso). Isso porque, para essa concepção, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico determinado.

Conforme afirmam Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), a verdadeira substância da língua é o fenômeno da interação verbal realizada por meio de enunciações. A relação da linguagem com o seu exterior lhe é constitutivo, no entanto, é essa relação com a exterioridade que lhe confere também um caráter de incompletude. Orlandi (2006) afirma que a incompletude é a condição de existência da linguagem, por isso, “Como a linguagem tem uma relação necessária com a exterioridade, a ideia de unidade (de todo) não implica a de completude: a linguagem não é uma coisa só e nem é completa” (ORLANDI, 2006, p. 23). Em vista disso, a autora afirma que o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz porque os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são histórico-sociais, conseqüentemente, o discurso é um produto histórico-social cuja materialidade é linguística e/ou multissemiótica, conforme discutido em Grangeiro e França (2018).

Vista desse modo, a linguagem não pode ser apenas um suporte de pensamento ou instrumento de comunicação, como é encarada sob a perspectiva estruturalista. A noção de estrutura limita o trabalho com o simbólico e com a

materialidade, que é o que atende a uma abordagem de análise discursiva do texto. No entanto, a concepção de linguagem como “forma ou processo de interação” parecem atender às expectativas de uma abordagem discursiva.

De acordo com Brandão (2004, p. 11), “[...] a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.” Sendo assim, ela não pode ser concebida como uma entidade abstrata, “[...] mas como o lugar em que a ideologia se manifesta concretamente, em que o ideológico, para se objetivar, precisa de uma materialidade [...]” (BRANDÃO, 2004, p. 9). É a linguagem em uso – em movimento, em funcionamento, a linguagem como interação – que materializa o discurso e o discurso por sua vez materializa a ideologia. Consequentemente, ao se adotar uma concepção de linguagem como a aqui defendida, implica uma mudança de concepção de leitura e escrita.

É sobre as concepções de leitura e de escrita que discutiremos na subseção seguinte.

Concepções de Leitura e Escrita

Dependendo, portanto, do momento histórico-ideológico, do foco ou da abordagem teórica, as concepções de leitura e de escrita mudam. Neste momento, em que predominam as teorias da corrente funcionalista da ciência da linguagem, a leitura e a escrita são concebidas como processos sociodiscursivos cuja palavra-chave norteadora é “interação”.

Concepções de Leitura

Se há concepções de leitura, é porque há diferentes correntes teóricas que tratam o objeto sob o seu olhar particular, da perspectiva teórica na qual se filia dentro da Linguística. Aqui, apresentaremos, de forma superficial, algumas que se filiam a uma perspectiva de leitura discursiva, como a pragmática, a psicolinguística e a análise do discurso.

Sob a perspectiva da Pragmática, trabalhando com os conceitos de implícito e inferência, Fernandes (2011, p. 2) compreende “[...] a leitura como um processo cognitivo de inferências e como um processo sócio-discursivo que se realiza num contexto enunciativo”, por isso, é preciso promover numa prática de leitura exercícios que possibilitem fazer as inferências de um determinado texto para que o aluno perceba que o sentido do texto está além do que está posto, que é preciso ativar cognitivamente conhecimentos outros que não estão postos, mas são ativados por estes. E esse processo requer não só o conhecimento linguístico e ou multissemiótico, mas também um conhecimento de mundo por parte do leitor para que possa fazer as inferências plausíveis que o texto ofereça. Ora, sendo assim, é papel do professor de Língua Portuguesa, no processo de ensino-aprendizagem da leitura:

[...] conduzir o aluno ao estudo de aspectos semântico-discursivos, especificamente das *noções de pressupostos e subentendidos*, para o desenvolvimento de habilidades de leitura nos diversos níveis de escolaridade, com vistas a contribuir para a formação de leitores atuantes e críticos, capazes de encarar a leitura como um processo dialógico (FERNANDES, 2011, p. 2,

grifos nossos).

Fazer as devidas inferências no processo de leitura, portanto, é de grande relevância para se estabelecer sentidos num texto, pois esse processo de leitura, como assevera Fernandes na citação anterior, não só poderá favorecer a percepção do aluno-leitor de que a leitura é um processo dialógico (que um texto dialoga com outros textos, isto é, perceber a presença desses outros textos no texto em questão), como também desenvolver outras habilidades de leitura, tornando-se um leitor mais crítico e menos intuitivo, capaz de ler “nas entrelinhas” e compreender que a leitura está além do que está na superfície do texto, da mesma forma que estabelecer sentidos para um texto requer que o leitor faça relações com outros elementos que não estão explícitos no texto, mas que podem ser inferidos a partir dele, embora as inferências feitas, inicialmente, possam ser negadas em favor de outras no decorrer da leitura.

Entre outras concepções, “[...] a leitura [é concebida] como um processo cognitivo de inferências e como um processo sócio-discursivo que se realiza num contexto enunciativo” (FERNANDES, 2011, p. 2), portanto, ler é interação, é produção de sentido, é interpretação e compreensão. Em outros termos, é possível afirmar, sob a perspectiva de uma concepção de leitura pragmática, que “Saber ler um texto é saber fazer as inferências corretas ou plausíveis que cada trecho do texto propicia” (MOURA, 2007, p. 33).

Seguindo essa mesma perspectiva de abordagem cognitiva e sociodiscursiva, sob os aportes da Psicolinguística, Leffa (1996, p. 10) afirma que “Embora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não linguísticos. [...]. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca.” Isso quer dizer que não se lê apenas a palavra escrita, em linguagem verbal; é preciso considerar a massa de textos em outras semioses, como os não verbais e os virtuais, por exemplo, que circulam na esfera social. Além disso, é mister considerar que a leitura por ser uma prática social e histórica, sofre, por isso mesmo, transformações com o passar dos tempos. Hoje, por exemplo, a leitura de textos virtuais, dispostos nas telas dos computadores, impõe novas reflexões e desafios ao ensino aprendizagem da leitura (SILVA, 1999). Assim, norteado por uma perspectiva interacionista de leitura, Silva (1999, p. 16) afirma que: “Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos”.

Sob os aportes da Análise do Discurso (AD), Orlandi (2006, p. 11) diz que “Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” Isso implica dizer que, de acordo com a autora, quando se lê, se deve considerar não só o que está dito como também o que não está dito, mas que também está significando pela ausência. Assim, para a AD, a leitura é um processo; e nesse processo se procura determinar o processo e as condições de produção do texto, por isso, é possível dizer que “[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (ORLANDI, 2006, p. 38). Para a autora, é no momento em que se realiza o processo da leitura, que também se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico (ORLANDI, 2006).

Para concluir, então, esta subseção, trazemos a concepção de *ler* na

perspectiva de Magda Soares (2006) que nos parece dar a tônica do que de fato é leitura e o que envolve em seu processo de realização: “Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão: Veredas* [...] ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum* [...]” (2006, p. 48, grifos da autora).

Em síntese, podemos concluir que todas as concepções de leitura aqui apresentadas têm como eixo norteador a concepção de linguagem interacionista, portanto, de caráter dialógico, cognitivo, inferencial, discursivo e pragmático o que implica acionar, no sujeito-leitor, uma série de habilidades e comportamentos que vão além do linguístico, da estrutura, do código. Exige também, pois, o extralinguístico, o conhecimento de mundo do sujeito-leitor e as condições de produção envolvidas no processo.

Não se pode deixar de anotar que a uma concepção de leitura, está atrelada uma concepção de escrita, que é o que apresentaremos e discutiremos na próxima subseção.

Concepções de Escrita

Responder à pergunta “o que é escrita?”, segundo Koch e Elias (2012, p. 31), “[...] é uma tarefa difícil porque a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural).” Diante disso, qualquer conceito ou definição do termo pode correr o risco de cair num reducionismo por não abranger todos os aspectos que estão envolvidos no processo, como os elencados na citação anterior. No entanto, é preciso esclarecer que o conceito de escrita/escrever vai variar dependendo da abordagem e/ou da linha teórica.

Vejamos, inicialmente, como esse termo é definido em um dicionário comum. Como verbete de dicionário, a *escrita* é concebida como: “1. representação da linguagem falada por meio de signos gráficos. 2. conjunto de signos num sistema de escrita.”⁴ Essas definições do dicionário são reducionistas porque não dão a real dimensão e complexidade do ato de escrever, não a toma como um processo.

Assim, uma concepção de escrita que leva em conta o processo de escrita, isto é, a atividade de elaboração textual é precedida de uma atividade composta por leitura de texto, seguida de conversa sobre a leitura e o estudo do vocabulário, das sentenças, das construções sintáticas como meio de acesso aos processos linguísticos, semióticos e discursivos presentes no texto é uma concepção discursivo-interacionista. Em vista disso, seguindo essa orientação teórica, segundo Antunes (2005), escrever é: a) uma atividade de interação, de intercâmbio verbal; b) numa perspectiva da interação, uma atividade cooperativa; c) por ser de forma interativa, uma atividade contextualizada; d) uma atividade necessariamente textual.

Dentro de uma concepção de letramento, a leitura e a escrita são indissociáveis, pois uma implica a outra, ou seja, elas têm uma relação de interdependência. Se “[...] a leitura precisa ser concebida como aquilo que vai em busca do ponto de vista, que leva ao questionamento, à investigação dos meios que permitiram elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, a sua

⁴ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (Eletrônico).

relação com o instrumento que permite elaborá-los” (SAVELI, 2007, p. 112-113), a linguagem escrita ultrapassa a concepção de escrita como “[...] meio de comunicação, de expressão, mas, ao contrário, tal definição exige considerar a escrita como a linguagem que permite acesso ao plano abstrato mais elevado” (SAVELI, 2007, p. 110). Portanto, “A escrita é um meio de construir um ponto de vista, uma visão do mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de estabelecer um sistema, de dar um sentido às coisas” (SAVELI, 2007, p. 111). Em outros termos, é por meio da escrita que é possível sistematizar e organizar com maior precisão as ideias, os argumentos, o ponto de vista defendido etc., porque se pode pensar, pesar, retomar, repensar etc. antes da versão chegar até ao leitor.

A escrita, enfim, pode ser entendida como uma atividade de produção de texto que se realiza com base nos elementos linguísticos e na sua forma organizacional e que requer a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, no interior do evento comunicativo, o que inclui também o que ele pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos (KOCH; ELIAS, 2012). Nessa perspectiva, trazemos a definição de *escrever* concebida por Magda Soares que nos parece dar a tônica do que de fato é essa ação de linguagem e o que ela envolve em seu processo de realização: “Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado [...] Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum* [...]” (2006, p. 48-49, grifos da autora).

Em síntese, assim como ler, escrever também envolve uma série de habilidades e estratégias e não pode ser reduzida a simples codificação linguística porque envolve aspectos cognitivos, linguísticos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais.

Alfabetização e letramento: concepções e contrastes

A palavra “letramento” foi traduzida para o português da palavra inglesa *literacy*. Para Soares (2004b, p. 96):

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

O termo “letramento” surge como uma “[...] consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” (SOARES, 2004b, p. 97). Ou seja, em princípio, o letramento está indissociavelmente atrelado aos usos efetivos de práticas de leitura e de escrita “em situações sociais” em que se requerem domínios que a simples alfabetização não consegue atender, dar conta.

Alfabetização e letramento não são necessariamente termos opostos. Pelo

contrário, são interdependentes, complementares, pois o processo de letramento requer que o sujeito tenha um domínio de leitura e escrita básico com ponto de partida. O sujeito precisa dominar, em princípio, a descodificação e a codificação do sistema alfabético. A ideia é *alfabetizar letrando* e *letrar alfabetizando*, ou seja, o ideal é que se alfabetize dentro de condições de letramento e que tal processo implique em uma imersão proficiente nos materiais verbais e/ou multissemióticos contemporâneos, que vão além do texto puramente verbal. Por isso, hoje, é preferível se falar em texto *verbo-voco-visual*:

Nessa perspectiva, a língua é entendida, pois, como parte de um contexto sócio-cultural. Assim, os elementos visuais, sonoros, gestuais existem dentro dos sistemas de representações moldados pela cultura e pela história e tais informações são sempre carregadas de conteúdos ideológicos. [...]. A língua é um conjunto de signos verbo-voco-visuais e como fenômeno sócio-histórico e ideológico, necessita ser aprendido (GRANGEIRO; FRANÇA, 2018, p. 59).

Nesse sentido, é preciso notar que o processo de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando que se está propondo aqui se baseia em um ciclo: descoberta da leitura-escrita/domínio da leitura-escrita/uso da leitura-escrita. Porém, ressaltamos, diante do que foi explicitado na citação anterior, que na atual conjuntura não se pode ficar limitado ao texto verbal na modalidade escrita porque é necessário considerar as outras realidades textuais constituídas por outras semioses, como os hipertextos, por exemplo.⁵

Concepção de Alfabetização: “Modelo Autônomo”

Segundo Street (2014), há dois modelos de alfabetização que ele os denomina de “modelo autônomo” e de “modelo ideológico”. Segundo o autor, “O modelo [autônomo] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento [/alfabetização] pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44). A alfabetização alinhada a essa concepção pode ser entendida, portanto, como a aquisição do sistema convencional de escrita (SOARES, 2004a), ou seja, a concepção de escrita está relacionada ao domínio de codificação, de reprodução de palavras do léxico da língua. E a concepção de leitura que está atrelada é a de decodificação do código linguístico, por isso, se faz necessário uma mudança de perspectiva teórico-metodológica no processo de alfabetização cuja abordagem já seja dentro da concepção de linguagem como interação, logo, considerando a relação entre o Eu e o Outro sociodiscursivamente.

Uma proposta teórica de alfabetização sob os aportes da Linguística Aplicada que busca conciliar teoria linguística no processo e a teoria do “Paradigma Indiciário” é apresentada por Abaurre e Mayrink-Sabinson (2002). O paradigma indiciário é uma teoria da História, proposta por Carlo Ginzburg,

⁵ Por isso, hoje, é mais apropriado se falar em multiletramentos, porque há multimodalidades textuais que requerem um domínio que vai além, porém sem prescindir-lo, do domínio do texto verbal, pois envolve outras semioses como som e imagem.

historiador italiano, e que as autoras trazem para a linguística e aplica os seus princípios no processo de alfabetização. Segundo Abaurre e Mayrink-Sabinson (2002, p. 59): "À luz de tal paradigma, as particularidades, as singularidades, os indícios devem ser utilizados como recurso metodológico, a partir dos quais se pode identificar de forma mais eficaz a relação de interação entre o sujeito e a linguagem." Como podemos perceber, na proposta das autoras, com base no Paradigma Indiciário, deve-se buscar os indícios, as particularidades que o sujeito possa ou venha a demonstrar ter com a linguagem, ou seja, a partir do que o aluno demonstra conhecer de linguagem explorar isso em favor do seu aprendizado, ou seja, prioriza o sujeito do processo interativo com a ação de linguagem.

Deve-se entender "indício" como "pista". Por isso a referência comparativa que se faz com a atividade de um detetive, porque é exatamente com o indício, com a pista que ele trabalha para chegar às suas deduções lógicas. O que normalmente a pedagogia tradicional considerava "erros", podem ser, na verdade, indícios de como o aluno se relaciona com a linguagem e como isso interfere no seu processo de aprendizagem da escrita. Em outras palavras, ao invés de o professor olhar para os erros como algo em si, de forma estática, poderia analisar, procurar saber o porquê desses erros. Em vista disso:

A relevância de tal teoria para a construção da escrita se dá exatamente porque, por um longo tempo, as práticas pedagógicas e estudos voltados para a escrita consideravam "erros" as tentativas de produção escrita do aprendiz. Na verdade, esses "erros" têm sido considerados sinais, indícios individuais da interação entre o sujeito e a linguagem (ABAURRE; MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 59).

Perceba também que a concepção de linguagem que norteia a aplicação de tal proposta é a de linguagem como interação. Sendo assim, a ideia é que se perceba as marcas do *Outro* (o sujeito de ensino, o professor, e os demais interlocutores com quem a criança interage) na escrita do *Eu* (o sujeito de aprendizagem, o aluno, a criança) e como isso se revela na sua escrita ou fala.

Uma mudança de foco teórico-metodológico no processo de alfabetização, quem sabe, poderia promover o letramento, o que discutiremos a seguir.

Concepção de Letramento(s) (ou Alfabetismo?): "Modelo Ideológico"

Em oposição ao modelo autônomo, Street (2014) defende o "modelo ideológico" de alfabetização. Esse modelo ideológico apresentado por Street, a nosso ver, se coaduna com a concepção de letramento adotada na literatura linguística brasileira. Para o autor inglês:

Um modelo "ideológico" [...] força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento 'em si mesmo'. [...] O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições "pedagógicas". (STREET, 2014,

O modelo ideológico de alfabetização de Street implica a socialização do uso de habilidades letradas e não como algo com fim “em si mesmo”. Por isso, letramento é “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004a, p. 97). Sendo assim, não se pode pensar nos dias atuais num ensino de línguas dissociado de condições de letramento que envolvam a leitura e a escrita como práticas sociais. Essas, por sua vez, tomadas como ações de linguagem significativas no processo de socialização e participação político-social efetiva do sujeito na sociedade da qual faz parte e não como meras e simples práticas escolares.

Para o Programa de Avaliação Internacional de Competências Adultas da OCDE⁶ (PIAAC) letramento é definido como:

A capacidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e calcular, usando materiais impressos e escritos, associada a contextos variados. O letramento implica um contínuo de aprendizagem ao permitir aos indivíduos alcançarem as suas metas, desenvolverem seu conhecimento e potencial, participarem plenamente de sua comunidade e da sociedade em geral (*apud* COULMAS, 2014, p. 87).

Em síntese, “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2006, p. 20).

Letramento: o uso da leitura e da escrita como práticas sociais de ação de linguagem

Se aceitarmos que a leitura e a escrita são práticas sociais de linguagem, então, a escola tem um importante papel na formação de sujeitos leitores e escritores críticos dentro da proposta do processo de letramento, haja vista que a escola é uma (não a única e em alguns casos, nem a mais importante) das agências sociais promotoras dessa formação. No entanto, é, em geral, a mais reconhecida e socialmente referenciada, dessa formação, pelo menos em princípio. A questão é se ela tem cumprido a contento esse papel: formar sujeitos proficientes em leitura e escrita, considerando também as multissemoses contemporâneas que abrangem também os gêneros textuais multimodais.

No entanto, ainda se concebe como alfabetizado alguém que “sabe ler e escrever” se for capaz de reproduzir um texto ditado ou de escrever uma sequência sígnica fora de qualquer contextualização, sem que isso implique uma reflexão sobre “o que” ou “para que” se escreve ou se lê, isto é, sem qualquer reflexão ou relação com a sociedade em que o sujeito vive e convive socialmente.

⁶ Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. É uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França. A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo.

O texto I a seguir bem ilustra que parâmetros são utilizados para se considerar alguém alfabetizado no Brasil.

TEXTO I⁷

Aprovado

Tiririca passa no teste de alfabetização

Em teste, o palhaço eleito deputado federal provou que sabe ler e escrever

Depois de provar para quase um milhão e meio de eleitores que merecia uma vaga de deputado na Câmara federal, o palhaço Tiririca agora prova que é alfabetizado e pode assumir o mandato. A Justiça Eleitoral aplicou nesta quinta-feira 11 um exame para verificar se o recém-eleito Francisco Everardo Oliveira Silva - o homem por trás do personagem - sabe ler e escrever. E ele passou. [...]

No exame aplicado, Tiririca precisou **ler título e subtítulo de duas reportagens de jornal, além de escrever um ditado**⁸ retirado de um livro sobre a própria Justiça Eleitoral. Walter de Almeida Guilherme, presidente do Tribunal Regional Eleitoral de São Paulo, confirmou que o recém-eleito cumpriu as tarefas a contento.

Vemos que decodificar o alfabeto escrito e reproduzi-lo já são o suficiente para ser considerado alfabetizado e, portanto, habilitado para ser, inclusive, um parlamentar. Segue-se a concepção tradicional de alfabetização – o modelo autônomo a que se refere Street (2014). O que seria, então, considerada uma pessoa alfabetizada neste caso é ser capaz de reproduzir o código linguístico sem que precise fazer relações ou estabelecer sentidos; ou, tampouco, refletir sobre o que escreve ou para quem escreve e em que gênero etc.

Certamente, “ler título e subtítulo de duas reportagens de jornal” e “escrever um ditado” não são, necessariamente, sinônimos de “alfabetização”, visto que, principalmente na última ação, não se considerou, por exemplo, a autoria, ou seja, que o texto seja escrito pelo próprio sujeito, ou que fosse proposto um gênero textual simples como um bilhete, por exemplo, como prática significativa de escrita.

TEXTO II⁹



⁷ <http://www.cartacapital.com.br/politica/tiririca-passa-no-teste-de-alfabetizacao>. Acesso em: 04 abr. 2016.

⁸ Grifo nosso.

⁹ <http://tirasdemafalda.tumblr.com/page/3>. Acessado em: 04 abr. 2016.

A tirinha da Mafalda faz uma crítica contundente ao método tradicional de alfabetização, que tem como base as cartilhas, as quais seguem uma metodologia de repetição e de exercício mnemônico como princípio de aquisição da leitura e da escrita.

O texto II ilustra bem como a escola tem formado os nossos alunos em termos de leitura e escrita. O processo de alfabetização enquanto for concebido como “[...] uma técnica que está diretamente ligada à decodificação [...]”, isto é, “[...] a decifração do código escrito – o alfabeto [...]” (ROSÁRIO, 2013, p. 39), a escola estará longe de formar sujeitos proficientes em leitura e escrita. Enquanto a escola considerar que repetir frases feitas fora de contexto (“Minha mãe me mima. Minha mãe me ama.”) e “ler título e subtítulo” e “escrever um ditado” é o suficiente para estar alfabetizado, é provável que não tenhamos o tipo de leitor que a personagem Mafalda representa: um sujeito criticamente politizado, com uma percepção de mundo que o leva a “ler” que a escola não está cumprindo o seu papel político-social de formar cidadãos letrados, se continuar insistindo em usar métodos arcaicos de alfabetização que não proporcionam o letramento do aluno.

Considerações finais

A partir da perspectiva sociodiscursiva da linguagem (de linguagem como princípio de interação), compreendemos a alfabetização como um processo necessário para se atingir o letramento, porém, é necessário enfatizar que o mero acesso ao código linguístico não é suficiente para atender as demandas sócio-comunicativas do mundo moderno, tecnológico e multissemiótico no qual estamos inseridos.

A leitura e a escrita são práticas sociais exigidas em qualquer contexto ou em grande parte das situações de uso da linguagem. Sendo assim, é necessário que a Escola proporcione aos educandos condições que favoreçam o seu pleno domínio das práticas sociais de linguagem, como forma de exercício de cidadania na sociedade na qual o sujeito esteja inserido.

Se a escola continuar a formar sujeitos alfabetizados aptos apenas a decodificar e codificar a língua (como no caso do texto I) e não atentar para um processo de alfabetização mais eficiente e significativo “atualizado” com as novas diretrizes suscitadas pelos estudos e pesquisas da Linguística (como sugere o texto II), então, continuará “formando” leitores/escritores sem o domínio proficiente de leitura e de escrita e dos gêneros textuais reais (concretizados multissemioticamente) que circulam na esfera social. Sendo assim, ela não está cumprindo o seu papel/função social de formar o cidadão politicamente ativo como agente de mudanças sociais por meio de ações e práticas sociodiscursivas de linguagem, ou seja, o cidadão letrado.

Mas para não criarmos uma expectativa de que estaríamos propagando um possível preconceito e discriminando aqueles que não detêm um certo nível de letramento formal (principalmente de escrita), reconhecemos que, como defendem Street (2014) e Tfouni (2006), há um nível de letramento que está além dos domínios da escola, “das instituições pedagógicas”, ou da “tirania da escrita”, como diz Coulmas (2014), pois pressupõe que toda e qualquer pessoa possui conhecimento de mundo, independente de ser letrado ou não.

Diante do que foi discutido até aqui, gostaríamos de finalizar (por

enquanto!) nossa fala com a sensatez e serenidade das palavras de Magda Soares (2006, p. 49): “Conclui-se que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.” E a escola deve ter esse papel profícuo não só de proporcionar o letramento pleno como também de conscientizar sobre tais nuances do letramento e de respeito ao outro.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, M. B. M. A aquisição da escrita do português: considerações sobre diferentes perspectivas de análise. *In*: ROJO, R. (org). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 205-232

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CARTA CAPITAL. Tiririca passa no teste de alfabetização. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/tiririca-passa-no-teste-de-alfabetizacao>. Acessado em: 04 abr. 2016.

COULMAS, F. Letramento e desigualdade. *In*: **Escrita e sociedade**. trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 83-106

FERNANDES, N. M. **Desenvolvimento de habilidades de leitura de textos a partir de análise de pressupostos e subtendidos**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixsenefil/anais/11.htm>. Acessado em: 22 jun. 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: _____. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008. p. 39-46

GRANGEIRO, C. R. P.; FRANÇA, J. M. E. S. Livros, vídeos, memes, links à mancha: por uma pedagogia do discurso e das multimodalidades. *In*: LENDL, A.; SILVA, C.; COSTA JUNIOR, J. V. L. (orgs.). **Ensino de línguas e literaturas: questões da**

- contemporaneidade. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018. p. 51-68
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. *In: Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012. p. 31-52
- LEFFA, Vilson J. O conceito de leitura. *In: Aspectos da leitura*. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996. p. 9-24
- MOURA, H. M. de M. Leitura de textos e inferências. *In: ESPÍNDOLA, L.; SOUSA, M. E. V. (orgs.). O texto: vários olhares, múltiplos sentidos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 33-46
- OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Lingüística e ensino. *In: MARTELOTTA, M. E. (org.). Manual de linguística*. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-242
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROSÁRIO, M. M. S. Tirando proveito da Provinha Brasil no processo de alfabetização. *In: FREITAG, R. M. K. (org.). Leitura, letramento e cidadania: explorando a Provinha Brasil*. Curitiba: Appris, 2013. p. 35-55
- SAVELI, E. L. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. *In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (orgs.). Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 31, jan./jun. 1999. p. 11-19
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004a, n. 25, p. 5-17.
- _____. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004b.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- TIRINHAS DA MAFALDA**. <http://tirasdemafalda.tumblr.com/page/3> Acessado em: 04 abr. 2016.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

As representações sociais de si e do ser professor na formação inicial de alunos de primeiro estágio*

The social representations of you and the teacher in the initial training of first stage students

José Marcos Ernesto Santana de França (URCA/UFC)¹
Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC)²

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo discutir e analisar as representações sociais de si e de ser professor em falas de alunos de sétimo semestre de um curso de Letras de uma universidade pública já em fase de estágio supervisionado. Para alcançar tal intento, nos subsidiamos de uma pesquisa de caráter etnográfica, qualitativo-interpretativa e para a coleta dos dados, aplicamos um questionário a esses referidos alunos; e para a análise do *corpus*, nos alicerçamos na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012, 2015) e em autores como Jodelet (2009, 1989) e Marková (2017). Para discutir sobre a formação de professores, nos baseamos em Schön (2000), Tardif (2014) e Nóvoa (2013); Análise do Discurso (sujeito): Foucault (2007). As análises nos apontaram que alguns sujeitos-alunos, apesar de já estarem no exercício do primeiro estágio supervisionado, não têm uma representação de si como futuros professores atuantes no magistério e a representação de ser professor como uma profissão sacrificada, injustiçada, porém heroica.

Palavras-chave: formação docente inicial; representações sociais; representações do ser professor.

Abstract: In this article, we aim to discuss and analyze the social representations of oneself and being a teacher in the speech of seventh semester students of a Letters course of a public university already in the supervised internship phase. To achieve this goal, we subsidized an ethnographic, qualitative-interpretative research and for data collection, we applied a questionnaire to these students; and for the corpus analysis, we base ourselves on Moscovici's Theory of Social Representations (2012, 2015) and authors such as Jodelet (2009, 1989) and Marková (2017). To discuss teacher training, we draw on Schön (2000), Tardif (2014) and Nóvoa (2013); Discourse Analysis (subject): Foucault (2007). The analysis showed us that some student subjects, although already in the exercise of the supervised first stage, do not have a representation of themselves as future teachers acting in the teaching profession and the representation of being a teacher as a sacrificed, wronged but heroic profession.

Keywords: initial teacher education; social representations; representations of being a teacher.

Introdução

*Este texto é um recorte de uma pesquisa de estágio pós-doutoral pela Universidade Federal do Ceará (UFC) sob a supervisão da Prof^a. Dr^a. Pollyanne Bicalho Ribeiro.

¹Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pós-doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professor assistente de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro dos grupos de pesquisa DISCULTI e GERLIT.

²Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela PUC Minas e pós-doutora em Linguística Aplicada pela USP. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A formação docente inicial em cursos de licenciatura plena tem sido, nos últimos tempos, bastante questionada e, por isso, se tornou objeto de pesquisas. A discussão se dá em um momento crítico para as licenciaturas, haja vista que a profissão docente está em descrédito e a procura por cursos de formação de professores está em queda. Essa realidade quiçá seja o reflexo de uma série de fatores que tem contribuído para tal estado em que se encontram as licenciaturas e o desestímulo dos alunos e dos professores pela profissão docente. Nossa pesquisa, no entanto, abordou e investigou possíveis motivos que poderiam levar o alunado de um curso de Letras de uma universidade pública a se sentir desestimulado diante da ideia de ser professor³, mesmo eles já estando em fase de primeiro estágio.

A motivação da pesquisa de estágio pós-doutoral, que resultou neste artigo, se deu, principalmente, a partir de comentários, queixas e críticas, às vezes ácidas, feitos pelos alunos já de sétimo semestre, em atividade de primeiro estágio supervisionado, sobre o curso e a instituição e o desestímulo em ser professor diante das adversidades encontradas na escola e em sala de aula durante o período de estágio. Na verdade, essas dificuldades, segundo os relatos, já começaram bem antes, quando da procura de uma escola da rede pública que os aceitasse como estagiários, pois houve rejeições, tanto na rede municipal quanto na rede estadual. Apesar de o estágio ser algo obrigatório para a conclusão da graduação, algumas escolas veem com desconfiança, porque expõem os trabalhos ali empreendidos, talvez isso possa motivar essa pouca receptividade por parte das escolas oficiais.

Essas questões vieram à tona, sobretudo, nas aulas da disciplina *Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna (LA)*, no sétimo semestre, onde algumas reflexões foram suscitadas mediante provocações motivadas por leituras situadas na temática da formação docente e de ser professor diante de tantas dificuldades das mais diversas ordens: ???/. Assim, ao adentrar nessa seara de conhecimento, que envolve a formação de futuros professores formadores, propomos (re)discutir, (re)pensar, transgredir, questionar o ensino/aprendizagem, a formação docente e a identidade do profissional de línguas, do ser professor e a sua prática (o seu *métier*). Em vista disso, dentro do contexto da LA, buscou-se fazer a ponte, traçar uma ligação entre o que se discutia no âmbito dessa disciplina e o estágio de docência que eles estavam executando em paralelo, tentando estabelecer um processo de ação-reflexão-ação, nos moldes de Schön (2000).

Para os fins da pesquisa, em específico, fizemos um recorte dentro do tema geral da formação de professores e traçamos as seguintes questões: que representações os alunos têm de ser professor? Que representações os alunos têm de si como professor? Que saberes um professor deve dominar para ser considerado um bom professor? Para obtermos as respostas a essas perguntas, aplicamos um questionário a 30 alunos do sétimo semestre do curso de licenciatura em Letras-Português, mas apenas 21 entregaram, e com os textos das respostas desses 21 questionários, formamos um *corpus* de análise. Desse *corpus*, para os fins deste artigo e pelo espaço disponível próprio para este gênero textual, nos limitamos a 10 questionários, escolhidos de forma randômica para manter a maior imparcialidade possível.

Para a análise, por sua vez, temos como fundamentação os aportes teóricos da: Teoria das Representações Sociais: Moscovici (2012, 2015), Marková (2017), Jodelet (, 2009, 1989); da formação docente/de professores (crítico-reflexivo, relação teoria/prática, profissional): Schön (2000), Tardif (2014), Nóvoa (2013); Análise do Discurso (sujeito): Foucault (2007).

Esses autores e suas abordagens teóricas nos ajudaram a tentar entender e explicar porque os alunos se sentem tão desestimulados em relação ao curso e à futura profissão, assim como a complexa relação que há entre os saberes necessários à formação docente e o seu desempenho como futuro profissional a partir das representações sociais que o aluno tem de si e do ser professor. Em síntese, trata-se de analisar o discurso da formação docente a partir da

³ Não queremos com isso dizer, ou passar a ideia, que esse desestímulo é uma particularidade apenas das IES públicas.

ótica do sujeito-aluno em formação inicial por meio de suas representações sociais sobre a temática em foco.

O texto está assim estruturado: na primeira seção, apresentamos a Teoria das Representações Sociais; na segunda seção, discutimos a formação docente, o ser professor; por fim, na terceira seção, analisamos as falas dos sujeitos-informantes, a partir do *corpus* colhido por meio de aplicação de formulário de entrevista a estudantes de sétimo semestre do curso de Letras-Português de uma universidade pública do interior do estado do Ceará, vivenciando o primeiro estágio supervisionado em turmas de ensino fundamental maior.

1 A teoria das representações sociais: representações de si e do outro

Nesta seção, apresentamos uma discussão em torno da Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici (, 2012, 2015), pois é sob essa perspectiva teórica que iremos analisar, nos textos que compõem o *corpus*, que representações sociais os sujeitos-alunos têm de si e do outro como professor e do *métier* docente.

Segundo Jodelet (2009), a teoria das representações sociais reapresenta um problema que já é, historicamente, de interesse de outras ciências humanas, como a história, antropologia e sociologia. Só que na perspectiva tomada e conceituada por Moscovici (2012), mesmo reconhecendo que o conceito não é de fácil apreensão, as representações sociais, sob o olhar da Psicologia Social, são propostas como uma teoria científica sobre os processos através dos quais os sujeitos em interação social constroem explicações sobre objetos sociais. O autor parte do princípio de que

As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo do cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas. (MOSCOVICI, 2012, p. 39)

A nossa opção por tal teoria para estudar e analisar o nosso objeto de pesquisa se deu porque, como diz Sêga (2000, p. 128),

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhe concernem.

Tendo em vista que buscamos interpretar o que os sujeitos-alunos do curso de Letras-Português de uma universidade pública “interpretam” e “pensam” “a realidade cotidiana” sobre si como futuros professores e sobre ser professor, essa proposta teórica, portanto, atende ao que aqui objetivamos: que os sujeitos-alunos revelem seus posicionamentos, suas representações e a partir de que conhecimentos adquiridos socialmente.

Como diz ainda o citado autor, a representação social é um conhecimento prático, por isso dá sentido aos eventos que nos são normais e forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social de nossa realidade (SÊGA, 2000). Por isso, muito daquilo que julgamos ser nossa opinião, na verdade, na maioria das vezes, pode ter sido construído no seio da coletividade, ou melhor, provavelmente é a expressão do senso comum, do pensamento coletivo tomado como individual, como pessoal, daí expressões como “na minha opinião”, “eu acho”, “para mim” quando utilizadas pelo sujeito, pode ter a intenção de marcar a sua individualidade e se distanciar do que poderia parecer a posição da coletividade,

do senso comum. Embora seja preciso salientar, é bem verdade, que necessariamente as marcas individuais nem sempre estão de maneira tão evidentes, tão explícitas no texto, pois pode haver outras formas mais sutis, pois podem vir implícitas.

Mas o que é, em que consiste essa noção de *representações sociais*? Para responder à pergunta, damos a palavra ao criador da teoria:

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. (MOSCOVICI, 2015, p. 46 [grifo no original])

É preciso ressaltar, porém, que as representações sociais convergem para as representações de si e do outro. Em Moscovici (2015), a representação social é tratada como um fato psicossocial, daí o sujeito social não está dissociado do sujeito psicológico, pois o indivíduo só se constitui como sujeito de discurso na relação do *eu* com o *outro*, porque é justamente no imbricamento desses dois sujeitos que a relação com o objeto de discurso se estabelece. Por isso,

Se, para Durkheim, a relação entre representações individuais e coletivas tomou a forma de uma oposição radical, para Moscovici, o fato de tratar a representação social como uma “elaboração psicológica e social” e de abordar sua formação a partir da triangulação “sujeito-outro-objeto” (1973, 1984, 2000), conduziu ao questionamento sobre o lugar reservado ao sujeito. (JODELET, 2009, p. 680)

Como podemos observar, as representações sociais tomaram uma outra dimensão com a releitura do conceito feita por Moscovici a partir de Durkheim: saindo de uma leitura sociológica para uma leitura psicossociológica a qual eleva o sujeito a uma outra categoria. Essa perspectiva de abordagem do sujeito a partir de sua constituição social, atravessado por discursos transversos, possibilita analisá-lo na relação com o “outro” e com o “objeto”.

Sabemos que o sujeito é (re)constituído de maneira incessante nas e pelas diversas práticas discursivas das quais participa. Não há uma identidade fixa, única, homogênea; há uma organização movente, múltipla e heterogênea, que dará os contornos nada precisos do sujeito inscrito no mundo social. A todo momento, revisitamos os nossos quadros de referência, desestabilizamo-nos, transformamo-nos, reinventamo-nos; não só a nós como sujeitos envolvidos com nossas rotas particulares, mas como membros de um grupo social. (RIBEIRO, 2016, p. 122)

A abordagem em Moscovici (2015) é sobre o sujeito enquanto ser constituído numa posição social, o que o aproxima de uma perspectiva foucaultiana. Em Foucault (2007), o sujeito é um espaço sempre a ser preenchido discursivamente, uma posição constituída histórico-socialmente por práticas discursivas. O que define de fato o sujeito é o lugar de onde ele fala. Foucault diz que “[...] não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar” (2007, p. 139). Esse lugar é um espaço de representação social (ex: médico, pai, professor, motorista etc.), que é uma unidade apenas abstratamente, pois, na prática, é atravessada pela dispersão. Essa unidade que nos referimos é uma criação ideológica, é uma coação da ordem do discurso. Por isso, podemos dizer que o sujeito é um acontecimento simbólico.

Para a Análise do Discurso, o sujeito do discurso é *histórico, social e descentrado*. É histórico, porque não está alienado do mundo que o cerca; é social, porque não é o indivíduo isolado, mas aquele apreendido num espaço coletivo; e é descentrado, porque é separado, clivado pela ideologia e pelo inconsciente. Já para Jodelet (2009), por sua vez, o sujeito é

tratado mais ou menos explicitamente, nas diferentes abordagens, seja como resposta elementar dos agregados que definem uma estrutura de representação, seja como lugar de expressão de uma posição social, seja como portador de significados circulantes no espaço social ou construídos na interação. Os dois posicionamentos, a nosso ver, não se negam, pelo contrário, se imbricam na medida em que tanto um como outro o tomam como uma posição social, portanto, o sujeito se constitui sócio-historicamente. E isso nos permite harmonizar a abordagem sobre o sujeito tanto na TRS quanto na AD.

Para essa perspectiva, portanto, é preciso entender que a representação social é sempre a atribuição que as pessoas ocupam na sociedade, por isso toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém. Sendo assim, essa representação não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte subjetiva do sujeito, ela é, pois, o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas (SÊGA, 2000).

Segundo Moscovici (2015, p. 38), “O poder e a claridade peculiares das representações – isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe.” Em outros termos, as representações sociais, de acordo com o autor, exerce um poder, certamente sobre os sujeitos, que controla a maneira como eles veem a realidade, o outro e as coisas a ele pertencentes, e a julgam, avaliam segundo seus valores éticos e morais adquiridos, formados sócio-culturalmente.

Isso faz com que as representações sociais do ser professor passem pelas crenças e experiências de vida e de vivência pelas quais passou o sujeito-aluno. Sendo assim, é preciso ampliar a discussão sobre a necessidade de identificar e analisar as representações na formação inicial docente.

Na seção seguinte, discutiremos sobre a formação docente e a profissão professor, como um *métier*, na relação com os saberes e a identidade.

2 A formação docente e o ser professor como profissão: os saberes e a identidade

Em relação ao saber docente, Tardif (2014) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Para esse autor,

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma **formação**, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os *saberes dele*. (TARDIF, 2014, p. 16)

Por isso é preciso “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2014, p. 16), na verdade estamos situando o sujeito-professor dentro das representações sociais a que ele está assujeitado, posto que ele não pode estar fora de uma realidade social. Essa realidade social faz parte de sua bagagem cultural e isso influencia o seu olhar sobre o mundo e, portanto, conseqüentemente, determina suas representações sociais e crenças que norteiam o seu fazer, mas que são constituídas e construídas no coletivo, nas “práticas coletivas”.

Ao refletir sobre o processo de formação de professores, o referido autor argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Essa posição assumida por Tardif (2014) põe em xeque a ideia tradicional de que

os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros e que apenas o conhecimento acadêmico é que deve ser considerado como “válido” porque científico em contraposição ao conhecimento do cotidiano, do senso comum. Nesse ponto, a posição de Tardif se coaduna com a linha de pensamento de Moscovici, ao valorizar . Nesse passo, o autor propõe que docentes e discentes, pesquisadores e educadores unam teoria e prática, sejam todos pesquisadores e sujeitos de conhecimento. Segundo o referido autor, os cursos de formação de professores já expressam a vontade de encontrar “[...] uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 23).

No quadro a seguir, Tardif (2014) sintetiza os principais aspectos que compreendem os saberes dos professores, a natureza social do saber profissional:

Quadro 1: Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais do professor.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida, e pela socialização primária.
Saberes provenientes de formação escolar anterior.	A escola primária e a secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização Pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização. Profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

O discurso educacional (pedagógico) permeia o discurso do fazer docente (didático), nesse caso, ressoando como um interdiscurso, dando-lhe suporte teórico. A chamada *pedagogia reflexiva* defende a formação do profissional reflexivo, na perspectiva proposta por Schön (2000). Com a implementação dos termos “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”, o autor suscita a discussão de que é no ato de fazer-refletir que se aprende. Segundo o autor,

[...] o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação na ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2000, p. 34)

O modelo de reflexão sugerido por Schön (2000) está baseado em dois construtos: a) a *reflexão na ação* consiste na reflexão antes de ocorrer a ação; b) a *reflexão sobre a ação* consiste na reflexão após a ocorrência da ação ou no meio da ação. Ou seja, o profissional

reflexivo é aquele que se volta para o seu próprio fazer de forma reflexiva no decorrer do processo, da ação (ele para e pensa sobre a ação que está desenvolvendo), e isso o leva a conhecer na própria ação que faz. Segundo Silva (2013), os formadores de professores têm na atualidade como um grande desafio implementar programas voltados para a formação de um profissional crítico-reflexivo frente a sua prática e dentro de seu contexto histórico-social de atuação. Certamente, formar professores crítico-reflexivos que estejam em contínuo processo de leitura e releitura crítico-reflexiva sobre sua própria prática, os seus saberes e o seu contexto histórico-social é formar e possibilitar novas representações sociais de ser professor, de seu *métier* e do seu papel político-social, ou seja, pode possibilitar uma reconfiguração de representações sociais já estabelecidas sobre ser professor e o seu fazer, o seu *métier* e de si mesmo como futuro professor para os que estão em formação. Portanto,

É preciso considerar as práticas discursivas definidoras do objeto linguagem quando se objetiva abordar a constituição identitária do professor de LP, ou seja, é notório que a figura do professor ganha determinados contornos na medida em que a concepção desse objeto é ressignificada, revista, reavaliada. (RIBEIRO, 2011, 226)

Vemos que há uma preocupação com a “formação pessoal” tendo em vista a aquisição e o domínio de conhecimentos, focando o aspecto humano como um ponto central dessa formação atrelado à formação de um sujeito que reflita sobre a ética do seu próprio fazer dentro de uma dimensão que abranja o “contexto cultural, sócio-econômico e político”. Essa questão passa pela formação do professor enquanto profissional da educação que não se restringe apenas à formação em Letras e do professor de LP. Esse discurso advém de uma formação discursiva da Educação, ou seja, do campo discursivo da Educação que entra como um interdiscurso no discurso da formação do licenciado, em nosso caso, do licenciado em Letras.

Para Nóvoa (1992, p. 12), “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.” Essa preocupação, digamos oficial, com a “formação pessoal” do futuro professor certamente passa por uma proposta de revisão quanto à formação do professor como um profissional docente. Isso porque, segundo Nóvoa (1992, p. 12),

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes.

O que Nóvoa coloca em questão é o fato de que até então não se pensava nessa formação como um “formar-se”, ou seja, o sujeito em formação é que deveria pensar em sua própria formação, como um ato reflexivo. Essa mudança de foco, certamente, mudaria a postura do sujeito em formação à medida que ele passasse a perceber-se em um processo que envolve o seu desenvolvimento, a “formação pessoal”. Assim, ao sujeito em formação inicial devem ser dadas as condições necessárias para uma formação com bases teórico-científicas sólidas. Em vista disso, é preciso considerar que

O desenvolvimento profissional é um processo, não é algo linear, estático, os parâmetros, as variáveis, as representações são constantemente (re)avaliadas. Os profissionais se (trans)formam à medida que a relação com o trabalho, com os pares, com os recursos também se (trans)formam. (RIBEIRO; LOUSADA, 2018, p. 42)

Como as autoras afirmam que o desenvolvimento profissional é um processo, acreditamos que a constituição identitária do professor também se dê num processo constitutivo; que a identidade docente vá se constituindo com o tempo, que a identificação com a profissão, o *métier*, vá sendo construída historicamente. Nesse percurso, certamente alguns percalços podem surgir, o que pode provocar reavaliações, e conseqüentemente novas representações, em relação ao ofício, de reafirmação ou de rejeição, provocadas pelas intempéries das adversidades do sistema, como é apontada por um dos sujeitos-alunos informantes de nosso *corpus*: “Ser professor nos dias atuais é antes de tudo um ato de resistência, principalmente quando se pensa no Ensino Básico. Tudo parece ir contra, baixo salário, condições de trabalho precárias, falta de investimento nas escolas, e bases ideológicas pra lá de conservadoras se pensarmos em debates atuais que são necessários”. Esse cenário descrito pelo sujeito-aluno é, de fato, bastante desalentador e, por isso, nada motivador para que a profissão seja atraente para os jovens que pensem em ser professores; e para aqueles que já estão no processo de formação docente se sintam desmotivados a seguir a profissão após a formatura. Na extensão disso, portanto, estaria a crise identitária de ser professor, de se assumir, de se ver como professor: uma profissão desvalorizada, apesar de ser reconhecidamente nobre e relevante para a sociedade.

Ribeiro (2017) em pesquisa sobre a constituição identitária do professor, em situação de estágio, no curso de Letras, constatou que

[...] em torno do trabalho docente, são construídas representações que o mostram como algo delicado, difícil, que impõe desafios, que gera conflitos, que cria receios e entraves etc. No momento em que se prepara deixar a vida de estudante e iniciar a carreira docente, o trabalho de professor não é visto como algo fácil, mas como gerador de dificuldades e conflitos. (RIBEIRO, 2017, p. 369)

As constatações da autora presentes no excerto nos mostram que as incertezas e inseguranças sobre a “carreira docente”, a prática docente são próprias de quem está saindo do curso, porém, o mais agravante, a nosso ver, é que eles já estejam saindo desestimulados e sem se identificar com a profissão.

Essas questões e outras pertinentes sobre a formação e a identidade docentes é o que iremos analisar e discutir com base no *corpus* na seção seguinte.

3 O que é ser professor? Que saberes dominar? Com a palavra o futuro professor

Nesta seção, analisaremos as falas dos sujeitos-alunos extraídas das respostas de um questionário aplicado. O *corpus* a ser analisado aqui é um recorte das respostas dadas a duas questões específicas do questionário. Ele foi obtido com a aplicação do questionário⁴ a alunos do sétimo semestre de um curso de Letras-Português licenciatura em fase de estágio supervisionado de uma Universidade pública do interior do Estado do Ceará. Nosso objetivo foi sondar que representações o sujeito-aluno mobiliza sobre o ser professor, sobre si como professor e sobre os saberes que um professor deveria dominar. É o que passaremos a analisar nos textos das respostas dos dez sujeitos-alunos (SA) selecionadas.

Qual a imagem que você tem de ser professor?

⁴ Como já observamos, a pesquisa é um pouco mais ampla. Em vista disso, fizemos um recorte nos dados do *corpus* que obtivemos e trazemos para este texto apenas três das questões que compõem o questionário. Elas são pontuais e atendem a um ponto específico da pesquisa.

SA1: *Ser professor nos dias atuais é antes de tudo **um ato de resistência**, principalmente quando se pensa no Ensino Básico. Tudo parece ir contra, *baixo salário, condições de trabalho precárias, falta de investimento nas escolas, e bases ideológicas pra lá de conservadoras* se pensarmos em debates atuais que são necessários. A **sociedade** enxerga o professor como **um super herói** que deve fazer tudo sozinho, porém enxergo essa questão com um pouco mais de complexidade, o professor não tem condições de fazer sozinho com que a educação dê certo, sem investimentos e a ajuda da sociedade, família e governo, enquanto todos não tiverem essa consciência *ser professor continuará sendo uma profissão que carrega nas costas o peso de toda uma sociedade*.*

SA2: *Vejo-me como alguém que futuramente terá **um papel muito importante na sociedade** bem como **uma grande responsabilidade** na tarefa de educar.*

SA3: **Apesar de ser uma profissão que atualmente enfrenta grandes desafios, vejo a carreira de professor como uma das mais importantes para a sociedade; segundo o dizer “é a profissão que forma todas as outras profissões”.** A **partir de relatos de alguns professores** que já estão nesta profissão há algum tempo **sabe-se que o salário não é compatível com a grande quantidade de trabalho**, que a **precariedade de algumas escolas da educação básica** muitas vezes **desestimula a prática docente** assim como a **falta de apoio dos familiares dos alunos**, que nem sempre apoiam e ajudam no processo de aprendizagem dos jovens – no caso do ensino fundamental e médio. Logo, **vejo o professor antes de tudo como um tipo de herói** que enfrenta todas essas dificuldades a fim de **mediar conhecimentos e também transmiti-los**.

SA4: *Para mim ser professor não é apenas chegar na sala e aplicar conteúdos e provas e atividades, o professor **deve entender a realidade de cada aluno**, ele **deve inspirar o aluno e auxiliá-lo no seu desenvolvimento**.*

SA5: *Os professore (as) são pessoas fortes, batalhadoras e criativas, sendo que, são capazes de conquistar e **ser inspiração para alguns alunos**. Portanto, a imagem que **tenho de ser professor é de um profissional forte**, porque *suporta os obstáculos de uma sala de aula todos os dias*.*

SA6: A imagem de *alguém que quer **passar seus conhecimentos, um bom exemplo** e que possa mudar a mentalidade dos alunos de maneira positiva*.

SA7: *Vejo o professor como um profissional dotado de competências múltiplas. Uma vez que, o exercício da docência no contexto contemporâneo exige que o docente se adeque as distintas situações que vão surgindo no ambiente escolar. Apesar de existir a desvalorização da profissão, o professor continua sendo aquele que **forma todas as outras profissões** e por isso, de fundamental importância não somente no que diz respeito à escola, mas na sociedade em geral. **Pois tudo perpassa pela educação/escola e pela figura do professor**.*

SA8: *Alguém em quem o aluno deve confiar, visto que passará para ele diversos **conhecimentos adquiridos ao longo da vida** e que serão de grande importância para a sua carreira profissional.*

SA9: *Ser professor no meu ponto de vista, é ser alguém que vai **propagar o conhecimento de algo a alguém**. É aquele que tem cuja responsabilidade em **desenvolver o aprendizado nos indivíduos, dar conhecimento das coisas**.*

SA10: *Profissional comprometido com o **aprendizado**, buscando melhorias no seu campo de atuação e sempre querendo o melhor para os alunos.*

Em relação à imagem que os sujeitos-alunos têm de ser professor, o tom predominante das representações é de que ser professor é ser um “herói”/“super-herói”/“forte”/“batalhador”/“resistente” o que remete à imagem do abnegado, do injustiçado, do profissional que exerce a profissão por “amor”, como um “sacerdócio”, porque os salários são baixos, as condições de trabalho são inadequadas etc., ou seja, há uma representação social, portanto coletiva, de que na atualidade ser professor é uma profissão desvalorizada social e financeiramente: “*ser professor continuará sendo uma profissão que carrega nas costas o peso de toda uma sociedade*”; “*Apesar de existir a desvalorização da profissão, o professor continua sendo aquele que forma todas as outras profissões [...]*”; “*sabe-se que o salário não é compatível com a grande quantidade de trabalho, que a precariedade de algumas escolas da educação básica muitas vezes desestimula a prática docente assim como a falta de apoio dos familiares dos alunos[...]*”. Essas constatações de adversidades da “vida” de ser professor constroem, portanto, uma representação de uma profissão sofrida e, pelo menos em princípio, pouca ou nada recompensadora. A representação do super-herói remete à ideia de que ele precisa usar de muita força, ter “super poderes”, para vencer situações extremamente adversas. Geralmente, o super-herói vence sozinho, age individualmente, precisa fazer por si.

A representação do professor como “herói”/“super-herói” é recorrente nas falas de SA1, SA3, SA5. Na fala de SA1 é mobilizada a representação “super-herói” para negá-la: “**A sociedade** enxergo o professor como **um super herói** [...] [...] **profissão que carrega nas costas o peso de toda uma sociedade** [...]”. No discurso de SA3, essa representação do “herói” se dá pelo enfrentamento das dificuldades impostas pelo sistema em prol de um bem maior que é mediar e transmitir “conhecimentos”: “*o professor antes de tudo como **um tipo de herói** que enfrenta todas essas dificuldades a fim de mediar conhecimentos e também transmiti-los*”. Já no discurso de SA5, Ainda que não haja o lexema “herói/super-herói”, o campo semântico é mobilizado por meio de outros lexemas relacionados à mesma representação: “[...] a imagem que *tenho de ser professor é de **um profissional forte*** [...]”.

Outra representação de ser professor está relacionada ao “conhecimento” e à “aprendizagem”. Essa representação é mobilizada nas falas de SA3, SA6, SA9 e SA10. No discurso de SA3 a representação é do professor “mediador e transmissor” de conhecimentos: “*mediar conhecimentos e também transmiti-los*”; já no discurso de SA6, essa representação é do “passador” de conhecimentos: “*passar seus conhecimentos*”; e no discurso de SA9, é do “propagador/aquele que dar”: “*propagar o conhecimento/dar conhecimento*” e que é “responsável” pela aprendizagem: “*responsabilidade em desenvolver o aprendizado*”. Essa representação de ser comprometido com o “aprendizado” também se encontra na fala de SA10: “*Profissional comprometido com o aprendizado*”.

Pelo menos duas outras representações constituem os discursos dos sujeitos-alunos: a de formar outras profissões e a de ser inspiração para os alunos, como podemos ver nos excertos de SA3, SA4, SA5, SA6 e SA7.

Na fala de SA3 consta a seguinte passagem: “segundo o dizer ‘*é a profissão que forma todas as outras profissões*’”. A recorrência de SA3 à expressão “segundo o dizer” e a frase entre aspas indicam que se trata de uma citação, de uma “verdade” já estabelecida, como um ditado popular, portanto de uma representação do senso comum e caráter incontestado, como um corolário. Da mesma forma, isso é demonstrado no discurso de SA7: “o professor continua sendo *aquele que forma todas as outras profissões*”.

A representação do professor como inspiração para os alunos é recorrente nas falas de: SA4: “*ele deve inspirar o aluno*”; SA5: “*ser inspiração para alguns alunos*”; SA6: “*um bom*

exemplo". Na fala de SA6, tomamos a expressão destacada como equivalente de "inspiração" motivados pelo contexto e o efeito de sentido que ela provoca: um "bom exemplo" é aquele que deve ser seguido, imitado, portanto, ele é inspirador, é modelo para o aluno se inspirar.

Como ocorrem em diversas outras passagens dos textos (que estão assinaladas em negrito e itálico), as representações que os sujeitos-alunos demonstram ter de ser professor advêm do senso comum e não de sua experiência de estudante de um curso de licenciatura em Letras que está em fase de estágio supervisionado e a um semestre de concluí-lo, como na seguinte passagem da fala do SA1: "*Ser professor nos dias atuais é antes de tudo um ato de resistência*".

Apesar de usarem o termo "profissional": "***Profissional comprometido com o aprendizado***"; "[...] ***um profissional dotado de competências múltiplas***"; "*a imagem que tenho de ser professor é de um profissional forte*", ele não foi usado para se referir ao profissional da educação, ao trabalhador da educação cujo objeto de trabalho é a educação, portanto, é um trabalhador como outro qualquer sujeito às intempéries (riscos) a que a profissão pode proporcionar, ou seja, não demonstram ter uma visão objetiva do papel político-socioeconômico da profissão. Isso porque ainda predomina a representação "super-herói" mobilizada pelos sujeitos-alunos.

O que nos parece, portanto, que essa representação de ser professor um "profissional", expressa pelos sujeitos-alunos, não tem a mesma conotação defendida por Nóvoa (1992) de uma "profissionalidade docente" e está longe da "formação do profissional reflexivo" pretendida por Schön (2000). Antes, prevalece uma representação de profissional idealizado no imaginário e nas crenças do que é ser professor, isto é, a representação predominante do senso comum de que é "[...] *aquele que forma todas as outras profissões e por isso, de fundamental importância não somente no que diz respeito à escola, mas na sociedade em geral*"; "*é a profissão que forma todas as outras profissões*"; "*a carreira de professor como uma das mais importantes para a sociedade*", ou seja, a carga de responsabilidade que recai sobre o professor é aceita de forma tácita, sem, talvez, um olhar crítico, que os destinos de uma sociedade estão nas mãos do professor. Quanto a isso, pode até haver alguma crítica que aborde sobre as adversidades, mas não se percebe um posicionamento contundente sobre a questão profissional. Isso talvez diga muito de uma representação relacionada ao sacerdócio, que devemos aceitar o que é colocado, o que implica na precarização da profissão. Logo, é cultivada de forma até idolatrada uma representação social "românica" de ser professor que se perpetua desde a "professorinha" das primeiras letras.

É pertinente mostrar que a figura do professor é representada como uma profissão fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade e o quanto ele contribui para isso, apesar de todas as dificuldades. Há o reconhecimento, portanto, de que ser professor: "*é ser alguém que vai propagar o conhecimento de algo a alguém*"; "[...] *de fundamental importância não somente no que diz respeito à escola, mas na sociedade em geral*"; "[...] ***um profissional dotado de competências múltiplas***". Isso revela que os sujeitos-alunos, apesar dos pesares, guardam uma imagem positiva ainda conservada da profissão, embora esteja dentro da perspectiva do senso comum, o que nos diz que esses sujeitos reproduzem aqui as representações sociais do coletivo social sobre o ser professor. As representações individuais que deveriam ser constituídas a partir de sua vivência como estudante do curso de licenciatura em Letras, e já no convívio de sala em decorrência do estágio, não são percebidas, no entanto, como uma construção do sujeito a partir dos conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de formação, sob um ponto de vista técnico. Porque muitas vezes não se pauta a identidade profissional na formação. É preciso entender que a docência deve ser aprendida.

Como marcas de uma individualidade nas falas dos sujeitos-alunos, encontramos em alguns textos marcas de primeira pessoa, como: *vejo-me; vejo; para mim; tenho; no meu ponto de vista*, que são posicionamentos marcados pelo ponto de vista pessoal, mas que, na

verdade, não são construídos na individualidade e sim na coletividade porque não refletem uma tomada de consciência do sujeito do que é ser professor como profissional, como trabalhador da educação; antes é a representação social já cristalizada do coletivo que prevalece.

Você se vê, se identifica como professor?

SA1: **Sim. Apesar de** saber que é uma profissão árdua, que exigirá muito de mim e que ao longo de minha vida profissional enfrentarei vários percalços, sim, eu me vejo e me identifico enquanto professora.

SA2: *Sinceramente tenho sérias dúvidas pois, não era bem a profissão que eu gostaria de seguir.*

SA3: **Sim. A decisão de cursar letras foi tomada ainda quando estava concluindo o ensino médio**, porém inicialmente tive algum receio de como iria conseguir lecionar em turmas tão numerosas, se conseguiria ter domínio em sala de aula, entre outras inseguranças que estão sendo combatidas na disciplina de estágio. A melhor maneira de aprender a ser professor é presenciar situações reais em sala de aula.

SA4: **Sim, apesar de** essa ser uma profissão muito desvalorizada, eu ainda acredito que a educação pode transformar a vida de uma pessoa. E um bom professor pode ser alguém muito importante na vida do aluno.

SA5: **Sim**, desde de criança *me identifico como professora*, brincava de dar aula: ensinava o conteúdo que estava estudando na escola para os meus ursos, era uma forma boa de aprender o conteúdo também (os matérias que usava para dar aula era uma cerâmica branca e um pincel de quadro branco que o professor jogava no lixo). Fui crescendo e esse desejo de ensinar foi crescendo também, até o momento que entrei na URCA para o curso de Letras, que foi onde comecei a dar aula de língua espanhola, e foi neste momento ou melhor está experiência que tive na sala de aula mostrou que realmente estou no caminho certo, me identifico como professora.

SA6: **Sim**, espero poder conseguir contribuir de alguma forma no desenvolvimento da construção de uma sociedade que estarei a ensinar.

SA7: **Sim. Antes não me enxergava muito exercendo o magistério**, no entanto, através das experiências vividas ao longo da graduação e no próprio ambiente escolar, me proporcionaram obter um resultado/resposta concreta e positiva da ação docente, *gerando em mim a identificação.*

SA8: **Sim, no entanto não tenho certeza se seguirei como professora durante toda a minha vida profissional.**

SA9: Ao meu ver, **ainda não me encaixei nesse plano**, "Ser professor" até mesmo o próprio título de renome acadêmico ainda me soa estranho. Mas, conforme a experiência que terei no estágio **talvez** dê para ter certa nitidez em relação a minha formação como docente em Licenciatura.

SA10: **Não.**

É unânime nas falas dos sujeitos-alunos a afirmativa de que se veem, se identificam como professor(a), com exceção dos SA2 (“*Sinceramente tenho sérias dúvidas*”), SA9 (“Ao meu ver, ***ainda não me encaixei nesse plano, "Ser professor"***”) e SA10 (*Não*) que negam tal identificação de forma cabal, colocando em dúvida e dizendo não se ver (não se encaixar) nessa figura: ser professor(a). Isso provoca um estranhamento, haja vista que são alunos no sétimo semestre e eles não têm uma imagem de si como professores, o que é preocupante na medida em que os alunos das salas de aulas onde eles(as) atuaram(ão) como estagiários(as) já os veem como professores, pois é assim que eles se referem a quem está na posição, no papel social de quem ensina. Para essa atuação, do sujeito que ensina, invariavelmente não há outra representação social que não seja a de professor e se o sujeito-aluno não se vê, não se identifica com essa imagem, isso pode comprometer o seu desempenho no processo do estágio e, posteriormente, na atuação profissional docente. Se ele a seguir.

No entanto, um aspecto que nos chama a atenção, é o uso das várias disjunções expressas pelos marcadores argumentativos, como: “apesar de” (duas ocorrências) e “*no entanto*” logo após a afirmação (*sim*), o que provoca um contraste marcado pela ressalva de que conhece os dissabores da profissão; pelo circunstancial de dúvida: “*talvez*”; e pelo circunstancial de negação: “*ainda não me encaixei nesse plano*”, “***não*** *tenho certeza se seguirei como professora*”, “***não*** *era bem a profissão que eu gostaria de seguir*”. Em síntese, não há uma total identificação com “ser professor” porque há incertezas em relação a seguir ou não a profissão, pois é possível que a conclusão do curso não dê essa garantia, haja vista que as incertezas são próprias da construção identitária porque o tempo todo a reformulamos. Mas indicia os conflitos internos advindos das representações sobre o ser e o fazer docente.

Segundo Ribeiro (2017), ao se considerar o aspecto identitário do estagiário, é evidente que as representações veladas que são reveladas sobre o professor e o trabalho docente, ancoram-se nesse momento de passagem, de transição que é peculiar ao estágio. Portanto, refletir sobre as representações identitárias do estagiário importa para a compreensão desse fundamental momento formativo que é o término da graduação e início da prática escolar.

Que conhecimentos/saberes você acha que um professor deve dominar para ser um bom professor de Língua Portuguesa?

SA1: *Leitura, escrita, conhecimento de mundo e o principal: didática.*

SA2: Pra mim isso depende da área em que ele atua.

SA4: Depende muito de qual área de ensino de LP ele esta atuando.

SA5: Ter um bom domínio que prendam a atenção do aluno.

SA6: Primeiramente, conhecimento de mundo, isto é, ter na bagagem experiências já vivenciadas e respeitar as dos alunos. Em seguida ter domínio do conteúdo e postura em sala de aula.

SA7: Acredito que o *domínio didático-pedagógico* seja o essencial, por mais conhecimento que o professor tenha se ele não souber transmitir, não alcançara a sua real função.

SA8: *Deve conhecer essencialmente os conteúdos da língua de modo geral* e ser atento as mudanças também de modo geral, nosso governo e instável e as leis mudam constantemente.

Deve dominar *leitura, escrita*, conhecimento *ortografia, gramatical, literário*, enfim, deve ter uma mente aberta e focada ao mesmo tempo.

SA9: Estudar bastante, dominar o conteúdo e praticar no dia a dia.

SA10: domínio da *língua*, da *linguagem*, da *gramática*, e *conhecimentos de didáticas*.

As representações para essa questão foram as de que para ser um bom professor de Português, deve-se ter domínios diversos, inclusive sem alguma relação com língua, linguagem, gramática, leitura, escrita, literatura ou quaisquer conteúdos específicos da área de língua, linguística ou literatura. É notável que apenas três dos sujeitos-alunos (SA1, SA8, SA10) tenham mobilizados esses saberes como domínios que o professor (e de ricochete o futuro professor) de Língua Portuguesa deve ter para o seu bom desempenho como profissional.

Na fala do SA1 é mobilizada a referência a saberes de “*Leitura, escrita*” somente. Já na fala do SA8 os saberes mobilizados são um pouco mais abrangentes, fazendo referência ao objeto ortografia, gramática e literatura: “Deve dominar *leitura, escrita*, conhecimento *ortografia, gramatical, literário*”. Essa indicação dos saberes que o professor deve dominar para a ação docente corrobora o que o sujeito entende como a representação do que seja “[...] *conhecer essencialmente os conteúdos da língua de modo geral*”, ou seja, dominar “leitura e escrita” e ter conhecimentos “[de] *ortografia, gramatical, literário*” possivelmente são a representação dos saberes que ele compreende como “os conteúdos da língua de modo geral”. E na fala de SA10, por sua vez, é mobilizado o “domínio da *língua*, da *linguagem*, da *gramática*” trazendo para o cenário enunciativo a representação do objeto linguagem, que não figuram nas falas de SA1 e SA8.

Vale salientar as representações que invocam o saber “didático” nas falas dos SA1, SA7 e SA10. Em SA1, saber didático é apontado como mais importante, o “principal” sobrepondo-se ao conhecimento e ao domínio de saberes específicos da área de conhecimento, a Língua Portuguesa: “o principal: *didática*”. Essa mesma representação sobre o domínio do objeto “didática” é mobilizada por SA7: “Acredito que o *domínio didático-pedagógico* seja o essencial”. Já na fala de SA10, os “*conhecimentos de didáticas*” vêm num alinhamento com os outros saberes da área de conhecimento específico, visto que está em conjunção com a ideia de adição, demonstrando que deve haver um equilíbrio entre esses conhecimentos, sem que haja sobreposição de valorização de um saber sobre outro como expressos por SA1 e SA7.

As falas dos demais sujeitos-alunos não trazem representações da área de conhecimento específicas sobre os conhecimentos/saberes que um professor de português deve dominar para ser um bom professor. A maioria deles mobilizou noções vagas, imprecisas, gerais que não atendem ao comando da pergunta, o que pode demonstrar que não têm uma noção clara, do ponto de vista teórico-metodológico, do que eles precisam dominar (“levar na bagagem”), em termos de saberes e conhecimentos sobre sua área de atuação profissional, no processo de estágio e ao concluírem o curso. Então, passagens como “depende da área em que ele atua”, “Depende muito de qual área de ensino de LP” podem nos indicar a falta de norte sobre o que é da competência e do domínio do profissional das Letras.

Para finalizarmos essa seção, cremos que caiba aqui o que diz o texto do Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso da instituição onde a pesquisa foi aplicada, no item “Perfil do Profissional”:

O profissional de Letras, tendo como objeto basilar de trabalho a linguagem – seja em sua abordagem linguística, metalinguística, epilinguística, literária ou de qualquer outro viés – deve, antes de tudo, estar ancorado em uma concepção de linguagem que norteie suas atividades de pesquisa, de ensino e

de extensão. Isso porque, só a partir de uma clara concepção de língua/linguagem, gramática, ensino de língua e de literatura, o profissional poderá exercer suas atividades de maneira consciente e criativa, fugindo às meras reproduções tradicionais do ensino.

Entre o que se pretende formar e o quadro revelado por nossa amostragem aqui analisada, acreditamos que há uma lacuna que precisa ser revista no processo de formação docente do curso de Letras.

Considerações finais

Nosso trabalho teve como objetivo analisar as representações sociais que alunos do curso de Letras-Português de uma universidade pública, cursando o sétimo semestre do curso e em processo de estágio, têm de si em relação a ser professor e do ser professor como profissão e sobre os saberes que um professor de Língua Portuguesa deve dominar para ser considerado um bom professor. Em outras palavras, a nossa pretensão foi identificar, através de representações reveladas, o indiciamento de como alunos de sétimo semestre do curso de Letras-Português, em processo de estágio supervisionado, estão vendo a si e o outro como professor e que saberes devem dominar para serem bons profissionais.

Diante do exposto, podemos concluir que o *corpus* de análise formado com base nas respostas dos sujeitos-alunos nos permitiu constatar que dos dez informantes, três, mesmo já em processo de estágio, não se veem com futuros professores, não se identificam como professores. É bem verdade que os outros sujeitos-alunos informantes até se veem como professores, mas tal imagem se calca nas representações cunhadas pelo senso comum do sacerdócio, do super-herói, etc. e, além disso, têm uma imagem negativa do ser professor que quase sempre remetem à imagem do senso-comum: uma profissão dura, injustificada, mas com uma missão “messiânica”. A imagem do ser professor comumente representada pela imagem do “herói”/“super-herói”, aquele que carrega o peso de transformar a sociedade, o mundo etc., cuja missão é “mudar a sociedade” e formar “outras profissões” é que predomina.

Diante desta constatação, fica a questão: o que é preciso fazer para reverter um quadro que tem a seu favor tantas adversidades que são do conhecimento do público-alvo? Ou seja, como despertar o interesse e a motivação pela profissão entre os sujeitos-alunos do curso de Letras que já está em fase de término do curso e não se identifica com a profissão? Mesmo para aqueles que se identificam com o *métier* de professor, se veem desmotivados pela realidade das condições de trabalho que são oferecidas aos professores nas escolas onde eles fazem o estágio e pela realidade da clientela com a qual vão lidar em sala de aula. Isso porque “O estagiário, ao lidar com as experiências no campo da escola, protagoniza um contínuo processo de identificação, revê a si e a seus pares, ressignifica o *métier* que irá atuar [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 384).

E ainda tem o fator da desvalorização profissional docente: tanto financeira quanto da figura do profissional. Os baixos salários pagos e a carga horária, principalmente, em escolas privadas, e a descaracterização da autoridade do professor, apesar de ainda ser reconhecido com fundamental no processo de construção de uma sociedade, nação (como foi explicitado nos discursos do sujeitos-alunos), também pesam na desmotivação para não se veem, não se identificarem como professores atuando em sala de aula.

Essas informações adicionais que expomos anteriormente foram obtidas em conversas do pesquisador com o grupo no decorrer das aulas da referida disciplina citada na introdução deste artigo. As conversas trouxeram ingredientes a mais para a pesquisa que apontaram para os motivos que lhes provocavam a desmotivação em relação à profissão e a se identificarem

com ela completamente. Adicione-se a tudo isso um outro fator: a insegurança em relação a estarem preparados didática e tecnicamente para assumir uma sala de aula. De forma unânime, os sujeitos-alunos informantes disseram não se sentirem seguros e preparados para assumir uma sala de aula como professores porque o que “viram” no curso, até aqui, não foi o bastante para lhes dar a segurança que eles esperavam, ou pelo menos, acreditavam que teriam ao final do curso. E isso ficou evidenciado nas análises das respostas dadas pelo grupo à terceira questão: as representações sobre os conhecimentos/saberes que um professor de português deve dominar para ser um bom professor que a maioria deles mobilizou foram vagas, imprecisas, demonstrando que não têm isso de forma tão clara do ponto de vista teórico-metodológico.

Enfim, acreditamos que os resultados aqui apresentados devem nos levar a repensar o curso de formação de professores de Língua Portuguesa no sentido de refletirmos sobre *o que* e *como* está sendo ministrado em termos de conteúdo e de atualização científica teórico-metodológica e didático-pedagógica nas áreas da Linguística e da Literatura e da Educação, pelo menos, no decorrer do processo de formação inicial, para que eles tenham uma noção mais clara sobre que conhecimentos/saberes básicos precisam dominar para atuar na profissão com alguma segurança.

Referências

- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007. p. 277-293
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. p. 679-712 Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/estado/article/view/3090>> Acesso em: 17 ago. 2018
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/324979211>>. Acesso em: 05 out. 2018
- MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. trad. Beatriz Gama Rodrigues; João Kaio Barros. *Cadernos de Pesquisa*. v. 47 n.163 p. 358-375 jan./mar. 2017 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00358.pdf>> Acesso em: 05 out. 2018
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. Disponível em: <<http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2014
- RIBEIRO, P. B.; LOUSADA, E. G. A profissão docente representada por estagiários do curso de Letras. *Entrepalavras*. Fortaleza, v. 8, n. 3, out-dez/2018. p. 40-62 Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39852/1/2018_art_pbribeirolgousada.pdf> Acesso em: 24 ago. 2018
- RIBEIRO, P. B. Representações identitárias sobre o métier do professor no contexto do estágio. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, 2017. p. 383-400 Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/22-Representa%C3%A7%C3%B5es-identit%C3%A1rias-sobre-o-m%C3%A9tier.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2018
- RIBEIRO, P. B. As representações como processo de significação do (futuro) professor de língua portuguesa. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 15, n. 28, 1º sem. 2011. , p. 225-244

Disponível em: <<https://seer.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4317/4464>> Acesso em: 24 ago. 2018

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*, Porto Alegre, n. 13, julho de 2000. p. 128-133. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6719>> Acesso em: 05 out. 2018

SILVA, K. A. Linguística aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: SANTOS, I. S. L.; SILVA, K. A. (orgs.). *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-40

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE LETRAS SOBRE SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS E OS SABERES DO SEU *MÉTIER**

SOCIAL REPRESENTATIONS OF LETTER STUDENTS ABOUT BEING A PORTUGUESE TEACHER AND KNOWING YOUR *MÉTIER*

Marcos de França (URCA)¹

Renata Antero de Oliveira (URCA)²

RESUMO: O presente artigo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa realizada com o intuito de investigar as representações sociais construídas por alunos de quarto semestre de um curso de Letras de uma universidade pública do interior do Ceará. O objetivo da pesquisa foi analisar o discurso das representações sociais da formação docente em Letras e os saberes que eles devem dominar em seu *métier* a partir da ótica do sujeito-aluno em formação inicial. Os sujeitos em formação atuam com representações sociais que orientam e justificam as escolhas relacionadas à profissão escolhida. Nesse sentido, buscamos revelar suas representações sociais opiniões, expectativas e frustrações em relação ao curso, e, conseqüentemente, a sua escolha profissional. Para atingir o nosso propósito, aplicamos questionários semiestruturados a um grupo de alunos do quarto semestre do curso de Letras-Português, e nos baseamos, para analisar o *corpus* obtido, em aportes teóricos da Análise do Discurso (Foucault, 2005; 2007) e da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2015; Jodelet, 1989). Os resultados nos levaram a concluir que os sujeitos-alunos em formação inicial atuam com representações sociais que orientam e justificam, como eles como discentes, internalizaram essas representações sobre o ser professor e a docência em si.

Palavras-chave: Representações Sociais; Formação Docente Inicial; Formação em Letras.

ABSTRACT: This paper presents and discusses the results of a research carried out to investigate the social representations built by fourth semester students of a Letters course at a public university in the inland of Ceará. The aim of this research was to analyze the discourse of social representations of teacher education in Letters and the knowledge that they must master in their metier from the perspective of the subject-student in initial formation. The subjects in formation act with social representations that guide and justify the choices related to the chosen profession. In this sense, we seek to reveal their social representations opinions, expectations and frustrations regarding the course, and, consequently, their professional choice. To achieve our purpose, we applied semistructured questionnaires to a group of students of the fourth semester of the Portuguese-Letters course, and based ourselves to analyze the *corpus* obtained in theoretical contributions of Discourse Analysis (Foucault, 2005, 2007) and the Theory of Social Representations (Moscovici, 2012, 2015; Jodelet, 1989). The results led us to conclude that the subject-students in initial formation act with social representations that guide and justify, as they as students, internalized these representations about being a teacher and the teaching itself.

*Este artigo é um recorte de uma pesquisa de PIBIC/FECOP/URCA, Edital N° 01/2019, coordenada pelo Prof. Dr. Marcos de França. A aplicação dos questionários foi executada pela bolsista Renata Antero de Oliveira, no primeiro semestre de 2019.

¹Doutor em Linguística e pós-doutor em Linguística Aplicada; professor de Língua Portuguesa do curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Regional do Cariri e membro do Grupo de Pesquisa DISCULTI/CNPq.

²Aluna do sétimo semestre do curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Regional do Cariri e bolsista de PIBIC/FECOP/URCA; membro do Grupo de Pesquisa DISCULTI/CNPq.

Keywords: Social Representations; Initial Teacher Education; Formation in Letters.

Introdução

A profissão de professor vem passando já há algum tempo por um processo de desgaste e de críticas sobre a má formação oferecida nos cursos de formação docente em geral nas Instituições de Ensino Superior (IES). Uma das causas apontadas seria o baixo nível dos estudantes que chegam a esses cursos: geralmente alunos provenientes de escola pública e de baixa renda são os que procuram os cursos de licenciatura, e às vezes ou por falta de opção ou por terem as menores concorrências no processo seletivo.

Com os cursos de licenciatura em Letras, acreditamos, não poderia ser diferente. Mas compreendemos que existe uma complexa relação entre os saberes necessários à formação docente (em nosso caso em Letras) e o seu desempenho como futuro profissional. Em vista disso, implementamos uma pesquisa etnográfica e bibliográfica de caráter qualitativo para analisar as representações sociais sobre o ser professor, o ser professor de português, se se vê como futuro professor e que conhecimentos/domínios deveria saber/ter para ser um bom professor adquiridas no decorrer do processo de formação curso até aquele momento. Em outras palavras, a pesquisa teve por objetivos, portanto, investigar, analisar e desvelar, a partir dos (inter)discursos presentes nas respostas do questionário as representações sociais sobre o *métier* docente.

O *corpus* foi colhido no primeiro semestre de 2019 por meio de aplicação de questionário semiestruturado aos informantes formados por alunos do quarto semestre do curso de Letras-Língua Portuguesa a partir das respostas dadas às seguintes perguntas: O que é ser professor para você? O que é ser professor de português para você? Você se vê como um futuro professor de Língua Portuguesa? Que conhecimentos/domínios você acha que um professor deve saber/ter para ser um bom professor de LP? Além disso, coletamos também alguns dados quantitativos sobre os informantes com os quais buscamos traçar um perfil de alunos que estão na metade de um curso de Letras de uma universidade pública do interior do estado do Ceará.

Acreditamos que as representações sociais reveladas nos discursos de alunos sobre si, sobre a formação docente em Letras e os domínios de conhecimento da área que ele deve deter é que nortearão o seu fazer docente, isto é, é a partir das

representações sociais que o sujeito-aluno de um curso de Letras tem de si e do ser professor de Língua Portuguesa que podemos prever o tipo de profissional que ele será em sala de aula e se isso poderá fazer a diferença no *métier* docente. Através dessas representações, portanto, podemos avaliar como a influência do meio social transita na formação de professores e até onde essas interferências permeiam a visão do sujeito-aluno sobre o *métier* e a constituição identitária da figura do professor se de forma positiva ou negativa.

Fundamentamos nossa pesquisa nos aportes teóricos da Análise do Discurso (AD), principalmente com Foucault (2005; 2007), e da Teoria das Representações Sociais (TRS), com Moscovici (2012; 2015), Jodelet (1989) e outros. Optamos pela AD e TRS para analisar o nosso *corpus* porque elas se revelam abordagens teórico-metodológicas eficientes na análise da constituição do sujeito e do discurso na relação do Eu (individual) com o(s) Outro(s) (social) a partir da qual se formam as representações sociais. Ademais, podemos, com os dados da pesquisa, traçar uma visão panorâmica de como os sujeitos-alunos enxergam a profissão docente por meio de suas representações, se esse é um caminho que eles pretendem seguir, ou seja, como eles veem a profissão docente e se se veem como futuros professores de Língua Portuguesa.

Organizamos o texto da seguinte forma: na primeira seção, fazemos uma breve explanação sobre as representações sociais, o discurso e o sujeito procurando mostrar como eles estão diretamente inter-relacionados; em seguida, discutimos o processo de formação docente inicial, os saberes na formação e o *métier* de professor; e, por fim, na sequência, analisamos o *corpus* formado pelas repostas dos sujeitos-alunos.

1 A Teoria das Representações Sociais: o Discurso, o Sujeito e as Representações

Para entendermos como se dá o processo de escolha e identificação dos sujeitos com o curso que eles pretendem seguir, é fundamental analisarmos a forma de conhecimento elaborada por eles sobre a determinada profissão pretendida. Tentamos compreender como os sujeitos da pesquisa partilham dessas representações que cercam a docência. Visto que, através dessas representações, é possível entender como são criadas as crenças que os sujeitos-alunos reproduzem nos seus discursos sobre a profissão professor. Isso porque

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de conseqüências de si. (FOUCAULT, 2005, p. 48-49)

Para Foucault (2007), ao analisar os discursos levamos em conta suas especificidades. Cada discurso tem sua particularidade, não é algo que esteja ali como absoluta compreensão e definição, pois cada leitor vai decifrá-lo de uma forma particular. E ainda é levado em consideração que dentro do discurso, existem diversos discursos internos que transfiguram sua composição. Por isso, “[...] o discurso é a via válida para a identificação das RS pretendidas e, portanto, para refletir sobre as suas implicações para as (re)configurações de objetos de discurso na dinâmica instaurada pela prática de ensino/aprendizagem” (RIBEIRO, 2014, p. 99).

Sendo assim, direcionamos, então, nossa investigação fundamentada na TRS, porque “[...] as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social” (JODELET, 1989, p. 4). Ela nos possibilita, então, chegar às crenças, aos valores e às concepções ideológicas de um grupo social por meio das representações que um determinado sujeito detém como parte representante desse grupo, reveladas em seus discursos. Haja vista que, como afirma Ribeiro (2014), o que é dito, como é dito e porque é dito (enfim, qualquer ação, linguística ou extralinguística), é dito por um sujeito e regulado pelas representações sociais. Consequentemente, “Ao discurso cabe o papel de (re)apresentar, atualizar e (re)vitalizar essas representações, ou seja, através das (inter)ações fazem-se circular as crenças, os ideais, os valores de uma dada comunidade” (RIBEIRO, 2014, p. 99).

Essa contribuição das representações sociais é determinante para entendermos a realidade social de cada grupo. Segundo Jodet (1989, p. 5-6), “A representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um sujeito social”. É através dessas representações que o sujeito partilha não somente a sua visão individual, mas também compartilha representações experienciadas por ele em seu convívio social, ou seja, no convívio com o outro. Sua interpretação, portanto, está atrelada a diversas interpretações do seu meio social. Sendo assim, o sujeito é como um

porta-voz do seu grupo de pertença, por isso, todas as representações atribuídas e discursadas de forma verbal ou não verbal estarão ressignificando crenças e concepções vivenciadas ao longo da vida no seu grupo.

Segundo Moscovici (2012), as representações sociais são o reflexo da experiência da realidade e uma vez formadas, elas adquirem certa autonomia, se combinam e se transformam segundo as regras que lhes são propostas. Assim, analisar as representações dos sujeitos-alunos, nos concederá a oportunidade de observar a realidade do seu grupo de pertença, refletido nos discursos de cada sujeito. E servirá, pois, como base para investigarmos como a representação do ser professor é construída. Denise Jodelet diz que:

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porquê construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos – às vezes convergindo; outras, divergindo – para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. (JODELET, 1989, p. 1)

As nossas representações estão presentes nos nossos discursos. É assim também que representamos o que defendemos, tomamos partido e definimos a representação de algo ou alguém, baseada nas representações do grupo social que nos cercam. Essas representações se afrontam muitas vezes com outras representações feitas por outros grupos.

As representações não surgem ímpares, sempre surgem apoiadas de alguma teoria compartilhada pelo seu grupo de pertença. É um misto, uma verdade defendida e imposta; o sujeito assume um papel social. Isso leva Moscovici (2015, p. 57) a afirmar que

[...] as imagens, [as] ideias e a linguagem compartilhadas por um determinado grupo sempre parecem ditar a direção e o expediente iniciais, com os quais o grupo tenta se acertar com o não familiar. O pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais ou perceptivas correntes.

Segundo as palavras do autor, as representações sociais, de acordo com essa perspectiva, devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos, pois, elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2015). Por isso, enfim, acreditamos que ao identificar as representações sociais estabilizadas no âmbito do curso de Letras, podemos revelar as crenças, os comportamentos, os posicionamentos político-ideológicos e teórico-metodológicos que merecem atenção, haja vista que eles compõem os traços peculiares na formação do professor em processo e nortearão o fazer docente.

2 A Formação Docente Inicial e o *Métier* Professoral

Na fase inicial do processo de formação de professores, podem surgir várias dúvidas dos discentes quanto à docência, pois é um momento de transição de concepções trazidas do ensino médio para as novas concepções adquiridas na instituição de ensino superior. Além de que é preciso observar também que o aluno vai estar diante de várias teorias, como são regularmente apresentadas nas estruturas curriculares dos cursos de nível superior. Na formação inicial, como sabemos, há uma avalanche de teorias que apresentam conceitos e propostas de como o aluno deverá agir enquanto docente, trazendo à discussão estudos relacionados à prática docente e a conhecimentos, como técnicas e métodos didático-pedagógicos além dos conhecimentos específicos da área do curso, que se julgam necessários para proporcionar uma boa formação e um bom desempenho professoral futuro.

A partir do momento que o sujeito-aluno passa a lidar com as leituras, estudos e discussões no espaço de formação, isto é, na instituição de ensino, é esperado que ele reveja suas representações trazidas do contexto do ensino médio e inicie um novo processo de representações a partir desses novos conhecimentos. É nesse processo de interação e socialização com o “novo” que o curso vai proporcionando, através dos conhecimentos distribuídos nas várias disciplinas que compõem a estrutura curricular, no decorrer dos semestres, que os alunos vão poder reformular suas representações iniciais, pois, suas concepções sobre o curso e sobre toda a dinâmica da formação do ser

professor, pelo menos *a priori*, devem passar por um processo de mudança, de conscientização do que é ser professor. É um primeiro passo para essa tomada de consciência, então, é o sujeito-aluno se questionar, ao menos, o que é ser um (bom) professor e a que profissão sua formação inicial o está levando.

Matêncio (2001, p. 206) diz que essa formação, em diferentes áreas, parece “[...] passar por um momento que impulsionará grandes mudanças, já que o mercado tem demandado um profissional que conheça tecnicamente sua área e saiba aprender para ensinar e ensinar para aprender.” Com base nessa afirmação, podemos destacar a importância da reflexão no processo de ensinar e aprender, partindo da ideia de que o conhecimento vem a partir dessa interação com o meio social. O professor deve autoavaliar-se, fazer críticas sobre sua atuação enquanto docente, fazer uma autorreflexão. É necessário que o profissional desenvolva sua criticidade frente a sua prática, dentro do contexto histórico-social em que atua. Essas percepções devem ser adquiridas ao longo do tempo da formação docente inicial. Por isso, a falta de uma preparação técnico-didático-pedagógica³ dos professores em formação poderá acarretar inúmeros problemas na concretização das suas ações futuras como docentes, isto é, poderá comprometer o desempenho de seu *métier*.

2.1 O ser professor e os saberes do *métier* docente

A imagem do professor vem sendo, nos últimos anos, configurada por diversos aspectos. Vários discursos sobre o papel do professor vêm sendo disseminados nos mais variados espaços por pessoas que julgam conhecer a profissão e essas falas surgem de todas as partes da sociedade. Discursos que se intercalam sobre vantagens e desvantagens da profissão permeiam diversos espaços sociais. Em vista disso, Modl e Ribeiro observam que

³ Esclareçamos o que concebemos como formação técnico-didático-pedagógica. A concepção que aqui damos a *técnico* é no sentido da formação plena, de domínio de conteúdo das matérias das disciplinas específicas, uma formação sólida e consistente com bases científicas, em que se possa sempre confrontar teoria e prática. Já a concepção *didática*, é no sentido de dominar as técnicas, os métodos e as metodologias de ensino necessárias para o processo, mas não só. Dominar esse cabedal didático, é saber dominar o *quando, como, por que e para quem* ensinar o que *precisa* ser ensinado. Para a concepção *pedagógica*, é no sentido de que o docente precisa ter claro que tendência/corrente pedagógica ele deve adotar como base para nortear seu trabalho. Que filosofia de educação ele pretende implementar à sua prática? Essa pergunta deve estar na base dessa escolha, porque ela vai determinar que aluno se está formando.

A desvalorização do trabalho do professor, o desprestígio da profissão e/ou mesmo o despreparo psíquico ou intelectual para a tarefa vêm sendo, já há algum tempo, naturalmente tematizados no discurso midiático, mas o que fazer quando essas temáticas passam a ser mais e mais vozeadas pelos alunos nas salas de aulas dos cursos de licenciatura. (MODL; RIBEIRO, 2015, p. 61)

Mas o ponto aqui em questão é como os futuros docentes veem a profissão professor, e como eles representam a docência e a si mesmos. Tendo em vista que a forma como os discentes enxergam sua futura profissão, é possível que se revele como eles irão atuar como profissionais. Observando que essas representações não são algo particular de cada indivíduo, analisar os discursos dos sujeitos-alunos sobre o ser professor é compreender também os discursos outros que permeiam o grupo social em que o sujeito-aluno está inserido. Em outras palavras, é preciso ressaltar que é na relação do individual (Eu/Ego) com o social (Outro(s)/Alter) que as representações vão se constituindo ao tempo que constitui o sujeito. E essa relação do *Ego* com o *Alter*

[...] refere-se aos modos como os homens constroem e criam sentido e entendem os fenômenos sociais constituintes da realidade social em que vivem. Essas maneiras de entendimento são culturalmente interligadas e transmitidas de geração em geração; são habituais e irrefletidas, tanto quanto modos reflexivos e inovadores de pensamento, linguagem e ação. (MARKOVÁ, 2017, p. 118)

Sendo assim, se os sujeitos-alunos têm representações negativas sobre o *métier* de professor é porque elas foram construídas pelo(s) Outro(s) e absorvidas pelo Eu no convívio com o grupo social. Ou seja, as representações do individual é uma corroboração das representações do social.

Os problemas que cercam a profissão docente são inúmeros: má formação acadêmica, desvalorização salarial, péssimas condições de trabalho etc. Em sua pesquisa, Modl e Ribeiro (2015) pretenderam materializar através de texto verbo-visual questões sobre a docência e a experiência das professoras permitiu mapear questões que parecem provocar mais ressonâncias negativas que positivas nos sujeitos-alunos do curso de Letras⁴, pois com essas produções imagéticas as pesquisadoras constataram temáticas predominantemente negativas relacionadas ao ser professor.

⁴ As pesquisadoras aplicaram a mesma metodologia de pesquisa em duas instituições distintas da região Nordeste, uma no Ceará e outra na Bahia.

Uma outra questão que reverbera de forma negativa nas representações sobre o *métier* de professor é que existe uma carga afetiva da sociedade que caracteriza o professor como um membro da família. Não é raro ver os alunos, principalmente do primário, chamarem e compararem o professor a uma pessoa da família. Podemos lembrar aqui do termo “tia” que é usado nas séries iniciais. Essa familiaridade quiçá faça com que essa imagem de profissional da educação não seja tão levada a sério, como qualquer outro profissional.

Se há problemas na formação acadêmica, certamente haverá um comprometimento no domínio de conhecimentos e saberes por parte do sujeito-aluno e, conseqüentemente, por parte do sujeito-professor. No quadro construído por Tardif (2014), é exposto como os saberes adquiridos estão relacionados não apenas internamente, mas ao longo do caminho percorrido pelo professor, sua vivência, seu meio de trabalho. Todos esses “saberes” contribuem para a solidificação do seu “saber” como profissional docente. Portanto, se houve problemas na base, na formação inicial, é provável que haja também na *performance* profissional, embora reconheçamos que não é uma condição *sine qua non*.

Vejam, então, o Quadro 1 apresentado por Tardif (2014):

Quadro 1: Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais do professor.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida, e pela socialização primária.
Saberes provenientes de formação escolar anterior.	A escola primária e a secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Com a classificação dos saberes docentes, considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores, Tardif

(2014) mostra que o modo de integração dos saberes docentes, grande parte das vezes, não são saberes individuais, mas saberes adquiridos ao longo da vida, na escola, no espaço de convivência social, na instituição de formação e nas suas relações com colegas de trabalho. Tudo isso intervém nas suas práticas como docente, por isso podemos considerar que esses saberes têm muito a ver com as representações aqui investigadas, posto que a representação de algo é construída através desses saberes adquiridos nos espaços de convívio do sujeito: no espaço social, na coletividade, na interação com o outro.

Podemos associar também esses saberes diversos com uma pluralidade de discursos que interferem nas representações individuais de cada sujeito, a partir do momento que esses saberes são confrontados com outros saberes e crenças. Cada discurso carrega uma série de informações e crenças de cada grupo ou pessoa, esse discurso nunca vem desatado, sempre vem agregado de vários discursos.

Para Tardif (2014), os saberes profissionais têm, portanto, origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos. Nos dados analisados dos sujeitos entrevistados, podemos ver a relação que os alunos fazem da escolha da profissão por vocação e por amor à docência:

SA3: Professor, é amar o que faz, pois o mesmo vive e luta por direitos que são só para o seu bem e do aluno.

SA4: Ser professor para mim é amor acima de tudo, a profissão é meu sonho desde criança, então ela tem um valor bastante significativo para mim.

O ofício de professor está representado nos discursos dos alunos ainda de uma forma “romantizada”. Lembrando que os alunos estão na metade do curso e muitos ainda não tiveram uma experiência em sala de aula na condição de professor, daí, provavelmente, apenas imaginam como seria estar na posição de quem ministra aulas com base na sua vivência de aluno.

2.2 O ser professor de língua portuguesa: a formação docente inicial

Numa visão mais “atualizada”, mais coerente com a ideologia hodierna do que é ser professor e para os sujeitos-alunos serem professores de Português, não bastam só

dominar as regras gramaticais; precisam ter domínio não só dos conteúdos que eles julgam ser relacionados à sua disciplina, à matéria particular da área, como os de Língua Portuguesa: gramática, leitura, produção de texto, literatura, mas também ter conhecimento e domínios outros relacionados à cultura, à sociedade, à educação, à história etc. Nesse sentido, o domínio didático-pedagógico, além do domínio técnico, também é fundamental, como ressaltam documentos oficiais, como os PCN de Língua Portuguesa, por exemplo:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (PCN, 1998, p. 22)

Como é possível perceber na citação, na visão dos PCN, o professor além de ser o garantidor de práticas efetivas de aprendizagem dos alunos, tem um “papel de informante e de interlocutor” que deve conhecer com profundidade as necessidades de seus alunos para estabelecer escolhas que atendam a elas e, conseqüentemente, possam abrir possibilidade de uma melhor aprendizagem. Por isso,

O profissional formado em Letras deve adequar-se à demanda de um mercado que exige muito mais do que o conhecimento enciclopédico sobre a língua e a linguagem: o profissional deve ser capaz não apenas de usar e ensinar a norma culta padrão, ou conhecer a literatura, já que estas habilidades são consideradas essenciais para a formação intelectual de qualquer cidadão (mesmo que na prática não seja o que acontece). (MATENCIO, 2001, p. 171)

Compete ao professor o dever de levar conhecimento para seus alunos de forma dinâmica e efetiva, integrando toda a sala de modo que facilite o aprendizado para todos, partindo da ideia de que o professor deve refletir sua prática e procurar desenvolver seu trabalho da forma mais eficiente possível, sendo assim o profissional de Língua Portuguesa precisa dominar/saber não só o conteúdo específico da matéria em questão, mas também outros assuntos e conteúdos que possam influenciar de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem de língua(em). Por isso o professor de Língua Portuguesa precisa saber que

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (PCN, 1998, p. 22)

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte.

3 Ser ou Não Ser Professor? O que nos Dizem os Futuros Professores?

O *corpus* do trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa que procurou explorar os dizeres de alunos de quarto semestre em formação em um curso de Letras-Língua Portuguesa de uma universidade pública do interior do estado do Ceará.

Observando que o sujeito é (re)constituído pelo seu discurso, e as práticas discursivas às quais ele pertence, analisar essas representações nos possibilita entrar no universo do sujeito-aluno e saber de quais quadros de referências os sujeitos estão se utilizando para formar essas representações. Segundo Jodelet (1989), compartilhar uma ideia, uma linguagem, é também afirmar um laço social e uma identidade. Então, através das representações dos sujeitos-alunos sobre a docência, é possível analisar não só apenas a concepção do sujeito de pesquisa, mas de todo o meio ao qual esse sujeito pertence, seu espaço social.

A análise das respostas dos questionários⁵ aplicados nos possibilitou chegar a alguns dados. Do total dos alunos participantes da pesquisa, 62,50% querem seguir na profissão, 31,25% não despertaram ainda interesse pela docência, e 6,25% não responderam. As representações que os alunos relataram são positivas, pois o professor é visto como um “super-herói” e tem muita importância na vida escolar e social dos alunos. As palavras que os sujeitos pesquisados mais reproduziram para representar o que é ser professor foram: “amor”, “importância”, “conhecimento”, “responsabilidade”, “estimular”, “incentivar”.

Dentre as perguntas constantes do questionário, selecionamos as respostas dadas a quatro delas, visto que elas atendem aos interesses deste trabalho especificamente, que é investigar, analisar e desvelar representações sociais de alunos de Letras sobre ser professor de português e os saberes do/a identificação com seu *métier*. Assim, as perguntas foram direcionadas para atingir esse objetivo. É o que analisamos nas subseções a seguir.

3.1 O que é ser professor para você?

Nesta subseção, analisamos as representações sociais que os sujeitos-alunos detêm sobre *ser professor*:

SA1: É algo mágico, porque além de exigir muito preparo e conhecimento, também somos super-heróis para aqueles que confiam em você para ser alguém melhor na vida.

SA2: Ser professor é o mais importante e fundamental para a vida de um ser humano seja ela acadêmica ou ensino básico. Pois sem o professor não há como se formado em um determinado curso.

SA3: Professor, é amar o que faz, pois o mesmo vive e lutar por direitos que são só para o seu bem e do aluno.

SA4: Ser professor para mim é amor acima de tudo, a profissão é meu sonho desde criança, então ela tem um valor bastante significativo para mim.

SA6: É ensinar, aprender e estimular a criatividade do aluno.

⁵ Ao todo foram aplicados 30 questionários (número total de alunos presentes, no dia da aplicação, no quarto semestre do curso no primeiro semestre de 2019), mas apenas 19 devolveram; sendo que, desse total, apenas 12 responderam todas as perguntas do questionário, por isso, o nosso *corpus* de análise se restringiu a esses últimos por estarem completos quanto ao preenchimento das respostas.

Podemos inferir com as representações acima, que os sujeitos-alunos veem a docência como uma profissão de doação e amor, e ao mesmo tempo de extrema responsabilidade no aspecto emocional, no crescimento profissional dos alunos. O professor tem o poder de influenciar diretamente na vida escolar, social e emocional. Entendendo que os sujeitos da pesquisa, tem essa noção do quanto o professor pode interferir na vida do aluno, compreende-se que eles pressupõem desde a formação, de como estar preparado para ensinar é importante, Ser bem qualificado fará toda diferença na sua prática docente.

Essas construções feitas pelos alunos de como o professor deve atuar, não são implicações individuais do aluno, isso porque ao mesmo tempo em que o professor é visto de uma forma positiva, representado como um “herói”, também é considerado como um profissional de bastante responsabilidade, pois atingir diretamente na vida particular do aluno por seu papel, tendo em vista que os alunos “*confiam em você para ser alguém melhor na vida*”.

Outro ponto que destacamos com base nas nossas análises, é que 62,5% dos entrevistados não escolheram o curso de Letras como primeira opção. Isso pode influenciar negativamente na sua prática como docente enquanto futuros profissionais. Com isso, o fato de estar no curso não é garantia de identificação com o curso e com a profissão futura, provocando, assim, desmotivação no sujeito-aluno em formação e no futuro professor, caso ele conclua. Segundo os sujeitos-alunos, o professor tem a função de ser o “responsável pelo crescimento intelectual” daquele(s) a quem ele ensina, conseqüentemente os alunos, cabendo ao professor o papel de “mentor intelectual”, como está expresso na fala a seguir:

SA7: É ser uma pessoa responsável pelo crescimento intelectual de alguém, podendo instituir diversos valores pessoais, pois há uma convivência com o professor.

SA8: É algo importante. Praticamente o professor tem o poder de moldar pessoas, ter a capacidade de montar todas as profissões.

Outras representações do ser professor envolvem o seu papel de “instituir diversos valores pessoais” e ter “o poder de moldar pessoas”, o que remete ao discurso do ser modelo, exemplo a ser seguido pelos alunos, portanto, é preciso ter cuidado com a sua imagem e com suas práticas para não causar má influência sobre ou ser mau exemplo para os discentes, “pois há uma convivência com o professor”. Há uma

sobrecarga de responsabilidade atribuída ao professor que vai além de simplesmente “ensinar” conteúdo, visto que apenas um dos sujeitos alunos mencionou essa atribuição, o SA6.

3.2 O que é ser professor de Português para você? Justifique.

Nesta subseção, analisamos e discutimos a visão dos alunos sobre ser professor de Português, ou seja, aqui observando que os participantes futuramente serão professores nessa área e que vão pôr em prática todas as representações colocadas por cada um. Segundo as representações do aluno sobre a questão apresentada, constatamos na fala da maioria deles que ser professor de Português não está condicionado apenas no ensino da gramática. Podemos observar isso na fala dos seguintes sujeitos:

SA1: Ser professor de português acarreta inúmeras vantagens, uma delas é ajudar seus alunos a progredir.

SA3: É dominar a língua, a gramática e todas as partes que lhe faz ser professor de português.

SA9: Ensinar os conteúdos da língua portuguesa e instigar o aluno e suas partes cognitivas.

SA12: É saber administrar o uso da gramática, práticas de ensino, literatura e leitura.

Os SA revelam em suas representações que ser professor de Português não está restrito apenas ao ensino de regras de gramática normativa. Além dela há “algo” a mais para “saber”, ser “ensinado” e “dominado”, como “práticas de ensino”, “literatura” e “leitura”. A nosso ver, isso aponta para uma mudança de perspectiva satisfatório, pois os sujeitos-alunos estão compreendendo que o professor deve estar preparado para abrir debates sobre diversos temas, não apenas seguir uma linha tradicional de ensino: restringir o ensino de língua ao ensino de gramática normativa. É isso o que expressam as representações de SA5 corroborando as anteriores de forma mais contundente:

SA5: É muito além do que ensinar as regras e as normas cultas da linguagem, a norma padrão, é também inserir os alunos no mundo que está vivendo.

O sujeito compreende que o papel do professor de Português vai muito além de ditar regras e apontar o certo e errado na língua. Alguns alunos, no entanto, ainda

consideram que ser um profissional da Língua Portuguesa se restrinja em ensinar o certo e o errado, ser aquele professor que ensina regras da língua/linguagem culta/padrão:

SA2: Ser professor de português é saber passar o adequado para a linguagem culta padrão no português.

SA8: É ser alguém que vai acompanhar o aluno desde o começo, ensinando regras e incentivando a leitura.

O uso de expressões colocadas pelos sujeitos como “saber ensinar”, “saber passar”, “corretamente”, “adequado”, “linguagem culta padrão”, “ensinando regras” deixa uma marca de anulação de outras formas de linguagem, essa adequação da língua culta que o professor tem que “saber passar” para seus alunos ainda é representada por alguns alunos do curso de Letras.

Já o SA7 em sua representação para a questão em tela não concebe nenhum papel diferenciador ao professor de Português dentro do processo da formação escolar:

SA7: É ser o mesmo que qualquer outro professor.

No entanto, essa postura de SA7 parece não encontrar respaldo na fala de SA4:

SA4: Não foi minha primeira opção, mas aos poucos vou me acostumando. O professor de português é bastante importante até mesmo para outras matérias, o ensino da leitura e interpretação a base da vida acadêmica.

As representações de SA4, pelo contrário, parece-nos que estão em consonância com o pretendido nos PCN de Língua Portuguesa:

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. (PCN)

O papel do professor de português, portanto, não deve se limitar apenas em ensinar a gramática normativa, pois ensinar português é muito mais que isso: é levar o aluno a refletir criticamente sobre os fenômenos linguísticos; é fazer com que o aluno se torne um leitor-autor crítico-reflexivo e venha a refletir sobre vários aspectos da sociedade e não apenas do conteúdo que será passado em sala de aula. O professor deve

promover essa reflexão através de técnicas e métodos/metodologias adequados ao contexto de ensino-aprendizagem.

2.3 Você se ver como um futuro professor de Língua Portuguesa?

Os sujeitos entrevistados são alunos na metade do Curso de Licenciatura em Letras, por isso é de se esperar que nesse momento os alunos já deveriam ter uma identificação com o curso, porém pelas respostas obtidas na pesquisa, foi constatado que grande parte dos alunos não quer ser professor de Língua Portuguesa. E a resposta contundente, direta, objetiva, sem rodeios, sem qualquer justificativa ou explicação de SA5 é bastante significativa quanto à recusa de uma identificação com a profissão, com o futuro *métier* de professor:

SA5: Não.

SA6: Não. Meu objetivo é ser tradutora.

SA7: Não, pois ainda desejo trabalhar na área.

SA8: Não. Porque pretendo ir para o lado da língua inglesa.

SA12: Ainda não, estou no meio do percurso e vez ou outra bate uma dúvida se estou indo no caminho certo e, além disso, se estou sendo instruído da maneira correta de modo a me destacar no mercado de trabalho.

A resposta confusa de SA7 e a dúvida de SA12 podem ser um indicativo de que eles ainda não sabem se querem seguir a profissão futuramente. E mesmo os sujeitos que responderam “sim”, justificaram suas respostas de uma forma que não mostrou “entusiasmo” em ser professor. Vejamos:

SA1: Sim, porque foi o que escolhi para mim.

SA2: Sim, pois até o exato momento eu amo o curso e me interessa bastante pelo os determinados assuntos tratados no curso de letras.

SA3: Como já relatei, fazer letras não foi minha primeira opção, porém hoje, convivendo com toda essa emoção que é ser professor estou mim acostumando.

SA4: Não me via, mas desde quando comecei o curso comecei a me ver, mas meu foco por enquanto a língua latina.

SA10: Sim, além de ser um sonho de infância, mim identifico muito com sala de aula.

Na fala dos entrevistados, o discurso de querer ser professor é apontado como um discurso conformista, e aduz a uma escolha por afinidade afetiva. Quando o SA1 diz que se ver como professor “porque foi isso que escolhi pra mim”, e o SA10 afirma que é “um sonho de infância”, que “mim identifico muito com sala de aula”, então, conseqüentemente, eles estão destinados a isso por escolha, por opção. Observamos também nas outras falas, que sempre eles relacionam a sua escolha a algo emocional: “escolhi pra mim” “eu amo o curso” “convivendo com toda essa emoção que é ser professor”. Nas representações em momento algum os sujeitos apresentaram a profissão como algo de prestígio e notoriedade social e financeira. É representado como algo que será feito por amor, afinidade e por ser aquilo que o sujeito não se identificava, mas, por algum motivo permaneceu no curso até o momento.

Mas há aqueles que revelam uma mudança de perspectiva após o “convívio” com o curso, mesmo a mudança ainda estando em processo (“estou mim acostumando”), como são os casos de SA3 e SA4:

SA3: Como já relatei, fazer letras não foi minha primeira opção, porem hoje, convivendo com toda essa emoção que é ser professor estou mim acostumando.

SA4: Não me via, mas desde quando comecei o curso comecei a me ver, mas meu foco por enquanto a língua latina.

Enfim, mesmo já estando na metade do curso, nem todos os sujeitos-alunos informantes da pesquisa se veem como futuros professores de Português.

2.4 Que conhecimentos/domínios você acha que um professor deve saber para ser um bom professor de LP?

Nesta última subseção, nos dedicamos a analisar como os sujeitos-alunos em formação inicial em Letras representam quais os conhecimentos que um professor de Português deve dominar/saber para ser um bom profissional. Na maior parte das representações apresentadas, os sujeitos acreditam que para ser um bom professor de LP, é necessário conhecer a norma culta da língua e ter conhecimento/domínio da gramática como elemento essencial para o seu bom desempenho, como podemos observar nas seguintes falas:

SA3: A gramática claro boas interpretações de texto ou de qualquer coisa, ter livros que deixe o aluno querendo ler, boas produções textuais para sala, ser compreensivo, e leva uma aula produtiva e calma durante o tempo.

SA4: Gramática, produção textual, literatura e um livro didático exemplar.

SA9: Domínio de ambos, literatura e gramática.

SA12: Gramática (afinal é um profissional de nível superior), literatura, linguística (mais voltada pra sociolinguística).

Podemos compreender, pelas representações expressas, que para os sujeitos-alunos o professor, em primeiro lugar, tem que saber/dominar “gramática” e outros conteúdos exigidos na sua formação, e também ter uma metodologia de como aplicar esse conteúdo de forma que o aluno interprete de uma forma produtiva.

SA1: Profundo domínio do assunto das aulas, facilidade de se relacionar com outras pessoas criatividades, paciência e compromisso com a informação do aluno.

SA2: Em primeiro lugar ele dever ter os conhecimentos necessários da língua portuguesa e pratica de dominar essa área em que se vai trabalhar.

SA5: Os conhecimentos padrões e formais da língua, “o certo” e “errado”, na fala e escrita, e passar seu conhecimento de forma simples, sem aniquilar, a vivência e o que o aluno já traz de bagagem.

SA6: Saber que não existe certo ou errado, mas que há a necessidade de um domínio das normas cultas.

SA7: Deve conter não apenas o domínio da gramática, mais deve conter valores, princípios estes que poderão trabalhar com diferenças em sala de aula.

SA8: Acho que o mais importante é ter um vasto conhecimento literário.

As representações que boa parte dos sujeitos revela em seus discursos em relação ao domínio de saberes relativos à disciplina Língua Portuguesa são marcadas, em alguns discursos, por uma ressalva ou a negação total do domínio da gramática e dos fenômenos linguísticos da língua/linguagem, da leitura e da escrita, chegando a colocar o “conhecimento literário” como o “mais importante”. Mas há também, ainda, os casos de nenhum ponto ou conteúdo específico ser mencionado.

Considerações Finais

A realização da pesquisa permitiu concluir que, com base nas análises das representações sociais expressas, os alunos associam a imagem do professor como uma profissão que exige doação pelo que faz, porque é preciso amar a profissão. Essas representações são derivadas dos discursos que cercam os sujeitos-alunos. Os dados coletados sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa e o que esse profissional deve dominar/saber contribuíram para refletirmos sobre a representação social do sujeito-aluno do curso de Letras sobre o ser professor de Língua Portuguesa além de analisarmos a postura dos futuros docentes, visando suas crenças em relação ao ensino de Português.

Os sujeitos em formação atuam com representações sociais que orientam e justificam as escolhas relacionadas à profissão escolhida. Com base nessas informações, atentar sobre o que deve ser feito ou não relativo ao curso, ver possíveis melhorias que podem ser adicionadas ao currículo, ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC); em suma, a tudo que envolve a formação de futuros professores de Língua Portuguesa para o Ensino Básico. Dessa forma, pretendemos, com os resultados obtidos, repassarmos para (e repensarmos com) a instituição o perfil do futuro profissional que irá sair desse espaço de formação para o campo de trabalho. Verificar, assim, se estamos atendendo as expectativas propostas e previstas no PPC.

Referências

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ-Faculdade de Educação, dez. 1993.

MARKOVÁ, I. *Mente dialógica: senso comum e ética*. Trad. Lilian Ulup. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MODL, F. C.; RIBERO, P. B. (Re)construção identitária em movimentos de referenciação: representações sociais sobre o professor na formação inicial. *Nonada*, Porto Alegre, n. 24, 1º semestre 2015. p. 61-82

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2015.

RIBEIRO, P. B. Representações do ser professor no curso de letras. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 11, n. 2, 2014. p. 97-116

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Ensino de línguas e literaturas: questões da contemporaneidade

Aluizio Lendl
Cássia da Silva
José Veranildo Lopes da Costa Junior
Organizadores



**ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS: QUESTÕES DA
CONTEMPORANEIDADE**

Aluizio Lendl

Cássia da Silva

José Veranildo Lopes da Costa Junior

Organizadores



Copyright© dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte da obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores. O conteúdo dos textos apresentados é de inteira responsabilidade dos seus respectivos autores.

Aluizio Lendl; Cássia da Silva; José Veranildo Lopes da Costa Junior [Org.]. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018. 238 p.

ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS: QUESTÕES DA CONTEMPORANEIDADE

ISBN: 978-85-66224-17-7

1. Estudos da Linguagem. 2. Linguística Aplicada. 3. Leitura de textos Literários. 4. Autores. I. Título.

CDD 410

Capa: Mateus Sarmiento (URCA)

Conselho Avaliativo

Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes (UECE/Brasil)
Prof. Dr. Antônio Suarez Abreu (USP/Brasil)
Profa. Dra. Brenda Carlos de Andrade (UFRPE/Brasil)
Profa. Dra. Eneida Maria Gurgel de Araújo (UEPB/Brasil)
Prof. Dr. Fernando Zolin Vezs (UFMT/Brasil)
Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (UFMG/Brasil)
Profa. Dra. Isis Milreu (UFMG/Brasil)
Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UEPB/Brasil)
Profa. Dra. Sinara de Oliveira Branco (UFMG/Brasil)
Prof. Dr. Wanderlan Alves (UEPB/Brasil)
Prof. Dr. Wellington Ricardo Fioruci (UTFPA/Brasil)

CAPÍTULO IV

LIVROS, VÍDEOS, MEMES, LINKS À MANCHEIA: POR UMA PEDAGOGIA DO DISCURSO E DAS MULTIMODALIDADES

Cláudia Rejanne PINHEIRO
José Marcos Ernesto Santana de FRANÇA

Introdução

As questões concernentes ao ensino da língua materna no Brasil com base na diversidade de gêneros do discurso não são recentes. Além de um longo caminho já percorrido pela Linguística e por outras ciências da linguagem para fazer com que as teorias cheguem até o seu público-alvo preferencial: professores (as) e alunos (as) da educação básica, tais esforços, encontram-se também, pelo menos enunciados, nos documentos oficiais de ensino desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em 1996, bem como nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, documento conhecido como PCNs +, ou seja, PCNs + 10, visto que foi publicado dez anos depois dos PCNs, em 2006.

Segundo este documento, ensinar a língua materna é, hoje, ensinar a ler/escrever/pensar/olhar/sentir/questionar/refletir/agir. Nesse sentido, discutiremos algumas questões elementares, presentes no processo de produção/recepção da cultura “letrada”, ou mais propriamente, da cultura multissemiotizada contemporânea. Em vista disso, discutiremos alguns conceitos oriundos de teorias contemporâneas da linguagem, tais como discurso e texto, articulando o campo teórico conhecido como Análise do Discurso Francesa com as teorias das multimodalidades e do multiletramento, no intuito de pensar o ensino da língua materna mais conectado com a hodierna “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 1997).

Função-autor, efeito-leitor, (inter) discurso, texto e contexto

Chame nome, rasgue o verbo
Somos todos figuras de linguagem
(Flora Fenix)

A princípio parece uma tautologia dizer que no processo de letramento estão presentes alguns elementos como autor, texto, leitor e contexto. No entanto, no âmbito dos estudos de linguagem, há muitas diferenças conceituais acerca de tais elementos, de

acordo com os diferentes pontos de vista teóricos pelos quais são vistos. Tais conceitos estão longe de ser pacíficos, muito menos óbvios. Por isso, a necessidade de explicitarmos de que forma compreendemos cada um deles.

A nossa tradição escolar está baseada, em geral, no princípio idealista da linguagem e do autor, segundo o qual o autor é um sujeito consciente das suas emoções, opiniões, sentimentos e as expressa através dos textos. O leitor, por sua vez, acessaria essas opiniões e sentimentos por meio da leitura dos textos, bastando para isso ser usuário do código escrito, que seria a língua. Tal conceito de linguagem como “expressão dos pensamentos e sentimentos” e como algo pacífico, está há muito tempo superado. Sabemos com diversos teóricos da linguagem, dentre os quais Bakhtin (1997), que todo ato verbal é um ato de disputa de poder e que a linguagem, para além da expressão de pensamentos e sentimentos ou como forma de comunicação, é, na verdade, “palco de acordo e arena de conflitos”. Ela é o “[...] sistema-suporte das representações ideológicas [...] é o *medium* social em que se articulam e defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais” (BRAGA, 1980 apud BRANDÃO, 1996), ou mais precisamente, relações intersubjetivas, na perspectiva da Análise do Discurso Francesa.

Partindo de tais pressupostos, compreendemos o texto, portanto, em duas perspectivas que se coadunam: 1) como objeto linguístico e/ou multimodal, que pressupõe um suporte material e 2) como artefato cultural, inscrito numa complexa rede de elementos sócio-histórico-ideológicos.

Desta forma, o texto é onde os discursos se materializam, mas não de forma estática, visto que, à medida que são lidos/vistos/ouvidos/sentidos são, a todo momento, redimensionados, ressignificados. O conceito de texto assim está sintetizado por Orlandi (2001, p. 64):

[o texto] é uma unidade feita de som, letras, imagens, sequências, com uma extensão dada, com (imaginariamente) um começo, meio e fim, tendo um autor que se representa em sua origem como sua unidade lhe propiciando coerência, não-contradição, progressão e finalidade.

Já o conceito de discurso, também não é unívoco, não havendo, portanto, uma Análise do Discurso, mas diversas. Sem a pretensão de adentrar nas diferenças deste campo, visto não ser objetivo deste trabalho, buscaremos uma síntese que nos apresenta tanto difícil como perigosa, visto que deixará de enunciar as diferenças no interior do

próprio campo, como por exemplo, as diferentes concepções de sujeito, discurso e formação discursiva entre Michel Foucault e Michel Pêcheux, discutidas mais detalhadamente em Grangeiro (2007, 2013). No entanto, para a maioria dos pontos de vista teóricos que se ocupam desse objeto, o discurso é concebido não apenas como fala ou como linguagem, mas como prática social para a qual incidem fortemente as relações de poder que por meio dele se estabelecem. Por exemplo, se alguém se refere a uma mulher negra como “neguinha”, o sufixo diminutivo pode significar carinho, afetividade, proximidade, ou em outra situação, preconceito, discriminação étnica e/ou de gênero, dependendo do contexto, dos sujeitos envolvidos no ato e das relações de poder que envolvem os sujeitos, considerando, também, a formação sócio-histórica do Brasil imerso em uma cultura patriarcal com fortes tonalidades racistas.

Desta forma, o discurso não é apenas o que se diz, mas os efeitos de sentido produzidos pelo que é dito e também pelo que não é dito, pelo que poderia ter sido dito, pelo que se deixou de dizer, visto que o silêncio também significa. E no mundo multissemiótico contemporâneo, é constituído também pelo que é visto, ouvido, sentido, (des) percebido, em relação às condições sócio-históricas de produção e entre os sujeitos envolvidos nos atos sócio-comunicativos. Orlandi (2001, p. 65) considera, portanto, o discurso como “efeito de sentido entre locutores”, ou mais precisamente, diríamos, efeitos de sentido entre interlocutores, visto que os sentidos são construídos/constituídos na e pela interação entre os sujeitos.

Foucault, na *Arqueologia do Saber*, apresenta suas conceituações pela negativa. O que o discurso não é, é aquilo que o define. Para o autor:

Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. (FOUCAULT, 2000c, p. 56)

É, portanto, nessa perspectiva, que o sujeito vai se constituindo/sendo constituído no e pelo discurso, esse “mais do que a língua e o ato de fala” do qual fala Foucault. O sujeito não é uma entidade substantiva, referencial, a quem se chega por meio da leitura de um texto. Também não é a origem nem o autor do seu dizer e/ou do

seu não-dizer. Ele se constitui/é constituído na relação intersticial da língua com a história, com os dizeres/saberes/poderes circulantes do jogo social. É assim que ele “faz sentido”.

Para Foucault, o sujeito não existe a priori, nem na sua origem, nem na sua suposta essência imanentista. Não há, pois, nenhum tipo de essência identitária per se. A identidade do sujeito é uma construção histórica, temporal, datada e, como tal, fadada ao desaparecimento. O sujeito, para Foucault, é disperso, descontínuo, é uma função neutra, vazia, podendo adquirir diversas posições, inclusive a de autor: “Somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem” (FOUCAULT, 2000a, p. 20-21).

A questão da autoria foi problematizada por Foucault (2000b, 2011). O que é um autor? Quem fala? Hoje, com as novas tecnologias da comunicação e informação, tais perguntas são ainda mais pertinentes: quem é autor no hipertexto, no *wikipedia*, por exemplo, em tempos de cibercultura?

Para Foucault, o autor não é entendido como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas como “um princípio de agrupamento do discurso”, ou ainda, “[...] aquilo que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real (FOUCAULT, 2000b, p. 28).

Isso quer dizer que um nome próprio de autor tem o seu papel no processo de significação, visto que cria redes de expectativas. Quando dizemos que um texto é de “Machado de Assis”, sabemos que é um autor do século XIX, brasileiro, que escreveu romances realistas, com personagens de fortes conotações psicológicas, o que o faz diferente, por exemplo, de Arnaldo Antunes, autor contemporâneo que escreve poesias, letras de canções com traços marcantes do Modernismo e da poesia concreta.

No entanto, o autor não tem o peso que a nossa tradição escolar o atribuiu e muito menos a pessoa física do autor pode ser confundida com o enunciador do texto. Confunde-se leitura com o acesso ao “infinito particular” do autor. O que ele estava sentindo, pensando, o que ele estava “querendo dizer”? Na realidade nunca se saberá, visto que o sujeito não é agente totalmente consciente do seu dizer, nem do seu sentir, nem do seu pensar, nem do seu saber.

A Análise do Discurso, a partir de Michel Pêcheux, por exemplo, constituiu-se sob fortes bases psicanalíticas na perspectiva de Lacan (1994, p. 62), para quem: “O sujeito não sabe o que diz por uma razão simples: ele não sabe quem é”. Isso quer dizer que a função-autor não tem acesso completo ao que diz nem pode prever todas as

possibilidades interpretativas do “seu” texto depois que ele entra na “ordem do discurso”.

Desta forma, os sentidos se constituem numa teia ininterrupta de dizeres/saberes/poderes, ditos em outros lugares, em outros momentos, de outras formas. Assim, todo dito é um já dito em outro lugar, que atua de forma decisiva no processo de memória/esquecimento, responsável pela ativação de determinadas representações, culturalmente construídas, arquivadas numa memória discursiva, cultural, sócio-histórica e responsável pela produção e interpretação dos efeitos de sentidos produzidos nos diversos enunciados. Pêcheux (1999, p. 54) vai denominar este fenômeno de interdiscurso e defini-lo como:

Aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc), de que sua própria leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. [aspas do autor]

Nesse sentido, Courtine, trabalhando sobre o conceito de interdiscurso de Pêcheux, define a memória discursiva:

A memória concerne à existência histórica do enunciado, no seio de práticas discursivas [...], capaz de dar origem a atos novos, no sentido de que toda a produção discursiva acontece numa conjuntura dada e coloca em movimento formulações anteriores já enunciadas. (COURTINE, 1999, p. 16)

Tal concepção de processos de produção de sentidos coaduna-se com os documentos oficiais da educação brasileira, a respeito do conceito de leitura:

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual. (INEP, 2009, p.53).

Imaginar, portanto, que é possível acessar os sentimentos, os pensamentos do autor através dos textos é uma ilusão psicologizante que não nos conduzirá a nenhum lugar. Se conseguirmos, com a leitura, recuperar: as relações entre os textos e outros

textos, entre os discursos e outros discursos que os constituem; os implícitos, os pressupostos, os não-ditos, já é tarefa demasiada e bastante significativa de leitura e de letramento.

Nesse sentido, todo texto tem um autor, mesmo que o seu nome próprio não esteja no texto, mesmo que seja anônimo; todo texto tem uma voz que fala, e dada a concepção de sujeito como atravessado constitutivamente por discursos diversos, a voz do autor é sempre, em maior ou menor grau, uma voz coletiva. Portanto, a suposta unidade do autor é nada mais do que um efeito de sentido do discurso e da sua posição de sujeito. Por exemplo, o editorial de um jornal ou revista em que não consta o nome do autor, ainda assim, ele está lá enunciando. É este “princípio de agrupamento do discurso” que enuncia em nome de um grupo de pessoas que assume e se responsabiliza por aqueles dizeres.

Há um questionamento de Foucault (2011) também quanto à “obra”, visto que há uma série de dispositivos de apagamentos da história dos textos. “A Bíblia”, por exemplo, são textos distintos, transmitidos durante séculos pela oralidade, escritos por diversos autores, em diversas línguas, em vários momentos históricos diferentes, muitos dos quais foram interditados pelas instituições religiosas mais hegemônicas e, no entanto, pensa-se em uma obra, como “um livro”. A “obra” do autor também não passa de um efeito de unidade.

Assim, a função-autor tem sua contrapartida no “efeito-leitor” e este é pressuposto na materialidade do texto. Não se pode falar do lugar do outro. No entanto, “[...] pelo mecanismo da antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente em que o outro o espera com sua escuta, constituído, assim, em sua textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde como o seu duplo” (ORLANDI, 2001, p. 61). Por exemplo, nas revistas direcionadas ao público feminino no Brasil, as temáticas, em geral, versam sobre beleza, cuidado com o corpo, a pele, o cabelo. Ao mesmo tempo que pressupõe, constrói imaginariamente um sujeito feminino que, supõe-se, tenha tais temáticas como questões primordiais das suas vidas.

Como síntese, temos que a função-autor, como unidade de sentido formulado, em função de uma imagem de leitor virtual, relaciona-se com o efeito-leitor como imagem de um sentido lido. Desta forma, segundo Orlandi (2001, p. 65), “Tanto a função-autor como o efeito-leitor atestam que, no discurso o que existem são efeitos de sentidos variados, dispersos, descontínuos, sendo sua unidade uma construção da ideologia e do inconsciente.”

Nessa perspectiva, se o discurso é, pois, efeito de sentidos entre interlocutores, os sentidos não são, portanto, propriedade privada, nem do autor, nem do leitor, muito menos de uma imanência onipotente do texto. Os sentidos são efeitos de troca de linguagem e são construídos/constituídos na interação conflituosa entre autor, leitor, texto e contexto, compreendido o contexto, aqui em duas perspectivas: 1) como condições sócio-históricas ideológicas de produção dos discursos e 2) como um contexto mais imediato, de interação circunstancial.

Multissemioses e multimodalidades

A grande quantidade de imagens das diferentes práticas de escrita digital colocou a linguagem visual em evidência. Textos com duas ou mais modalidades semióticas em sua composição tomaram o lugar das tradicionais práticas da escrita, provocando efeitos nos formatos e nas características desses textos, resultando no que foi denominado de “multimodalidades”.

Nas palavras de Kress e van Leeuwen (1996, p. 10), “[...] gêneros orais combinam a língua e ação em um todo integrado, os gêneros escritos combinam a língua, a imagem, e as características gráficas em um todo integrado”. Os diversos gêneros discursivos produzem significados e estabelecem relações através dos textos ou discursos neles veiculados. Esses, por sua vez, materializam-se através da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal. Todo o arranjo visual existente no gênero, ou seja, a diagramação, cores, figuras, tipo de papel (no caso de texto escrito) ou até como as pessoas se comportam nos textos orais (gestos, entonação de voz, expressões faciais), Kress e van Leeuwen (op. cit, p. 183), chamam de multimodalidade. Esses elementos não são apenas *ornatio*, enfeites, são parte constitutiva dos significados. Multimodalidade, portanto, refere-se ao uso de mais de um modo de representação num gênero discursivo. Textos multimodais são, de acordo com Kress e van Leeuwen (ibidem, p. 183), aqueles que realizam seus significados por meio da utilização de mais do que um código semiótico.

Desta forma, em todas as esferas da vida social, há uma crescente utilização de textos multimodais na produção de significados. No entanto, as imagens ainda são percebidas como um meio de comunicação menos especializado do que o verbal, já que

a leitura de textos visuais é menosprezada na escola, que acaba produzindo, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996) “iletrados visuais”.

Assim como se aprende a ler e a produzir textos verbais, possuindo uma “gramática” específica para tais processos, também é necessário aprender a ler os textos não-verbais, compreendendo alguns mecanismos e estruturas formais para formulá-los e interpretá-los.

Nessa perspectiva, com a multiplicidade das semioses contemporâneas, a Análise do Discurso vem se aproximando da Semiótica e propondo instrumentos de análise dos textos multimodais. Uma das grandes contribuições dessa corrente, nesse sentido, é o trabalho de Jean-Jacques Courtine (2011, 2012), dentre outros, sobre a leitura da imagem e do corpo.

Leituras em Multiletramento

Com a multiplicidade de textos imagéticos, surge, pois, a necessidade de repensar a concepção de letramento. Para Soares (2002), letramento refere-se a uma multiplicidade de habilidades que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita e compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade.

Já o termo multiletramento, por sua vez, foi nomeado em 1996 com a publicação de um artigo intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, na revista *Harvard Educational Review* (Cazden et al., 1996), por um grupo de dez pesquisadores americanos, ingleses e australianos, conhecido como o *The New London Group*. O argumento usado pelo grupo é o de que nossa vida pessoal, pública e profissional vem mudando consideravelmente e que essas mudanças transformam nossa cultura e o modo como interagimos socialmente. Dessa forma, a concepção de letramento também vai se alterando no sentido de acompanhar tais mudanças.

Segundo Cope e Kalantzis (2009), dois dos precursores deste grupo, o termo Multiletramento enfatiza duas mudanças importantes e correlacionadas. A primeira, é a importância da diversidade linguístico-cultural; e a segunda, é a influência da linguagem das novas tecnologias da comunicação e da informação. O significado emerge, portanto, de modos variados (multimodais), – escrita, imagens, movimento, áudio – o que requer um conceito de letramento novo e multimodal, principalmente no tocante ao letramento visual, haja vista a força que a imagem adquiriu no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, é sabido que as cores, os ambientes, os enunciados das falas, os textos, os sons presentes nas imagens possuem significados que serão administrados pelas leituras daqueles que as fazem e daqueles que as assistem. Tanto quem vê quanto quem produz as representações estão sujeitos a leituras sociais reais. Interpretar uma imagem é um processo complexo que envolve o verbal e os aspectos mais diversos do mundo social e cultural.

Assim, apesar de fazer parte do cotidiano dos(as) alunos(as), os textos multimodais ainda são pouco explorados durante a vida escolar. Não somos “alfabetizados” para ler imagens; em geral, não há nenhum tipo de ensinamento formal para interpretá-las. O conhecimento escolar é preponderantemente verbal, o que acaba produzindo, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996), o “iletrismo visual”.

O letramento visual é um processo que exige prática e sólidas bases teóricas. É importante ao professor conhecer as linguagens das diversas mídias, dominar a dinâmica dos textos multimodais com seus *links* para outros textos. A escola não pode esquecer que a multimodalidade já faz parte de quase tudo em nosso cotidiano. Kress e van Leeuwen (1996, p. 183) defendem uma pedagogia que reconhece a natureza dinâmica da comunicação, a importância de entender e experimentar textos presentes e culturalmente pertinentes e de projetar novos textos, além da necessidade de questionar, interpretar e criticar o que é visto e experimentado. Assim, eles defendem a visão semiótico-discursiva da linguagem, ocupada em considerar o discurso como prática social.

Nessa perspectiva, a língua é entendida, pois, como parte de um contexto sócio-cultural. Assim, os elementos visuais, sonoros, gestuais existem dentro dos sistemas de representações moldados pela cultura e pela história e tais informações são sempre carregadas de conteúdos ideológicos. Desta forma, não mais é possível conceber a língua como um conjunto de “signos verbais”, conforme o fez, no início do século passado, o mestre Ferdinand de Saussure (1916, 2006). A língua é um conjunto de signos verbo-voco-visuais e como fenômeno sócio-histórico e ideológico, necessita ser aprendido.

No contexto brasileiro, Dionísio (2006) também propõe uma revisão do conceito de letramento a partir da constatação de uma crescente mudança nas formas de interação humana, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico. A autora designa por multiletramento a “[...] capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais” (DIONÍSIO, op. cit, p. 130). Desta forma, a noção de letramento como

habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Para a autora, “[...] na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (ibidem, p. 131).

Tal concepção coaduna-se com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento conhecido como “PCNs +”, o qual atesta que: “[...] o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem” (BRASIL, 2006, p. 36).

O documento traça, ainda, o perfil do aluno do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa:

O aluno, ao longo de sua formação, deverá conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva etc. (BRASIL, 2006, p. 32)

O documento de 2006 vai além dos Parâmetros Curriculares, de 1996, que enfatizava mais as modalidades oral/escrita, à medida que incorpora as questões das multiplicidades semióticas do mundo contemporâneo, povoada de gêneros híbridos, multimodais, como o hipertexto, os textos da publicidade que utilizam mais de uma forma de semiotização. Nesse sentido, o conceito tradicional de letramento como inserção do cidadão no universo da fala e da escrita já não é suficiente para dar conta das hodiernas práticas multissemióticas.

O multiletramento não deve ser compreendido, ainda, apenas no sentido linguístico e/ou semiótico. O Brasil é um país culturalmente multifacetado, detentor de um imenso mosaico social, regional e cultural. Temos um sem número de manifestações tanto das culturas populares tradicionais como das artes urbanas, as quais, em geral, não estão incorporadas ao cotidiano escolar. Não é possível mais nesses tempos de diversidade cultural, nossas escolas e universidades continuarem insistindo, por

exemplo, no monologismo dos discursos literários canônicos, silenciando outras formas de expressão como, por exemplo, a poesia, o grafite, a música, a dança, elementos fortemente presentes na cultura *hip hop*, a Literatura de cordel, grande riqueza brasileira, além de outras expressões culturais como contos indígenas, afro-brasileiros, canções de capoeira, tradicionalmente ausentes das escolas.

Propostas pedagógicas em Língua Portuguesa que consideram a diversidade cultural brasileira foram desenvolvidas por inúmeros autores, dentre os quais Souza (2011) e Grangeiro (2017).

Análise de discurso de *meme* da internet

A palavra *meme* vem do grego *mimema* que tem a mesma raiz de mimese, significando, portanto, "imitação". Através da sua forma em inglês *mimeme*, pelo processo de aférese (queda de fonemas) virou *meme*. Segundo Blackmore (2002, s/p): “Desde 1998 o termo entrou na língua inglesa e aparece no *Oxford English Dictionary* onde é assim definido: Meme (mi:m), *n. Biol.* (abreviação de *mimeme*... aquilo que é imitado, a imitação de GENE *n.*)”

A princípio, o termo referia-se aos estudos evolucionistas de Richard Dawkins (2007), para quem o *meme* é considerado como uma unidade de informação que se multiplica de cérebro em cérebro ou entre locais onde a informação é armazenada. Quanto à sua funcionalidade, é considerado uma unidade de evolução cultural que pode de alguma forma autopropagar-se. Para o autor:

Exemplos de *memes* são idéias, melodias, slogans, as modas do vestuário, as maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Tal como o gene se propaga no *pool* gênico saltando de corpo para corpo, através dos espermatozoides ou dos óvulos, os *memes* também se propagam no *pool* dos *memes* saltando de cérebro para cérebro. (DAWKINS, 2007, p. 330)

Podem, portanto, ser ideias ou partes de ideias, sons, desenhos, capacidades, valores estéticos e morais, ou qualquer outra coisa que possa ser culturalmente transmitida. Para Blackmore (2002, s/p):

[o meme] é elemento de uma cultura que pode considerar-se transmitido por meios não genéticos, em particular através da imitação. Tudo o que se possa ter aprendido copiando de alguém é um

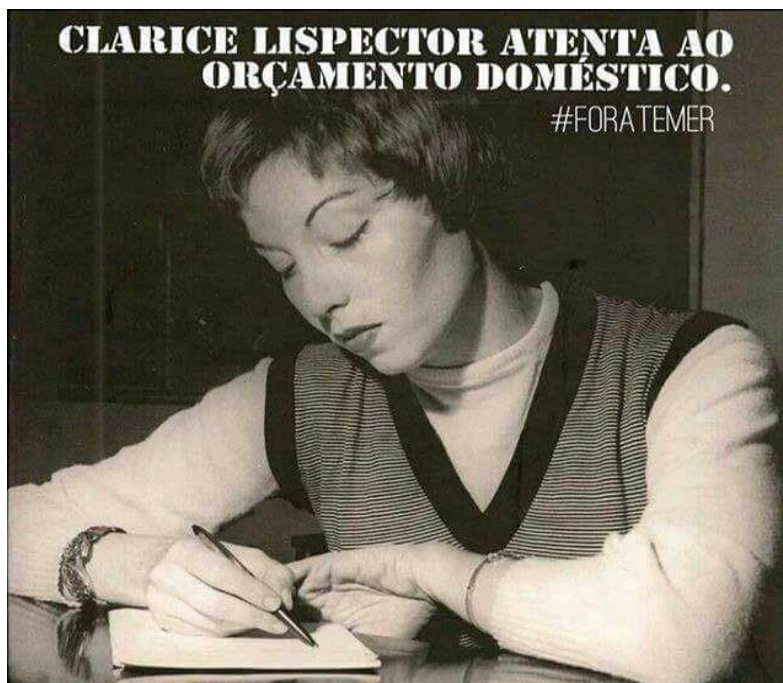
meme; cada palavra na língua, cada modo de dizer. Cada história que se tenha ouvido, cada canção que se conhece é um meme.

Assim, com o advento das novas tecnologias da comunicação e da informação, os *memes* transformaram-se em um gênero discursivo marcante e cotidiano na vida de todos que utilizam as redes sociais. Para o presente estudo, recortamos um *meme* que circula na *internet*, os quais consideramos como um gênero de discurso por conter os elementos constitutivos de um gênero, na perspectiva de Bakhtin (1997, p. 279):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...]. Cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (grifos do autor)

Temos, portanto, que os *memes* estão inseridos no interior de práticas discursivas de interação humana, possuem conteúdo temático: no caso em tela, o papel da mulher na sociedade; possuem estilo (os enunciados curtos, escolha da personagem representativa para o desenvolvimento do argumento irônico); circulam na forma composicional de enunciados verbais sobrepostos a imagens com fotografias, desenhos, figuras, cujos suportes podem ser o *whatsapp*, *blogs*, *sites*, *twitter*, *instagram* etc. ou podem ser publicados, ainda, na *timeline* do *facebook* de alguém e compartilhado em outras *timelines* e/ou grupos. Certamente, existem variados conteúdos, estilos e construções composicionais dos *memes*, por isso mesmo que são tipos “relativamente estáveis” de enunciados, e não sempre idênticos a si próprios, sendo, no entanto, possível, de se admitir regularidades a ponto de aceitá-los como gênero.

O *meme* que analisamos em seguida, é um exemplo de gênero multimodal porque combina duas modalidades semióticas: verbal e imagética. Circulou nas redes sociais, dentre outros da mesma “série”, por ocasião das comemorações do Dia Internacional da Mulher do ano de 2017:



Fonte: Facebook

Se considerarmos os textos isoladamente, temos uma foto clássica de uma mulher destacada no campo da literatura associada ao enunciado: “Clarice Lispector atenta ao orçamento doméstico”, a princípio, poderiam fazer sentido no interior de uma formação discursiva sexista, produtora de discursos que imputam ao gênero feminino o espaço doméstico. Desta forma, para se ter acesso aos sentidos outros produzidos pelo texto, é necessário recuperar os dizeres aos quais o texto se refere, apelando tanto para os aspectos linguístico-visuais presentes do texto, como um acontecimento discursivo, quanto para a memória discursiva.

O nome próprio, por exemplo, ativa um halo de significações, elementos pré-construídos da memória discursiva do leitor. Clarice Lispector foi escritora, jornalista, tradutora, contista e ensaísta, nascida na Ucrânia e radicada no Brasil. Uma das figuras mais influentes do Modernismo e da literatura brasileira, sendo considerada uma das principais influências de várias gerações de escritores (as). É incluída pela crítica especializada entre os principais autores brasileiros do século XX. No total, a obra de Clarice Lispector recebeu mais de 200 traduções para mais de 10 idiomas, do tcheco ao japonês, sendo mais de 180 traduções integrais de livros e 25 de contos publicados em periódicos. Seus livros mais traduzidos são os romances: *A hora da estrela*, *A paixão segundo G. H.*, *Perto do coração selvagem*, *Laços de família* e *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*.

Considerando, então, tais elementos, qual seria, pois, o efeito de sentido das expressões verbais: “Clarice Lispector atenta ao orçamento doméstico” associadas à imagem de Clarice escrevendo? O efeito de sentido lúdico-crítico, que nos chega por meio do recurso da ironia. A ironia é uma figura retórica que consiste em produzir sentidos contrários ao que está sendo enunciado. Para Garcia (2003, p. 136):

Conceber a ironia como discurso irônico significa enxergá-lo como acontecimento discursivo, como um processo peculiar de ressignificação cujo espaço material é o interdiscurso e cuja especificidade discursiva, material, constitui-se no intradiscurso simultaneamente pelos componentes lúdico e crítico.

Tal efeito de sentido nos é indicado pela *hashtag* (#) *Fora Temer*, indicado pelo sinal gráfico # (cerquilha), conhecido popularmente no Brasil por "jogo da velha" ou "quadrado". A *hashtag* é utilizada **para categorizar os conteúdos publicados nas redes sociais, os quais** ficam disponíveis para qualquer pessoa que acesse a mesma *hashtag* sobre o assunto, permitindo-a comentar, compartilhar ou curtir o conteúdo. Na rede, as *hashtags* transformam-se em hiperlinks, indexáveis pelos mecanismos de busca.

Tais *memes* com a *hashtag* *Fora Temer* dialogam, portanto, ironicamente, com o discurso proferido pelo então presidente da República Michel Temer, em 08/03/2017:

[...] De modo que, ao longo do tempo as senhoras, as mulheres, deram uma colaboração extraordinária ao nosso sistema. E hoje, como as mulheres participam intensamente de todos os debates, eu vou até tomar a liberdade de dizer que na economia também, a mulher tem uma grande participação. Ninguém mais é capaz de indicar os desajustes, por exemplo, de preços em supermercados do que a mulher. Ninguém é capaz de melhor detectar as eventuais flutuações econômicas do que a mulher, pelo orçamento doméstico maior ou menor. (PLANALTO, 2017)

O discurso do *meme* constitui-se, portanto, como uma réplica, um contra-discurso ao discurso do presidente. Somente colocando-os em relação é que se pode perceber o efeito de sentido da ironia do *meme*. O discurso presente nesse texto busca desconstruir o argumento do presidente de que a “colaboração extraordinária” das mulheres à economia e ao “nosso sistema” encontrar-se-ia no âmbito da economia doméstica.

O discurso dos *memes* faz falar, por meio da crítica irônica, cujo efeito é o do humor, os silêncios do discurso do presidente. Todo discurso é “autoritário” porque tende à univocidade, à homogeneidade, a apagar o que poderia ter sido dito. O silêncio é

constitutivo da linguagem e também operador de discurso. Segundo Orlandi (1997, p. 71):

O silêncio não está apenas ‘entre’ as palavras. Ele as atravessa. Acontecimento essencial da significação, ele é matéria significante por excelência. [...]. É, assim, a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido.

Tal discurso, do então presidente, esteve, portanto, permeado por não-ditos, retomados de forma irônica pelo discurso dos *memes*. Esta fala do presidente foi amplamente criticada na imprensa e nas redes sociais por proferir dizeres, que, na contramão dos discursos atuais que destacam o papel da mulher em diversas áreas profissionais: científica, política, artística, além dos discursos dos movimentos sociais de mulheres que focam na conquista de mais direitos, o foco do discurso presidencial recaiu sobre os supostos atributos domésticos do gênero feminino.

Assim, de acordo com o discurso do presidente, ironizado pelo discurso do *meme*, a expressão “Clarice Lispector atenta ao orçamento doméstico” seguidas da respectiva foto, poderíamos, como leitores, inferir e acrescentar outro enunciado bastante popular e bem difundido nas redes sociais: “só que não”.

A partir, portanto, de tal análise, dentre muitas outras possibilidades, podemos perceber em um *meme* de internet a quantidade de dizeres, de não-ditos, de interditos, de elementos sócio-histórico-ideológicos presentes, os quais podem ser discutidos nas salas de aula, demonstrando como os discursos circulam na nossa sociedade e estão presentes em diversos suportes e em diversas modalidades semióticas.

Considerações Finais

A cultura não é só “letrada”, no sentido etimológico, como “letra”, como escrita. Contemporaneamente, é multimodal, multissemiótica. Nesse sentido, é necessário ampliar o rol de “coisas a ler”, bem como ampliar o significado de letramento, de leitura, de língua. A clássica definição do mestre Saussure de que a língua é um conjunto de signos verbais há muito está superada. A língua é um conjunto de signos verbo-voco-visuais, gestuais, discursivos. A propósito da concepção idealista de leitura que sedimenta as nossas práticas escolares, esta também precisa ser superada. Ler um

texto buscando o que o autor quis dizer ou estava pensando ou sentido não nos conduz a situações minimamente realistas de interação com um texto. Mais produtivo é buscar a historicidade, fazer as relações do que o que está dito/mostrado com o que não foi dito, com o que poderia ter sido dito/expresso, ou dito/expresso de outra forma.

Na perspectiva da leitura discursiva de um texto, necessário se faz recuperar os implícitos, os discursos outros, os discursos dos “outros” posto que é nesse processo interdiscursivo e intersemiótico que os textos fazem sentido(s).

Certamente, não podemos discutir todos esses elementos, com toda essa terminologia em todas as séries escolares, mas, dispondo o professor dos meios, das bases, é possível orientar para as múltiplas possibilidades de leitura, para os múltiplos possíveis sentidos dos textos, de forma a aumentar o repertório dos alunos, considerando a variedade de gêneros do discurso que circulam nas várias esferas da sociedade, na perspectiva também do multiculturalismo, seguindo as diretrizes das Orientações Curriculares para o Ensino Médio para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e mais especificamente para o ensino da Língua Portuguesa Brasileira.

Assim, para (não) finalizar, remetemo-nos ao título deste escrito para parodiar Caetano Veloso que já parodiou Castro Alves, Jair Rodrigues e mais diversos outros autores em sua antológica canção *Língua*: livros, vídeos, links, memes à mancha, deixe que digam, que pensem, que falem, que escrevam, que postem, que cliquem, que pensem, que falem...

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M/VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BLACKMORE, S. **A evolução das máquinas de memes**. International Congress on Ontopsychology and Memetics. Anais. Milão, 2002. Disponível em: <http://www.susanblackmore.co.uk/Conferences/OntopsychPort.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. et al. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review. Research Librar: Spring 1996. Disponível em:

http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 16 maio 2017. p. 60-92.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. **International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, 2009. p. 361-425.

COURTINE, J.-J. **Dechiffrer le corps**. Paris: Millon, 2012.

_____. Discursos e imagens para uma arqueologia do imaginário. in: SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C.; CURCINO, L. (orgs.). **Discurso, semiologia e história**. São Carlos: Claraluz, 2011. p. 145-162.

_____. O discurso inatingível: marxismo e linguística (1965-1985). in: **Cadernos de Tradução**. n.º 6. Porto Alegre, 1999. p. 5-18.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. trad. de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. in: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mario (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kayagangue, 2005.

FOUCAULT, M. O que é um autor? in: **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. trad. de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011. p. 264-298.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2000b.

_____. **A arqueologia do saber**. trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c.

GARCIA, T. M. A análise do discurso francesa: uma introdução nada irônica. **Working Papers em Linguística**. UFSC, n.º 7, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/6171/5726>. Acesso em: 16 maio 2017.

GRANGEIRO, C. R. P. “Com a verdade da favela e não com a mentira da Escola”: Análise de Discurso da Canção “Dona Isabel”, do Mestre Toni Vargas. in: VII Artefatos da Cultura Negra: cosmovisão africana e afrobrasilidades: cultura, religiosidade educação: ANAIS. Crato-CE. 2017. p. 23-31.

_____. O sujeito nas teias do inter(discurso) e da formação discursiva. In: **Discurso político no folheto de cordel**. Rio de Janeiro: Annablume, 2013. p. 61-89.

_____. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva. in: BARONAS, R. L. (org). **Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro e Joao Editores, 2007. p. 33-46.

INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2009. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 24 mar. 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LACAN, J. O seminário. Livro 17. **O avesso da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

BRSAIL. LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Orientações curriculares para o ensino médio). Vol 1. Brasília, 2006. 239 p.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. in: ACHARD. P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. pp. 49- 57

PALÁCIO DO PLANALTO. Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante Cerimônia de Comemoração pelo Dia Internacional da Mulher - Brasília/DF. In: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-comemoracao-pelo-dia-internacional-da-mulher-brasilia-df>. Acesso em: 07 maio 2017.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, vol. 23, nº 81, pp. 143-160. Campinas, dez 2002.

SOUZA, A. L. S. Letramento da *reexistência*. in: **Poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

GRAMÁTICA REFLEXIVA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Josefa Felix do Nascimento¹
Jéssica Almeida dos Santos²
José Marcos de França³

GT 7 - Educação, Linguagens e Artes

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir e analisar as possibilidades de uso da gramática reflexiva no processo de ensino da língua portuguesa em contraponto com a gramática normativa. Para análise, tomamos a *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*, de Cereja e Magalhães (1999), única obra do gênero que se intitula reflexiva, no sentido de ver como ela se alinha, em seus aspectos estrutural, textuais e discursivos, à concepção de gramática reflexiva. Nesse sentido, a nossa discussão parte de um contraponto entre o que seria um ensino de base normativa em relação a um ensino de base reflexiva, colocando em foco os aspectos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos suscitados pelo ensino de uma gramática reflexiva.

Palavras-chave: Ensino de Gramática. Gramática Reflexiva. Ensino de Língua Portuguesa.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo discutir y analizar las posibilidades del uso de la gramática reflexiva en el proceso de enseñanza de La lengua portuguesa en contrapunto con la gramática normativa. Para análisis, tomamos la *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*, de Cereja e Magalhães (1999), única obra del género que se intitula reflexiva, en el sentido de mirar como ella se línea, en sus aspectos estructurales, textuales y discursivos, la concepción de gramática reflexiva. En ese sentido, nuestra discusión parte de un contrapunto entre lo que sería la enseñanza de base normativa en relación a una enseñanza de base reflexiva, poniendo en foco los aspectos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos suscitados por la enseñanza de la gramática reflexiva.

Palabras clave: Enseñanza de Gramática. Gramática Reflexiva. Enseñanza de Lengua Portuguesa.

¹Graduada em Letras Português-Espanhol da Faculdade Pio Décimo. E-mail: espanhol.josy@gmail.com

²Graduanda do curso de licenciatura em Língua Espanhola da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: codinome.almeida@gmail.com

³ Professor de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: santanadefranca@yahoo.com.br

PALAVRAS INICIAIS

Muito tem se falado acerca de uma óptica sobre o processo de ensino da gramática portuguesa. Todavia, o desempenho docente nos mostra que apenas o estudo das teorias gramaticais não influi ou caracteriza contundentemente o aprendizado e a prática da leitura e da escrita. Apesar disso, nem todos os docentes exploram ou inovam metodologias que aliem o desenvolvimento dessas habilidades comunicativas sem deixar de lado a essência do que as regras gramaticais significam para nós e, com isso, essa relação homóloga (gramática – leitura – escrita) vem atravessando um descaso no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa (LP) na sala de aula.

Existe uma dificuldade quando se trata de inovar a didática nesse campo, principalmente ao se tentar buscar fazer isso em sala de aula através de novas práticas pedagógicas que possibilitem o estudo de textos contextualizando o assunto gramatical. Ao invés de encontrar e classificar as palavras em classes gramaticais em um texto, seria mais profícuo para o aluno refletir sobre as possibilidades de uso de tais palavras. A prática tradicional de identificar e classificar as palavras num texto, por exemplo, não é suficiente para que haja ampliação no conhecimento da gramática, já que há a necessidade de ir além desse universo para que se possa descobrir a função delas dentro do texto em análise (leitura: interpretação e compreensão).

Não é necessário que ocorra da parte do aluno apenas o ato da descoberta do saber em função do que venha a ser cada classe gramatical e, até que saiba classificá-las individualmente, o que de fato importa é que o aluno venha saber diferenciar o papel de cada uma delas dentro de um determinado contexto no qual estão inseridas, enfocando, portanto, suas múltiplas funções em diversificados enunciados. Isso sim é o que se pode denominar como sendo desafiar o processo de ensino da gramática de acordo com as novas exigências, o que tem sido e é um grande “nó” para quem leciona Língua Portuguesa e, com e por isso, se julga necessário que o professor permanentemente se qualifique no universo do ensino continuado, para que possa encarar esse quadro com determinação e dar conta do desafio, podendo assim fazer com que o estudante reflita sobre a língua que utiliza.

O ensino de gramática não se encaixa e não pode ter como foco fundamental a proteção ou conservação da composição de uma língua. Seu real papel dentro da sociedade escolarizada é ajudar o indivíduo no processo baseado no conhecimento e no uso de sua própria

língua materna. O ensino tradicional de gramática normativa tem se mostrado ineficiente em alcançar esse propósito.

Em vista disso, nosso trabalho está assim dividido: num primeiro momento, discutiremos o papel e o lugar da gramática no ensino de língua portuguesa: que gramática é ensinada nas aulas de português; num segundo momento, discutiremos sobre a concepção de gramática reflexiva e sua proposta de ensino; por fim, faremos uma abordagem analítica da obra *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*, de Cereja e Magalhães (1999), até o presente momento a única assim intitulada.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUE GRAMÁTICA ENSINAR?

Há muito as disciplinas de línguas, literaturas e produção de texto eram agregadas em uma grande área – Língua Portuguesa, o que não mais encontramos hoje em dia. Naquele formato, o ensino de Literatura oferecia (como ainda pode oferecer) ao professor de línguas uma síntese de teorias que a fazia importante para uma escolha baseada por um determinado ensino que visava de fato à contemplação das atividades de gramática reflexiva, o que seria, sem dúvidas, o mais adequado, tendo como foco a discussão de sentidos inerentes ao conhecimento intuitivo. Essa conduta induzia o alunado a concretizar o seu próprio conceito sobre um determinado conteúdo, fazendo jus ao que caracterizamos como “ato crítico ou perceptivo”.

O objetivo de se ensinar gramática não é fazer com que aqueles que a estudam adquiram novas possibilidades de linguagem e passem assim a utilizá-las, pois, dessa forma eles estariam deixando de lado a sua própria linguagem, seu registro particular e construtor de parte da sua história, pois queiram ou não, esta lhes é própria. Contudo, o principal foco no termo “ensinar gramática” fundamenta-se numa abrangência em relação à sua própria capacidade de uso, desenvolvendo-se e ampliando sua habilidade e competência comunicativa por intermédio de atividades com textos dos mais variados tipos e gêneros.

Por base, na construção dessa linha de trabalho gramatical busca-se, através de levantamento de hipóteses, verificar se essas atividades correspondem ou não ao funcionamento da língua. Existe também uma confrontação entre o conhecimento que o aluno traz internalizado (construído através de suas raízes) e os recursos linguísticos que ele ainda não domina (as que

lhes serão ensinadas na escola), e para levá-lo à aquisição de novas habilidades e conceitos, é preciso fugir de um pressuposto e antigo método de memorização, que é hoje contido como algo baseado na gramática tradicional.

O ensino tradicional baseia seus estudos num conjunto de regras que regulamentam o uso da norma culta, a gramática normativa que define o conceito de como se deve utilizar a língua socialmente, se torna assim um conjunto de regras linguísticas, todavia algumas vezes não chega a realidade da linguagem oral vivida em sociedade, como assevera Irandé Antunes (p. 30):

Tais definições não são feitas por razões propriamente linguísticas, quer dizer, por razões internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito. Daí por que não existem *usos linguisticamente melhores ou mais certos que outros*; existem *usos que ganharam mais aceitação, mais prestígio que outros* por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. (ANTUNES, 2007, p. 30).

Sendo assim, um ensino tradicional baseado em uma conjuntura da gramática normativa não se julga totalmente eficaz no processo de ensino reflexivo vez que a sua maneira de analisar e estudar os textos não condizem com a conceitualização dos dias atuais o que retarda o processo de ensino reflexivo, pois algumas vezes esse método de ensino baseado em regras e normas acaba por ofuscar o conhecimento prévio do aluno sobre sua própria língua.

GRAMÁTICAS REFLEXIVA: O QUÊ? PARA QUÊ?

Para muitos, ao se ouvir falar em gramática logo vem à mente aquele conceito tradicional, ou seja, um conjunto de normas; regras para o bom funcionamento da língua, para falar e escrever corretamente.

Mas hoje já se pode enfocar, no âmbito escolar, o uso de uma nova gramática que tem por centralização um trabalho de reflexão diante do que o aluno já domina - a chamada “gramática reflexiva”, baseada em um trabalho de recursos linguísticos de que o aluno ainda não domina que seriam os valores de cada palavra dentro de uma frase ou um texto. Por

exemplo, a palavra *jovem* em uma frase pode comportar-se como sendo adjetivo e pode também está como sujeito (substantivo) da oração. Vejamos a seguir, para melhor entendermos.

- a) *O escritor é **jovem** e famoso.*
- b) *O **jovem** permanece dormindo.*

Explicando: no primeiro exemplo, a palavra *jovem* é um adjetivo e qualifica o escritor; já no segundo exemplo, o termo *jovem* admite valor de substantivo e vem acompanhado por artigo. Esta é uma característica do substantivo.

É cabível à escola e aos professores de LP do século XXI, lançarem uma metodologia que atenda as exigências de um ensino crítico e reflexivo. Nessa perspectiva, cabe à escola e a nós, professores de língua portuguesa, disseminar uma aparição do português livre de um preconceito linguístico e centrada em pauta de inclusão sociocultural do indivíduo, onde a língua portuguesa deve deixar de ser vista como um conjunto de regras, como se fosse um jogo onde o aluno tivesse como real valor o dever de desmembrá-lo. Desse modo, cabe ao professor proporcionar aos seus um ensino da língua baseado em reflexão sobre estrutura e funcionamento da própria, nesse caso, o trabalhar com a gramática reflexiva é muito importante, visto que, ensinar com base em textos ao invés de frases soltas fortalece e sintetiza melhor a reflexão crítica do aluno e, dentro desse ensino, cabe ao professor mostrar as diversas funções de uma palavra, mostrar que um adjetivo vai muito além dele mesmo (dessa classificação) dependendo da forma de como o está empregado no texto.

Vejamos, então, o que seja uma gramática reflexiva:

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências lingüísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua. (TRAVAGLIA, 2003, p. 33)

De acordo com a definição acima, essa gramática está presa ao processo de “constituição e funcionamento da língua”. Ela se propõe a um instrumento de reflexão e observação sobre a língua o que implica o uso de uma metodologia dedutiva, em que se parte do todo para a parte, do geral para o específico. Ou seja, a partir dos fatos lingüísticos⁴ é que se

⁴ Essa concepção de gramática permite aliar atividades *lingüísticas*, *epilingüísticas* e *metalingüísticas*.

estabeleceriam as normas, as regras que regem os fatos, os princípios e o funcionamento da língua.

É nesse momento que surge a pergunta: Por que trabalhar a gramática reflexiva em sala de aula diante de tantas já existentes? A gramática reflexiva tem como proposta de ensino trabalhar com as diversas áreas do campo linguístico e não apenas com o produto do ato linguístico (fala). Ou seja, parte das evidências linguísticas para dizer como é a gramática implícita ou a gramática internalizada do falante, isto é, o conhecimento que o falante tem do sistema da língua e não de regras.

A reflexão que essa gramática concede, portanto, tem como base a construção de exemplos tanto do cotidiano quanto do uso da linguagem contextualizada no afã de facilitar o entendimento dos elementos que compõem a língua enfatizada em atividades de classe.

Segundo Nascimento e Santos (2005, p.5), “As atividades de gramática reflexiva podem levar o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua através da observação dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos produzem”. A quantidade e qualidade do material linguístico encontrado na gramática reflexiva, a torna uma arquitetura inovadora, com um suporte teórico totalmente voltado para os subsídios dos campos linguísticos, o que a faz com que o aluno recorra a subsídios que esteja limitado a regras da norma padrão, ou seja, ela abre espaço para que o estudante possa refletir de maneira crítica sobre as diversas formas de uso da intitulada língua em questão e, não apenas reproduza o que lhe disseram, é fazer com que o aluno tenha sua própria autonomia de pensamento, pois, como ressalva Nascimento e Santos (2005, p. 5), “O que seria o ensino reflexivo se não for para propiciar ao indivíduo o ato do pensamento?”.

-
- a) “*Atividades linguísticas* são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 2013, p. 20).
- b) “*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, 2013, p. 23). É uma atividade condizente à reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa. Para Clare (2014), “Como atividades epilinguísticas, entenda-se o trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita.”
- c) “*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” (GERALDI, 2013, p. 25). Para Travaglia (2003, p. 34-35), “As **atividades metalinguísticas** são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. Nesse caso a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação.”

A prática reflexiva nada mais é do que o balanceamento entre a prática cotidiana e ato do pensamento, do refletir e, por isso, a educação (o exercício de educar, ensinar) deve estar pautada nos pilares a seguir, segundo Edgar Morin (2003): saber fazer; aprender a aprender; aprender a conviver; aprender a ser.

Assim, o indivíduo estará mais apto a se tornar um ser de autonomia própria e capaz de lidar com uma informação de maneira mais flexível e de modo que não venha a ser manipulado, pois saberá interpretar o que lhe foi dito e, como sabemos, a escola, em princípio (mas não só) é o espaço mais conveniente para que se propicie, se produza o *saber*. Ser um indivíduo pensante e crítico é ser alguém de mente ativa, fértil e reflexiva.

Assim sendo, gramática reflexiva é a que se encontra em explicitação, a qual representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que se busca detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Daí se dá a pretensão de inovação do ensino por uma possível mudança da metodologia, capaz de desenvolver as habilidades comunicativas e, serve para ensinar ao aprendiz como é a língua e quais os meios de se levar ao conhecimento da instituição social que a língua compõe, fazendo-o pensar.

De acordo com a gramática reflexiva, os exercícios devem partir da extração de vocábulos presentes em todo e qualquer texto. Trabalhar com elementos linguísticos de forma reflexiva é relevante quando se objetiva formar alunos competentes na língua, e isto é papel do professor, embora seja mais difícil do que pensamos. Contudo, aqueles que transmitem a noção de gramática nos moldes tradicionais acabam por desempenhar o papel de maus protagonistas junto aos seus alunos, pois transformam a disciplina em algo enfadonho, sem fundamento e inútil.

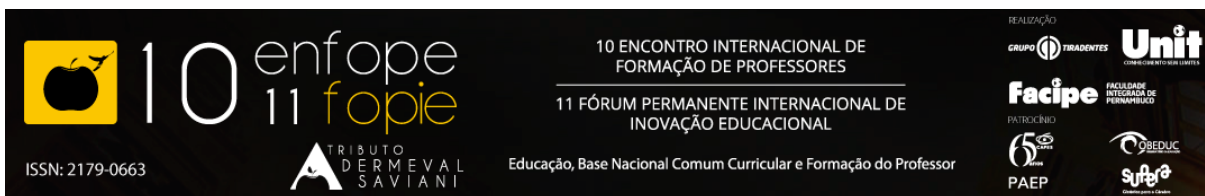
Na sequência deste trabalho, apresenta-se uma discussão/análise de um exemplar de uma gramática reflexiva, de autoria de Cereja e Magalhães (1999), que se intitula *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*, cuja proposta de ensino de língua defendida deve-se dar por intermédio de procedimentos indutivos, ou seja, que induzem alguém a algo, cujo objetivo é desenvolver o hábito perceptivo de se observar a sua volta; da análise e da auto conclusão, para que haja promoção de uma educação linguística de forma totalmente apropriada aos alunos. Esses procedimentos possibilitarão ao aluno a elaboração de seus próprios conceitos acerca dos conteúdos gramaticais, a partir da observação de conjuntos de fatos e fenômenos linguísticos existentes na língua e em decorrência de seus usos.

A GRAMÁTICA REFLEXIVA EM DISCUSSÃO/ANÁLISE

A obra *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação* (1999), de Cereja e Magalhães, por seu título, remete a um tipo de gramática que *a priori* parece não se tratar de uma gramática normativa, mas de um tipo que contempla, segundo seu subtítulo, o *texto*, a *semântica* e a *interação*. Porém, vejamos como o livro está estruturado e o que isso revela de seu discurso e de seus *sujeitos-autores*.

A obra está dividida primeiramente em unidades e dentro destas os capítulos, porém os capítulos seguem em uma sequência numérica independente da unidade. A Unidade 1 é intitulada *A comunicação: linguagem, texto e discurso* e nela estão contidos três capítulos: o Capítulo 1 é intitulado *Língua, linguagem e interação social*; o 2, *Comunicação e intencionalidade discursiva*; o 3, *Texto e discurso*. Os enunciados dos títulos de cada capítulo que compõe a unidade provocam um efeito de sentido que não abrange a gramática normativa, mas conceitos e categorias próprias da ciência da linguagem. Se o leitor cria a expectativa nos primeiros capítulos de que não haverá uma abordagem semelhante à da GN, essa expectativa é quebrada quando a Unidade 2 é intitulada *Fonologia*; a 3, *Morfologia: a palavra e seus paradigmas*; e a 4, *Sintaxe: a palavra em ação*, pois retoma na memória discursiva do leitor o discurso da divisão tradicional da GN, com todos os seus elementos. Mesmo acompanhados de subtítulos que sugerem “algo mais” que morfologia ou sintaxe a abordagem segue o tradicional, portanto, na essência do conteúdo e das explicações não fogem ao discurso da tradição normativa.

Para manter a coerência com a proposta do livro, ao final de cada capítulo, os dois últimos tópicos têm em seus enunciados, respectivamente, as expressões “*na construção do texto*”, antecedida do nome do assunto ou da categoria gramatical que se está discutindo no capítulo, como por exemplo, “*Sons e letras na construção do texto*”, “*A ortografia na construção do texto*”, e “*Semântica e interação*”, como último tópico, em que sempre se trabalha um texto, dos mais variados gêneros textuais/discursivos, onde se procura interpretar e aplicar os conhecimentos do assunto trabalhado no capítulo.



O título-enunciado (4) *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação* se apresenta como uma tipologia gramatical que não se define como normativa. Propondo-se uma gramática reflexiva, a obra, em seu subtítulo, diz que vai tratar com o *texto*, com a *semântica* e será *interativa*. De acordo com a definição acima, ela se encaixaria numa metodologia de caráter dedutivo, ou seja, partiria do geral para o específico. Com isso, implica dizer que estará tratando da língua materna sob o prisma de uma outra verdade que não a normativa.

Essa vontade de verdade expressa no título-enunciado diz que a partir dos fatos da língua observados se formulariam as regras da língua. É um título completamente atravessado pela formação discursiva da Linguística. Além disso, ela se propõe interativa, o que certamente não se trata de mera coincidência, de acordo com a proposta defendida em Travaglia (2003) em cujo título consta a palavra *interação*, o que aponta o atravessamento discursivo de tal proposta. Além disso, as palavras *texto*, *semântica* e *interação* que constam no subtítulo implicam um efeito de sentido que vai além do simples estabelecimento de regras. Isso justificaria o subtítulo da obra: *texto, semântica e interação*. A formação discursiva de onde provêm essas palavras com certeza não é da gramática normativa.

A gramática reflexiva, então, serve para ensinar ao aprendiz como é a língua e quais os meios de se levar ao conhecimento da instituição social que a língua compõe, fazendo-o pensar, pois o que seria o ensino reflexivo se não for para propiciar ao indivíduo o ato do pensamento? As atividades de gramática reflexiva podem levar o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua através da observação dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos produzem. Pela aquisição da confrontação de dados, os alunos exercitam sua capacidade de deduzir pelo raciocínio, criando suas próprias regras, influenciando-os à reflexão sobre todas as suas ações de leitura e de escrita, auxiliando-os, portanto, na capacidade de análise sobre e a respeito da língua, com a melhora do seu princípio cognitivo de aprendizagem.

Na referida gramática, Cereja e Magalhães(1999) colocam como ponte de construção de conhecimento o ato da descoberta, e ressalta o quão magnífico é fazer o aluno descobrir aspectos significativos do conteúdo, ao invés de dar-lhes tudo pronto. Assim, todo e qualquer professor que se cerca de atos reflexivos poderão dizer no decorrer do processo de ensino-aprendizagem que além de o aluno adquirir uma habilidade que crescerá dentro e fora do âmbito escolar, a sua aprendizagem se tornará super-resistente ao bombardeio do esquecimento.

Cereja e Magalhães (1999) abordam textos atualizados para com os nossos tempos, o que acaba por deixar o livro mais atrativo, e trabalha abrangendo o texto como objeto de ensino, proporcionando tal ensino não como dogma, como normatização exagerada, e sim como forma de discussão.

Ensinar a pensar seria viajar em um oceano de possibilidades no qual se dará ao aluno as condições necessárias para solucionar problemas de sua vida particular, ou de um todo, por meio do agir vantajoso de soluções alternativas. Nesse sentido, o ensino de gramática por esse viés tem por objetivo estimular o raciocínio através da observação, descoberta e formulação de regularidades linguísticas, colocando o aluno numa postura ativa de quem faz ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, vimos o nascimento de vários projetos com vistas à melhoria do ensino de línguas, a exemplo dos PCN e as OCEM, que buscam dar uma nova proposta e orientação aos professores. No entanto, nem sempre essas mudanças caracterizam a verdadeira realidade das escolas.

Para que haja um desafio positivo em meio aos novos métodos de ensino do século XXI é necessário que o professor de língua materna se desligue e abandone o ato de ensinar gramática apenas para cumprir a carga horária, mas que a ensine com prazer e responsabilidade, de forma que venha a cumprir com o objetivo de se ensinar a pensar e pensando ao ensinar. Isso se dá através de exercícios que busquem estabelecer uma relação de interação entre aluno/professor/conteúdo, levando o alunado a fazer ciência com seus próprios códigos linguísticos. Nesse conceito, o professor estabelecerá uma melhor maneira de compreensão acerca do que venha a ser “Gramática”. Optar por métodos indutivos para promover a formulação de conceitos próprios e, dessa maneira, serão internalizados como melhor aprover, ou seja, provocação ou sentir do contentamento e prazer dos alunos.

Uma proposta holística do ensino de gramática deve permitir aos alunos prepararem-se para a vida que os espera lá na frente, pois as relações familiares, o trabalho e até mesmo o lazer se dão através de enunciados. A linguagem dá forma ao nosso mundo, à nossa vida sociocultural e, ao mesmo tempo, reflete como e por que as pessoas se relacionam através do simbolismo e significado da língua, estabelecendo uma forma de interação

comunicativa dentro dessa sociedade, o que irá influenciar no que este indivíduo é e o que pretende ser. Além disso, tal ensino tem por finalidade desenvolver a competência comunicativa já adquirida pelo falante, possibilitando um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação dessa interação.

Através dos preceitos da gramática reflexiva, o estudante tem por visibilidade estudar as condições linguísticas da significação, sendo assim, consegue veicular pelo uso consciente da língua os significados ou sentidos que deseja, compreender aqueles que chegam até ela, e de que forma chegam. Contudo, ressalva-se que é importante ensinar gramática dentro de novos requisitos para que o aluno aprenda a empregar as palavras adequadamente dentro das diferentes situações.

Assim, o ensino de gramática preocupado tão somente com a qualidade precisa necessariamente trabalhar com as possibilidades significativas dos recursos linguísticos e com a sua condição de uso para funcionar como pistas/caminhos, tanto na produção quanto na compreensão de textos orais ou escritos com os quais interagimos no universo comunicacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática reflexiva**: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

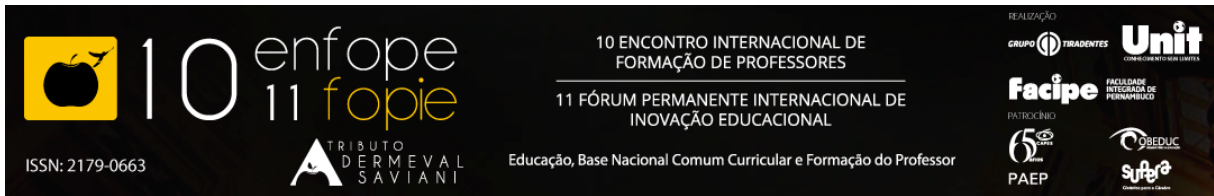
CLARE, N. A. V. **Atividades lingüísticas e epilingüísticas no ensino criativo**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/35/03.htm>. Acessado em: 06 ago 2014

FARACO, C. A. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? **Calidoscópico**, 4 (1), 2006. p.15-26

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, J. F; SANTOS, J. A. **Caminhando entre desafios**: a gramática sob uma nova perspectiva de ensino reflexivo. *Educação, Base Nacional Comum Curricular e Formação de Professor*. Aracaju: v. 8, n. 1, 2015.



TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

Macabéa

Revista Eletrônica do Netlli, Volume 5, Número 2, Jul.-Dez. 2016

MÍMESIS E DISCURSO



MÍMESIS AND DISCOURSE

Raul Azevedo de Andrade FERREIRA(URCA)
Cláudia Rejanne Pinheiro GRANGEIRO(URCA)
José Marcos de FRANÇA(UFS)

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [OS AUTORES](#)
RECEBIDO EM 18/01/2017 • APROVADO EM 10/03/2017

Abstract

This paper proposes a reflection on the concept of mimesis from a rapprochement between some assumptions of the theory of literature with others from the French line of discourse analysis. After the contrast of some concepts presented by Luiz Costa Lima (2003) that give account of the different types of mimesis that occur in distinct social conjunctures, and by Michel Pêcheux (2009), which associate the appearance of discourses to the ideological formations, the two theories are articulated in order to offer a position on how the relations between literature and society can be thought. Then it performs a brief analysis of an excerpt of the tale *O Alienista*, by Machado de Assis, aiming a short exhibition of the possibilities offered by the theoretical approach proposed. In the end, it is concluded that the mimesis allows a connection of the literary fiction with social reality through a representation of the effects of meaning provided by the discursive formations in a given social situation.

Resumo



O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o conceito de mimesis a partir de uma aproximação entre alguns pressupostos da teoria da literatura com outros da análise do discurso de linha francesa. Após o contraste de alguns conceitos apresentados por Luiz Costa Lima (2003), que dão conta dos diferentes tipos de mimesis presentes nas diversas conjunturas sociais, e por Michel Pêcheux (2009), que associam o aparecimento dos discursos às formações ideológicas, as duas matrizes teóricas são articuladas com a finalidade de oferecer uma posição sobre como podem ser pensadas as relações entre literatura e sociedade. Em seguida, realiza-se uma breve análise de um trecho do conto *O Alienista*, de Machado de Assis, objetivando uma breve exposição das possibilidades oferecidas pela abordagem teórica proposta. Por fim, conclui-se que a mimesis permite uma ligação da ficção literária com a realidade social por meio de uma representação dos efeitos de sentido disponibilizados pelas formações discursivas presentes em uma determinada realidade social.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Mimesis, discourse analysis; theory of literature.

PALAVRAS-CHAVE: Mimesis. Análise do discurso. Teoria da literatura.

Texto integral

INTRODUÇÃO

A análise de uma teoria, qualquer que ela seja, revela que, no centro de seus fundamentos, apenas alguns conceitos-chave estruturam os axiomas e predicados que ela é capaz de produzir sobre seus objetos. Uma mudança no entendimento destes conceitos acaba, em função da importância nuclear que eles possuem, por se tornar determinante de uma transformação de todo o edifício teórico. Assim, se, por exemplo, a gravidade pode ser colocada como um conceito elementar para a física e para um desvelamento do que seria o funcionamento das leis do universo, alguma modificação em sua concepção não permitiria que outros enunciados produzidos neste campo teórico seguissem ilesos. Desta forma, identificar um conceito-chave de um campo e analisar sua configuração surge como a tarefa inicial para a reflexão sobre uma rede de implicações teóricas concernentes às questões relativas aos objetos deste campo.

Para a teoria da literatura, o conceito de *mimesis* possui essa centralidade. Não somente a reflexão sobre a literatura surgiu a partir de uma reflexão sobre a mimesis, mas, ao longo da história dos estudos literários, este conceito, implícita ou explicitamente, sempre apresentou-se como o fundamento sobre o qual diferentes conceitos de literatura são elaborados. Foi em função de um entendimento da *mimesis* que o Sócrates platônico concluiu que a literatura seria danosa à *res-publica* e decidiu expulsar o poeta de sua cidade ideal. Aristóteles rejeitou a concepção platônica e considerou a *mimesis* uma criação autônoma em relação aos fatos da realidade, o que fez com que os objetos miméticos adquirissem um valor próprio em relação aos objetos factuais. Os renascentistas conceberam a *mimesis* por intermédio do termo imitação e fizeram da arte a representação de

situações idealizadas; os líricos românticos a assumiram como a reprodução de uma realidade íntima ou imaginada e os modernos fizeram dela uma negatividade dissonante (cf.: FRIEDRICH, 1978).

É certo que a *mímesis*, assim como a ficção, não é um procedimento exclusivo à literatura, entretanto é certo também que a compreensão que se pode ter sobre a literatura e sobre a relação que a literatura possui com a realidade social depende do modo como estes dois termos são concebidos. Para o senso comum, talvez a *mímesis* seja entendida como a simulação de objetos reais: ela seria simplesmente a reprodução de entes e fatos presentes na realidade natural ou histórica. A visão clássica de *mímesis*, como mostra Göran Sörbom (2002), a entendia como ligada não exatamente a objetos concretos, mas a imagens mentais concebidas pelo artista e reproduzidas através da *tékhné* do artista. Ambas concepções relacionam a *mímesis* a algo prévio, entes reais ou imagens mentais, que seria apropriado e representado pelos procedimentos miméticos.

Mas qual seria exatamente o estatuto ontológico deste “algo prévio” ao qual os procedimentos miméticos se dirigem? A reflexão contemporânea, tal como ela se apresenta na teoria de Luiz Costa Lima, apresenta uma resposta. Em *Mímesis e modernidade* (2003), ele principia suas considerações sobre o conceito a partir da reflexão sobre caráter simbólico da própria realidade social. Segundo ele, uma sociedade encontra-se permeada por uma série de *sistemas de representação*. Esses sistemas são estruturas simbólicas que possibilitam a inserção social do sujeito em seu meio. A inserção torna-se possível porque os sistemas implicam tanto uma classificação dos seres como a forma pela qual eles desenvolverão suas interações (cf.: LIMA, 2003, p. 87). Assim, a dimensão simbólica não é entendida como reservada aos textos imaginários de caráter artístico, mas antes recobre a própria realidade social. Assim, tal como os textos literários, a realidade é estruturada por representações que não são imanentes, mas antes dependem da atividade humana para se constituírem, sobretudo da atividade linguística.

Em texto posterior, Luiz Costa Lima (2006) investiga a natureza da ficção a partir de comentários sobre as ideias do jurista inglês Jeremy Bentham. Ele prossegue na reflexão sobre o caráter simbólico da realidade e ressalta o papel da linguagem no processo de sua constituição. Segundo Bentham, para se falar do mundo não se pode prescindir da utilização de uma série de ficções engendradas pela própria linguagem. A ficção, portanto, não pode ser concebida como um elemento exclusivo a determinadas utilizações da linguagem, toda ela é atravessada por uma série de ficções, e a realidade depende delas para se constituir. Isto obriga a compreender a linguagem não mais como a simples comunicação do encontrável no mundo, pois a realidade deixa de ser vista como imanências estáveis dependentes apenas da correta utilização dos sentidos e do discernimento; a linguagem, ao invés disso, é o instrumento pelo qual o mundo adquire realidade ao ser disponibilizado por ela.

Diante da constatação do caráter simbólico da própria realidade, como pensar a sua representação proporcionada pela *mímesis* artística? Se a própria realidade é constituída por representações inerentes à linguagem, de que modo pode-se especificar as propriedades da *mímesis* artística e diferenciá-la das demais

representações sociais? Em *Mimesis e modernidade*, Luiz Costa Lima apresenta a seguinte diferenciação:



A *mimesis*, cabe ainda insistir, não é imitação porque não se confunde com o que a alimenta. A matéria que provoca a sua forma discursiva aí se deposita como um significado, apreensível pela semelhança que mostra com uma situação externa conhecida pelo ouvinte ou receptor, o qual será substituído por outro desde que a *mimesis* continue a ser significante perante um novo quadro histórico, que então lhe prestará outro significado. [...] O discurso mimético distinguir-se-á do não mimético por esta variabilidade necessária. (LIMA, 2003, p. 45, grifos do autor).

Mais adiante, no mesmo estudo, ele procura especificar a *mimesis* artística a partir da oposição entre função estética e função pragmática:

Ante a função pragmática, a estética se diferencia por ser uma forma *sui generis* de comunicação. *Sui generis* porque só indiretamente estabelece uma relação com o real. E nisto a *mimesis* se distingue das outras formas de representação social (LIMA, 2003, p. 93).

Desta forma, pode-se concluir que a especificidade da *mimesis* encontra-se na variabilidade que ela apresenta em função do horizonte histórico do receptor e pelo fato de sua relação com este mesmo horizonte não se dar diretamente tal como ocorre na utilização pragmática da linguagem.

Assim, a *mimesis* artística passa a ser pensada como um efeito de sentido desencadeado pela interação entre duas representações situadas em ordens simbólicas diversas: a representação social, estruturadora da realidade humana e integradora do indivíduo no seu meio, e a representação artística, que se volta à primeira por intermédio de uma relação indireta. Ainda segundo Luiz Costa Lima (2003), essa relação, sendo sempre indireta, pode assumir diferentes configurações devido ao modo como ela se dirige aos significados que circulam no meio social, pois a *mimesis* pode tanto procurar reforçá-los como voltar-se a eles pretendendo a sua dissolução. Nesta perspectiva, três seriam as formas de *mimesis*: 1) a *mimesis* de representação, que ocorre quando ela se apresenta como um análogo das representações sociais; 2) *mimesis de representação moderna*, que ocorre quando a representação artística segue sistemas de representação não-dominantes; 3) *mimesis* de produção, que ocorre quando “o ato mimético já não pode ser interpretado como o correlato a uma visão anteriormente estabelecida da realidade” (LIMA, 2003, p.181).

Diante disso, pode-se dizer que a *mimesis*, tanto em sua forma geral como em seus diferentes modos de configuração, é um efeito de sentido que se define pelo tipo de relação que uma representação estabelece com uma “situação externa”



ou uma “visão prévia da realidade”. Apesar de elucidativa, pode-se perceber que esta reflexão ainda se utiliza de uma série de termos para definir a anterioridade à qual a *mimesis* se dirige e necessita para se constituir que ainda poderiam ser melhor desenvolvidos. Afinal, o que seria exatamente esta “situação externa”? Certamente ela não pode ser entendida como uma sequência factual de eventos ou objetos materiais, pois já foi dito que esta situação não é sempre a mesma, mas variável historicamente. Também falar em “visão prévia da realidade” ainda diz pouco, pois como se elaboraria esta visão prévia? Quais são seus elementos constitutivos? Qual seria, enfim, o status ontológico das representações que constituem a anterioridade da qual a *mimesis* artística depende para se constituir?

Para se chegar a esta resposta pode-se primeiro considerar as noções de *real* e *realidade* tal como elas foram apresentadas em uma tese desenvolvida por Milner (2012) e apropriadas pela teoria do discurso de Pêcheux (2004). A realidade dirá respeito à estruturação simbólica e, conseqüentemente, sempre parcial de um determinado real; este real, por sua vez, indica uma dimensão dos fatos e dos objetos que a simbolização apresentada por aquilo que se coloca enquanto realidade não consegue dar conta em sua totalidade. A língua situa-se na ordem do simbólico, que se apropria de um real e lhe confere uma sistematização apreensível. A *alíngua*, termo cunhado por Lacan, diz respeito ao real da língua, i.e.: uma dimensão sua que escapa à simbolização. O real da língua (Pêcheux 2004) é definido em termos de uma impossibilidade do dizer, já que todo dizer necessariamente opera uma redução simbólica de um determinado real. O real da língua, a *alíngua*, mesmo resistente à estruturação simbólica inerente à língua, constitui-se como condição da atividade linguística, pois a impossibilidade do dizer impulsiona as sucessivas tentativas de ressignificação da realidade, pois o impossível de ser dito é também a impossibilidade de se interromper a atividade de dizer:

O real não é nada mais do que aquilo que escapa à tomada do simbólico. Assim, o Real não está na rede simbólica como linguagem, mas é a linguagem que persiste em dizê-lo/ não o dizer. A linguagem é o sistema por onde o imaginário, pela representação, tenta recuperar, dar sentido ao que escapa do Simbólico: o Real. (DORNELES, 1999, p.153)

A realidade do real – seja este real o real do sujeito ou o real da história – se constitui, portanto, mediante uma sistematização parcial oferecida pela redução simbólica inerente à atividade linguística. Esta sistematização é operada pelos processos discursivos presentes em uma determinada configuração social (cf.: DORNELES, 1999, p. 158). A partir disso, pode-se concluir que a representação da realidade operada pela *mimesis* se volta não sobre um suposto *em-si* de objetos e fatos presentes em uma realidade imanente, mas antes sobre a estruturação discursiva da realidade de um objeto ou fato. Conclui-se, então, que a representação social sobre a qual a *mimesis* se volta possui uma natureza

discursiva, o que permite afirmar que *a mimesis é, na verdade, uma representação dos procedimentos discursivos responsáveis pela estruturação simbólica da realidade*



II

A reflexão acima, portanto, permite construir um entendimento da *mimesis* a partir dos termos de uma teoria do discurso, pois se a *mimesis* é uma representação de uma realidade, e esta realidade, por sua vez, se constitui a partir dos efeitos de sentido elaborados nos procedimentos discursivos, a *mimesis* pode ser assumida como um efeito de sentido construído artisticamente sobre outros efeitos de sentido previamente elaborados nas diferentes formações discursivas presentes em uma realidade histórica. Segundo Michel Foucault, uma formação discursiva é um agrupamento sistemático e regular de enunciados ordenados a partir de regras de formação comuns (cf.: FOUCAULT, 1997, p. 43). Tais regras são responsáveis pelo estabelecimento das condições necessárias para que um enunciado ou conjunto de enunciados produzam sentido. Michel Pêcheux (2009), em *Semântica e discurso*, vincula as formações discursivas às formações ideológicas ao entender que estas constituem as condições de produção dos discursos. Desse modo, as palavras não possuiriam sentido devido a uma suposta estabilidade literal da dimensão semântica da língua, mas sim devido às condições estabelecidas pelas formações ideológicas por intermédio das formações discursivas.

A interferência ideológica nas construções linguísticas se dá por intermédio da articulação do que Pêcheux chama de dois “domínios de pensamento” (cf.: PÊCHEUX, 2009, p. 114), o da “anterioridade-exterioridade”, referido pelo termo de pré-construído, e o do “retorno do saber no pensamento”, denominado de *discurso-transverso*. Segundo Pêcheux, os efeitos de sentido se produzem à medida que um discurso recorre a elementos do *pré-construído* por intermédio de articulações laterais de sentido proporcionados pelo discurso transverso, que é um efeito de implicação que um enunciado desencadeia com outro presente na zona interdiscursiva na qual o enunciado primeiro atua. Ao se emitir um enunciado, as palavras produzem sentido mediante encaixes com formas discursivas já constituídas em outros domínios acionados pela formação discursiva utilizada em determinada circunstância.

Os encaixes e as articulações laterais não concernem exclusivamente à formação discursiva da qual parte um sujeito em uma determinada circunstância histórica, mas se dão dentro de um espaço discursivo constituído pelo conjunto de formações discursivas denominado *interdiscurso*. Na definição de Pêcheux (2009, p.149), interdiscurso é “todo complexo com dominante das formações discursivas”. Isto significa dizer que os procedimentos discursivos não se produzem em formações discursivas isoladas, mas em um processo onde um enunciado remete a outros presentes em uma rede de discursos. As formações discursivas, portanto, não atuam como ilhas de significação visitadas pelos signos linguísticos a fim de

receber sentido, pois elas não funcionam independentemente uma das outras. Por isso, segundo Courtine (2009, p. 73), “o estudo de um processo discursivo no interior de uma dada FD *não é dissociável* do estudo da determinação desse processo discursivo por seu interdiscurso”. As formações discursivas, interagem entre si mediante relações desiguais de poder – já que umas exercem dominância sobre outras – mas essas interações não se dão de forma aleatória, pois cada formação discursiva se insere no espaço interdiscursivo em função de uma sistematicidade que lhe é inerente, e isto se dá de acordo com um conjunto de propriedades que determinam seu modo de interação.

A primeira propriedade a ser considerada em uma formação discursiva são as suas *adjacências discursivas*. São elas que dispõem as outras formações que possuem maiores condições de estabelecem relações interdiscursivas, independentemente do caráter dessas relações. As adjacências são normalmente estruturadas em torno de objetos comuns, que podem ter seu sentido compartilhado ou disputado por formações distintas. Por conta disso, nota-se facilmente o motivo pelo qual uma formação discursiva de caráter político tende a estar mais próxima de outra formação política do que de outras formações totalmente estranhas aos seus objetos. As formações adjacentes podem ser opositoras e disputar os mesmos objetos, ou podem estabelecer relações de dependência ou de dependência assimétrica. O que é importante para a noção de adjacência discursiva não é tanto a natureza das relações que se estabelecem entre duas formações discursivas, mas o grau de proximidade entre elas.

A segunda propriedade relevante ao modo de inserção de uma formação discursiva no interdiscurso é o *nível de porosidade* das fronteiras da formação discursiva. Em função de sua sistematicidade, uma formação pode ser mais ou menos propícia a estabelecer relações interdiscursivas, e isto define o seu grau de autonomia em relação aos procedimentos discursivos desenvolvidos em outras formações. Assim, pode-se supor que determinadas formações encontram-se mais ou menos sujeitas a influências de outras formações; ao passo que outras, mesmo não tendo condições de serem completamente impermeáveis, apresentam certa resistência aos processos discursivos produzidos fora de suas fronteiras.

A terceira propriedade diz respeito ao modo como uma formação discursiva distribui seus enunciados nas diferentes regiões de seu campo discursivo. Pode-se imaginar uma formação discursiva como dotada de regiões periféricas e centrais: nas primeiras pode-se encontrar os enunciados mais sujeitos a uma maior influência das formações posicionadas nas adjacências da formação discursiva original daquele enunciado, ao passo que nas regiões centrais são encontrados os enunciados que respondem mais frequentemente aos procedimentos discursivos internos da formação discursiva original. Isso explica, por exemplo, porque a religião pode disputar com a ciência o sentido para os termos vida ou homem, mas dificilmente terá condições para disputar o sentido para os termos utilizados na definição das partículas subatômicas ou na descrição da vida intracelular, o que é mais provável que aconteça dentro da dinâmica própria ao discurso científico. Por outro lado, a ciência pouco terá a dizer sobre a natureza da divindade ou sobre determinadas razões que levam o crente a ter fé no seu dogma.

As relações desenvolvidas nas fronteiras existentes entre as diversas formações discursivas dependem, portanto, de três fatores: 1) Da posição da formação discursiva no espaço interdiscursivo, que determina quais seriam as adjacências discursivas estabelecidas pelas fronteiras (pois é mais provável que um discurso estabeleça relações com discursos que recubram as mesmas zonas de interesse); 2) Do grau de porosidade das fronteiras da formação discursiva (pois é mais provável que um discurso jornalístico interaja com os discursos da história, da ciência e das artes que o mesmo aconteça, por exemplo, com o discurso das ideologias fundamentalistas); 3) Da posição de um enunciado em questão dentro do espaço interno de sua própria formação discursiva (já que os mais periféricos podem depender tanto de adjacências discursivas quanto dos procedimentos discursivos presentes em sua própria formação discursiva).

A dinâmica das fronteiras discursivas pode se dar a partir de relações variadas, de modo que as formações podem depender uma das outras, ou uma pode parasitar procedimentos discursivos situados em outra, ou duas ou mais formações discursivas podem disputar o sentido de um mesmo objeto.

III

Tudo o que acima foi comentado acerca das formações discursivas e das propriedades de suas fronteiras e relações interdiscursivas pode ser utilizado para caracterizar a *mímesis*, mais especificamente sua natureza discursiva tal como ela aparece na literatura, assim como a anterioridade à qual ela se dirige para se constituir. Anteriormente a *mímesis* foi definida como uma representação de procedimentos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido produzido no interior do interdiscurso por intermédio das formações discursivas. Assim, a anterioridade à qual a *mímesis* se volta, a “situação externa” com a qual ela desenvolve uma semelhança sem nunca se perder em sua completa identificação, não diz respeito a uma factualidade de eventos ou de objetos – campo que possivelmente será o da história ou o das ciências – mas a elaborações reconhecidamente discursivas presentes em outras formações discursivas, de modo que *a mímesis pode ser entendida como um efeito de sentido que se volta sobre outros efeitos de sentido já estabilizados no interdiscurso.*

Uma rápida análise deve ser suficiente para se demonstrar o que se afirma. O exemplo será extraído do texto *O alienista*, de Machado de Assis. Em certo momento da narrativa, Dona Evarista, esposa do médico Simão Bacamarte, após uma viagem ao Rio de Janeiro que deveria compensar a tristeza provocada pela falta de atenção por parte de seu marido, recebe alguns amigos para um jantar. Um episódio ocorre no momento em que um dos convidados decide recitar um poema louvando a anfitriã:



Um dos oradores, por exemplo, Martim Brito, rapaz de vinte e cinco anos, pintalegrete acabado, curtido de namoros e aventuras, declamou um discurso em que o nascimento de D. Evarista era explicado pelo mais singular dos reptos. Deus, disse ele, depois de dar o universo ao homem e à mulher, esse diamante e essa pérola da coroa divina (e o orador arrastava triunfalmente esta frase de uma ponta a outra da mesa), Deus quis vencer a Deus, e criou D. Evarista.

D. Evarista baixou os olhos com exemplar modéstia. Duas senhoras, achando a cortesanice excessiva e audaciosa, interrogaram os olhos do dono da casa; e, na verdade, o gesto do alienista pareceu-lhes nublado de suspeitas, de ameaças e provavelmente de sangue. O atrevimento foi grande, pensaram as duas damas. E uma e outra pediam a Deus que removesse qualquer episódio trágico, ou que o adiasse ao menos para o dia seguinte. Sim, que o adiasse. Uma delas, a mais piedosa, chegou a admitir consigo mesma que D. Evarista não merecia nenhuma desconfiança, tão longe estava de ser atraente ou bonita. Uma simples água-morna. Verdade é que, se todos os gostos fossem iguais, o que seria do amarelo? Esta ideia fê-la tremer outra vez, embora menos; menos, porque o alienista sorria agora para o Martim Brito e, levantados todos, foi ter com ele e falou-lhe do discurso. Não lhe negou que era um improviso brilhante, cheio de rasgos magníficos. Seria dele mesmo a ideia relativa ao nascimento de D. Evarista ou tê-la-ia encontrado em algum autor que?... Não senhor; era dele mesmo; achou-a naquela ocasião e pareceu-lhe adequada a um arroubo oratório. De resto, suas ideias eram antes arrojadas do que ternas ou jocosas. Dava para o épico. Uma vez, por exemplo, compôs uma ode à queda do Marquês de Pombal, em que dizia que esse ministro era o "dragão aspérrimo do Nada" esmagado pelas "garras vingadoras do Todo"; e assim outras mais ou menos fora do comum; gostava das ideias sublimes e raras, das imagens grandes e nobres...

— Pobre moço! pensou o alienista. E continuou consigo: — Trata-se de um caso de lesão cerebral: fenômeno sem gravidade, mas digno de estudo...

D. Evarista ficou estupefata quando soube, três dias depois, que o Martim Brito fora alojado na Casa Verde. Um moço que tinha ideias tão bonitas! As duas senhoras atribuíram o ato a ciúmes do alienista. Não podia ser outra coisa; realmente, a declaração do moço fora audaciosa demais. (ASSIS, 2000, p. 31)

Se, após a leitura deste trecho, for perguntado: o que está sendo mimetizado pela representação artística? Caso a resposta seja, por exemplo, "um típico jantar em uma classe média do Itaguaraí do final do século XIX" ter-se-ia uma concepção limitada da *mimesis* e se perderia de vista seu real procedimento. Para o raciocínio que aqui se desenvolve, a *mimesis*, não representa um suposto caráter factual e

objetivo das coisas do mundo, mas sim os pré-construídos cujos sentidos aparecem no texto através de encaixes desencadeados por efeitos de discurso-transverso.



Em uma primeira vista, este procedimento não difere muito do que ordinariamente ocorre na linguagem, mas a *mímesis* singulariza-se dentre os usuais procedimentos semânticos em virtude do fato de seus encaixes não se dirigirem à sistematicidade de uma formação discursiva própria – uma possível formação discursiva da literatura, por exemplo – mas a elementos pré-construídos de outras formações discursivas. Em outras palavras: um dos procedimentos próprios ao discurso referente aos textos literários, a *mímesis*, realiza-se mediante a apropriação de enunciados presentes em outras formações discursivas, estes enunciados são retomados não da mesma forma como eles se apresentam em suas discursividades originais – já que ela “não é imitação porque não se confunde com o que a alimenta” (LIMA, 2003, p. 45) – *mas através de uma modulação semântica própria ao efeito mimético*.

No trecho citado acima, podem ser encontrados enunciados presentes em pelo menos três formações discursivas distintas. Primeiro, mediante a figura do jovem poeta Martim Brito, temos a representação de uma retórica hiperbólica, permeada de imagens espetaculosas, ligada ao estilo condoreiro, tendência dominante no discurso poético tal como ele se apresentava à época de Machado de Assis. Em segundo lugar, pode ser encontrado, por intermédio das duas senhoras que consideram os versos uma cortesia audaz e se põem a conjecturar sobre a reação do marido supostamente ultrajado, a mimetização do discurso do cotidiano, das fofocas e do falatório do dia-a-dia. Por último, através do protagonista da novela, o médico Simão Bacamarte, há a representação do discurso da ciência, mais especificamente da psicologia naturalista, um dos principais vetores semânticos na configuração interdiscursiva da sociedade letrada brasileira nos anos finais do século XIX.

Há, portanto, um fato apenas – a cortesia poética realizada por uma das personagens – perspectivado por diferentes procedimentos de sentido: enquanto a visão poética, recorrendo a uma lógica estruturada pelo valor atribuído a imagens metafóricas, significa sua retórica como algo sublime, raro e nobre; o cotidiano, deixando-se guiar por conjecturas sobre o interesse particular de cada um envolvido no evento e pela inclinação a enxergar o outro negativamente, a interpreta como uma audácia condenável e repreensível; ao passo que a ciência, orientando-se por critérios clínicos, concluirá que os versos não passam de um sintoma de uma lesão cerebral. Mas o que deve ser considerado é o modo como essas lógicas discursivas passam a funcionar dentro da representação artística. No caso em questão, as três discursividades não são colocadas uma diante da outra a fim de se oferecer uma mera apresentação de como as coisas são na realidade social. Se a *mímesis* representa outra representação, i.e.: é um procedimento discursivo que se volta sobre outros procedimentos discursivos, isto somente ocorre para que se possa chegar ao que realmente importa: *a modulação dos efeitos de sentido*. Se cada uma das três discursividades possuem sua razão para chegarem às conclusões a que chegaram, confrontadas no discurso mimético fica exposto o ridículo e o vazio de sentido de cada uma: se, dentro de sua própria sistematicidade, a poesia se apresenta como algo sublime e raro, na *mímesis*

machadiana ela se mostra como uma retórica espetaculosa e oca. O discurso do cotidiano, por sua vez, expõe sua arbitrariedade mesquinha, ao passo que o discurso científico, apesar de pretender se utilizar de dados supostamente claros e objetivos, demonstra sua insânia equivocada (basta lembrar que o Dr. Simão Bacamarte, ao final da narrativa, decide internar a si próprio e dar alta aos demais internos). Assim, a ideia de apropriação e modulação de procedimentos discursivos externos pode servir de complemento à descrição do procedimento mimético realizada por Luiz Costa Lima:

Por meio da *mímesis* o texto acolhe, seleciona e transforma as configurações sociais. A sociedade é sua parceira porque é na sociedade que circulam valores, usos e costumes, constituindo uma lógica social, que como ainda dizia Gabriel Tarde, anterior à lógica do indivíduo. A *mímesis* ancora a obra no mundo. Na obra de *mímesis* de arte, valores, usos e costumes não só circulam, mas implícita ou explicitamente são postos em questão. (LIMA, 2006, p. 206-207).

A ancoragem realizada pela *mímesis*, portanto, é possibilitada por essa apropriação de pré-construídos situados em formações discursivas diversas. Diferentemente de outras formações discursivas, a literatura não possui objetos característicos, sua matéria é, virtualmente, tudo o que é passível de circular na sociedade, de modo que ela depende de outros procedimentos discursivos para constituir sua própria discursividade. Isso caracteriza o discurso literário como eminentemente poroso e fronteiro, i.e.: suas adjacências são passíveis de se estendem ao longo de toda a rede interdiscursiva. Seus elementos não-periféricos são apenas aqueles que dizem respeito mais especificamente aos seus *topoi* ou convenções formais. Desse modo, o caráter social da *mímesis* literária é devido à natureza eminentemente fronteira de sua discursividade, pois ao se apropriar de outros discursos a ficção não fica à deriva de imaginações fantasiosas. É claro que todas as formações discursivas se constituem também a partir de suas fronteiras e nenhuma delas é uma ilha, mas o grau de dependência que a literatura cria com as outras discursividades é tal que as suas fronteiras tornam-se mais importantes que o centro.

A modulação semântica produzida pela *mímesis* literária, por sua vez, diz respeito à razão de ser da literatura, sua função social. A modulação semântica torna-se possível porque, ao se apropriar de pré-construídos presentes em discursividades diversas, eles passam a funcionar não mais dentro de sua razoabilidade original, mas dentro da razoabilidade elaborada pela verossimilhança da obra. Essa nova conjuntura torna-se capaz de revelar os pré-construídos que circulam no interdiscurso mediante uma apresentação resignificada, o que possibilita, de uma forma estética e não pragmática, a desestruturação destes pré-construídos e a desarticulação de uma dada determinação simbólica da realidade. Se entendermos que a determinação simbólica do mundo promovida pelos procedimentos discursivos implica a elisão do real, a desestruturação elaborada pela *mímesis* literária leva à língua encarar

seus pontos de equívoco, e se considerarmos, junto com Dorneles (1999, p.154), o equívoco, os chistes e as falhas da língua como possibilidades do real se manifestar na língua, a *mímesis* literária surge como um dos procedimentos discursivos capazes de possibilitar um relance por detrás do pano das representações simbólicas e assim dirigir o olhar para um rápido vislumbre do real.

Referências

- ASSIS, Machado de. O alienista. São Paulo: Ática, 2000.
- COSTA LIMA, Luiz: História. Ficção. Literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. Mímesis e modernidade: formas das sombras. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- COURTINE, Jean-Jaques. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.
- DORNELES, Elizabeth Fontoura. O discurso do MST: um acontecimento na estrutura agrária brasileira. In: INDURSKY, Freda \$ FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). Os múltiplos territórios da análise do discurso. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p.149-172.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FRIEDRICH, Hugo. Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- MILNER, Jean-Claude. O amor da língua. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. A língua inatingível: o discurso na história da linguística. Campinas: Pontes editores, 2004.
- _____. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- SÖRBOM, Göran. The classical concept of mimesis. In: SMITH, P.; WILDE, C. (Org.). A companion to Art Theory. Oxford: Blackwell publishers 2002, p.19-28.

Para citar este artigo

FERREIRA, Raul Azevedo de Andradel; GRANGEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro; FRANÇA, José Marcos de. MÍMESIS E DISCURSO. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 5, n. 2, p. 80-91, jul.-dez. 2016.

Os autores

Raul Azevedo de Andrade Ferreira é doutor em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE)

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro possui graduação em Letras pela Universidade Regional do Cariri (1993), graduação em Direito pela Universidade Regional do Cariri (1998), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007)

José Marcos de França tem doutorado em Linguística e mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especializações em Língua Portuguesa e em Didática e Metodologia do Ensino Superior; e graduação em Letras-Português Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Sergipe (UFS)

O DISCURSO E OS SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS EM FOCO



THE DISCOURSE AND ITS ELEMENTS CONSTITUTIVE IN FOCUS

JOSÉ MARCOS ERNESTO SANTANA DE FRANÇA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, Brasil
RAUL AZEVEDO DE ANDRADE FERREIRA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, Brasil
CLÁUDIA REJANNE PINHEIRO GRANGEIRO
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)

RECEBIDO EM 07/09/2018 • APROVADO EM 13/03/2019

Abstract

In this article, we discuss the object of Discourse Analysis (AD) study: the discourse. Since discourse is its object of study, we define the conception adopted by the French AD as conceived by Foucault (2007) and Pêcheux (1999, 1997). However, discourse consists of other

elements that are intrinsically linked to it, so we try to trace the relationship between the discourse and its constituent elements as we also conceptualize them within the precepts of AD. In this step, we begin with the statement, because it is the "undecipherable element" of discourse, in Foucault's words (2007), through ideology, the effect of meaning and the subject. We defend, here, that the AD is more present in the theoretical precepts that form the teaching base in Letters.



Resumo

Neste artigo, discutimos sobre o objeto de estudo da Análise do Discurso (AD): o discurso. Sendo o discurso o seu objeto de estudo, definimos a concepção adotada pela AD francesa da forma como o conceberam Foucault (2007) e Pêcheux (1999, 1997). No entanto, o discurso é constituído de outros elementos que a ele estão intrinsecamente ligados, assim, procuramos traçar a relação entre o discurso e os seus elementos constitutivos à medida que também os conceituamos dentro dos preceitos da AD. Nesse passo, começamos pelo enunciado, por ser o “elemento indecomponível” do discurso, nas palavras de Foucault (2007), passando pela ideologia, pelo efeito de sentido e pelo sujeito. Defendemos, aqui, que a AD esteja mais presente nos preceitos teóricos que formam a base docente em Letras.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Enunciation. Discourse. Discourse Analysis.

PALAVRAS CHAVE: Enunciado. Discurso. Análise do Discurso.

Texto integral

INTRODUÇÃO

Apesar de já haver muitos trabalhos na área dos estudos linguísticos sob os aportes e de obras sobre Análise do Discurso (denominada AD francesa), ainda há um grande desconhecimento dessa proposta teórico-metodológica de leitura, de interpretação/compreensão, entre estudantes de Letras e de áreas afins e mesmo entre docentes que já atuam no ensino básico. A falta de disciplina(s) em cursos de Letras que lhe dê o foco devido, quiçá seja a causa principal. Em geral, ela figura como uma disciplina optativa, portanto, há ou não a possibilidade de o alunado de

letras ter contato com a teoria e/ou com a disciplina. Ou quando muito, já ouviu falar de AD¹.



Como a AD é uma teoria de leitura que se debruça sobre o discurso, se distinguindo claramente de uma análise de conteúdo, de texto, ela segue na linha das teorias discursivas que estão em voga nos discursos dos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa e a formação docente em Letras, acreditamos que ela deveria figurar com maior presença nos cursos de formação inicial e também continuada.

Para a Análise do Discurso (AD), o objeto de estudo é o *discurso*. Assim, o que é, então, o discurso? Neste texto, damos uma definição de discurso com base em Foucault (2007) e Pêcheux (1997; 1999). No entanto, para se chegar ao discurso, o acesso é por meio do linguístico, porque o discurso está materializado no texto (verbal e não verbal); o texto está materializado nos enunciados que o compõem; e os enunciados estão materializados pelas estruturas linguísticas. Sendo assim, na AD, entende-se que a língua é a base material para processos discursivos diferenciados, uma vez que os discursos são estruturados por enunciados articulados sob as mesmas regras de formação. Deve-se entender, portanto, que os enunciados possuem o mesmo “status ontológico” dos discursos, isto é, são materializados pelos textos.

Além disso, ao discurso estão agregados outros elementos constitutivos que devem ser levados em conta na análise, no processo de leitura, de interpretação do(s) texto(s). São esses elementos que fazem do discurso um objeto de análise e estudo, ou seja, são os elementos constitutivos do discurso, como a ideologia, os efeitos de sentido, a memória discursiva, as condições de produção, o sujeito etc. porque é por meio deles que se chega ao discurso do sujeito e, assim, desvelar a(s) sua(s) ideologia(s) subjacente(s) que norteiam o seu dizer.

Para responder à pergunta anterior, tomaremos um caminho que primeiro passará pela discussão e definição do enunciado para em seguida discutir e apresentar a concepção de discurso. No passo seguinte, discutiremos o discurso em suas relações com alguns dos seus elementos constitutivos: discurso e ideologia; discurso e efeitos de sentido; discurso e sujeito.

O QUE É ENUNCIADO?

Neste tópico, discutiremos a concepção de *enunciado* a partir de Foucault (2007). O referido autor apresenta a concepção de enunciado por negação e

contraponto com outras categorias de análise, como a *proposição*, a *frase* e o ato de fala.

Nossa discussão parte da seguinte asserção de Foucault (2007): o enunciado é a unidade elementar do discurso. Portanto, o enunciado é o elemento “indecomponível” ou o elemento último a que se pode chegar na análise do discurso. Sem definir, ainda, o que é necessariamente o enunciado, assim se refere Foucault:

À primeira vista, o enunciado aparece como um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo, e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso. (FOUCAULT, 2007, p. 90)

Antes de definir o que é enunciado, porém, faz alguns questionamentos em comparação com outros conceitos, como proposição, frase, atos de falaⁱ, no sentido de demarcar os “traços distintivos” entre o enunciado e aqueles, assim, ele questiona:

[...] se o enunciado é a unidade elementar do discurso, em que consiste? Quais são os seus traços distintivos? Que limites devemos nele reconhecer? Essa unidade é ou não idêntica à que lógicos designaram pelo termo proposição, à que os gramáticos caracterizaram como frase, ou, ainda, à que os “analistas” tentam demarcar sob o título *speech act* [ato de fala, ato de linguagem]? (FOUCAULT, 2007, p. 90-91)

Discutindo a relação entre enunciado e as três categorias, o autor observa que pode ocorrer ou não uma coincidência entre aquele e estas, ocasionalmente, contudo, a estrutura linguística de um enunciado necessariamente não é a mesma que de uma proposição, de uma frase ou implica um ato de fala, pois um enunciado pode ser formado por expressões ou sintagmas que não se caracterizem como uma dessas categorias. Sendo assim, Foucault faz a seguinte observação:

[...] encontramos enunciados sem estrutura proposicional legítima; encontramos enunciados onde não se pode reconhecer nenhuma frase; encontramos mais enunciados do que os *speech*

acts que podemos isolar, como se o enunciado fosse mais tênue, menos carregado de determinações, menos fortemente estruturado, mais onipresente, também, que todas essas figuras; como se seus caracteres fossem em número menor e menos difíceis de serem reunidos; mas como se, por isso mesmo, ele recusasse toda possibilidade de descrição. (FOUCAULT, 2007, p. 95)

Vejamos as estruturas linguísticas a seguir:

- a) Silêncio!
- b) Silêncio no recinto!
- c) Façam silêncio no recinto!
- d) O silêncio é obrigatório no recinto de um hospital.
- e) Análise do discurso

Como nós as classificaríamos? Seguindo as orientações do ensino de gramática tradicional normativa, em princípio, mais especificamente, de sintaxe, classificaríamos, provavelmente, como frases. Sendo que nos itens a e b seriam classificadas como uma frase nominal e as demais, c e d, como frases verbais ou orações por que apresentam verbos. E o item e? Pode ser classificado como uma frase nominal? Por enquanto, podemos afirmar que são formadas por palavras ou uma sequência (ou cadeia) sintagmática perfeitamente identificável e aceitável como estruturas linguísticas próprias e legítimas da língua portuguesa e que provocam um efeito de sentido, isto é, “nos dizem alguma coisa”. Contudo, na perspectiva dos estudos semântico-discursivos, essa classificação não quer dizer muita coisa. Há muito mais a ser levado em conta, como o contexto, as condições de verdade ou as condições de produção em que se deram a produção/emissão de tais cadeias sintagmáticas. Mas as supracitadas estruturas linguísticas são proposições, frases, atos de fala ou enunciados? Vejamos.

O termo proposição é um conceito básico da semântica. Segundo Moura (1999, p. 11), “a proposição corresponde ao conteúdo semântico de uma sentença [grifo do original].” Em vista disso, o autor observa que “[...] esse conteúdo semântico envolve tudo aquilo que é relevante para a descrição de um certo estado de coisas no mundo. O que não for relevante, na sentença, para a representação de um estado de coisas, deve ser excluído do conteúdo proposicional” (MOURA, 1999, p. 11). A proposição depende das condições de verdade, assim ela pode ser verdadeira ou falsa.

E o que é frase? As gramáticas normativas definem como:

- (a) A frase é uma enunciação de sentido completo, a verdadeira unidade da fala. (CUNHA, 1986, p. 135)

(b) A frase se define pelo seu propósito comunicativo, ou seja, pela sua capacidade de, num intercâmbio linguístico, ser capaz de transmitir um conteúdo satisfatório para a situação que é utilizada. (INFANTE, 2001, p. 41)

(c) Frase é a unidade de texto que numa situação de comunicação é capaz de transmitir um pensamento completo. (CEREJA; MAGALHÃES, 1999, p. 211)

(d) Unidade de comunicação linguística, caracterizada [...] do ponto de vista comunicativo – por ter um propósito definido e ser suficiente para defini-lo -, e do ponto de vista fonético – por uma entoação [...] que lhe assinala nitidamente o começo e o fim. (PERINI, 2004, p. 61)

(e) Costumamos entender por frase a menor enunciação verbal suficiente para a expressão de um ato comunicativo seja ela uma interjeição, seja um período. (AZEREDO, 2004, p. 66 [grifos do autor])

Como é possível perceber, as várias definições encontradas nas diversas gramáticas, a definição de frase gira em torno do “ato comunicativo/comunicação” e da enunciação, isto é, da realização concreta de um enunciado estruturado em sintagmas sem que, necessariamente, se equivalha a um enunciado.

Já o ato de fala é definido como: “[...] a menor unidade que realiza, pela linguagem, uma ação (ordem, solicitação, asserção, promessa...) destinada a modificar a situação dos interactantes” (MAINGUENEAU, 2006, p. 16). Segundo Searle (1984, p. 26), “[...] toda a comunicação linguística envolve *actos* linguísticos” e a unidade de comunicação não seria a palavra ou a frase, no entanto, afirma o autor que “[...] a produção ou emissão de uma ocorrência de frase sob certas condições é um *acto* de fala, e os *actos* de fala [...] são a unidade básica ou mínima da comunicação linguística” (SEARLE 1984, p. 26).

Diante disso, é importante a seguinte observação feita por Foucault:

[...] chamaremos frase ou proposição as unidades que a gramática ou a lógica podem reconhecer em um conjunto de signos: essas unidades podem ser sempre caracterizadas pelos elementos que aí figuram e pelas regras de construção que as unem; em relação à frase e à proposição, as questões de origem, de tempo e de lugar, e de contexto, não passam de subsidiárias; a questão decisiva é de sua correção (ainda que sob a forma de “aceitabilidade”). (FOUCAULT, 2007, p. 120)

Ora, se o enunciado não pode ser tomado como equivalente de uma proposição, de uma frase ou de um ato de fala, então, como pode ser caracterizado ou definido? De acordo com o exposto por Foucault na citação acima, o enunciado detém características próprias que não se estende à proposição, à frase ou ao ato de fala porque não se equivaleriam na estrutura, na forma e na sintaxe e nem no ato comunicativo.

Em princípio, em consonância com as definições anteriores, as estruturas a, b, c e d são frases; apenas as sentenças c e d se caracterizam como uma proposição; o ato de fala está presente em a e b, sendo que em a temos um ato de fala indireto (a estrutura b é a forma distendida da estrutura a); já a estrutura e, pois, não tem a estrutura e a sintaxe que a gramática e a lógica reconheceriam como sendo uma unidade sígnica com características próprias daquelas unidades linguísticas reconhecidas pela gramática e pela lógica, assim, resta-nos classificá-lo como um enunciado.

O enunciado não é um equivalente de frase ou de proposição, logo, não é um componente da gramática ou da lógica, mas ele está na língua e constitui um texto, portanto, é constituído por signos linguísticos ideologicamente marcados e, por isso, passivo de efeitos de sentido. Na esteira da discussão para se chegar a uma definição de enunciado, Foucault (2007) esclarece que o enunciado, em sua existência, não pode ser tomado e comparado com as mesmas características em relação a uma língua, por isso, o autor faz o seguinte esclarecimento:

É evidente que os enunciados não existem no sentido em que uma língua existe e, com ela, um conjunto de signos definidos por seus traços oposicionais e suas regras de utilização, a língua, na verdade, jamais se apresenta em si mesma e em sua totalidade; só poderia sê-lo de uma forma secundária e pelo expediente de uma descrição que a tomaria por objeto; os signos que constituem seus elementos são formas que se impõem aos enunciados e que os regem do interior. (FOUCAULT, 2007, p. 96)

Para não provocar dúvidas sobre o que pode ser tomado como enunciado, e não confundi-lo com a língua em si, o autor faz a seguinte advertência:

Se não houvesse enunciados, a língua não existiria; mas nenhum enunciado é indispensável à existência da língua (e podemos sempre supor, em lugar de qualquer enunciado, um outro enunciado que, nem por isso, modificaria a língua). A língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis; mas, por outro lado, só existe a título de descrição (mais ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de

enunciados reais. Língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência; e não podemos dizer que há enunciados como dizemos que há línguas. (FOUCAULT, 2007, p. 96).

Nessa passagem, o autor esclarece que entre a língua e o enunciado há uma estreita relação, no sentido de que este dá condições de existência àquela, porém não estão no mesmo nível de existência, pois dentro do sistema linguístico há possibilidades infinitas dos enunciados se constituírem sem que, no entanto, a língua sofra qualquer tipo de alteração em seu sistema. Na sequência, Foucault (2007, p. 97) chega à seguinte conclusão:

O enunciado, portanto, não existe nem do mesmo modo que a língua (apesar de ser composto de signos que só são definíveis, em sua individualidade, no interior de um sistema linguístico natural ou artificial), nem do mesmo modo que objetos quaisquer apresentados à percepção (se bem que seja sempre dotado de uma certa materialidade, e que se possa sempre situá-lo segundo coordenadas espaço-temporais).

Concluindo que o enunciado não existe do mesmo modo que a língua, o autor, no entanto, reconhece que aquele é composto por signos, por uma unidade sígnica linguística, dentro de um “sistema linguístico natural ou artificial”, e tem, portanto, uma existência material, e pode ser situado no tempo e no espaço. E essas condições – unidade linguística, existência material, situacionalidade espaço-temporal – é que permite fazer do enunciado uma unidade de análise. A estrutura linguística análise do discurso forma uma unidade linguística, pois é formado por signos linguísticos que podemos chamar de sintagmas; possui uma existência material própria e repetível; além de estar situada no tempo e no espaço, porque pode ser resgatado na memória discursiva um efeito de sentido que o localiza no tempo e no espaço. Assim se refere o autor a enunciado:

Chamaremos enunciado a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado pelo ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível. (FOUCAULT, 2007, p. 121-122[grifo nosso])

Se o enunciado é uma “modalidade de existência própria”, e é “dotado [...] de uma materialidade repetível” e está “situado entre performances verbais”, uma

sequência como e se encaixa perfeitamente em tais critérios, portanto, se trata de um enunciado. Da mesma forma que atende, também, aos pré-requisitos daquilo que se pode chamar enunciado, segundo a definição de Foucault: 1) é uma modalidade sógnica e linguística de existência própria; 2) é dotado de uma materialidade repetível; e 3) está situado entre performances verbais. Isso porque, ainda segundo Foucault (2007, p. 123), o enunciado

[...] não é, pois, uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica. Não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação. Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência específica.

Diante dessa definição de enunciado, sempre em oposição à frase, à proposição e ao ato de fala, ao tomar uma unidade sógnica como análise do discurso, certamente teríamos que classificá-la como enunciado, pois ela apresenta uma “existência específica” que não é “forçosamente gramatical nem logicamente estruturada”, mas que pode ter suas condições de realização descritas (as que estabeleceram sua função sógnica) sem que haja a necessidade de uma descrição gramatical ou lógica.

E como enunciados são unidades elementares de análise do discurso, há um discurso que pode ser analisado nesta expressão linguística (análise do discurso) que designa um nome de disciplina e um método de análise que tem o “discurso” como seu objeto de estudo. Isso permite afirmar que “[...] por estarem inseridos em diálogos interdiscursivos, os enunciados não são transparentemente legíveis, são atravessados por falas que vêm de seu exterior – a sua emergência no discurso vem clivada de pegadas de outros discursos” (GREGOLIN, 2001, p. 71).

Em conclusão, todos os itens, de a a e, são enunciados, pois eles vêm atravessados de sentidos, de outros discursos que os remetem às condições de produção que os fizeram acontecer, como: onde se encontra, para quem está sendo direcionado, quando, em que circunstâncias etc., sem que se encaixem, obrigatoriamente, em uma das categorias de frase, proposição ou ato de fala.

O QUE É DISCURSO?

A partir dos enunciados, portanto, é que chegaremos ao discurso, por isso, faz-se necessário esclarecermos a concepção de *discurso* com a qual

trabalharemos. Essa concepção é a formulada por Foucault (2007, p. 122): “O discurso é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência.” Na sequência define o referido autor: discurso é um “[...] conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (2007, p. 122).

Foucault estabelece as relações entre os dizeres e os fazeres, apontando para a não-autonomia das práticas discursivas, não abordando as questões de luta de classes e ideologia na mesma perspectiva do marxismo. Para o marxismo, o motor da história é a luta de classes, cujos embates ocorrem continuamente até ocorrer uma revolução que promoveria uma ruptura na estrutura da sociedade, cujo resultado último seria o desaparecimento da classe dominante enquanto tal. Para Marx, a construção de uma sociedade comunista (sociedade sem classes, portanto, sem exploração do homem pelo homem) seria o grande desafio (fim) histórico da classe trabalhadora. Foucault, por sua vez, contesta essa concepção de história como continuidade, discorda da ideia de ruptura, concebendo a ideia de acontecimento histórico não como “ruptura”, mas como “irrupção”. Ao invés de ideologia ⁱⁱ, ele trabalha com a constituição de saberes/poderes, os quais, segundo ele, não passariam necessariamente pela questão das classes sociais e não estariam necessariamente determinados, nem mesmo em “última instância” pelos fatores econômicos:

La noción de ideología me parece difícilmente utilizable por tres razones. La primera es que, se quiera o no, está siempre en oposición virtual a algo que sería la verdad. Ahora bien, yo creo que el problema no está en hacer La partición entre lo que, en un discurso, evidencia la cientificidad y la verdad y lo que evidencia otra cosa, sino ver históricamente cómo se producen los efectos de verdad en el interior de los discursos que no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos. Segundo inconveniente, es que se refiere, pienso, necesariamente a algo como a un sujeto. Y tercero, la ideología está em posición secundaria respecto a algo que debe funcionar para ella como infraestructura o determinante económico, material, etc. Por estas três razones, creo que es una noción que no puede ser utilizada **sin precaución**” (grifos nossos). (FOUCAULT apud GALLARDO, 1989, p. 1)

Assim, Foucault concebe as formações discursivas não em termos de ideologia, termo profundamente marcado historicamente pelo viés marxista de posições no tocante à luta de classes, mas em termos de saberes/poderes. Ele

refuta tanto o termo ideologia como cultura, os quais minimizariam a dimensão discursiva em prol de vagas “representações”.

Além disso, assim como as noções de “ciência” e de “teoria”, essas palavras evocam de uma ou de outra forma uma tendência a pares opostos do tipo ciência/verdade, ideologia/erro ou algo a que concebia como o sonho de uma transparência do saber livre de “falsas representações” ou “falsas consciências”. As produções discursivas para Foucault são muito mais que “representações” visto formação dos indivíduos. Tal perspectiva foucaultina era contestada pelos marxistas althusserianos. Dominique Lecourt, por exemplo, em *Sur l’archéologie du savoir*. A propos de Michel Foucault (1970) critica Foucault no tocante ao que chama de “pontos de fuga” acusando-o de desenvolver um discurso paralelo.

Nesse sentido, é somente considerando esse contexto epistemológico, teórico e político tenso, que se torna possível compreender as questões mais profundas que estavam na base das diferenças em torno da questão da formação discursiva entre Foucault e o grupo de Michel Pêcheux.

Como propunha Pêcheux (1997) que toda formação social (FS) é caracterizável por uma certa relação entre as classes sociais, isso implica a existência de posições políticas e ideológicas que não são feitas de indivíduos, mas que, no entanto, se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismos, de oposições que envolvem sujeitos inseridos em dadas formações ideológicas (FI) de uma FS. E essas FI, que orientam e determinam os dizeres dos sujeitos por meio das formações discursivas (FD), estão presentes em todos os setores da vida humana, assim, em relação à língua também não poderia ser diferente, sendo ela um bem cultural e simbólico, é permeada pelas posições políticas e ideológicas de dada FS. As FI podem ser de dominação ou de aliança, como afirma Pêcheux (idem), que incluem uma ou várias FD interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, o que caracteriza o discurso como sendo heterogêneo.

A heterogeneidade constitutiva do discurso, diz Mussalim (2004, p. 131), “o impede de ser um espaço ‘estável’, ‘fechado’, ‘homogêneo’, mas não o redime de estar inserido em um espaço controlado, demarcado pelas possibilidades de sentido que a formação ideológica pela qual é governado lhe concede.” Uma FD, em vista disso, apesar de heterogênea, está passível de sofrer as coerções da formação ideológica em que está inserida. Sendo assim, diz a referida autora, que as sequências linguísticas possíveis de serem enunciadas por um sujeito já estão previstas, tendo em vista que o espaço interdiscursivo se caracteriza pela defasagem entre uma e outra formação. Explicando melhor: “as sequências linguísticas possíveis de serem enunciadas por um sujeito circulam entre esta ou

aquela formação discursiva que compõem o interdiscurso" (MUSSALIM, 2004, p. 131). Sendo assim, é preciso dizer que

[...] com relação à noção de discurso com o qual a AD trabalha (conceitos de formação discursiva, formação ideológica, heterogeneidade, interdiscurso), seria quase redundante dizer que, para a AD, o caráter dialógico do discurso é constitutivo de seu sentido, isto é, que o sentido de uma formação discursiva depende da relação que ela estabelece com as formações discursivas no interior do espaço interdiscursivo. (MUSSALIM, 2004, p. 131)

O discurso designa, em geral, para Foucault, como bem observa Revel (2005), um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, no dizer do filósofo francês, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns e essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas. Foucault faz, então, o seguinte esclarecimento:

[...] gostaria de mostrar que os "discursos", tais como podemos ouvi-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (FOUCAULT, 2007, p. 54-55)

No entanto, Mussalim (2004) adverte que apesar de os sentidos possíveis de um discurso estarem preestabelecidos, eles não são constituídos *a priori*, ou seja, eles não existem antes do discurso. O sentido vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso porque é no sujeito que o sentido se dá. Não existe, portanto, o sentido em si, ele vai sendo determinado simultaneamente às posições ideológicas que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as FD que compõem o interdiscurso. A produção deste, por sua vez, acontece na história, por meio da linguagem, que é uma das instâncias em que a ideologia se materializa. Por isso, os estudos linguísticos tradicionais não conseguem abarcar a inteireza de sua complexidade. Se o discurso é o efeito de sentido entre interlocutores, os

sentidos são construídos nessa interlocução entre os sujeitos, visto que o sujeito é social por excelência e não existe per si sem “os outros”.

Fazendo-se uma relação entre texto e discurso, depreende-se que este é tido como um dado teórico, enquanto aquele como um dado empírico, conforme Dantas (2003, p. 18): “Uma das distinções mais recorrentes é aquela que afirma ser o texto uma unidade empírica e o discurso uma unidade teórica”. A Análise do Discurso vê o texto como o lugar de significação que se constitui numa incompletude e que é atravessado por outros textos e discursos, estando sua interpretação relacionada às condições de produção. Logo, o texto é tido como o *locus* em que os efeitos de sentido entre os locutores são produzidos. “Poderíamos afirmar que, em AD (análise de discurso) o pesquisador se interessa não pelo texto em si, mas pela maneira como os sentidos se constituem nele, conforme posição de Orlandi (1996), para quem as palavras não significam em si, é o texto que significa” (DANTAS, 2003, p. 19).

O discurso, no dizer de Orlandi (2005, p. 20), é definido como “efeitos de sentido entre os locutores” que ocorrem na interatividade da linguagem. É aqui onde estão o sujeito e os sentidos. Esse efeito de sentidos é produzido de acordo com as condições de produção e não se trata de uma mera transmissão de informações – como propõe a teoria da comunicação com os conceitos de receptor, emissor, mensagem etc. O discurso está materializado no texto e se configura num “espaço” onde o processo de significação é realizado pelos sujeitos, assim, nele, não só o sujeito, mas também a ideologia se manifesta.

Para Orlandi (2005), a unidade do discurso é um efeito de sentido, isso porque “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (2005, p. 15). Os discursos, portanto, se movem em direção a outros. Nunca está só, sempre está atravessado por vozes que o antecederam e que mantêm com ele constantemente duelo, ora legitimando, ora confrontando. A formação de um discurso está baseada nesse princípio constitutivo – o dialogismo. Os discursos vêm ao mundo povoado de outros discursos, com os quais dialogam. Esses discursos podem estar dispersos pelo tempo e pelo espaço, mas se unem porque são atravessados por uma mesma regra de aparição: uma mesma temática, mesmos conceitos, objetos, modalidades ou um acontecimento. Por isso que o discurso é uma unidade na dispersão.

As condições de produção compreendem basicamente o sujeito e a ideologia. Além disso, há que se mencionar também o contexto situacional, ou mais propriamente dito, o contexto sócio-histórico no qual o sujeito está inserido. É a partir dessas condições que se efetivará o processo de leitura. Na AD são consideradas as *condições de produção* de um determinado discurso que compreende os *sujeitos*, a *situação* e a *memória*. Os *sujeitos* são os articuladores desse discurso influenciados sempre pela exterioridade na sua relação com os sentidos, de dizeres “outros”, pois ele se constitui nessa alteridade entre o “eu” e o

“outro”. A *situação* refere-se ao contexto, imediato ou amplo, levando sempre em consideração o *momento histórico* em que se estava vivendo na época produção. E a *memória* é o que sustenta os dizeres desse discurso, tudo que já se disse sobre o assunto tratado. “O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso e sua relação com os sujeitos e com a *ideologia*”, afirma Orlandi (2005, p. 32).

DISCURSO E IDEOLOGIA

A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (ORLANDI, 2005). A ideologia diz respeito a uma “função da relação necessária entre a linguagem e o mundo” (ORLANDI, 2005, p. 46). Essa relação perpassa a todo o momento o sujeito, este enquanto posição marcada num dado contexto sócio-histórico. A teoria da ideologia que sustenta a AD pecheutiana é a de Althusser, segundo a qual a ideologia é a “relação do homem com as suas reais condições de existência”, ou seja, prática social, não está propriamente no plano das ideias. A partir de então, depreende-se uma estreita relação entre discurso, sujeito e ideologia. Conforme Orlandi (2005, p. 47), “não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia”.

A heterogeneidade do discurso, como apontou Mussalim (2004), ocorre porque as práticas de textualização acontecem em lugares sociais organizados e reconhecidos como portadores de fala: o campo literário, o campo científico, o campo político etc. As regras do *modo de dizer* condicionam todos os atos de fala sociais. Assim, toda produção de sentidos deve dar-se no interior desses campos institucionalmente constituídos como *lugares de onde se fala*. Falar do interior desses campos significa inserir-se em uma FD que determina os modos de dizer e aquilo que se pode e se deve dizer em certa época (FOUCAULT, 2007). O lugar de onde se fala, que é marcado por um *saber* e uma *vontade de verdade*, faz desse enunciado um discurso institucionalmente constituído.

Segundo Foucault (2007), o discurso só é discurso em relação ao que o condiciona; que convém encará-lo em termo de processo e não *estatisticamente* como enunciado; que o discurso só é discurso quando se refere a suas condições de produção. Robin (1977), fazendo uma abordagem dessa discussão em Foucault, diz que ele entende que as condições de produção não são um simples contexto, “circunstâncias” que exerceriam, à sua moda, simples coações sobre o discurso, mas que estas condições caracterizam o discurso, constituem-no, e, constituindo-o, são assinaláveis pela análise linguística, com as quais ela diz aquiescer. A autora enumera os elementos que constituem essas condições de produção, de acordo com Foucault: quadro institucional, representações que a ele subjazem, conjuntura

política, relação de forças, efeitos estratégicos procurados, etc. Nesse sentido, afirma a autora:

[...] podemos dizer que consideramos o discurso como processo, em suas relações com o 'extralinguístico', isto é, o discurso *como prática*. Foucault não entende por prática a atividade livre de um sujeito, mas o conjunto de regras que envolvem e submetem o sujeito, desde que ele toma parte do discurso. Por isso, o discurso supõe o conjunto de relações extralinguísticas que o constituem. (ROBIN, 1977, p. 26-27)

Procurando esclarecer ao leitor o porquê da relação entre História e Linguística que, na verdade, está na relação com o discurso, visto que o linguístico não é suficiente para explicar o discurso, é preciso estabelecer uma relação com o exterior, com o extralinguístico que compõe a história e o discurso, o que leva a autora a procurar

[...] constituir no campo da história o nível discursivo como novo objeto de estudo, e ao mesmo tempo, contra um certo positivismo linguístico, postular os impasses e insuficiências de uma análise interna da qual se quereria deduzir a interpretação do discurso, inclusive sua função, sua eficácia e seus processos de inserção na formação social." (ROBIN, 1977, p. 27)

Robin (1977) diz ainda que esta necessidade de fazer apelo ao 'extralinguístico', a certas instâncias de uma FS, fez com que se introduzisse no próprio nível da competência linguística a instância da ideologia. Uma prática discursiva, diz a autora, só pode se explicar, segundo a concepção de Slakta, de quem Robin vai buscar a discussão, em função de uma dupla competência:

_ 1º uma competência específica, sistema interiorizado de regras especificamente linguísticas e que garantem a produção e a compreensão de frases sempre novas – o indivíduo eu, utilizando estas regras de maneira específica (performance);

_ 2º uma competência ideológica, ou geral, que torna implicitamente possível a totalidade das ações e das novas significações.

Introduzir, portanto, ao nível da competência, prossegue Robin (1997), a instância da ideologia, é necessariamente mostrar que a análise interna não poderia esgotar a significação do discurso; é acenar a uma teoria das FS e, no campo desta teoria, é insistir no lugar da instância ideológica e no efeito desta instância no plano discursivo; é, pois, embora implicitamente, orientar-se para

uma problemática da articulação das práticas discursivas sobre práticas não-discursivas ao seio de uma FS. Donde conclui ela:

Esta necessidade de incluir a ideologia no conceito de discurso, portanto, de não reduzir o discurso à língua em sua neutralidade ideológica, isso porque a linguagem é ao mesmo tempo linguística e ideológica, pois concilia sentido, como a linguística estabelece, e a ideologia, como se exigirá de uma teoria que leve em consideração a História. (ROBIN, 1977, p. 28)

Nessa perspectiva, de conciliar a ideologia com o sentido, toma-se o discurso como objeto de estudo e não exclusivamente a língua, pois o linguístico por si só não dá conta. Aos historiadores interessa a articulação das práticas discursivas, como apontou Foucault, sobre as práticas não discursivas no interior de uma FS. “Inclui-se, assim, a ideologia no conceito de discurso, atendendo aos questionamentos postos no interior da linguística, bem como se passa a levar em consideração a História no interior do estudo da língua” (SARGENTINI, 2004, p. 80).

Em outras palavras, no espaço interdiscursivo, enunciado do interior de uma FD de cunho ideológico dessa forma, apesar do caráter constitutivamente heterogêneo do discurso, não se pode concebê-lo como livre de restrições. O que é e o que não é possível de ser enunciado por um sujeito já está demarcado pela própria FS na qual está inserido. Os sentidos possíveis de um discurso, portanto, são sentidos demarcados, preestabelecidos pela própria identidade de cada uma das FS colocadas em relação no espaço interdiscursivo.

DISCURSO E EFEITOS DE SENTIDO: O LINGUÍSTICO E A MEMÓRIA DISCURSIVA

No que se refere ao sentido, podemos afirmar que ele está inscrito na ordem do discurso. Basta descobrir as regras de sua formação para tornar evidente a polifonia que fez dele um nó de significância. A AD não toma o sentido em si mesmo, ou seja, em sua imanência. Não se acredita na existência de uma essência da palavra – um significado primeiro, original e fixo capaz de ser localizado no interior do significante. Nesse sentido, não podemos concordar com perspectiva saussureana em achar que se poderia encontrar na palavra alguma pureza de sentido. Sua constituição é histórica e socialmente construída. A aparente monosemia de uma palavra ou enunciado é fruto de um processo de sedimentação ou cristalização que apaga ou silencia a disputa que houve para dicionarizá-la.

Orlandi (2005) explica que constantemente temos a ilusão de que nossas palavras “são originais,” quando na verdade esquecemos inevitavelmente que estamos sempre esquecendo o que já foi dito. Por isso, quando repetimos as palavras, ou seja, retomamos palavras já existentes, elas adquirem novamente sentido e nos dão a ilusão de originalidade. O que não podemos esquecer, de fato, é a condição primeira da linguagem: a de ser sempre uma incompletude. Nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo num movimento constante do simbólico e da história, num ir e vir entre o interdiscurso e o intradiscurso. Estes sentidos inacabados resultam das relações de força nas quais estamos inseridos. A construção de sentido se dá a partir do lugar no qual a fala do sujeito é construída. Como nossa sociedade é construída por relações hierarquizadas, essas relações de força são sustentadas pelo poder desses diferentes lugares, que se fazem valer nas relações sociais.

Os estudos do discurso, diz Sargentini (2004), articulam-se, assim, à escrita da história, já que em ambos observam-se as práticas discursivas; essas regularidades que ganham corpo, seja em um conjunto técnico, seja em uma instituição, seja em formas de difusão, “elas estão submetidas a um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas” (SARGENTINI, 2004, p. 86). Considerar, assim, o discurso como acontecimento, dentro desta perspectiva, significa abordá-lo na sua irrupção, no seu surgimento em uma FD, e no seu acaso, ou seja, despojá-lo de toda e qualquer referência a uma origem supostamente determinável ou a qualquer sistema de causalidade entre as palavras e as coisas. Afinal, não é o objetivo da análise do discurso chegar à origem do discurso analisado. “Como lembra Dosse, a rejeição à noção de origem tem respaldo na filosofia proposta por Nietzsche, segundo a qual interpretar não é o mesmo que buscar um suposto significado original, uma vez que é o discurso que instaura a interpretação” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 108).

Diante disso, deve-se concluir que “[...] entender o discurso como acontecimento é aceitar que é ele que funda a interpretação, constrói uma verdade, dá rosto às coisas. Por isso o discurso é objeto de disputa, em vista do poder que, por seu intermédio, se exerce.” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 108).

Para Achard (1999), a representação usual do funcionamento dos implícitos consiste em considerar que estes são sintagmas (da materialidade linguística) cujo conteúdo é memorizado e cuja explicitação (inserção) constitui uma paráfrase controlada por esta memorização, o que implica dizer que a explicitação desses implícitos em geral não é necessária a priori, e não existe em parte alguma um texto de referência explícita que forneceria a chave. Essa ausência, portanto, não faz falta, tendo em vista que a paráfrase de explicitação aparece antes como um trabalho posterior sobre o explícito do que como pré-condição.

Do ponto de vista discursivo, diz Achard (1999), o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada

discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição ‘no vazio’ de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor, afirma ele, que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo. Com efeito, o funcionamento do discurso (e é nisso que a noção de discurso se distingue da de fala no sentido do Curso de Lingüística Geral, de Saussure, observa o autor) supõe que os operadores languageiros só funcionam com relação à imersão em uma situação, quer dizer, levando-se em consideração as práticas de que eles são portadores, isto é, dentro das práticas discursivas de que fala Foucault. De outro modo, o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos, conclui Achard, isso porque “a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social” (ACHARD, 1999, p. 11).

O que o autor propõe neste texto, como ele mesmo diz, é um modelo de trabalho do analista, no sentido de que este deve tentar dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. A enunciação, então, deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer a retomada e a circulação do discurso. Por conta disso, deve-se levar em conta o fato de que um texto dado trabalha através de sua circulação social, o que nos levaria a supor que sua estruturação é uma questão social, e que ela se diferencia seguindo uma diferenciação das memórias e uma diferenciação das produções de sentido a partir das restrições de uma forma única. Nesse passo, é possível afirmar que

[...] a questão do papel da memória permitiu um encontro efetivo entre temas a princípio bastante diferentes. Esta questão conduziu a abordar as condições (mecanismos, processos...) nas quais um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória. (PÊCHEUX, 1999, p. 50)

Pêcheux (1999, p. 50) assim esclarece que “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e de memória construída do historiador.”

Sobre os aspectos colocados acima, principalmente a memória, pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas pela Linguística Textual, indicam a presença constante de mecanismos linguístico-discursivos na construção e reconstrução de uma memória discursiva. Dentre outros aspectos importantes, destaca-se processamento textual que, dentro da concepção de linguagem como atividade

interacional, deve ser entendido, segundo postula Koch (2002), como uma atividade que envolve tanto elementos linguísticos como sociocognitivos. Para ela, o texto, ou o discurso que é o que está em questão, no interior dessa abordagem, é também considerado como um conjunto de “pistas” formado por elementos linguísticos de diversos tipos. Estes são colocados à disposição dos usuários da língua, durante uma atividade discursiva, de modo a facilitar ao falante não só a construção e reconstrução de sentidos, mas também na interação como prática sócio-cultural. No curso da atividade textual, os sujeitos mobilizam conhecimentos linguísticos, encicloplédico e interacional, que os têm depositado na memória através de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual.

Ora, se assim o é, não se pode separar na análise todos esses elementos constitutivos da memória que por sua vez são constitutivos do próprio discurso.

Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Para o autor, a questão é saber onde residem esses famosos implícitos, que estão ‘ausentes por sua presença’ na leitura da sequência, daí ele formular a seguinte pergunta: “estão eles disponíveis na memória discursiva como em um fundo de gaveta, um registro do culto?”. Aqui há uma retomada do texto de Achard, sobre a questão dos implícitos e do discurso como acontecimento.

A memória social, inscrita nas práticas de uma sociedade, afirma Gregolin (2001) retomando Pêcheux, constrói-se no meio-termo entre a a-temporalidade do mítico e a forte cronologia do histórico. Isto porque, continua a autora, apesar de determinada pela ordem do histórico, não chega a ser, como esta, uma memória construída, ordenada e sistematizada, pois para enxergá-la é preciso buscar os signos de autocompreensão da sociedade para posteriormente interpretá-la. “Por isso, trata-se, antes, de um estatuto social que a memória adquire no corpo da coletividade e que produz as condições para o funcionamento discursivo e, conseqüentemente, para a interpretabilidade dos textos” (PÊCHEUX *apud* GREGOLIN, 2001, p. 70).

DISCURSO E SUJEITO: DESCENTRAMENTO E “SUJEITO ATIVO”ⁱⁱ

Na relação entre discurso e memória, há um elemento que não pode ser deixado de fora: o sujeito. Sobre isso, afirma Achard (1999, p. 17):



A análise de discurso é uma posição enunciativa que é também aquela de um sujeito histórico (seu discurso, uma vez produzido, é objeto de retomada), mas de um sujeito histórico que se esforça por estabelecer um deslocamento suplementar em relação ao modelo, à hipótese de sujeito histórico de que fala.

Dáí a necessidade de sua inserção (do sujeito) na ordem do discurso. A ordem do discurso, diz Gregolin (2001), é uma ordem do *enunciável*. A ele deve (o sujeito) assujeitar-se para se constituir em sujeito de seu discurso. Por isso, o enunciável é exterior ao sujeito enunciator e o discurso só pode ser construído em um espaço de memória, no espaço de um *interdiscurso*, de uma série de formulações que marcam, cada uma, enunciações que repetem, se parafraseiam, opõem-se entre si e se transformam. “Esse domínio de memória constitui a exterioridade do *enunciável* para o sujeito enunciator, à qual ele recorre e da qual ele se apropria para construir sua enunciação” (GREGOLIN, 2001, p. 72). Isso mostra que a memória está no exterior, porém é no sujeito que ela significa, que ela se realiza, em suas *práticas discursivas*. O que nos leva a pensar na relação direta entre memória e interdiscurso, como se pode captar das palavras de Pêcheux:

Esses movimentos de constituição da memória e da legibilidade mostram a indissociabilidade entre o intradiscurso e o interdiscurso: a materialidade das formas (verbais e não-verbais) são vestígios por meio dos quais a repetição se inscreve na *ordem do discurso*, nessa ordem em que o enunciado é determinado pela exterioridade do enunciável. Por isso, a memória deve ser entendida como um conjunto complexo, pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de ‘tecidos de índices lisíveis’, que constitui um corpo sócio-histórico de traços. (PÊCHEUX, 1997, p. 286)

Nessa relação da memória com o discurso, é fundamental perceber o papel do sujeito da história no estabelecimento do sentido “[...] a fim de poder realizar suas análises sobre a constituição do sujeito na trama da história da qual participa, bem como sobre os mecanismos e as estratégias empregadas pelas diversas práticas discursivas para instituir e legitimar processos de subjetivação” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 107). Há um sujeito histórico que enuncia de uma determinada posição que remonta a uma memória que faz com que o seu discurso adquira sentido, pois ele remete a outros discursos que vieram antes dele, por isso,

esse dizer nunca é novo ou tampouco nasce com ele. Esse enunciado é um *já-dito*, que volta em um novo acontecimento, dito por sujeitos constituídos historicamente em outro momento histórico.

Ora, nesse sentido é que se diz que “[...] os sujeitos não estão na origem de seus discursos, nem se manifestam como unidade na cadeia discursiva” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 113), antes, eles são construções discursivas. Por isso Foucault recusa de sua genealogia o *antropocentrismo*, por considerar que o discurso não é fruto de um sujeito que pensa e sabe o que quer. É o discursoⁱⁱⁱ que determina o que o sujeito deve falar, pois é ele que estipula as modalidades enunciativas. “Logo, o sujeito não pré-existe ao discurso, ele é uma construção no discurso, sendo este um feixe de relações que irá determinar o que dizer, quando e de que modo” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 113). Nesse sentido, afirma Foucault (2007, p. 61):

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.

Para fecharmos este tópico, gostaríamos de sintetizar nosso pensamento com as palavras de Sargentini (2004, p. 94) por estarmos em consonância com a autora:

Considero que as reflexões de Foucault sobre o sujeito são pertinentes para os estudos do discurso e da articulação língua e história, ressaltando que a preocupação central desse filósofo não tem como objeto buscar a verdade do ser (e creio que esse também não é o objeto central dos estudos do discurso), mas, sobretudo, diagnosticar técnicas, processos, forças que movem a história, constroem os discursos e constituem os sujeitos.

Em conclusão, não há discurso sem sujeito e o sujeito necessariamente é constituído historicamente, é descentrado e pode assumir diversos papéis sociais ou ocupar diferentes posições. Ou seja, o sujeito não é uno; ele é constituído de tantos sujeitos quantos papéis sociais ele assuma, isto é, ele pode ser filho, pai, marido, professor, colega de trabalho, palestrante etc. Para dizer o que diz é preciso assumir determinado papel para que esse dizer faça sentido. Numa perspectiva foucaultiana, fala-se em assumir diferentes posições, por isso, se concebe que a posição sujeito é um lugar/espaço vazio que pode ser ocupado em

função de um posicionamento assumido para dizer o que diz, pois isso é o que faz com que o que se diz faça sentido.

Se em um primeiro momento, nos primeiros da AD, Pêcheux adota a concepção de sujeito assujeitado advinda de Althusser, posteriormente ele abandona e passa a trabalhar com uma concepção de sujeito que se locomove pelo interdiscurso, em vista disso é preferível se falar em “sujeito ativo”, aquele que não é totalmente assujeitado nem totalmente livre para dizer o que diz. Essa concepção de “sujeito ativo” está mais em consonância com a ideia de Foucault, já no contexto do pós-estruturalismo, quando diz que ele é sujeito de e sujeito a, ou seja, ele constitui e também é constituído por.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o objeto de estudo da AD é o discurso, porém, ao discurso estão agregados diversos elementos, sendo assim, fazer uma análise discursiva, pressupõe-se analisar os diversos elementos constitutivos do discurso. Vale lembrar que uma análise discursiva não prescinde do linguístico, contudo, não se prende somente ao linguístico, porque os aspectos extralinguísticos são relevantes para estabelecer um sentido para o texto em análise: as condições de produção do discurso envolvem aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Esses aspectos internos e externos são partes constitutivas do discurso, portanto, constitutivas dos efeitos de sentido suscitados pelo texto objeto de análise em sua materialidade por meio dos enunciados. Assim, é preciso atentar para a relação entre texto, enunciado, efeitos de sentido, discurso, ideologia e sujeito: o texto se materializa em enunciado(s); o(s) enunciado(s) materializa(m) discurso; o discurso materializa a ideologia; a ideologia revela/desvela o sujeito do/no discurso. Daí se dá a leitura/interpretação de um texto em análise, pois a análise não se dá sobre o texto e, sim, sobre o(s) discurso(s) que o sustentam para se estabelecer *um* sentido.

Os preceitos da AD, acreditamos, deveriam ser mais e melhor socializados nos cursos de letras (na formação inicial) e entre os professores da educação básica em curso de formação continuada que trabalham com linguagem, com leitura, com texto, visto que ela pode ser uma ferramenta útil nesse processo. Enfim, defendemos que a AD e os seus preceitos teóricos e metodológicos estejam mais em foco nas práticas docentes de leitura.

Notas



ⁱ Em consulta aos currículos dos cursos de Letras das universidades públicas estaduais e federais do estado, num total de 6 instituições, uma não oferece o curso e apenas uma, entre as demais, tem a disciplina Análise do Discurso constando entre as disciplinas obrigatórias.

ⁱⁱ Não é objetivo nosso fazer uma ampla discussão dessas categorias, isso porque não está dentro da proposta deste trabalho. Nos restringiremos às definições e exemplificações para ilustrar o contraponto com a concepção de enunciado aqui apresentada a partir das ideias de Foucault (2007).

ⁱⁱⁱ Para Pêcheux, o discurso materializa a ideologia. Nesse sentido é que “o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da ‘existência material’ das ideologias” (BRANDÃO, 2004, p. 46). Por isso, diz Brandão (2004, p. 47): “[...] pode-se afirmar que o discursivo é uma espécie pertencente ao gênero ideológico.” Não para Foucault. Ele não trabalha com o conceito de ideologia nem de luta de classes. Fugia de tais conceitos por serem muito marcados na perspectiva do marxismo, do qual buscava se distanciar. As diferenças epistemológicas entre Pêcheux e Foucault poderiam ser aqui contextualizadas, mesmo que apontadas para outras obras que tratam mais pormenorizadamente da questão, porém não cabe neste espaço e gênero textual. Apontamos essa necessidade porque a “AD” também não é uma formação discursiva fechada e para não parecer que se trata de uma sequência do pensamento dos dois, quando na verdade há mediações e diferenças epistemológicas entre um e outro pensador. O que os une é o conceito de discurso como prática que já estava em Althusser, guardando, também, as devidas diferenças epistemológicas entre os autores.

^{iv} Expressão emprestada em Possenti (2009).

^v Essa concepção se aproxima do conceito de formação discursiva criado por Foucault e adotado por Pêcheux, que o introduziu na AD. Isso marca o início da segunda época dos estudos da AD. Com algumas diferenças epistemológicas. Sujeito e discurso em Foucault e Pêcheux são diferentes. Por isso o título de Rosário Gregolin: Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos.

Referências

ACHARD, P. Memória e produção do sentido. In: ACHARD, P. et. al. **Papel da memória**. trad. introd. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-17

DANTAS, A. M. O texto e o professor de português. In: **Graphos**: revista da Pós-Graduação em Letras (publicada pelo Curso de Pós-Graduação em Letras da UFPB). Ano VI, n. 1. 2003. João Pessoa: Idéia, 2003. p. 9-26

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.



GREGOLIN, M. R. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. L. (orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos: Claraluz, 2001. p. 60-78

KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. In: Veredas. Revista de Estudos Lingüísticos. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, 2002. p. 31-41

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Trad. Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MOURA, H. M. M. Pressuposição. In: Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática. Florianópolis: Insular, 1999. p. 11-58

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. v. 2 - 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 101-142

NAVARRO-BARBOSA, P. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na História. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (orgs.). **M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 97-130

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. trad. introd. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROBIN, R. **História e lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SARGENTINI, V. A descontinuidade da História: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (orgs.). **M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

Para citar este artigo

FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de; FERREIRA, Raul Azevedo de Andrade; GRANGEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro. O DISCURSO E OS SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS EM FOCO. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 7., n. 2., JUL-DEZ, 2018, p. 16-40.

Os Autores

José Marcos Ernesto Santana De França é doutor em linguística e professor-assistente do departamento de línguas e literaturas da Universidade Regional do Cariri/CE; membro dos grupos de pesquisa: disculti/urca/cnpq (grupo de estudos em discurso, cultura e identidades) e netlli/urca/cnpq (núcleo de estudos em teorias linguísticas e literárias).

Raul Azevedo de Andrade Ferreira é doutor em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco(PPGL-UFPE); professor de Teoria Literária e Literatura Brasileira na Universidade Regional do Cariri.

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro é Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e com pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará; professora-adjunta da Universidade Regional do Cariri.

DISCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS: O SUJEITO-ALUNO CONCLUDENTE E SUAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM*

José Marcos de FRANÇA (SEED-SE)¹

Maria Ester Vieira de SOUSA (PROLING/UFPB)²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo discutir as concepções de língua/linguagem apresentadas por sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-português Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS), nos períodos 2011.1/2. As nossas análises revelaram que os sujeitos-alunos concludentes do Curso de Letras-português Licenciatura da UFS, no geral, demonstram dominar uma concepção de *língua* como “sistema/estrutura” ou como “fato social” e relacionada à comunicação. Já em relação à concepção de *linguagem*, revelaram que os sujeitos-alunos, predominantemente, se mantiveram presos à concepção de linguagem tomada como expressão do pensamento ou à linguagem tomada como instrumento de comunicação. No geral, os dados revelam que esses sujeitos-alunos não detêm um domínio sistemático das concepções de *língua* e de *linguagem*.

Palavras-chave: Formação Docente. Sujeito-aluno. Concepções de Língua/Linguagem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos tempos, a formação docente tem passado por amplas reformas curriculares em todas as áreas de conhecimento que oferecem cursos de licenciatura. Com os cursos de Letras não tem sido diferente. E o curso da Universidade Federal de Sergipe

* Este trabalho é um recorte de nossa tese de doutoramento defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em julho de 2015, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Ester Vieira de Sousa.

¹ Doutor em Linguística e professor de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe.

² Doutora em Letras e professora da graduação do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

(UFS), obviamente, passou por esse processo, para adaptar-se à nova realidade e formar professores que atendam às expectativas de um perfil profissional de professor de língua portuguesa traçado pelos documentos oficiais que regem e orientam a formação docente em Letras no País.

A nossa pesquisa consistiu em analisar as concepções de língua/linguagem junto a sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-português Licenciatura da UFS. Os dados de nosso *corpus* foram gerados a partir dos textos das respostas de questionários aplicados a esses sujeitos-alunos, ao responderem às seguintes perguntas: “O que você entende por língua?” e “O que você entende por linguagem?”. Assim, sob os aportes teóricos da Análise do Discurso (AD) francesa, com base na proposta teórica de Maingueneau (2007), analisamos os (inter)discursos constitutivos dos textos das respostas dadas pelos sujeitos-alunos.

Nosso trabalho está assim dividido: no primeiro tópico, discutimos a formação docente em Letras pretendida para os egressos do curso, com base nos documentos oficiais; no segundo tópico, apresentamos e discutimos as concepções de língua e linguagem correntes na literatura linguística; no terceiro, e último, tópico, analisaremos os textos das respostas dadas pelos alunos concludentes.

1 FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS

A elaboração e construção do “novo” currículo passam pelo crivo de várias regulamentações legais que direcionam previamente o que deve constar nesse currículo, portanto, não há uma “livre” e total escolha dos sujeitos elaboradores do que deve constar ou não na estrutura curricular, embora tenha sido levado em conta “a proposta apresentada pelo Colegiado do Curso de Letras” (PP-UFS, p. 1). O Parecer N.º 492/2001 CNE/CES determina as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) e a Resolução N° 18/2002 CNE/CES estabelece essas Diretrizes Curriculares. Vale ressaltar que a construção de um novo currículo que atenda às Diretrizes é uma exigência do MEC, ou seja, é uma

exigência institucional, ou antes, governamental, delimitada para uma melhor governamentalidade política: condução e controle das ações dos sujeitos elaboradores do PP-UFS e dos demais PPs de cursos de Letras do País.

Assim se posiciona o texto das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras:

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; (DCCL, 2001, p. 29)

O Projeto Pedagógico do curso Letras-português Licenciatura demonstra estar alinhado e em consonância com o que determina a Resolução Nº 18/2002. Começamos por analisar o objetivo geral, no Art. 2º, do texto do PP-UFS, com a seguinte redação:

Art. 2º A habilitação Português Licenciatura do Curso de Letras, tem como objetivos:

I. Geral: formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade, e das relações com o outro. (PP-UFS, p. 1)

É pertinente anotar que esse objetivo geral do PP-UFS (assim como o do PP-UFPB) é uma reprodução *ipsis litteris* do objetivo traçado para o curso de Letras contido no texto das DCCL quando elas tratam do item “Perfil dos Formandos”:

O objetivo do Curso de Letras é *formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.* (DCCL, 2001, p. 30)

No entanto, no texto PP-UFS não se faz nenhuma referência ao texto da lei, não indicando como uma citação extraída do documento oficial. Isso demonstra o nível de subordinação ideológica e filosófica à orientação advinda das DCCL, postura que também encontramos em outros PPs analisados, como no PP-UFPB: a “posse” do texto, e consequentemente do discurso, como um discurso mostrado, ou seja, do interdiscurso oficial assumido em seu intradiscurso. Vemos que, no citado objetivo geral, busca-se uma formação “intercultural”, “crítica” e “consciente” do profissional de modo a refletir em seu papel na sociedade. Está contido nesse discurso que tipo de profissional se quer formar e lançar no mercado de trabalho. Com isso já se delinea o perfil do professor de LP que se pretende: que ele seja capaz de lidar com “as linguagens”, o que requer uma compreensão de uma nova dimensão de ensino de LP que se pauta numa concepção de linguagem verbal como interação, nas modalidades oral e escrita, e no uso das várias linguagens existentes no contexto social.

Nessa mesma direção de convergência, Gregolin (2007, p. 69) afirma que “São, fundamentalmente, essas idéias discursivas e sociointeracionistas que estão na base das propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, que colocam a discursividade no centro do ensino” e, mais adiante, faz a ressalva do quanto há de inovador em termos de teoria linguística nos PCN e “[...] o quanto a teoria que está em sua base é pouco conhecida pelos professores que têm de colocá-la em prática” (GREGOLIN, 2007, p. 70). Além disso, Cunha (2004, p. 31) observa que os PCN trazem conceitos “[...] oriundos do sócio-interacionismo e do estruturalismo [...]”, principalmente as concepções de língua e linguagem que são usadas no decorrer do texto sem qualquer diferenciação quanto à referência teórica de base, ou seja, ora se usa uma concepção sociointeracionista ora se usa uma concepção estruturalista sem distinção, como se fossem equivalentes.

Em vista disso, seguindo uma orientação histórico-ideológica que o momento “exige”, o curso de Letras, a par dessa exigência, e impulsionado por força de lei, deve visar a uma formação dos futuros professores de LP que esteja em sintonia com os novos parâmetros traçados e exigidos pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras

(Parecer N.º: CNE/CES 492/2001 e Resolução CNE/CES 18/2002)³, que por sua vez subordinam os projetos pedagógicos dos cursos de Letras em todo o País a suas “orientações” e promove a reformulação dos referidos cursos.

Os PCN foram aqui superficialmente comentados para situar o que os futuros sujeitos-professores de LP precisam conhecer e dominar (pelo menos em tese): o conteúdo dos textos oficiais que orientam o ensino de LP no EB e ter, pelo menos, uma noção das teorias linguísticas, literárias, metodológicas e pedagógicas que orientam o discurso desses textos.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM

Ao definir a língua como o objeto de estudo da Linguística em detrimento da linguagem, Saussure ([1916] 2005) diz que ela não se confunde com a linguagem, mas que é parte essencial desta. Partindo desse princípio, o autor diz que a língua “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, [1916] 2005, p. 17).

Para Saussure ([1916] 2005), a língua, diferentemente da linguagem, “[...] é um todo por si e um princípio de classificação” (p. 17), é adquirida e convencional e não algo natural como a linguagem, sendo assim, “[...] a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente” (p. 18), como consequência, Saussure afirmar que a língua é um fato social e constitui uma instituição social.

O autor expressa uma concepção de língua que envolve cultura e cognitivismo, isto é, a língua é produto de fatores internos e externos. É algo que está na mente do indivíduo, mas também é comum a todos os membros de uma comunidade linguística, pois cada

³ Parecer Nº 492/2001 CNE/CES e estabelecida pela Resolução Nº 18 CNE/CES de 13 de março de 2002. Assim como a UFS, todas as outras Instituições de Ensino Superior tiveram que adequar o seu curso de Letras conforme as Diretrizes, como veremos na seção 3.1.

indivíduo detém uma gramática ou um “sistema gramatical” virtual dessa língua. Por fim, Saussure ([1916] 2005), chega à conclusão de que a língua é um sistema de signos que exprimem ideias.

Marcuschi (2008, p. 59), apresenta as seguintes definições para o termo *língua*:

- a) como forma ou estrutura – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) como atividade sociointerativa situada, relacionada a aspectos históricos e discursivos.

Seguindo essa proposta de Marcuschi (2008), quando vista como uma entidade abstrata, como forma, a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas. Neste caso, é tomada como código ou sistema de signos e sua análise desenvolve-se na imanência do objeto, assim, deixando em segundo plano o contexto e a situação, bem como os aspectos discursivos sociais e históricos. Tratada assim, a língua é tida como um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos. No geral, os estudos nesta linha não ultrapassam a unidade máxima da frase, nem se ocupam do uso da língua. Na maioria dos casos, trabalham-se aqui as unidades isoladamente, fora de qualquer contexto. O interesse central dessa perspectiva é tratar os fenômenos sistemáticos da língua.

Segundo ainda o autor, a perspectiva que trata a língua “como instrumento” não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social. Além disso, tem como consequência a ideia de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural.

Já para a perspectiva da língua “como atividade cognitiva”, tomando esta posição de maneira radical, enfatizando a língua como atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, pode-se incorrer no risco de uma outra redução, que confina a língua a sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual. A língua, sem dúvida, envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo.

Enfim, a língua “como atividade sociointerativa situada” toma a língua como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Em vista disso, diz Marcuschi (2008), a língua não deixa de ser um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo, ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Em suma: “[...] a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”, por isso, “[...] as línguas são objetivações históricas do que é falado” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Dentro dessa perspectiva, o autor diz tomar a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura, em outros termos, a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo esse contexto em que se situa parcialmente prévio e parcialmente dependente. Assim conclui Marcuschi (2008, p. 61):

Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

Mas sem deixar de lado a importância e a relevância da forma, pois “[...] quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas” (MARCUSCHI, 2008, p. 62). O referido linguista frisa que as formas não são tudo no estudo da língua e que só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes. Diferentemente da noção de língua típica do estruturalismo, que é centrada no estudo do código, isto é, na análise de propriedades imanentes ao sistema de signos da língua – por isso o autor diz tratar-se de uma linguística do significante – a noção de língua sociointerativa “[...] admite que a língua é *variada* e *variável*, ou seja, supõe uma visão não monolítica da língua [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 63).

A língua é uma atividade interativa, social e mental/cognitiva que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Em vista disso, enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é: heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada.

Marcuschi (2008) afirma que a língua não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar ideias e veicular informações, ao contrário, a “[...] função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sociohistóricos e permitir que se entendam”, portanto, “[...] a língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 67). Se, dentro dessa perspectiva, “a língua é uma forma de ação”, então, ela é o elemento que promove a interação entre os usuários/falantes de uma dada sociedade o que implica o seu aspecto social.

Vejamos, também, as concepções de *linguagem* correntes na literatura dos estudos linguísticos. Saussure afirma, em relação à linguagem, que:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. ([1916] 2005, p. 17)

Vemos que para Saussure a linguagem não poderia ser objeto de estudo da Linguística por não apresentar uma “unidade”, pois ele a caracteriza como “multiforme e heteróclita” e ela pertenceria ao domínio tanto “individual” quanto “social”. Se Saussure nega à linguagem uma abordagem de estudo científico privilegiando a língua, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), criticando a posição tomada pelo linguista suíço, afirmam que o verdadeiro objeto de estudo da Linguística deve ser a *linguagem*. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006) defendem que a linguagem não é um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas é algo “ideologicamente saturado”, é uma concepção de mundo, uma opinião concreta. Sendo assim, os autores propõem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 127)

Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes, como postula Saussure. Ao assumir tal postura, os autores formulam algumas proposições que expressam o seu ponto de vista. Uma das proposições é não conceber a língua como um sistema estável de formas normativamente idênticas, pois, concebê-la assim é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração, no entanto, não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

Dizem ainda os autores que “A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 132), por isso, “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*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 132).

Para os linguistas russos, 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*, pois a evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

Como uma consequência das diferentes abordagens de estudos sobre a linguagem, Geraldi (2008a) diz que se pode apontar pelo menos três concepções de *linguagem*:

- a) a linguagem como expressão do pensamento;
- b) a linguagem como instrumento de comunicação;
- c) a linguagem como uma forma de interação.

À concepção de linguagem como “expressão do pensamento” está atrelada a ideia de que só se expressa bem, de forma correta, quem pensa corretamente, assim, como correlato, dentro dessa concepção, as pessoas não se expressariam bem porque não pensariam de forma lógica, por isso, não organizam o pensamento. A gramática que deriva dessa concepção é a chamada *gramática normativa ou tradicional*.

Para a segunda concepção, a língua vista como um código, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor, representa a linguagem como “instrumento de comunicação” ou como “meio objetivo para a comunicação”. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo *estruturalismo* (a partir de Saussure) e pelo *gerativismo/transformacionalismo* (a partir de Chomsky).

Já para a terceira concepção, linguagem como “forma ou processo de interação”, o que “[...] o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2003, p. 23). Isso porque, para essa concepção, a

linguagem é vista como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Vemos que as concepções de *linguagem* apresentadas por Geraldi estão ligadas a correntes teóricas que se ligam, por sua vez, à tradição gramatical normativa, ao formalismo e ao funcionalismo. Cada uma delas abordando a linguagem sob um determinado enfoque. Para Travaglia (2003, p. 21), “A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”, ou seja, há uma estreita relação entre as concepções de *língua* e *linguagem* e o *ensino de língua* (aqui o ensino de LP) posto que é a partir da concepção de tais termos assumida pelo sujeito de ensino que se moldará o tipo de ensino a ser ministrado. Conforme Oliveira e Wilson (2009, p. 236), “Em termos de ensino, assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, expressar o pensamento”, por exemplo.

3 SUJEITOS-ALUNOS CONCLUDENTES E SUAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM

Para facilitar nossas análises, por uma questão metodológica, reunimos os textos das respostas em blocos, usando como critério o *léxico: sema(s)* em comum, tomado como a palavra ou palavras-chave que remete(m) a uma das concepções que relacionamos. Porém, é preciso observar que alguns dos textos fazem remissão a dois ou até aos três interdiscursos.

Assim como procedemos para o termo *língua*, reunimos em blocos os discursos que se aproximam pela filiação a determinada concepção do termo, ou seja, para uma melhor “didatização” de nossas análises e por critério metodológico, reunimos os discursos que “dizem” o “mesmo” por se filiarem à mesma concepção de *linguagem* (a uma das três concepções expostas) identificada pelo uso de um dos *semas-chave* de cada concepção (ou

seus termos similares ou correlatos) em seus discursos, a saber: *pensamento, comunicação, interação*.

3.1 O Que é Língua?

Ao indagar aos sujeitos-alunos (SAs) “O que você entende por *língua*?”, buscamos suscitar deles a(s) concepção(ões) teórica(s) que estão levando na “bagagem” como egresso de um curso de Letras-português para serem professores de Língua Portuguesa no EB.

Semas-chave: “*fato social*”; “*sistema*”

No enunciado a seguir, o SA demonstra dominar uma concepção de língua que insere seu discurso no campo discursivo da Linguística a partir da conceituação estabelecida por Saussure em seu Curso de Linguística Geral, conforme apresentado e discutido no capítulo 2 deste trabalho.

*SA2: A língua é **um fato social**, a qual contribui para a identidade de uma nação. Assim, é um elo comum entre os indivíduos, dando-lhes consciência de que pertencem a uma comunidade. Destaca-se por ser variável ao tempo e aos falantes.*

Apesar de haver uma evidente referência ao conceito de língua elaborado por Saussure no CGL, percebemos que no discurso do SA2 há um emaranhado de concepções. No primeiro trecho (*A língua é um fato social, a qual contribui para a identidade de uma nação*), nota-se que há não só a reprodução da concepção saussureana de língua, ou seja, uma noção de língua advinda do Estruturalismo inaugurado por Saussure ao estabelecer uma teoria linguística da língua como o objeto de estudos da ciência Linguística (*A língua é um fato social*) como também uma noção que se mistura a uma relação entre língua e identidade (*a qual contribui para a identidade de uma nação*) que remete, por sua vez, a

uma relação com a cultura, que alias é reforçada no enunciado seguinte ao afirmar que a língua “*é um elo comum entre os indivíduos*”, provavelmente, de uma mesma comunidade e que ela é que dá a “consciência” de pertencimento a essa comunidade.

O SA2 traz, ainda, nessa tentativa de conceituar língua, concepções, assim como o SA1, da Sociolinguística, remetendo às noções de *variante*, *variação* e *variável* linguísticas: “*Destaca-se por ser variável ao tempo e aos falantes*”, termos próprios dessa área da Linguística. Segundo Tarallo (1997, p. 08), “[...] variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de *variável linguística*”. O autor diz ainda que as formas em *variação* recebem o nome de “variantes linguísticas”. De acordo com os sociolinguistas, nas comunidades de fala, frequentemente, existirão formas linguísticas em *variação*, isto é, *formas que estão em co-ocorrência* (quando duas formas são usadas ao mesmo tempo) e em *concorrência* (quando duas formas concorrem).

Em síntese, o SA2 não apresenta uma concepção de língua sistemática, mas sua definição se aproxima da concepção de língua como o “conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade” quando faz uso do sema “comunidade” para expressar que “*os indivíduos [...] pertencem a uma comunidade.*” Apesar de ele trazer noções gerais quanto à corrente linguística a que se filia, para dizer o que diz, seu discurso remete a dizeres vindos de lugares teóricos diferentes, mas que estão no mesmo campo discursivo: o da Linguística.

A concepção de língua como “um fato social” é recorrente também no discurso do SA7:

SA7: **Um fato social** carregado de **valores** políticos, econômicos e ideológicos, que mais do que servir como um **meio de comunicação**, também é um **instrumento de expressão**.

A concepção de língua expressa no discurso do SA7 é a advinda do espaço discursivo da teoria estruturalista de Saussure, como definida no CGL. O uso dos termos “**fato social**” e “**valores**” denunciam a filiação teórica a que alude o SA, pois afirma o referido linguista que a língua é um fato social que agrega valores ao signo linguístico. No entanto, o SA7 traz novos elementos acrescidos, ao se referir a valores de ordem “política”, “econômica” e “ideológica” à língua, além de apontar para sua função *comunicativa* e *expressiva* (*um meio de comunicação, também é um instrumento de expressão*), e isso o aproxima, como já visto, da concepção de língua defendida pela Teoria da Comunicação. Ou seja, o discurso do SA7 tem ressonância no interdiscurso da Teoria da Comunicação.

Assim como no discurso do SA7, podemos ler também no enunciado seguinte uma concepção de língua filiada ao interdiscurso da “língua como um fato social” originado na teoria do linguista suíço.

SA19: *Língua é vista como **um fator social**, pertencente a uma determinada comunidade de fala.*

Embora no discurso do SA19 ocorra uma impropriedade no uso da palavra “fator” em lugar de “fato”, é possível inferir que a ideia ali é a mesma presente nos discursos do SA2 e do SA7, ou seja, nos três discursos há uma vontade de demonstrar que conhece e domina a concepção de língua advinda da teoria linguística de Saussure e isso aponta para uma vontade de estar em consonância com o discurso da ciência da linguagem, a Linguística. No discurso do SA7 ocorre, de forma mais acintosa do que no do SA2, a aproximação da concepção de língua como o “conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade”, com a ocorrência do sema “comunidade de fala” no trecho: “*Língua é vista como[...]pertencente a uma determinada **comunidade de fala.***”

No discurso do SA7, é apontada a função comunicativa (*servir como um meio de comunicação*) e expressiva (*também é um instrumento de expressão*) da língua como sendo partes inerentes dela. Essa mesma visão de língua está presente em outros discursos, como:

SA4: *Tenho como língua toda a representação da **comunicação** do ser humano, **estrutura comunicativa** (palavras e expressões) social, cada um com sua peculiaridade, ela determina muito um povo e sua cultura.*

O SA4 conceitua língua como um equivalente de “representação da comunicação humana” e como “estrutura comunicativa”. O SA4 procura dar um conceito abrangente de língua que mais se aproxima da concepção de “linguagem como instrumento de comunicação”. Já no discurso do SA9, a língua antes é definida como “um sistema de signos” cuja finalidade última é a “comunicação”:

SA9: *É um **sistema** de signos, que combinados entre si permite a **comunicação**.*

Essa concepção de *língua* como “**sistema de signos**” assim como sua finalidade comunicativa vem do interdiscurso estruturalista, como percebemos nos enunciados até aqui analisados. Até o momento, os discursos sempre remeteram aos interdiscursos de concepção de língua que a identifica como forma ou como estrutura – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista); ou como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação).

3.2 O Que é Linguagem?

Para suscitar nos SAs os possíveis discursos e interdiscursos em torno das concepções da categoria em questão, fizemos, então, a seguinte pergunta: O que você entende por *linguagem*?

Semas-chave: “comunicação”; “signos/sinais”; “verbal/não verbal/gestos/imagens”; “expressão”

Reunimos os textos que trazem como sema-chave o termo “comunicação” em associação com outros termos ou expressões que aludem a características da linguagem. Nesses textos, em seu dizer, os discursos apontam para a mesma orientação teórica – a linguagem como *instrumento de comunicação* – e para as modalidades da *linguagem*. Assim, vejamos:

SA1: **Processo** → **Sistema de signos** pelo qual o indivíduo se **comunica**, através de sons (*fala*) ou por meio de **imagens, gestos** etc.

SA3: *Linguagem é um sistema de sinais (verbal ou não verbal) convencional que possibilita a comunicação entre aqueles considerados pares, ou não.*

SA10: **Conjunto de signos** que para além de servir para a **comunicação** serve para **armazenar conteúdos culturais**.

Para os SAs – SA1, SA3 e SA10 – a *linguagem* consiste em um “sistema de signos” que serve ao indivíduo para se comunicar. Nesses discursos, vemos que a definição dada por esses SAs mais se aproximam da concepção de língua definida por Saussure no CGL, o que denuncia que eles procuram atualizar seus discursos e alinhá-los com o discurso do campo discursivo da Linguística. Mas, ao fazer referência à finalidade comunicativa, os SAs situam seus discursos no interdiscurso que corresponde à segunda das concepções anteriormente elencadas: a *linguagem* tomada como *instrumento de comunicação*, assim como também é vista no discurso de todos os outros SAs desse bloco.

SA2: *Classificada como **verbal** e **não-verbal**, é a capacidade de estabelecer a **comunicação** entre as pessoas.*

SA9: *É o meio pelo qual **a expressão e a comunicação** se concretiza, a linguagem não é exclusivamente **verbal**, ela pode ser **gestual, visual** etc*

SA11: *A linguagem é uma forma de **comunicação** que usamos cotidianamente. Ela pode ser **verbal** ou **não verbal**. Basicamente, esta acontece por meio de **gestos e imagens**, e aquela, através de palavras orais ou escritas. Além disto, podemos dizer que a linguagem pode ser **formal** ou **informal**.*

SA12: *A linguagem é um meio de estabelecer **comunicação** tanto **entre os seres humanos como entre os animais**. Ela possui várias **características, formas e finalidades**. Podendo ainda ser **verbal** ou **não verbal**.*

Assim como ocorrem nos textos dos SAs – SA1 e SA3 –, nos textos dos SAs – SA2, SA9, SA11 e SA12 – aparecem os tipos de linguagem “verbal/não verbal” ou exemplos de linguagem não verbal (“gestual”, “gestos”, “visual”, “imagens”) e os níveis de linguagem como “formal” e “informal”. Os discursos desses sujeitos remetem ao interdiscurso do que se estuda no EB, isto é, os SAs trazem involuntariamente da memória discursiva um interdiscurso de conhecimento que é abordado nas aulas de LP, como um conhecimento básico que diferencia numa abordagem didática a linguagem e suas modalidades ou tipos. A linguagem é tomada como algo mais abrangente que a língua, que, aliás, chega a incluir esta entre os tipos de linguagem.

SA15: *É o **conjunto de palavras e expressões** próprias de cada indivíduo de determinado grupo social, ou seja, é o uso particularizado que cada ser social carrega em sua **comunicação** falada/escrita.*

Nos textos dos SAs – SA9 e SA15 – aparece o sema “expressão” (“*a expressão e comunicação*” e “*conjunto de palavras e expressões*” respectivamente) associada ao sema “comunicação”, fazendo uma relação entre comunicação e expressão, ou seja, a linguagem ao tempo que é comunicação também é um meio ou forma de expressão. No entanto, no texto do SA15 a expressão e o que se segue a ela (“*é o uso particularizado que cada ser social carrega em sua comunicação falada/escrita*”) retoma na verdade como um interdiscurso a definição de linguagem encontrada no CGL (“A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, [1916] 2005, p. 16)).

Já no texto do SA10, a expressão “*armazenar conteúdos culturais*” adentra no interdiscurso da linguística cultural, também conhecida como Linguística Antropológica ou Etnolinguística, ou seja, estuda a relação entre língua e cultura. Essa linguística que estuda a relação entre língua e cultura, geralmente, é vista no curso introdutório da disciplina Linguística e, ao tratar dessa matéria, a Hipótese Sapir-Whorf é apresentada como uma das teorias que sustentam a base da ciência linguística. Segundo essa Hipótese, as pessoas vivem segundo suas culturas em universos mentais muito distintos que estão expressos (e talvez determinados) pelas diferentes línguas que falam. Deste modo, também o estudo das estruturas de uma língua pode levar à elucidação de uma concepção de um mundo que a acompanhe. Segundo Sapir (1980, p. 165): “Toda língua tem uma sede. [...] a língua não existe isolada de uma cultura, isto é, de um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas.” É com esse interdiscurso que o discurso do SA10 dialoga.

Embora ainda esteja preso ao sema “*comunicação*”, no mesmo espaço discursivo, a definição dada pelo SA11 traz um aspecto da linguagem que até então não havia sido anotado nos textos anteriores. O texto do SA11 traz, além das referências às modalidades da linguagem, o “novo” desse discurso: ele faz uma referência a exemplos e às modalidades da linguagem verbal (“*esta acontece por meio de gestos e imagens, e aquela, através de*

palavras orais ou escritas") e também aos níveis de linguagem (*"a linguagem pode ser formal ou informal"*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral, a concepção de *língua* que os sujeitos-alunos demonstraram dominar foi a de língua como "sistema/estrutura", como "fato social" e relacionada à comunicação. Como vimos, essa concepção de língua é o que se considera o mais usual entre os membros de uma comunidade linguística, assim, nessa concepção, o termo *língua* recobre apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas. Nesse sentido, a concepção de língua restringe-se à "língua padrão" ou "norma culta", isto é, língua é equivalente de língua padrão tão somente, o que equivaleria a dizer que as variedades linguísticas não são consideradas como parte da língua, antes, são erros que devem ser corrigidos, excluídos da língua. Contudo, é preciso salientar que encontramos também discursos que denunciaram a heterogeneidade linguística como parte integrante da língua, o que o filia à concepção de língua como o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como formas heterônimas de uma mesma língua, isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua. Em suma, nessa concepção de língua, ela é tomada como um conjunto de variedades.

A concepção de língua como um construto teórico, necessariamente abstrato, no entanto, não foi citada pelos sujeitos-alunos.

Em relação à concepção de *linguagem*, nossas análises revelaram que os sujeitos-alunos predominantemente se mantiveram presos à concepção de linguagem tomada como expressão do pensamento ou à linguagem tomada como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Já a linguagem tomada como forma ou processo de interação não teve uma boa produtividade entre os discursos dos SAs, já que somente

alguns deles (SA8, SA16, SA17, AS19, SA20) fazem referência a ela, mas em conjunção com a concepção de “expressão do pensamento” ou com a concepção de “instrumento de comunicação” não fazendo, portanto, uma distinção entre uma concepção e outra de linguagem.

Isso nos revela que esses sujeitos-alunos pré-egressos do curso Letras-português Licenciatura da UFS não atendem, em princípio, ao perfil vislumbrado para eles ao final do curso pelo PP. Como vimos, a concepção de linguagem que predomina no fio condutor da base teórico-ideológica do PP é a de linguagem como “interação social”. Se há um predomínio das concepções de linguagem como “expressão do pensamento” ou como “instrumento de comunicação” nos discursos dos sujeitos-alunos egressos, é revelador de que a concepção de linguagem como “processo de interação” não foi assimilada por eles, portanto, não se atingiu a proposta pretendida nos documentos oficiais (PCN, DCCL, PP-UFS), já que o foco nesses documentos é na concepção de linguagem como interação, uma aposta das/nas teorias interacionistas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CUNHA, D. A. C. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significado, gênero e texto. In: SOUSA, M. E. V. de.; VILAR, S. F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão**: o ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária, 2004. p. 27-47
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008a. p. 39-46
- GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias lingüísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da lingüística**: linguagem, teorias e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78
- OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Lingüística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de lingüística**. 2ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-242
- SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

CLEBER ALVES DE ATAÍDE | VALÉRIA SEVERINA GOMES
SHERRY MORGANA DE ALMEIDA | ANDRÉ PEDRO DA SILVA

Organização

Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis

ANAIS ELETRÔNICOS

VI Encontro das Ciências da Linguagem
Aplicadas ao Ensino - ECLAE



ELNE



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO

CLEBER ALVES DE ATAÍDE | VALÉRIA SEVERINA GOMES
SHERRY MORGANA DE ALMEIDA | ANDRÉ PEDRO DA SILVA

Organização

Ensino de Língua, Literaturas e Outros Diálogos Possíveis

ANAIS ELETRÔNICOS

VI Encontro das Ciências da Linguagem

Aplicadas ao Ensino - ECLAE

Pipa Comunicação

Recife, 2015

COPYRIGHT 2015 © CLEBER ALVES DE ATAÍDE, VALÉRIA SEVERINA GOMES, SHERRY MORGANA DE ALMEIDA E ANDRÉ PEDRO DA SILVA (.ORGS). É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa dos autores e organizadores. Por se tratar de uma publicação do tipo ANAIS, a comissão organizadora do VI ECLAE, isenta-se de qualquer responsabilidade autoral de conteúdo, ficando a carga do autor de cada artigo tal responsabilidade.

Organização Editorial

André Pedro da Silva, Cleber Alves de Ataíde, Emanuel Cordeiro da Silva, Sherry Morgana de Almeida, Thaís Ludmila da Silva Ranieri e Valéria Severina Gomes

Revisão

Cleber Alves de Ataíde, Emanuel Cordeiro da Silva, Thaís Ludmila da Silva Ranieri

Marca e Identidade Visual do Evento

Ismênio Souza

Capa, projeto gráfico e diagramação dos Anais

Karla Vidal e Augusto Noronha. Pipa Comunicação (www.pipacomunica.com.br)

Catálogo na publicação (CIP)

Ficha catalográfica produzida pelo editor executivo

At12

Ataíde, C. A. et al.

Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis. Anais eletrônicos do vi encontro das ciências da linguagem aplicadas ao ensino / Cleber Alves de Ataíde; Valéria Severina Gomes; Sherry Morgana de Almeida; André Pedro da Silva [orgs.]. – Pipa Comunicação, 2015. 4440. : Il., Fig., Quadros.

Inclui bibliografia. 1ª ed.
ISBN 978-85-66530-41-4

1. Ensino. 2. Língua. 3. Linguística. 4. Literatura. 5. Anais.
I. Título.

400 CDD
81 CDU

c.pc:09/15ajns

RESUMO

Essa comunicação tem como objetivo apresentar e discutir as concepções de ensino de Língua Portuguesa assumidas, implícita ou explicitamente, por sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-português Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 2012. Para obtenção dos dados que constitui o nosso *corpus*, aplicamos um questionário, do qual constava a seguinte pergunta: “O que é ensino de Língua Portuguesa para você?”. As respostas dos referidos sujeitos-alunos (SA) foram analisadas com base nos aportes da Análise do Discurso (AD) francesa, focando principalmente as categorias teóricas de sujeito e discurso. Em nossas análises, chegamos à conclusão de que os SA procuram apresentar um discurso de atualização com base nas “inovações teóricas” da Linguística, mas ainda mantêm uma concepção de ensino de Língua Portuguesa (LP) que oscila entre o discurso normativo-gramatical da tradição e o discurso da “inovação teórica” das ciências da linguagem. Nessa tentativa de se mostrar em consonância com o discurso da “inovação”, os discursos dos SA se filiam ora ao tema da negação “parcial” da gramática normativa como objeto de ensino de LP, ora à negação total do ensino da norma padrão. Esses resultados são preocupantes na medida em que demonstram um modo reducionista a partir do qual os sujeitos-alunos, durante a formação inicial, apropriam-se de determinadas discussões teóricas no interior do Curso de Letras.

Palavras-chave: Curso de letras, Sujeito-aluno concludente, Ensino de língua portuguesa.

O SUJEITO-ALUNO CONCLUDENTE DE LETRAS E SUA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

José Marcos de França (UFPB/PROLING/SEED-SE)
Maria Ester Vieira de Sousa (UFPB/PROLING)

Introdução

O ensino de língua portuguesa se pauta(va) numa proposta de ensino de regras e conceitos da gramática normativa tomada como o espelho da boa linguagem e modelo a ser seguido. Contudo, hoje, não se pode negar a influência dos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, distribuídos em suas várias disciplinas, que refletem sobre o que é gramática, em que consiste o seu ensino: *como se ensina, o que se ensina, para que se ensina e a quem se ensina* essa disciplina.

Esses estudos ampliaram a concepção de gramática de uma língua e puseram em xeque a compreensão equivocada de um discurso que só considerava a gramática da variedade padrão. Na perspectiva da tradição normativo-gramatical, as variedades não padrão são *erros* porque não obedecem às regras da *gramática*. Nesse sentido, gramática e língua são tomadas como sinônimos, como aponta Antunes (2007). Conforme Bagno (2003, p. 20):

Essa concepção tradicional opera com uma sucessão de reduções: primeiro, reduz “língua” a “norma (cult)””; em seguida, reduz esta “norma culta” a “gramática”, gramática entendida como uma série de regras de funcionamento mecânico que devem ser seguidas à risca para dar um resultado perfeito e admissível. Essa concepção abstrata e reducionista de *língua>norma>gramática* é tão antiga que já se tornou parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade.

Apesar de todos os avanços, principalmente se considerarmos o grande número de pesquisas cujo foco é o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, parece-nos que a centralidade do ensino de gramática normativa, desconsiderando o contexto de uso e seguindo a tradição de um “ensino histórico-filológico”, parece ainda ser comum. Isso significa dizer que a escola e o professor de Língua Portuguesa (LP) ainda veem o ensino de gramática normativa como ensino de língua, assim, é pelo ensino de regras dessa gramática que se deve *substituir* a variedade do aluno pela variedade padrão. Como afirma Travaglia (2003, p. 41),

Todos sabem que existe um grande número de variedades lingüísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação lingüística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar *a variação numa escala valorativa*, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como *certos* ou *errados*, *aceitáveis* ou *inaceitáveis*, *pitorescos*, *cômicos* etc. (grifos nossos)

Essa “escala valorativa” sustenta-se a partir do discurso da tradição normativo-gramatical e das práticas desenvolvidas pelo professor de LP na escola. Partindo dessa hipótese, pretendemos analisar nessa comunicação concepções de ensino de LP de alunos concludentes do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe no ano de 2011, a fim de verificarmos a influência do Curso de Letras para a manutenção ou não de uma concepção de ensino marcada pelo discurso da tradição. Para obtenção dos dados que constitui o nosso *corpus*, aplicamos um questionário, do qual constava a seguinte pergunta: “O que é ensino de Língua Portuguesa para você?”. Os recortes a serem analisados fazem parte de uma pesquisa² mais ampla em que se investigam os discursos que perpassam a formação do professor de língua, advindos de diferentes lugares (do próprio sujeito em formação, das instâncias que legislam sobre essa formação, a exemplo do MEC e das Universidades). Do ponto de vista teórico, seguiremos os aportes da Análise do Discurso (AD) francesa, focando principalmente as categorias teóricas de

1. Expressão tomada de empréstimo de Ilari (2006).

2. Esse *corpus* mais amplo foi objeto de estudo da tese de doutorado de José Marcos França (FRANÇA, 2015), defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. Foi aplicado um questionário com questões relativas às concepções de língua, linguagem, gramática e ensino de língua. Ao todo participaram da referida pesquisa 20 alunos que concluíram o curso de Letras em 2011.1 e 2011.2.

sujeito, discurso e interdiscurso, com base em Foucault (1996 e 2000) e Pêcheux (1997). Essas categorias estarão subjacentes a nossas análises.

Essa comunicação está dividida da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos uma breve resenha de pesquisas que discutem o ensino de língua; em segundo lugar, destacaremos o papel da linguística na formação do professor de língua; em terceiro lugar, traremos recorte dos questionários aplicados aos alunos de Letras a fim de procedermos à análise dos dados e, por fim, apresentaremos as considerações finais.

Sobre o ensino de língua portuguesa: breves considerações

Evidentemente, hoje não mais se discute a pertinência de que a norma padrão seja ensinada na escola. Acreditamos que a discussão atual reside em *como* esse ensino é feito. Defendemos que a norma padrão tem a sua utilidade e seu papel político-social, ela não existe por acaso, por isso não podemos colocá-la como “vilã” da história. O problema pode estar na concepção de gramática que ainda perdura entre os que fazem o ensino de língua e como fazem uso da gramática normativa. Antunes (2007) expressa o seu descontentamento com aqueles que “assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino”:

Surpreende reconhecer quanto diferem os *olhares observadores dos que fazem da língua um objeto da ciência*, e os *olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis*, entre os quais, por vezes, se incluem até mesmo os *olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino*. Essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da *redução*, da simplificação que os fatos lingüísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um *suposto ensino*. (ANTUNES, 2007, p. 21 [grifos nossos])

Podemos tomar da citação acima “os olhares observadores dos que fazem da língua um objeto da ciência” como equivalente de: aqueles que veem a língua com os olhares da Linguística; “olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis” e “olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino” como equivalente de: aqueles que veem a língua com os olhares da gramática normativa. São esses últimos que veem “pelo ângulo da redução” provavelmente porque ainda se mantêm presos a uma concepção de gramática, como

“O conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.” (FRANCHI, 2006, p. 16). Tal definição nada mais é do que o conceito de gramática normativa que se estabeleceu desde os gregos, valendo o princípio de que a boa linguagem é aquela usada pelos “bons escritores”.

Já na década de 80 do século passado, Geraldi (1984) propõe o que ele denominou de *análise linguística* (AL). Trata-se de uma proposta didático-metodológica de ensino de língua em que se alia, indissociavelmente, gramática, leitura e escrita. O autor esclarece de início que essa prática só é viável se adotar a “[...] concepção de linguagem como forma de interação” (GERALDI, 1984, p. 59). Ele assim esclarece, em nota de rodapé, o uso do termo:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1984, p. 74)

Para Geraldi, portanto, o domínio da terminologia gramatical, dentro da perspectiva da AL, é algo secundário diante do que de fato é relevante ser ensinado e aprendido: “o fenômeno linguístico”. A compreensão desse fenômeno pressupõe o domínio dos “aspectos sistemáticos” que compõem a gramática da língua portuguesa e que, invariavelmente, se encontram presentes no texto, seja oral ou escrito, daí a necessidade de se elaborar atividades que explorem esses aspectos.

Mendonça (2006) defende que, para se adotar essa prática pedagógica, é preciso uma mudança de paradigma, ou seja, sair de uma concepção de gramática prescritiva/normativa e de uma concepção de língua como um conjunto de “bons usos” para uma concepção de língua como um conjunto de processos estruturantes/mentais e para uma concepção de gramática funcionalista-cognitivista. Para a autora, a diferença começa pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa, como repensar o que é

língua e o que é linguagem. Ao assumir, portanto, uma determinada concepção de língua, já implicaria repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino.

A referida autora afirma ainda que a AL não elimina a gramática das salas de aulas, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática, visto que não há língua sem gramática. E a gramática que serviria aos propósitos da AL é a gramática reflexiva, assim definida por Travaglia (2003, p. 33):

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências lingüísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

Em um quadro comparativo, fazendo o contraste entre as duas práticas de ensino, Mendonça (2006)³ procura ilustrar as diferenças entre ensino de gramática e análise linguística, observando, contudo, que não se pretende abarcar toda a multiplicidade de procedimentos. No referido quadro, entre outros aspectos, a autora diz que a concepção de língua no “ensino de gramática” é o de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável; enquanto, na “prática de análise linguística”, a concepção de língua é a de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes. Um outro ponto levantado pela autora é que no “ensino de gramática” há o privilégio das habilidades metalinguísticas; já em AL o trabalho se dá paralelamente com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.

Para que o sujeito-professor adote a prática de *análise linguística* em suas práticas de ensino no EB, faz-se necessário, primeiramente, que ele tenha passado por uma formação que lhe tenha dado essa ferramenta teórica e prática, para que ele tenha condições de analisar, avaliar e decidir se adota ou não tal proposta. Acreditamos que não se trata apenas de abolir o “ensino de gramática” e adotar a “prática de análise linguística”, haja vista que isso depende de uma tomada de posição, de postura ideológico-filosófica diante do que se aceita como

3. Para uma consulta ao quadro, ver Mendonça, 2006, p. 207.

objeto de ensino de língua, e isso implicaria uma adoção das concepções de *língua, linguagem, gramática e ensino de Língua Portuguesa* que se coadunem numa mesma linha de pensamento.

E tudo isso está diretamente ligado à formação que o sujeito-professor enquanto sujeito-aluno teve durante o curso de Letras ao. As palavras de Baltar et. al. (2005, p. 62), nesse contexto, são pertinentes:

Embora se discuta nas escolas, e nos cursos de Letras de todo o país, já há algum tempo, os problemas que envolvem o ensino de Língua Materna, muitos professores, que estão atuando nas salas de aula das escolas brasileiras, hoje, ainda não conseguem se desprender de uma prática ancorada na gramática. Isso significa dizer que o que se faz é um trabalho dissociado do desenvolvimento da *competência discursiva*, que implicaria a apropriação pelo usuário da língua dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade para com isso poder interagir em diferentes situações do cotidiano.

Baltar et. al. (2005) afirmam que há um problema “meio” que crônico, pois, apesar de saber que o problema existe e se discuta, inclusive na academia, no âmbito da formação dos professores de língua, ele ainda persiste. Usamos aqui o termo “meio” porque se há uma discussão, já existe, pois, uma possibilidade de apontar, pelo menos, uma solução, o que não implica, de fato, uma solução imediata do problema. O ensino tradicional de LP, cuja “prática [está] ancorada na gramática [normativa]”, se ainda persiste é porque, segundo os autores, falta um trabalho consistente que leve em conta o “desenvolvimento da *competência discursiva*”. Ora, se isso ainda é um fato nas práticas docentes no ensino de LP, é porque (ainda) não foi devidamente trabalhado na formação do sujeito-aluno/ sujeito-professor o “como fazer” para se chegar a desenvolver essa competência discursiva. Acreditamos que tudo isso passa pelo problema da relação “teoria x prática”, ou seja, teoriza-se sobre “o que” fazer e, às vezes, “como” fazer sem que se mostre com exemplos práticos, efetivos⁴, uma prática muito corrente na academia.

4. É mister ressaltar que já há inúmeros trabalhos publicados com certo caráter didático-pedagógico como manuais de ensino, aliando teoria e prática. A obra de Travaglia “Gramática ensino plural” (2003) é um bom exemplo disso.

Kamel (2010), em pesquisa com estudantes de Letras, iniciantes e concludentes, em duas universidades federais de duas regiões diferentes, apresenta dados preocupantes. A partir de pressupostos teóricos da Análise do Discurso, a autora aplica um teste de sondagem, para os iniciantes, e um teste de avaliação, para os concludentes, com praticamente as mesmas questões⁵ sobre as noções de linguagem, gramática, língua falada e escrita, texto e escrita. Kamel (2010) constata que os discursos dos sujeitos-alunos, iniciantes e concludentes, não se diferenciam muito “acerca de por que se ensina Língua Portuguesa a seus falantes, das noções de gramática e de língua falada e escrita” (p. 141). Os resultados das análises apontam para a necessidade de se rever o que se está ensinando, como se está ensinando a futuros professores de LP que estão saindo de cursos de formação em licenciatura com praticamente as mesmas noções com as quais entraram no curso. Isso leva a autora à conclusão de que os professores dos cursos de Letras precisam rever certos aspectos de sua prática:

O certo é que esses sujeitos responsáveis por formar outros sujeitos precisam ter clareza suficiente sobre que teoria adotar para um trabalho pedagógico consistente em sala de aula. Se o ensino de Língua Portuguesa, no geral, ainda permanece norteado por um ensino com um olhar sobre a língua de forma descontextualizada, então, que profissional o Curso de Letras está formando? (KAMEL, 2010, p. 145)

Essa colocação da autora é pertinente quando procuramos investigar em nossos dados a concepção (de ensino) de língua do professor, o que implica, portanto, pensar “que profissional o Curso de letras está formando”. Uma mudança de paradigmas no ensino de gramática requer primeiramente que se mude a concepção de língua e de gramática a serem ensinadas. Segundo Espíndola (2004, p. 109),

Ensinar gramática em uma perspectiva de língua(gem) enquanto lugar de inter-ação requer uma nova postura do professor de Língua Portuguesa, que deverá adotar uma nova concepção de linguagem e, conse-

5. A autora esclarece que no Teste de Sondagem constava a pergunta: “Que tipos de gramática você conhece?” e no Teste de Avaliação constava a pergunta: “O que você entende por gramática e qual a sua função?”; as demais eram iguais.

qüentemente, de sujeito e de texto. Adotar essa concepção de linguagem acarretará trabalhar com a língua em uso: gêneros discursivos diversos serão incorporados ao conjunto de textos com os quais o aluno interagirá; fatos de língua servirão para trabalhar uma gramática reflexiva, que forneça subsídios semântico-discursivos para a leitura e produção de textos.

Para que haja uma mudança de paradigma, é preciso que haja primeiro uma mudança de postura do sujeito-professor de LP. E essa mudança se daria com uma tomada de posição: assumir “uma perspectiva de língua(gem)” como interação entre interlocutores. Consequentemente, implicaria uma mudança no foco de ensino de LP: no seu objeto de ensino e nos objetivos pretendidos para esse ensino e para os sujeitos-alunos desse ensino. Não haveria espaço para um ensino de língua por meio de frases soltas, fora de um contexto de uso, sem sujeitos interlocutores. Essas questões deveriam estar no foco do processo de formação do sujeito-professor. Ou seja, uma mudança de paradigmas no ensino de língua começaria por tomá-la como uma “atividade funcional e interativa”, e não simplesmente como uma estrutura que existe por si mesma fora de um contexto, isto é, essa forma “imutável” de ensinar a língua como um equivalente de gramática normativa. O ensino de língua apenas sob o aspecto normativo torna-se improdutivo (entenda-se: “[...] atividades meramente classificatórias ou de rotulação de unidades morfológicas e funções sintáticas, sobretudo a partir de frases soltas” [ANTUNES, 2009, p. 218]) porque se perde a oportunidade de se ensinar por meio de uma abordagem *reflexiva, funcional e interativa*, que permita ao sujeito-aluno perceber a funcionalidade da língua. Contudo, reiteramos:

[...] partir do conhecimento lingüístico do aluno, trabalhar os usos efetivos da linguagem ainda são discursos – bonitos e bem intencionados, é certo – cuja prática, inclusive nos manuais didáticos, não está resolvida. Que o aluno rejeita (resiste a) “aquela maneira tradicional” de ensinar não resta dúvida, porém que outras formas não-tradicionais se revelam nos manuais didáticos e na sala de aula? Efetivamente, ainda sobressai “aquela maneira tradicional”, revelada, sobretudo, na postura do professor diante da linguagem e do seu ensino. Daí porque, acredito, ainda há muito o que se fazer e o que se discutir, principalmente nos Cursos de Letras, que, supõe-se, devem(riam) proporcionar o suporte teórico para que o professor de língua portuguesa reflita (refletisse) sobre suas práticas e suas opções teóricas. (SOUSA, 2002, p. 172)

O papel da linguística na formação do professor de língua portuguesa

Iniciemos esse item com uma afirmação que, embora proferida na década de 80 do século XX, ainda permanece atual: “É preciso reconhecer que a aplicação da Linguística ao ensino do Português deu margem a inúmeras distorções e equívocos. Mas também é preciso admitir sem reservas que o ensino da língua materna mudou, tanto nas Universidades como nas escolas secundárias.” (ILARRI, 1997, p. 3) Ora, isso é fato e não pode ser negado que houve um processo de renovação que foi se avolumando desde a década de sessenta do século passado, à medida que a Linguística foi ocupando espaço nos currículos dos vários cursos de Letras e o número de pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada tratando da relação língua/linguagem/ensino também se agigantou na mesma proporção.

A nova orientação que ali fora implantada, após algumas décadas (não sem resistência e “inúmeras distorções e equívocos”, como ocorre ainda hoje), já mostra resultados significativos. Um desses reflexos é a influência das teorias linguísticas nas chamadas gramáticas pedagógicas e nos manuais didáticos de LP, além de fortemente influenciar a feitura dos PCN da EB e demais documentos oficiais sobre o ensino. Como afirma Marcuschi (2000, p. 4):

A partir dessas novas conquistas teóricas, o trabalho com a língua passa a encarar, debater e combater todo o tipo de preconceito linguístico dando lugar às tentativas de valorização das variedades de língua não-padrão ou não-cultas. A escola passa a ter que operar com a variedade e com a questão da diferença como um fato normal na língua, já que as línguas não são monolíticas nem homogêneas. Elas têm uma relação direta com a sociedade. O próprio interculturalismo passa a ser considerado.

Assim, vemos que a Linguística tem um papel importante na formulação “dessas novas conquistas teóricas” que têm influenciado a formação de futuros professores de LP, na medida em que, ao tratar a língua sob o signo de sua heterogeneidade, prepara esses futuros professores para uma abordagem dos fatos linguísticos sem preconceito e com uma postura mais científica. Isso significa proporcionar uma visão ampla do ponto de vista da ciência da linguagem em que

não cabe o julgo de valor, do certo ou do errado, no que diz respeito às variedades linguísticas que se apresentam como formas “diferentes” de uma mesma língua. Contudo, conforme Ilari (1997), os métodos e conceitos descritivos da Linguística só podem garantir alguma eficiência no ensino se o professor tiver as condições favoráveis para o pleno exercício de sua prática. Já Moita Lopes (2006, p. 180) afirma:

Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. Isso que dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas.

Entre as vantagens que a Linguística pode proporcionar ao aluno de Letras, e futuro professor de língua, estão a desautomatização da visão corrente dos fatos da língua e uma postura investigativa com métodos próprios das ciências da linguagem, “[...] trata-se de propiciar ao futuro professor de Letras a oportunidade de analisar fatos da Língua Portuguesa com rigor e sem preconceitos” para que ele se torne capaz de “[...] avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos” (ILARI, 1997, p. 15-16). Ou seja, a Linguística oferece as ferramentas necessárias para que o futuro professor de LP assuma uma postura de professor-pesquisador, analista e crítico.

Ora, como estamos discutindo o papel da Linguística na formação do professor de língua, ou mais especificamente do professor de LP, convém que também apresentemos a posição da Linguística Aplicada (LA) sobre a formação de professores de língua e o ensino de língua na escola, no EB. Moita Lopes (2006, p. 180) faz a seguinte afirmação:

A formação teórico-crítica do professor de línguas, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas.

Essa formação de que trata o autor, certamente, só é possível alcançar se o sujeito-aluno tiver uma formação que lhe proporcione esse conhecimento teóri-

co-crítico de base sólida calcada nas disciplinas que fazem parte da Linguística, mas não só. É preciso ter também discernimento para saber que a Linguística por si só não pode proporcionar tal formação plena, mas que a ela devem se somar outros conhecimentos de áreas afins, como a Educação, a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia etc., com as quais ela mantém relação de afinidade pelo objeto de estudo comum, a linguagem, que também faz parte da realidade dessas ciências.

Apesar de reconhecer a importância da Linguística dentro de um curso de Letras e na formação de futuros professores de LP, reconhecemos que ainda existem certas limitações e problemas dentro da própria Linguística que precisam ser tratados com cautela. Como reconhece Ilari (1997, p. 94),

Hoje, qualquer avaliação dos resultados da aplicação da Linguística no ensino revela-se bastante delicada para os linguistas. De um lado, a própria noção de linguística se tornou extremamente vaga, por abranger uma série muito grande de disciplinas e orientações metodológicas; de outro lado, deve-se lembrar que a aplicação ao ensino não foi suficientemente ampla, nem suficientemente eficaz, para surtir os resultados espetaculares que se esperavam.

A advertência de Ilari ainda permanece atual. Assim, é preciso investigar a repercussão que a formação inicial assume para a consolidação de uma discussão e de uma prática sobre o ensino de LP. Foi com essa preocupação que buscamos investigar a concepção de ensino de língua de alunos concludentes do Curso de Letras da UFS.

O que é ensino de língua portuguesa?

Como discutimos no tópico anterior, a concepção de ensino de LP passa por um processo de revisão, ou pelo menos de reflexão, sobre *o que, por que, como, para quem e para que* ensinar os conteúdos nas aulas de LP. Antunes (2009, p. 218), afirma que: “[...] ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização.” Objetivos e conteúdos, atividades e práticas, tudo terá influência (ou

mesmo será decorrente) das linhas teóricas às quais emprestamos credibilidade e saliência.

Interessa-nos, neste ponto, saber qual a concepção de *ensino de Língua Portuguesa* com que o sujeito-aluno concludente está saindo do curso de Letras. O questionário aplicado aos sujeitos de nossa pesquisa continha a seguinte pergunta: O que é *ensino de Língua Portuguesa* para você? Esta pergunta está alinhada com a questão 4 do questionário: “Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa? () gramática; () leitura; () produção de textos; () todas as opções.” A maioria assinalou “todas as opções”. Assim, é possível verificar se há nas respostas que serão analisadas o reflexo dessa “conscientização”, ou seja, se os discursos revelam que os sujeitos-alunos têm de fato essa percepção de que o ensino de LP deve abranger esses três aspectos.

Do ponto de vista teórico, concebemos discurso como uma dispersão, conforme Foucault (2000), isto é, como sendo formado por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. Nessa perspectiva, cabe ao analista de discurso descrever essa dispersão, buscando encontrar regras capazes explicar a formação dos discursos. Tais regras são chamadas por Foucault de “regras de formação” as quais possibilitariam a determinação dos elementos que compõem o discurso, a saber: os *objetos* que aparecem, coexistem e se transformam num “espaço discursivo comum”; os diferentes *tipos de enunciação* que podem permeiar o discurso; os conceitos em suas formas de aparecimento e transformação em campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os *temas e teorias*, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias.

O discurso, segundo ainda Foucault (2000), não é atravessado pela unidade do sujeito e sim pela sua dispersão; dispersão decorrente das várias posições possíveis de serem por ele assumidas no discurso. Essa dispersão reflete a descontinuidade dos planos de onde fala o sujeito que pode, no interior do discurso, assumir diferentes estatutos. A concepção de discurso como um campo de regularidades, em que diversas posições de subjetividade podem manifestar-se, redimensiona o papel do sujeito no processo de organização da linguagem, eliminando-o como fonte geradora de significações. Em outros termos, o sujeito não é a origem do seu dizer.

Imaginar-se a origem do dizer é, conforme Pêcheux (1997), uma necessidade do sujeito pragmático que deseja um mundo *semanticamente lógico*. Nesse sentido, o autor aponta a existência de “*técnicas de gestão social dos indivíduos*” cuja função consiste em

[...] marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar ou delirar, de protegê-los e de vigiá-los, de levá-los à guerra e de lhes fazer filhos...” (PECHEUX, 1997, p.30)

Se, por lado, há um espaço de estabilização, marcado por regras e normas que atuam sobre o indivíduo, há, por outro lado, o espaço “[...] de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações.” (PECHEUX, 1997, p.51). As *técnicas de gestão social dos indivíduos* apelam para a homogeneidade do mundo e do sujeito, contudo, a linguagem é simbólica, heterogênea e marcada pela falta e pela falha. Daí a aparência de objetividade da linguagem e do sujeito. Nesse sentido, o autor sugere que o analista deve trabalhar a “divisão discursiva entre esses dois espaços”. É essa perspectiva teórica que estará subjacente a nossas análises.

Do ponto de vista analítico, a partir dos próprios dados, adotaremos três categorias em que serão agrupadas as sequências discursivas proferidas pelos sujeitos-alunos. Assim, a análise ocorrerá com base nas similitudes e diferenças que marcam os dizeres dos sujeitos-alunos. É a partir das similitudes que vamos agrupar os recortes, embora possa ocorrer a possibilidade de um recorte se enquadrar em mais de uma categoria. Passemos, então, às análises.

Nesse primeiro bloco, vamos reunimos respostas de diferentes sujeitos que se aproximam pelo tema que conduz os discursos: a “negação parcial do ensino de gramática”. Nesses casos, os SA apontam como prioridade de ensino outros conteúdos (leitura, produção de textos), porém, de alguma forma, fazem também, a partir de algumas particularidades lexicais, referência à GN, conforme podemos observar nas sequências discursivas a seguir:

SA2: Orientar os alunos para o **uso adequado da língua** nas diversas situações cotidianas, utilizando diferentes **gêneros textuais**. Buscando o aprimoramento da leitura, da escrita e da “oralidade”.

SA3: O ensino de língua portuguesa consiste no trabalho das **competências** linguísticas, utilizando-se da leitura, da escrita e da oralidade. Ele será o facilitador de um processo em que o aluno, por meio desse, consiga **produzir bem um texto, ler criticamente** vários tipos de textos e para que **ele consiga se expressar com clareza**.

SA4: Além do ensino do nosso idioma, um processo de sensibilização dos indivíduos, onde através dos textos lidos e criados cada aluno possa avaliar seu meio e se posicionar, o ensino **deve se desprender das regras**, abrindo outros caminhos.

SA13: É uma contribuição para **formação de habilidades e competências** do leitor.

SA14: É uma prática capaz de promover a ampliação dos **conhecimentos linguísticos** já adquiridos por nos falantes de língua materna de forma que sejamos capazes de nos “locomover” verbalmente por qualquer **esfera comunicativa**.

SA17: Ensinar português é fazer o aluno **desenvolver raciocínio lógico** e ser capaz de compreender e discutir sobre determinado assunto de forma coerente, onde haja uma **compreensão de regras e normas** tanto de sua parte como do ouvinte. Também como ser capaz de produzir textos seguindo esse mesmo raciocínio.

Vemos que os sujeitos-alunos ora silenciam o ensino de gramática como conteúdo de ensino, ora negam parcialmente esse conteúdo como parte efetiva do ensino de LP. Nesse ponto, eles entram em contradição, tendo em vista que em sua maioria também responderam na questão quatro do questionário que o foco do ensino de LP deveria abranger a leitura, a produção de textos e a gramática.

Por um lado, de modo geral, há uma série de palavras ou expressões nessas sequências discursivas que nos remetem a um discurso atual sobre o ensino de LP, conforme apontamos no item 1 e 2 dessa comunicação. Notemos que

uso adequado da língua, gêneros textuais, competência linguística, esfera comunicativa são vocábulos que desenham o arcabouço teórico de determinadas tendências, principalmente alinhadas ao funcionalismo linguístico, que foram incorporadas ao ensino. As expressões habilidades e competências entraram de vez no discurso do ensino ao serem incorporadas pelos parâmetros curriculares da EB, desde final da década de 90.

Por outro lado, no afã de se mostrarem em consonância com um certo discurso acadêmico de crítica ao ensino tradicional de gramática normativa, os sujeitos-alunos, a exemplo de SA17, também incorporam discursos que, no geral, não encontram ecos ou bases no campo discursivo da Linguística.

Alguns sujeitos enunciam a questão de maneira vaga e/ou imprecisa. SA14, quando afirma que o ensino de LP é *“uma prática capaz de promover a ampliação dos conhecimentos linguísticos já adquiridos por nos falantes de língua materna”* nos leva a algumas interrogações: como se dá essa prática? Como se daria, então, a *“ampliação dos conhecimentos linguísticos”*? Haveria espaço para o ensino da norma padrão? Como vimos anteriormente, na proposta de Geraldi (1984, 1993), a AL trabalha conjuntamente a tríade: leitura, produção de textos e análise linguística (a abordagem da gramática). Nas reflexões de Antunes (2009), a proposta é de se fazer um ensino de LP reflexivo, funcional e interativo, e isso não quer dizer negar o ensino da norma padrão, pelo contrário, deve-se ensinar a gramática normativa de forma reflexiva e mostrando a sua funcionalidade dentro do texto e de um contexto.

Passemos a um outro bloco de respostas, cujos discursos remetem para essa compreensão de ensino de LP, representada pela proposta de Geraldi (1984, 1993) e incorporada pelos documentos oficiais. Nesses discursos, o ensino de gramática deve constituir o ensino de LP juntamente com o ensino da leitura e da produção de textos.

SA1: O Ensino de Língua Portuguesa é a **ênfase na leitura** e a partir delas desenvolvem-se as outras etapas do Ensino, como **“a gramática”**. Inclusive mostrar aos alunos o poder da **adequação linguística** e enfatizar a **heterogeneidade da língua** “banindo” o **preconceito linguístico**.

SA5: Para mim é formar, acima de tudo, seres humanos capazes de **compreender o mundo através da leitura**, interpretando-a, formulando opiniões e desenvolvendo o raciocínio crítico a respeito de qualquer tipo de assunto, resultando também no **aperfeiçoamento da escrita, através de produções textuais** e no **conhecimento/aprendizado das regras gramaticais**.

SA8: Ensino de Língua Portuguesa, além de envolver o **padrão culto de língua** exigido pela sociedade, é um constructo didático-metodológico que **depende da visão de Língua, Linguagem e Gramática do professor e do aluno**. Para mim, o ensino de Língua Portuguesa, deve **priorizar a língua(gem) enquanto prática social**, o que **não abandona o ensino de gramática normativa**. Enquanto uma forma de conscientização de sua transformação e importância, **a língua portuguesa deve ser vista, primeiramente, em sua heterogeneidade nacional**, e em seguida, em sua posição no cenário internacional. Todo esse trabalho deve ser realização a partir da **leitura e produção de textos em várias modalidades** e para determinadas situações de utilização da língua(gem).

SA15: É o processo de apreensão e compreensão da realidade linguística e social a qual os indivíduos estão inseridos, apresentando-lhes a língua materna e as diversas formas de atuação da linguagem dentro do panorama da Língua Portuguesa. Assim, a perspectiva de ensino-aprendizagem de LP deve-se centrar em um trabalho que **valorize a leitura, escuta, fala e escrita** dos educandos, disseminando o **ensino de leitura, compreensão, produção de texto e apreensão/assimilação de regras gramaticais** que privilegiam o **uso culto da língua materna**.

SA18: O ensino de Língua Portuguesa é um desafio, pois o brasileiro, em linhas gerais, tem pouco hábito de leitura, isso dificulta a produção escrita e diminui o vocabulário. Então o tripé utilizado para termos bons resultados é incentivar a **leitura e escrita**, a partir daí, ensinar as **normas gramaticais**.

No discurso de SA₁, em primeiro plano, é a leitura que deve ser o foco de ensino (“a ênfase na leitura”) e o ensino de gramática deve partir dela. Ele traz um discurso da atualidade, muito recorrente no discurso da academia, principalmente no espaço discursivo da Sociolinguística: “adequação linguística”, “heterogeneidade da língua” e “preconceito linguístico” são expressões que caracterizam bem essa filiação teórica. Discurso semelhante também está presente no dizer de SA₈. Esses sujeitos, ao constituir os seus discursos, demonstram estar em consonância com o discurso da ciência da linguagem e atualizado com o que o momento histórico-ideológico “pede”.

Da mesma forma, os discursos de SA₅, SA₈, SA₁₅, SA₁₈ também se mostram alinhados com esse discurso de atualização do que deve ser o ensino de LP com o respaldo do discurso da ciência da linguagem. Eles retomam em seus discursos, como um interdiscurso, algumas das propostas de ensino que apontamos nos itens anteriores. A articulação entre leitura, produção de textos, análise linguística como objetos de ensino está explicitamente apresentada: “*compreender o mundo através da leitura*”/ “*aperfeiçoamento da escrita, através de produções textuais*”/ “*conhecimento/aprendizado das regras gramaticais*” (SA₅); “*não abandona o ensino de gramática normativa*”/ “*a partir da leitura e produção de textos*” (SA₈); “*ensino de leitura, compreensão, produção de texto e apreensão/assimilação de regras gramaticais*” (SA₁₅).

Por fim, trazemos um último bloco de respostas, em que os sujeitos reiteram o discurso de que o ensino de LP vai além do ensino de gramática. Em geral, os sujeitos-alunos não apontam o que deve ser ensinado, antes fazem considerações a respeito do que o ensino de LP deve proporcionar ao aluno, o que, necessariamente, é uma prerrogativa desse ensino. Vejamos:

SA₇: Mais do que mostrar aos aprendizes as regras da boa conduta linguística, o ensino de português é para mim uma demonstração de respeito por um patrimônio nosso, uma oportunidade de aprendermos mais sobre nós mesmos e também uma maneira de aprender a assumir posições perante a sociedade e a vida.

SA₉: Mais do que ensinar gramática, é ensinar o aluno a ser crítico, a ter autonomia em diversas situações.

SA₁₀: **Ensinar Língua Portuguesa é para além de ensinar suas regras gramaticais, é ensinar ao aluno que existem várias formas linguísticas** e que aprender essa língua padrão o insere em um determinado contexto social. Sendo assim **é ensinar ao aluno que existem variadas formas de se comunicar** nos mais diversos contextos.

SA₁₁: **Para mim o ensino de Língua Portuguesa abrange bem mais que as normas da gramática padrão, indicado como se deve escrever ou falar bem.** Ele ajuda a tornar o estudante um sujeito crítico através de suas diversificadas disciplinas.

SA₁₂: O ensino de língua de Língua Portuguesa vai muito **além do ensino de das normas gramaticais.** Ensinar língua Portuguesa é fazer com que o aluno se torne **um leitor e um escritor crítico, conhecedor das normas de sua língua** e um sujeito livre para criar e descobrir novos sentidos.

As expressões “mais do que”, “para além”, “bem mais que” marcam a filiação desses sujeitos a um discurso comum: ensinar LP não é *apenas* ensino de regras da gramática normativa. Ou seja, a gramática normativa aparece como um componente do ensino, mas não o único e, parece, nem o mais importante. Podemos perceber que nesses recortes também estão presentes discursos que tratam do ensino de LP a partir de sua função social, marcada principalmente pela defesa de uma formação crítica do sujeito, portanto, pela condição política do ensino.

Embora não seja nosso objetivo nessa comunicação, não podemos deixar de mencionar que a concepção de ensino de LP precisaria ser pensada em relação às concepções de *língua, linguagem, gramática*, subjacentes ao dizer desses sujeitos. Nesse sentido, notemos que, apesar de situar o seu dizer no universo de “novos discursos” que circulam sobre o ensino de LP, há um emaranhado de teorias linguísticas que compõem o repertório discursivo desses sujeitos, por vezes, imprimindo sentidos contraditórios. Os temas e a polêmica que se revelaram nos discursos apontam para interdiscursos que povoam o “repertório” teórico-acadêmico-científico filiado ao universo discursivo das ciências da linguagem, mas apontam também para o discurso do ensino tradicional.

Retomando Antunes (2009), vemos que, para uma mudança de paradigmas no ensino de Língua Portuguesa, seria preciso tornar a língua como uma atividade funcional e interativa. Nesse sentido, a língua não deveria ser abordada como uma estrutura que existe por si mesma e fora de um contexto. Dentro dessa perspectiva, o foco de ensino de Língua Portuguesa deveria ser: tudo o que envolve a dialogicidade da língua, a construção e a expressão de sentidos e de intenções, em textos orais e escritos, formais e informais, de gêneros diferentes, com propósitos comunicativos diversos (ANTUNES, 2009).

Considerações finais

De modo geral, verificamos que os sujeitos-alunos procuram demonstrar que estão em consonância com os discursos das ciências da linguagem, recorrendo a conceitos estudados no decorrer do curso. Em vista disso, parece que o “discurso da inovação” no campo do ensino de Língua Portuguesa passa pelo discurso da adoção das novas teorias advindas do universo discursivo das ciências da linguagem, como a Teoria dos Gêneros Textuais/Discursivos, e do universo discursivo da Educação, como a do campo discursivo da Pedagogia Reflexiva, por exemplo. Assim, podemos afirmar que os sujeitos-alunos se mostraram com um discurso “moderno” do que seja o ensino de LP, negando o ensino de gramática normativa ou até mesmo negando o ensino da norma padrão.

De modo geral, os discursos dos sujeitos-alunos sobre sua concepção do que deve ser o ensino de LP giraram em torno do discurso do não preconceito linguístico e do não ensino de gramática normativa ou da língua padrão. Há, no entanto, a presença de contradições com a concepção de língua, de linguagem e de gramática subjacente aos discursos implícita ou explicitamente assumidos. As contradições que aqui se revelam são explicadas porque os sujeitos procuram demonstrar que estão alinhados com os discursos da academia sobre as inovações teórico-metodológicas e sobre o ensino de LP e as vontades de verdade que foram geradas no espaço discursivo do âmbito acadêmico. No afã de se mostrarem atualizados com as verdades da Linguística, da ciência, com o discurso da inovação do ensino, caem em equívoco ao conceber o ensino de LP sem levar em

conta os três pontos fundamentais que alicerçam esse ensino: leitura, produção de texto e análise linguística.

Na verdade, o que pudemos constatar em nossas análises é que está ocorrendo uma confusão ocasionada por uma profusão de teorias que estão invadindo a academia sem que se dê tempo de refletir consistentemente sobre todo esse cabedal teórico que, em alguns casos, se contrapõem. São teorias concorrentes no mesmo campo discursivo e às vezes no mesmo espaço discursivo. Em geral, provindas do campo discursivo da Linguística, essas teorias são de ataque ao ensino da gramática calcado na pedagogia tradicional: o ensino da norma padrão a partir das regras da gramática normativa sem um devido contexto.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BALTAR, M. et. al. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. In: **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 159-172, jun. 2005.
- ESPÍNDOLA, L. C. PCNs do ensino médio: gramática e ensino. In: SOUSA, M. E. V. de.; VILAR, S. F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão**: o ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária, 2004. p. 91-110
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FRANÇA, José Marcos de. **Os (inter)discursos na formação do sujeito-aluno concludente em letras e o sujeito-professor que se pretende formar na UFS**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984. p. 59-79.
- ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Marins Fontes, 1997.

KAMEL, V. M. E. **A língua que aprendemos a ensinar**: discursos sobre o ensino de português. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. Disponível em: http://relin.lettras.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf. Acessado em: 02/02/2015.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997.

SOUSA, M. E. V. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Autor Associado/Editora Universitária da UFPB, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional

Andrea Silva Ponte
Josete Marinho de Lucena
María del Pilar Roca Escalante
Socorro Cláudia Tavares de Sousa
organizadoras



ANDREA SILVA PONTE
JOSETE MARINHO DE LUCENA
MARÍA DEL PILAR ROCA ESCALANTE
SOCORRO CLÁUDIA TAVARES DE SOUSA
organizadoras

I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional

Editora da UFPB
João Pessoa
2017

Direitos autorais 2017 – Editora da UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Projeto Gráfico	EDITORA DA UFPB
Editoração Eletrônica	MÔNICA CÂMARA
Design de Capa	MÔNICA CÂMARA
Ilustrações da Capa/ Contracapa	PILAR ROCA
Revisão de Texto	CYNTHIA ISRAELLY BARBALHO DIONÍSIO

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

S612 Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional
(1 : 2016 : João Pessoa-PB.). Anais do I Simpósio
de Glotopolítica e Integração Regional, de 18 a 20
de novembro de 2015 [recurso eletrônico] /
Organizadoras: Andrea Silva Ponte...[et al.]
-- João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.
Via de acesso: <http://www.editora.ufpb.br>.
ISBN: 978-85-237-1262-4
1. Educação e linguística. 2. Política linguística
- cursos de graduação. 3. Políticas de integração
regional - ensino - línguas portuguesa e espanhola.
I. Ponte, Andrea Silva.

CDU: 37:801

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Políticas públicas para o ensino de línguas: a variedade linguística na proposta de formação docente em Letras*

*José Marcos de França***

*Maria Ester Vieira de Sousa****

O ensino de línguas tem passado, principalmente nas duas últimas décadas, por um processo de revisão teórica e metodológica sob o aval das ciências da linguagem, capitaneado principalmente pela Linguística. Entre os avanços ocorridos no decorrer do processo, encontra-se a abordagem da variação linguística como conteúdo legítimo de ensino nos cursos de Letras, no Ensino Superior (ES).

O discurso da Linguística, ou mais precisamente do espaço discursivo da Sociolinguística, se inseriu no campo discursivo de ensino de línguas como um contraponto ao ensino tradicional, qual seja, um ensino normativo-gramatical que rejeitava uma abordagem das variedades linguísticas consideradas não padrão, o que implicava também um preconceito linguístico contra os usuários dessas variedades. Então, como consequência de uma política linguística adotada pelo discurso oficial, as políticas

* Este trabalho recupera parte de uma discussão estabelecida em França (2015).

** Doutor em Linguística e professor de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe. e-mail: santanadefranca@yahoo.com.br

*** Doutora em Letras e professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. e-mail: teca.vieiradesousa@gmail.com.br

públicas de ensino de língua abarcaram a temática da legitimidade e do reconhecimento da variação linguística nos discursos dos documentos oficiais que norteiam a formação docente nos cursos de Letras. Disso decorre outra consequência: a “conscientização” de que as variedades linguísticas devem ser reconhecidas como legítimas e abordadas sem preconceito da mesma forma que a variedade padrão.

Um curso de Letras, acreditamos, deve procurar atualizar-se sempre com as novas tendências teóricas: linguísticas, metodológicas e pedagógicas voltadas para o ensino de língua. Essa atualização deve ocorrer, portanto, no sentido de proporcionar uma formação na graduação em Letras que atenda às novas exigências do Ensino Básico (EB), ou seja, que se formem professores que atendam às expectativas dos documentos oficiais que regem o EB (EF e EM), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo. Assim, tanto os professores formadores quanto os futuros professores de LP devem estar atualizados com as teorias basilares que norteiam esses documentos. Nesse sentido, acreditamos que, em princípio, a formação em um curso superior de licenciatura em Letras deve atender à demanda de professores de Português do EB.

Considerando esse compromisso, interessa-nos investigar como a questão da variedade linguística tem sido abordada nos documentos oficiais que regem e orientam os cursos de formação docente em Letras. Selecionamos para nossa análise as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) e quatro projetos pedagógicos (PP) das seguintes IES¹ públicas do âmbito federal: UFS – Universidade Federal de Sergipe; UFPB – Universidade

¹ As referências das citações dos textos dos PP serão indicadas pelas siglas de cada instituição. Apesar das diferentes denominações que os projetos recebem, dependendo da IES, para umas, “projeto pedagógico”, para outras, “projeto político-pedagógico”, aqui vamos abreviar por PP.

Federal da Paraíba; UFAL – Universidade Federal de Alagoas;
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

1 A LEGITIMAÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO CONTEÚDO DE ENSINO: UM EXEMPLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme apontamos na introdução desse trabalho, a variação linguística tem surgido nas últimas décadas como conteúdo de ensino legitimado a ser trabalhado no Ensino Básico (EB). Nessa mesma perspectiva, os documentos oficiais para o Ensino Superior têm apontado para os cursos de licenciatura a necessidade de formar professores para o EB com uma “consciência” e o conhecimento de que o fenômeno da variação linguística é parte inerente de toda e qualquer língua e, por isso, não pode ser vista ou discriminada como uma variedade inferior em relação àquela considerada de maior prestígio social.

O discurso da Linguística, mais precisamente do espaço discursivo da Sociolinguística, passa a dar suporte teórico para os debates que, principalmente nas últimas décadas do século XX, sustentavam mudanças de paradigmas para o ensino de língua, motivados, como afirma Soares (1998), pela massificação do ensino e pela inserção de uma nova clientela nos bancos escolares.

Conforme Cezario e Votre (2009, p. 141), “A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística”. Assim, a concepção de língua implicada no discurso da Sociolinguística é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma

língua. Ou ainda: os sociolinguistas “[...] entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana” (TARALLO, 1997, p. 7). Parte-se do princípio de que toda e qualquer língua é marcada pela heterogeneidade de usos que caracterizam as variações linguísticas, reconhecidas como um fenômeno que está presente em todas as línguas particulares. Nesse sentido, Faraco (2008, p. 33) afirma que:

No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea.

Diferentemente dos estudos tradicionais de língua, de base normativo-gramatical, que legitimam apenas o uso da norma padrão,

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima. (MOLLICA, 2004, p. 13).

Percebe-se, portanto, que os estudos linguísticos polemizam a concepção de erro em língua e trazem à tona preconceitos linguísticos existentes (de forma camuflada) contra as variedades não padrão e o reflexo disso para os falantes dessas variedades, estabelecendo uma relação direta entre classe social do falante e os “erros de português” cometidos: quanto mais baixa a classe social a

que pertença o falante mais “erros de português” serão cometidos porque ele estaria mais distante da variedade padrão. Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 72), no entanto,

Todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou. Essas sentenças podem seguir as regras da chamada língua-padrão ou as regras das variedades rurais ou urbanas. Em um ou outro caso, serão bem formadas.

Segundo esse princípio de que qualquer falante nativo sabe produzir sentenças bem formadas, independentemente da variedade linguística que utilize, “Não se pode confundir, pois, o conceito de sentenças bem formadas, que provém da noção de competência, com a noção de “erro” que as nossas gramáticas normativas defendem” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 72). Nesse sentido, chegamos à noção de *competência comunicativa*: é a competência que permite a um falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias, fazendo uso de normas de adequação definidas em sua cultura, independentemente da variedade linguística utilizada.

Converge para essa noção de competência comunicativa a concepção de “gramática internalizada”, demonstrando uma *vontade de verdade* (FOUCAULT, 1997a e 1997b) do campo discursivo da Sociolinguística. A gramática internalizada é o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua. Segundo Travaglia (2003, p. 29):

Nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a *inadequação* da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a *inadequação* do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s).
[grifo nosso]

Desse modo, o foco da discussão não estaria na abordagem do certo ou do errado, mas naquilo que seria considerado “adequado” ou “inadequado” em função dos usos sociais da língua. Ou seja, não se concebe um erro linguístico, mas uma inadequação de uso linguístico, o que implica dizer que “[...] não há o erro linguístico, mas a *inadequação* da variedade linguística utilizada [...]” (TRAVAGLIA, 2003, p. 29 [grifo nosso]).

Como decorrência dessas questões teóricas e de sua incorporação no interior dos cursos de formação docente em Letras, pretende-se propor uma outra vontade de verdade ao futuro sujeito-professor de LP, como um simulacro: para a ciência da linguagem não há erro de língua, apenas uma inadequação de uso da variedade a depender do contexto social de uso. Esse discurso remete ao discurso da *competência comunicativa*, o qual inclui “[...] não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 73).

Diante da verdade científico-linguística exposta pelo discurso da Sociolinguística, num ato político de Governo, a variação linguística adentra os discursos oficiais que visam a uma política e planejamento linguísticos. Calvet (2002, p. 145) concebe *política linguística* como “[...] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico*

a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato.” O autor afirma ainda que política linguística e planejamento linguístico são inseparáveis (CALVET, 2007), ou seja, a política linguística não pode estar dissociada de sua aplicação. Associando essa concepção à problemática aqui abordada, poderíamos dizer que as políticas públicas de ensino de línguas – incluindo as políticas linguísticas e o planejamento linguístico – abarcaram a temática da legitimidade e do reconhecimento da variação linguística nos discursos dos documentos oficiais que norteiam não só a formação docente nos cursos de Letras como também no EB.

Como aponta Mollica (2004), o discurso dos estudos sociolinguísticos se imiscuiu no discurso dos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa no País. Como consequência dessas políticas públicas, deu-se a “conscientização” de que as variedades linguísticas devem ser abordadas sem preconceito da mesma forma que a variedade padrão ou a variedade de maior prestígio social.

Segundo Calvet (2007, p. 21), “[...] na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativa do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política [...]”. Afinal, cabe ao governo o controle do sistema escolar e das mídias (CALVET, 2007), por isso, a melhor estratégia consiste em introduzir qualquer proposta de política linguística por meio da escola. Uma consequência clara dessa ação política de Estado (da política linguística e do planejamento linguístico sobre o ensino de LP), além dos documentos oficiais já mencionados, é o surgimento da variação linguística na nova configuração dos livros didáticos que já trazem esse tema como conteúdo de ensino no Ensino Fundamental (EF) e retomado no Ensino Médio (EM).²

2 Seria interessante pesquisar se a abordagem da variação linguística se dá em todo o processo de Ensino Básico ou apenas em momentos estanques. Partindo de nosso conhecimento empírico, como professor desse nível de ensino e como professora de

A existência de tais documentos oficiais corrobora aquilo que Calvet (2002) afirma sobre a ação do Estado sobre as políticas linguísticas e o planejamento linguístico: “[...] num campo tão importante quanto às relações entre língua e vida social, só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (p. 45-6). Para esse autor, a política linguística consiste na intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas, em outros termos, na “[...] determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11).

2 FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS: BIOPOLÍTICA, DOCUMENTOS OFICIAIS E O LUGAR DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O Parecer N.º 492/2001 CNE/CES, como parte de uma política pública de formação docente em Letras, determina as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) e a Resolução N.º 18/2002 CNE/CES as estabelece. Torna-se evidente, portanto, que a construção de um novo currículo que atenda às Diretrizes é uma exigência do MEC, ou seja, é uma exigência institucional, ou antes, governamental. Essas leis, a nosso ver, funcionam como mecanismos de controle do discurso, são *vontades de verdade* do discurso oficial que perpassam pelas concepções daquilo que Foucault (1997a, 1997b) chama de biopolítica e de relações de saber-poder.

disciplinas de Estágio no Curso de Letras da UFPB, podemos adiantar que, em alguns dos livros didáticos do EF e EM, adotados na Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe e da Paraíba, para o triênio 2015/2018 e 2015/2017, respectivamente, o tema da variação linguística, tratado como parte da variedade cultural de um povo/país, é abordado no sexto ano do EF e no primeiro ano do EM.

Biopoder e biopolítica estão diretamente relacionados às relações de *saber/poder/vontade de verdade* que objetivam e subjetivam o ser humano (o indivíduo) em sujeito para um melhor controle. A concepção de biopoder para Foucault (1997a) é que a função do governo não é governar apenas, mas é preciso assegurar a prosperidade da população, o crescimento econômico, a saúde pública, a educação etc. – é o que ele denomina de *biopolítica*. Para Foucault (1997a, p. 86), a biopolítica “[...] tende a tratar a ‘população’ como um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentam traços biológicos e patológicos particulares, e que, por conseguinte, dizem respeito a técnicas e saberes específicos.” Foucault assim se expressa em relação ao termo: “[...] entendia ‘biopolítica’ a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças... [...]” (FOUCAULT, 1997a, p. 89).

Biopoder, na concepção de Foucault (1997a), pode ser compreendido como: o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que na espécie humana constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. O biopoder, portanto, consiste em um conjunto de práticas estatais instrumentalizadas por meio de técnicas de poder que buscam exercer o controle sobre os indivíduos e sobre a população, bem como assegurar a prosperidade sobre a vida e o direito, fazendo isso a partir do dado biológico humano.

Esses documentos precisam ser compreendidos como parte das políticas públicas de condução e controle das ações dos sujeitos elaboradores dos PP de cursos de Letras do País, ou seja, como parte das estratégias da biopolítica estatal que controla e regulamenta a formação de futuros professores de língua portuguesa. A defesa de uma unidade nacional encontra ressonância nas justificativas

apresentadas no Parecer que fundamenta a mencionada Resolução. É pertinente registrar o objetivo traçado para o curso de Letras quando as DCCL tratam do item “Perfil dos Formandos”:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as *linguagens*, especialmente a *verbal*, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (DCCL, 2001, p. 30 [grifo nosso])

O profissional de Letras, segundo as DCCL, não pode se furtar de (re)conhecer as várias culturas existentes bem como saber lidar com elas. Nesse contexto intercultural, naturalmente, pressupõe-se o respeito aos diferentes modos de os sujeitos se relacionarem com as (e através das) diferentes linguagens. Ao mencionar os contextos oral e escrito, o texto oficial já aponta para um aspecto “inovador” dentro da política linguística de ensino de língua que é tratar o uso dessas duas modalidades da língua como duas realidades da mesma língua, e que uma não se sobrepõe à outra.

Vemos que, no citado objetivo, busca-se uma formação “intercultural”, “crítica” e “consciente” do profissional de modo a refletir em seu papel na sociedade. Esse profissional, capaz de lidar com “as linguagens”, deverá ter uma compreensão de uma nova dimensão de ensino de LP que se pauta numa concepção de linguagem verbal como interação, nas modalidades oral e escrita, e no uso das várias linguagens existentes no contexto social. Nesse sentido, o referido documento claramente evidencia o papel de destaque das *variedades linguísticas e culturais*:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estu-

dos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de *ter consciência das variedades linguísticas e culturais*. (DCCL, 2001, p. 30 [grifos nossos])

É notório como as variedades linguísticas, como conteúdo legítimo do ensino e de aprendizagem de língua, entram no discurso oficial que rege a constituição dos cursos de Letras no País como elemento de domínio obrigatório (expresso subjacentemente na locução verbal “deve ter”) do profissional em Letras, ou seja, o professor de LP (mas não só ele, já que o termo “profissional em Letras” abrange todo aquele com formação em Letras, independente da habilitação) deve “ter consciência das variedades linguísticas” como elemento constitutivo da língua.

Lembremos que esse mesmo discurso já estava explicitamente assumido nos PCN-LP (1998), como parte das políticas linguísticas oficiais para o ensino de língua portuguesa no EF:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (BRASIL, 1998, p. 29)

Desse modo, podemos inferir que as exigências apresentadas nas DCCL parecem responder a uma competência necessária (já pressuposta) ao profissional que atuará nesse nível de ensino. Ou seja, esse profissional deve *ter a consciência* (deve saber), deve reconhecer que, ao lado da variedade de prestígio, existem outras variedades que também são constitutivas da mesma língua, portanto, devem gozar de uma abordagem sem preconceito. Esse conhecimento deverá estar na base da formação do profissional de Letras. A formação

teórica aqui pressuposta encontra eco na formulação das DCCL quando apontam como competência e habilidade necessárias ao profissional de Letras a “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (DCCL, 2001, p. 31).

3 A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LETRAS: A FORMAÇÃO DOCENTE

No Ensino Superior, no âmbito do curso de Letras, a temática da variação linguística é recorrente tanto nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) quanto nos projetos pedagógicos de cursos de Letras-português, como se comprovou em França (2015). Analisamos quatro projetos pedagógicos de cursos de Letras-português licenciatura de Instituições de Ensino Superior federais: PP-UFS, PP-UFAL, PP-UFPB, PP-UFMG³.

No texto do PP do curso Letras-português da UFPB, defende-se o “[...] domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como nos vários níveis e registros de linguagem” (PP-UFPB, p. 10 [grifos nossos]). Da mesma forma, verificamos que o PP do curso Letras-português da UFMG também deixa explícito que é um pré-requisito ao egresso do curso “[...] o domínio do uso da língua portuguesa em sua variedade padrão, bem como *compreensão crítica das variedades linguísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica*” (PP-UFMG, p. 7 [grifos nossos]). Aqui, também, defende-se que o sujeito-aluno deve ter e dominar uma compreensão de língua que está muito além do simples domínio de regras da gramática normativa, mas que esta não pode ser

3 Já discriminadas na parte introdutória deste artigo.

preterida, pelo contrário, deve-se ter pleno domínio da “variedade padrão”, porém, deve-se ter também a “[...] compreensão crítica das *variedades linguísticas*, nas suas manifestações *oral e escrita*, nas perspectivas sincrônica e diacrônica”. Isso significa que o egresso deve ter um conhecimento em consonância com o discurso da ciência Linguística, pois aqui ressoa uma concepção de língua heterogênea e viva ao se enfatizar o “uso” e não a “estrutura”, ou seja, a língua como interação, portanto, passível de variação.

Esses documentos, em geral, copiam o texto das DCCL, sem, contudo, fazerem uma referência ao texto da lei, não indicando como uma citação extraída do documento oficial. Isso demonstra o nível de subordinação ideológica e filosófica à orientação advinda das DCCL. Há, especialmente nos PP da UFS e da UFPB, a “posse” do texto, e conseqüentemente do discurso, como um discurso mostrado, ou seja, do interdiscurso oficial assumido em seu intradiscurso. Na verdade, chega-se a reproduzir na íntegra, como ocorre no PP-UFS, demonstrando que estes, interdiscursivamente, agem como um intertexto na constituição desses discursos.

É possível percebermos também na sequência discursiva do PP-UFG, a seguir, o atravessamento do discurso de língua como variação e em uso numa perspectiva discursiva: “a compreensão crítica das condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu *uso e adequação em diferentes situações de comunicação* [...]” (PP-UFG, p. 7). Ao se referir ao “uso e adequação em diferentes situações de comunicação”, está se referindo às variações estilísticas ou de registros e às condições que podem influenciar/interferir nesse uso, provocando variações, o que remete também à competência comunicativa do falante.

Há um discurso nesse texto que dialoga em relação polêmica de confronto com o discurso que afirma que a Linguística, ao valorizar as variedades linguísticas e defender um ensino de LP

de forma ampla e irrestrita dessas variedades sem preconceito, estaria promovendo a negação do ensino da variedade padrão e, conseqüentemente, o caos no ensino da língua padrão. Nesse discurso há também a defesa de que o uso da língua/linguagem não ocorre de qualquer forma, sem uma regularização, pois existem “[...] condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação” que devem ser observadas. A regularização do uso da variedade padrão cabe justamente à gramática normativa, mas as variedades linguísticas não padrão são tão legítimas quanto a padrão, por isso elas devem ser compreendidas criticamente, pois linguisticamente (e cientificamente) elas têm o mesmo valor.

Na passagem a seguir, o texto do PP faz uma referência à “capacidade de operar, *sem preconceitos*, com a *pluralidade de expressão lingüística e literária*” (PP-UFAL, p. 12 [grifos nossos]), ou seja, o egresso do curso, professor de LP, não deve tratar a “pluralidade de expressão lingüística” com preconceito, pelo contrário, ele deve ser capaz de fazer “descrição e [dar] explicação de características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de *variedades da língua em estudo*” (PP-UFAL, p. 15 [grifo nosso]).

Como uma paráfrase desse trecho do PP-UFAL, encontramos no PP-UFS a seguinte passagem: “descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, [...] destacando as *variações regionais e socioletais*, bem como as especificidades da norma padrão” (p. 2 [grifo nosso]). A diferença é que no texto do PP-UFS faz-se uma clara referência ao “português brasileiro”, delimitando o espaço de atuação, e às “*variações regionais e socioletais*”, o que remete à compreensão dos tipos de variação lingüística e aos fatores diversos que as condicionam.

Em suma, nas DCCL e nos PP o tema da variação linguística, como um fenômeno natural próprio de uma língua natural, está consolidado nas políticas linguísticas e no planejamento linguístico nos documentos oficiais que regem os cursos de licenciatura em Letras-português no País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o processo de “conscientização” de que as variedades linguísticas são tão legítimas, por fazerem parte indissociáveis da língua, quanto a dita norma padrão, “começa” na formação do professor de LP justamente para atender às necessidades da demanda do EB. Este nível de ensino, por sua vez, também é regido por documentos oficiais que foram construídos sobre bases de teorias linguísticas que cobram dos professores de LP um conhecimento de ensino de língua que não pode se restringir ao tradicional ensino de regras de gramática nem tampouco tratar a norma padrão como sendo a “língua”. Assim, como uma intervenção de Estado sobre o ensino de língua materna (políticas públicas) se instituiu que a variação linguística e o seu reconhecimento como parte integrante de toda e qualquer língua deve ser matéria de ensino nas aulas de língua materna.

Dentro do contexto de nossa discussão, cremos que as palavras de Bagno e Rangel (2005), ao fazerem considerações sobre as políticas oficiais e a educação linguística, que estão diretamente ligadas às políticas públicas e linguísticas, sejam pertinentes nesta abordagem. Segundo os autores,

[...] todo esse esforço político oficial de atender às demandas de educação linguística da sociedade é acompanhado num ritmo multíssimamente lento (e com impacto social muito menor) pelas instituições

de ensino superior, ou seja, pelos cursos de Letras, mesmo os das universidades mais conceituadas. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 64)

Para que isso se efetive e atenda às expectativas do que se espera do “novo” professor de LP, é preciso que no processo de formação se dê os subsídios teóricos necessários para a compreensão dos fenômenos linguísticos que envolvem a variação linguística. Sob essa perspectiva, ele deve ser capaz de pôr em prática as propostas teóricas de um ensino de língua portuguesa inovador que reconhece a legitimidade das variedades linguísticas e combate o preconceito linguístico na medida em que as variedades não padrão são abordadas e tratadas com um olhar científico, próprio de quem teve uma formação acadêmico-científica, e compreende o fenômeno da língua como uma unidade formada por uma diversidade linguística.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* - v. 5, n. 1, 2005. p. 63-80.

BORTONI-RICARDO, S. M. Competência comunicativa. In: _____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 71-78.

BRASIL. Diretrizes curriculares para os cursos de letras. Parecer N.º: CNE/CES 492/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2011

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. 2ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-155

FARACO, C. A. Afinando conceitos. In: *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 33-108

FRANÇA, J. M. *Os (inter)discursos na formação do sujeito-aluno concludente em letras e o sujeito-professor que se pretende formar na UFS*. 2015. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica. In: *Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a. p. 87-98

_____. Segurança, território e população. In: *Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b. p. 79-86

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-14

SOARES, M. Concepções de linguagem e ensino de língua. In: BASTOS, N. M. (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

UFAL. Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em letras/português. Disponível em: <www.fale.ufal.br/files/ppc/ppc-letras-portugues.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014

UFMG. Projeto pedagógico de curso. Disponível em: <http://grad.letras.ufmg.br/o-curso-de-letras/projeto-pedagogico-arquivos-parciais/1-Fundamentos%20Conceituais.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014

UFPB. Projeto pedagógico de curso. Disponível em: <www.cchla.ufpb.br/ccl/images/PPC_LETRAS_2006.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

UFS. Resolução 056/2007/CONEPE/UFS (mimeo).



Estudos Linguísticos:
textos selecionados/ABRALIN-2013

Marco Antonio Martins
Lucrecio Araújo de Sá Júnior
Kássia Kamilla de Moura
Aryonne da Silva Morais

(Organizadores)

Estudos Linguísticos:

textos selecionados/ABRALIN-2013

Marco Antonio Martins
Lucrecio Araújo de Sá Júnior
Kássia Kamilla de Moura
Aryonne da Silva Morais

Organizadores

E82 Estudos linguísticos: textos selecionados / Abralin-2013.

Marco Antonio Martins, Lucrecio Araújo de Sá Júnior,
Kássia Kamilla de Moura, Aryonne da Silva Morais
(Orgs.). - João Pessoa: Ideia, 2016.

2989p.

1. Linguística - Estudos

CDU: 81'1



**DO SABER/PODER E DA GOVERNAMENTALIDADE: A FORMAÇÃO DE NOVOS
SUJEITOS DE ENSINO NO CURSO DE LETRAS**

JOSÉ MARCOS DE FRANÇA

RESUMO:

Neste artigo, temos como objetivo discutir, a partir das ideias foucaultianas no âmbito da Análise do Discurso francesa (AD), as relações de saber-poder e a concepção de governamentalidade constituídas e subjacentes no discurso do Projeto Pedagógico do curso Letras-português da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Adotando a concepção de governamentalidade como governo de si, como um dispositivo disciplinar que se encarrega de controlar mentes, aspirações e desejos ao tempo em que os cria e os molda, analisaremos os objetivos, o perfil e as competências e habilidades contidos no texto do referido documento no sentido de mostrar como as relações de saber-poder têm como pano de fundo o discurso da Linguística. O discurso aponta para a formação de um sujeito de ensino que se pautar na pesquisa, enquanto um sujeito-pesquisador, e que busque por si mesmo uma formação continuada com bases científicas para a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Saber-Poder; Governamentalidade; Formação Docente; Letras

ABSTRACT:

In this article, we aim to discuss, from the ideas of Foucault within French Discourse Analysis (DA), relations of know-power and conception of governmentality constituted in discourse and underlying pedagogical project-Portuguese Letters course at the Federal University Sergipe (UFS). Adopting the concept of governmentality as the government itself, as a disciplinary device that is in charge of controlling minds, aspirations and desires at the time that creates and shapes, analyze the goals, profile and competences and skills contained in the

text of that document in order to show how the know-power relations have as a backdrop the discourse linguistics. The discourse points to the formation of a subject teaching you be guided in the research while a fellow researcher and that seeks itself a science-based continuing education for teaching practice.

KEYWORDS: Know-Power, Governmentality; Teacher Training; Letters

PALAVRAS INICIAIS

Em Foucault, a relação *saber-poder* é indissociada, ou seja, não há poder sem saber e o saber emana um determinado poder. Em torno dessa relação é que sua obra se fundamenta em busca da compreensão do *sujeito* e da *verdade* no presente, o que remete à ontologia do ser-consigo, do cuidado de si, o que implica a relação do sujeito *com* a verdade para consigo e para com os outros. Neste texto, portanto, nossa discussão se limitará às relações do saber-poder/sujeito/verdade e governamentalidade, ou governo de si, como uma técnica de se autogovernar, de cuidar de si para cuidar dos outros. E isso passaria pelo sujeito que, de posse de um saber-poder, busca a verdade para cuidar de si e dos outros. Ou seja, só se é verdadeiro com os outros quando se é consigo mesmo, assim, o poder exercido sobre os outros será exercido com sabedoria, pois seguiria o princípio de que aquilo que não se quer para si não se deve desejar para o outro.

A nossa discussão, especificamente, se dá no sentido de mostrar como essas relações estão presentes, subjacentes, ao discurso constitutivo do texto do Projeto Pedagógico (PP) do curso Letras-português da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Um curso de licenciatura tem como princípio, como quaisquer outros cursos superiores dessa modalidade, formar professores para o exercício do magistério. Nesse âmbito, as relações de saber-poder e a imputação de verdades são óbvias entre professor e alunos, visto que só se ensina aquilo que se acredita ser verdadeiro. Nesse sentido, certamente, um PP deve estabelecer as verdades que os sujeitos que o elaboraram acreditam ser o ideal para a formação dos futuros sujeitos-professores.

Além de discutir essas relações, defenderemos a tese de que, tendo como pano de fundo as verdades da formação discursiva do discurso da Linguística, enquanto discurso da ciência, portanto um saber científico institucionalizado, há um discurso no sentido de formar

sujeitos de ensino de língua materna que seja autônomo e pesquisador, ao tempo que deve buscar sempre a formação continuada, o que aponta para uma governamentalidade desse sujeito, ou seja, pelo viés daquilo que Foucault chama de governo de si, como práticas do cuidado de si e dos outros. Em outros termos, defendemos a tese de que no texto do PP do curso Letras-português da UFS há um discurso em sua fundamentação filosófico-ideológica que aponta para a formação do egresso do curso com plenas condições de rever o processo de ensino-aprendizagem da língua materna à luz das ciências da linguagem em contraponto ao ensino tradicional normativo-gramatical, porém sem excluí-lo de todo.

Ou seja, pretende-se formar um sujeito-professor “consciente” de que o ensino de língua materna vai além do ensino de regras da gramática normativa e, por isso, ele precisa “cuidar” de sua formação após egresso do curso, está atualizado com os estudos linguísticos e com as várias linguagens que permeiam a sociedade na qual está inserido. Esses apontamentos para diretrizes pretendidas aos egressos do curso são no sentido de “conscientizar” o futuro sujeito-professor de língua materna de que ele precisará estar sempre atualizado, que seja um professor-pesquisador, com autonomia para pensar em sua formação continuada. Em síntese, ao pensar em cuidar de sua formação, no sentido de melhorar a sua atuação profissional na prática docente, ou seja, cuidando de si como profissional (sujeito de ensino) estará cuidando dos outros enquanto alunos (sujeitos de aprendizagem). Em outras palavras, o que se quer/pretende é formar novos sujeitos de ensino de língua materna.

Em Foucault, segundo Candioto (2010a), a governamentalidade como governo de si deve ser compreendida como um dispositivo disciplinar que se encarrega de controlar mentes, aspirações e desejos ao tempo em que os cria e os molda. É nesse sentido que aqui discutimos a fundamentação filosófico-ideológica do PP: a imputação aos discentes de que eles devem estar atualizados com os discursos das ciências da linguagem, portanto, aceitando as verdades da Linguística e, conseqüentemente, os seus saberes. O discurso do PP vai na trilha dos jogos de verdade da formação discursiva da Linguística como contraponto, ou um contradiscurso, aos discursos da formação discursiva da gramática normativa/tradicional. Aquela se colocando na posição de um saber científico emanado da academia, portanto, institucionalizado e legítimo, como o defende Foucault. Dentro do contexto do referido PP, pretende-se disciplinar o corpo discente no sentido de aceitar as verdades da linguística.

Analisaremos, assim, no texto do Projeto Pedagógico do curso Letras-português, da Universidade Federal de Sergipe, os objetivos que se pretende alcançar, o perfil do egresso que quer formar e as competências e habilidades que se quer atingir no decorrer do curso. No entanto, antes de chegarmos a esse ponto, nossa discussão será em torno do discurso da

formação discursiva da gramática normativa (GN) e da formação discursiva da Linguística, no sentido de mostrar os seus contrapontos como discursos que se opõem muitas vezes quanto ao ensino da língua materna no que diz respeito ao *como, o que e para que* ensinar. A relevância dessa discussão está no fato de que é nesses contrapontos ou contradiscursos que o PP se constrói como discurso acadêmico, isto é, o discurso da Linguística contradizendo o discurso da tradição normativo-gramatical.

Nosso texto discute, primeiramente, as relações e concepções de saber-poder e o cuidado de si dentro das formações discursivas da GN e da Linguística; em seguida, a verdade e os jogos de verdade que envolvem essas formações discursivas; por fim, a governamentalidade, ou governo de si, na análise do PP.

1 DO SABER-PODER E DO CUIDADO DE SI

Diferentemente da visão marxista sobre o *poder*, diz Oliveira (2005, p. 49),

Geralmente, quando pensamos nas relações de poder, pensamos a partir de uma idéia negativa, vindo-nos já a de idéia [sic] opressão, dominação, força castradora. Essas relações geralmente são tomadas numa acepção negativa. Como se elas fossem sempre adversas, sempre hostis. No entanto, segundo Foucault (2004b), o poder, ou melhor, as relações de poder não são essencialmente repressivas nem unicamente contratuais. O poder não está primordialmente no nível da violência nem simplesmente no nível do direito, pois não é algo que sempre impõe limites, que sempre castiga, que sempre diz não.

De acordo com o enunciado acima, o *poder*, ou as *relações de poder*, segundo o filósofo francês, não apresenta apenas ou tão somente o lado negativo que estamos acostumados a ver nos discursos político-partidários, ou no senso comum, como sinônimo de dominação e centralização nas mãos de poucos para oprimir. Nesse sentido afirma Oliveira (2005, p. 49):

Para o filósofo francês, o “poder” nem é um bem nem um mal, *o poder são jogos estratégicos* (p. 284). Em geral, o “poder” é uma força produtora que vai gerir a vida dos homens e mulheres, controlando-os em suas ações,

levando-os a desenvolver suas potencialidades, auxiliando-os no *cuidado de si* e, conseqüentemente, no *cuidado dos outros*.

Vemos, assim, que o *poder* deve estar serviço do cuidado de si e dos outros porque se trata de uma força produtora de disciplinarização benéfica à vida em sociedade. Se, como foi afirmado acima, “o *poder* são jogos estratégicos”, então, “os *jogos de verdade* estão inevitavelmente relacionados às relações de *poder*”, conseqüentemente, “a *vontade de verdade*, na qual estão incluídos os *jogos de verdade*, desempenha o papel de suporte de instrumento para os efeitos das *relações de poder*” (OLIVEIRA, 2005, p. 50).

Diante disso, podemos dizer, já fazendo o contraponto, que o exercício de *poder* baseado no *saber* linguístico, seja por meio da “verdade” da GN seja por meio da “verdade” da Linguística, não é em princípio bem ou mal, mas “uma força produtora” que está relacionada, de alguma forma, ao “cuidado de si” no trato da língua materna. Ou seja, tanto em uma formação discursiva quanto em outra o que se quer é um “cuidado” com o uso da língua

Ora, o *poder* não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de *saber* que os objetiva e antecipa toda experiência de subjetivação. A articulação *saber/poder* será, portanto, dupla: *poder* de extrair dos indivíduos um *saber*, e de extrair um *saber* sobre esses indivíduos submetidos ao olhar e já controlados. Vai se tratar, por consequência, de analisar não somente a maneira pela qual os indivíduos se tornam sujeitos de governo e objetos de conhecimento, mas também a maneira pela qual acaba-se por exigir que os sujeitos produzam um discurso sobre si mesmos a fim de fazer da própria vida, tornada objeto de múltiplos *saberes*, o campo de aplicação de um *biopoder* (REVEL, 2005).

Foucault nunca trata do *poder* como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de *relações de poder* que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do *poder*. Ainda que Foucault pareça por vezes ter questionado a importância do tema do *poder* em seu trabalho (“Não é, portanto, o poder, mas

o sujeito que constitui o tema geral de minha pesquisa” (FOUCAULT, 1995, p. 231))³⁵³, suas análises efetuam dois deslocamentos notáveis: se é verdade que não há *poder* que não seja exercido por uns sobre os outros – ‘os uns’ e ‘os outros’ não estando nunca fixados em um papel, mas sucessiva, e até simultaneamente, inseridos em cada um dos pólos da relação -, então uma *genealogia do poder* é indissociável de uma *história da subjetividade*; se o *poder* não existe senão em ato, então é à questão do ‘como’ que ele retorna para analisar suas modalidades de exercício, isto é, tanto à emergência histórica de seus modos de aplicação quanto aos instrumentos que ele se dá, os campos onde ele intervém, a rede que ele desenha e os efeitos que ele implica numa época dada. Revel faz a seguinte asserção:

Em nenhum caso, trata-se, por conseqüência, de descrever um princípio de poder primeiro e fundamental, mas num agenciamento no qual se cruzam as práticas, os saberes e as instituições, e no qual o tipo de objetivo perseguido não se reduz somente à dominação, pois não pertence a ninguém e varia ele mesmo na história. (REVEL, 2005, p. 67)

Para se fazer uma análise do *poder*, na perspectiva foucaultiana, exige-se que se fixe um certo número de pontos suscitados da leitura de sua obra quando trata da temática:

- 1) o sistema das diferenciações que permite agir sobre a ação dos outros, e que é, ao mesmo tempo, a condição de emergência e efeito de *relações de poder* (diferença jurídica de estatuto e de privilégios, diferença econômica na apropriação da riqueza, diferença de lugar no processo produtivo, diferença linguística ou cultural, diferença de saber-fazer ou competência...);
- 2) o objetivo dessa ação sobre a ação dos outros (manutenção de privilégios, acumulação de proveitos, exercício de uma função...);

³⁵³ “Gostaria de dizer inicialmente qual foi o objetivo de meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi o de analisar os fenômenos do poder, nem de lançar as bases para uma tal análise. Procurei acima de tudo produzir uma história dos diferentes modo de produção de subjetivação do ser humano na nossa cultura; tratei, nessa ótica, dos três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. [...] Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que designarei de ‘práticas divergentes’. O sujeito é quer dividido no interior dele mesmo, quer dividido dos outros. Este processo faz dele um objeto. [...] Enfim, tenho procurado estudar – é esse o meu trabalho em curso – a maneira como um ser humano se transforma em sujeito [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

- 3) as modalidades instrumentais do poder (as armas, o discurso, as disparidades econômicas, os mecanismos de controle, os sistemas de vigilância...);
- 4) as formas de institucionalizações do poder (estruturas jurídicas, fenômenos de hábito, lugares específicos que possuem um regulamento e uma hierarquia próprios, sistemas complexos como aquele do Estado...);
- 5) o grau de racionalização, em função de alguns indicadores (eficácia dos instrumentos, certeza do resultado, custo econômico e político...).

Caracterizando as *relações de poder* como modos de ação complexos sobre a ação dos outros, Foucault inclui na sua descrição a liberdade, na medida em que o poder não se exerce senão sobre sujeitos – individuais ou coletivos – que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas podem acontecer. Não há *relação de poder* onde não há resistência. As determinações estão saturadas. A análise foucaultiana destrói, portanto, a ideia de um paradoxo/contradição entre o *poder* e a *liberdade*: é precisamente tornando-os indissociáveis que Foucault pode reconhecer no *poder* um papel não somente repressivo, mas produtivo (*efeitos de verdade*, de *subjetividade*, de lutas), e que ele pode, inversamente, enraizar os fenômenos de resistência no próprio interior do *poder* que eles buscam contestar, e não num improvável exterior. Revel chama a atenção para o fato de que:

A genealogia do poder desenhada por Foucault possui, ao mesmo tempo, constantes e variáveis. Se, a partir de Platão, todo o pensamento ocidental concebe que há uma antinomia entre saber e poder ('onde saber e ciência se encontram na sua verdade pura, não pode aí existir mais poder político'), Foucault, na esteira de Nietzsche, vai, ao contrário, buscar dissolver esse mito e reconstruir a maneira pela qual, a cada época, o poder político tramou com o saber: a maneira pela qual, ele faz nascerem efeitos de verdade e, inversamente, a maneira pela qual os jogos de verdade fazem de uma prática ou de um discurso um lugar de poder. (REVEL, 2005, p. 68)

Foucault (2007b) distingue o 'saber' do 'conhecimento': enquanto o *conhecimento* corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende; por sua vez, o *saber* designa, ao contrário, o processo pelo qual o *sujeito* do *conhecimento*, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer. Sendo assim, "os

saberes [...] delegam a autoridade do discurso verdadeiro, em função dos quais [...] somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer” (OLIVEIRA, 2005, p. 49).

Possenti (2009) chama a atenção para o fato de que em Foucault o *saber* não é qualquer conhecimento acumulado, mas aquele advindo da ciência, contudo, o autor faz a seguinte ressalva:

No entanto, não é exatamente assim que se caracteriza um saber – isto é, como um estágio, uma fase – porque não é necessário que um saber, para ser um saber, venha posteriormente a transformar-se em uma ciência, galgando outro limiar [...]. Ou seja, nem todos os saberes se tornam ciências, segundo Foucault. Isso é claro. Mas também é claro que os discursos que não sejam produzidos de forma organizada à moda das ciências não são saberes, para Foucault. (POSSENTI, 2009, p. 170)

Aplicando essa observação à GN e à Linguística, em princípio, esta seria o resultado da “relação do saber com a ciência” e aquela baseada em “saberes construídos segundo outros procedimentos” (POSSENTI, 2009, p. 170), contudo, estes, de acordo com a citação anterior, não deixam de ser *saberes*. Ou seja, os *saberes* contidos na GN/GT não podem ser menosprezados como não *saberes* por não advirem do discurso científico. Isso porque, diz Possenti (2009, p. 172): os “saberes são campos organizados, tão organizados que muitos até os caracterizam (de fato, os caracterizam) como científicos: bons exemplos são a psiquiatria, a economia, a antropologia, a *gramática* etc.”

Na introdução da tradução brasileira de *Microfísica do Poder*, intitulada *Por uma genealogia do poder*, assinada por Roberto Machado, diz o organizador e tradutor que:

Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios do saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. *Não há saber neutro*. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial. Mas

porque *todo saber tem sua gênese em relações de poder*. (2007, p. XXI [grifos nossos])

Com isso o autor acentua uma característica fundamental da obra de Foucault. A análise arqueológica conduzida por Foucault ocupa-se da organização do conhecimento numa época dada e em função de classes de objetos específicos; a análise genealógica que sucede a arqueológica tenta reconstituir a maneira pela qual o *saber* implica, ao mesmo tempo, uma relação com os objetos de conhecimento (a objetivação do sujeito) e com o si cognoscente (a subjetivação do sujeito) (REVEL, 2005). O *saber* está essencialmente ligado à questão do *poder*, nesse sentido, pois, é que Oliveira (2005, p. 49) argumenta: “esses *discursos verdadeiros* trazem em si efeitos específicos de poder.”

Corroborando esse pensamento, Machado (2007, p. XXI) diz que “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder.” Segundo Foucault, essa relação é estabelecida na medida em que, a partir da idade clássica, por meio do discurso da racionalidade – isto é, a separação entre o científico e o não-científico, entre o racional e o não-racional, entre o normal e o anormal – vai-se efetuar uma ordenação geral do mundo, isto é, dos indivíduos, que passa, ao mesmo tempo, por uma forma de governo (Estado) e por procedimentos disciplinares. A disciplinarização do mundo por meio da produção de *saberes* locais corresponde à disciplinarização do próprio *poder*: na verdade, o poder disciplinar, para exercer-se mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um *saber*, ou melhor, *aparelhos de saber*, isto é, instrumentos efetivos de acumulação do *saber*, de técnicas de arquivamento, de conservação e de registro, de métodos de investigação e de pesquisa, de aparelhos de verificação etc. Diante disso, vejamos o que diz Foucault:

Essa divisão histórica deu sem dúvida sua forma geral à nossa *vontade de saber*. Mas não cessou, contudo, de se deslocar: as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como conseqüências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a parição de novas formas na *vontade de verdade*. Há, sem dúvida, uma *vontade de verdade* no século XIX que não coincide nem pelas formas que põe em jogo, nem pelos domínios de objeto aos quais se dirige, nem pelas técnicas sobre as quais se apóia, com a *vontade de verdade* que caracteriza a cultura clássica. (FOUCAULT, 2005, p. 16)

A transformação dos procedimentos de saber acompanha as grandes mutações das sociedades ocidentais: é assim que Foucault é levado a identificar diferentes formas de *saber/poder* e a trabalhar sucessivamente sobre a medida, a inquirição e o exame. A forma do exame será central nas análises que Foucault consagra ao nascimento da governamentalidade e do controle social: ela implica um tipo de *poder* essencialmente administrativo que impôs ao *saber* a forma do *conhecimento*: um sujeito soberano tendo função de universalidade e um objeto de conhecimento que deve ser reconhecível por todos como já estando ali. Ora, o paradoxo encerra precisamente o fato de que não se trata, na verdade, de modificações do *saber* de um *sujeito do conhecimento* o qual seria afetado pelas transformações da infraestrutura, mas de forma de *saber/poder* que, funcionando no nível da infraestrutura, dão lugar à relação do conhecimento histórico determinado o qual se fundou sobre o par sujeito/objeto (REVEL, 2005). Assim se pronuncia Foucault:

Ora, essa *vontade de verdade*, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um *suporte institucional*: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, *pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade*³⁵⁴, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2005, p. 17)

Não é preciso lembrar que GN e Linguística se apoiam em um “suporte institucional”, portanto, seus *saberes* são institucionalizados, entretanto, como frisa o autor, o “modo como o *saber* é aplicado” na sociedade são diferenciados, pelo menos em princípio: a GN de modo prescritivo e a Linguística de modo descritivo.

2 DOS JOGOS E DA VONTADE DE VERDADE

³⁵⁴ Grifos nosso

Da mesma forma que *saber* e *poder* são indissociáveis, *saber* e *verdade* também mantêm essa estreita relação. Desde Descartes, a filosofia moderna tem sido sempre ligada ao problema do conhecimento, isto é, à questão da “verdade”, porém Foucault desloca esse lugar quando busca em Nietzsche o questionamento do que é a *verdade*, daí essa questão se transformou. Não é mais, portanto, perguntar qual é o caminho mais certo da “verdade”, mas, sim, perguntar qual foi o caminho fortuito da “verdade”. Trata-se, segundo Revel (2005), consequentemente, de:

1. reconstituir uma *verdade* produzida pela história e isenta de relações com o *poder*, identificando ao mesmo tempo as coerções múltiplas e os jogos, na medida em que cada sociedade possui seu próprio *regime de verdade*, isto é, os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros;
2. os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos e a maneira como uns e outros são sancionados;
3. as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade;
4. o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro.

As análises de Foucault procuraram, em particular, trazer à luz as características de nosso próprio *regime de verdade*. Esse regime possui, efetivamente, várias especificidades:

1. a verdade está centrada no *discurso científico* e nas *instituições* que o produzem;
2. ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político;
3. ela é muito largamente difundida, tanto por meio das instâncias educativas quanto pela informação;
4. ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidades, mídia, escrita exército);
5. ela é lugar de um enfrentamento social e de um debate político violentos, sob a forma de lutas ideológicas.

O problema parece ser, consequentemente, para Foucault, o de interrogar os *jogos de verdade*, isto é, as relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência, que permitem ao homem pensar-se quando se identifica, por exemplo. “É por essa razão que o filósofo define seu trabalho, no final de sua vida e de maneira

retrospectiva, como uma ‘história da verdade’” (REVEL, 2005, p. 86). Foucault assim se expressa sobre o “verdadeiro” e o “falso”:

Certamente, se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situarmos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez como um *sistema de exclusão* (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se. (FOUCAULT, 2005, p. 14)

O tema dos “jogos de verdade” é onipresente em Foucault a partir do momento em que a análise das condições de possibilidade da constituição dos objetos de conhecimento e a análise dos modos de subjetivação são dadas como indissociáveis. Na medida em que essa objetivação e essa subjetivação são dependentes uma da outra, a descrição de seu desenvolvimento mútuo e de seu laço recíproco é precisamente o que Foucault chama de “jogos de verdade”, isto é, não a descoberta do que é verdadeiro, mas das regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso.

Segundo Foucault (2007b, p. 14), “por ‘verdade’ entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” o que existe, de fato, é a *vontade de verdade* que se imbrica nos *jogos de verdade*. Cada “verdade” procura ser a “verdade” em seu tempo, em seu momento histórico. Contudo, cada *verdade* está envolvida em *jogos de verdade* que se justificam pela *vontade de verdade* que está relacionada ao *saber/poder* que a respalda de acordo com a episteme do momento. Assim se posiciona Foucault sobre a *vontade de verdade* que classifica como um dos “três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso” (FOUCAULT, 2005, p. 19):

Enfim, creio que essa *vontade de verdade* assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (FOUCAULT, 2005, p. 18)

A concepção que Foucault (2006) tem de “verdade”, pois, é que não há “a verdade”, mas “jogos de verdade” que ele compreende como um conjunto de regras de produção de “verdade” e essas regras, por sua vez, estão sujeitas às intervenções histórico-sociais, portanto, mudando as epistemes do momento histórico, mudam-se as *verdades*. Em outras palavras, segundo Revel (2005, p. 87), “jogos de verdade” para Foucault “não [é] a descoberta do que é verdadeiro, mas das regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso”, o que implica dizer que para o filósofo francês os *jogos de verdade* são “as relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência – que permitem o homem pensar-se [...]” (REVEL, 2005, p. 87). Oliveira, no entanto, faz a seguinte ressalva:

É preciso salientar que nem sempre os *jogos de verdade* mascaram “uma dada verdade” ou que essa “verdade” vá se transformar em algo não “verdadeiro”, em algo fora da realidade. Estamos apenas, a partir da concepção foucaultiana, procurando evidenciar a transitoriedade dos *jogos de verdade* e sua relação com o poder. (2005, p. 50)

Para Foucault, “a *verdade* está centrada no *discurso científico* e nas *instituições* que o produzem” (REVEL, 2005, p. 86 [grifo nosso]), pois, assim se refere o filósofo:

Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. (FOUCAULT, 2007b, p. 7)

Esses *efeitos de verdade* estão relacionados às condições de possibilidade da constituição dos objetos de conhecimento e dos modos de subjetivação, os quais são indissociáveis, isto é, os *jogos de verdade* estão relacionados à objetivação e à subjetivação, o que implica no papel fundamental do sujeito. Foucault (2007) afirma que a “verdade” está diretamente ligada ao *poder*, e que, portanto, *não há verdade fora do poder*. Segundo o autor,

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2007b, p. 12)

Nós temos a *vontade de verdade* da GN/GP, que tem a seu favor a tradição normativo-gramatical e a institucionalização sócio-política; e a *vontade de verdade* da GD e baseada na “verdade” da Linguística, que tem a seu favor a chancela de ser ciência e, portanto, o respaldo de um *saber/poder*, ainda dentro da perspectiva foucaultiana, institucionalizado pela academia e pelo discurso da ciência (“a verdade está centrada no *discurso científico* e nas *instituições* que o produzem”). Nesses *jogos de verdade* se contrapõem os discursos da GN e da Linguística, posto que as “verdades” da primeira são contestadas pela segunda em alguns de seus aspectos, seja na abordagem de conteúdos, seja na forma como trata esses conteúdos, seja na visão restrita de língua que a GN passa, seja na forma como se ensina essa gramática, essa língua etc. como se evidencia na passagem abaixo, em que há uma *vontade de verdade* expressa pelo *sujeito-autor*, o qual se respalda em uma “insatisfação” generalizada daqueles que lidam com a língua em relação aos “defeitos da tradição gramatical”:

(26) *A insatisfação com a qualidade das gramáticas vem de longe e atinge todos os grupos interessados: lingüistas teóricos, especialistas e professores de português, alunos e simples curiosos. Depois de décadas apontando os defeitos da tradição gramatical, cobra-se insistentemente dos pesquisadores a elaboração de gramáticas mais adequadas. (PERINI, 2004, p. 13)*

Depreende-se desse discurso que o sujeito propõe substituir a “verdade” vigente, aquela estabelecida pela GN/GT, já que ela não mais satisfaz os anseios de quem lida com a língua, por uma outra “verdade”, a qual ele se propõe pôr na ordem do dia (ou na ordem do discurso), com o respaldo do discurso da ciência que se baseia na pesquisa, e assim, está o pesquisador, como ele, propício a elaborar “gramáticas mais adequadas”. Se há este embate é porque “o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro [pois] o que está em jogo [é] o desejo de poder” (FOUCAULT, 2005, p. 20), o que denuncia uma *relação de poder e poder*

é ação sobre ação. Só há *relações de poder* se houver resistência e isso está caracterizado nos discursos da GN e da Linguística. Não há uma aceitação passiva de ambos os lados. O que podemos perceber é que

o discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la. (FOUCAULT, 2005, p. 20)

As palavras de Foucault apontam para um aspecto que nos vislumbra uma explicação plausível para esse embate, que envolve a relação *poder-saber/vontade de verdade*:

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento.

Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade. (FOUCAULT, 2007b, p. 14)

Na perspectiva foucaultiana, como a “verdade” está centrada no discurso da ciência com o respaldo das instituições que o produzem, ele estabelece

[...] uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis. (FOUCAULT, 2005, p. 16-17)

Para Foucault (2005), é como se para nós, “sujeito cognoscente”, a *vontade de verdade* e suas peripécias fossem mascaradas pela própria “verdade” em seu desenrolar necessário e a razão disso é, talvez, se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o *poder*, na *vontade de verdade*, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, é porque o que está em jogo é o desejo e o *poder*. Por isso o

discurso verdadeiro, cuja necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do *poder*, não pode reconhecer a *vontade de verdade* a qual o atravessa, conseqüentemente, a *vontade de verdade*, essa que nos é imposta há bastante tempo, é tal que a “verdade” que ela quer não pode deixar de mascará-la.

3 DO GOVERNO DE SI E DOS JOGOS DE VERDADE DA CIÊNCIA NO PP

O Projeto Pedagógico do curso Letras Português foi aprovado pela Resolução 056/2007 CONEPE/UFS (Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão). Abaixo transcrevemos os textos que compõem a definição dos objetivos, do perfil dos egressos e as habilidades e competências pretendidos alcançar no decorrer da formação e que seja posto em prática pelo futuro docente de língua materna. Assim, vejamos o que dizem os textos e o que revelam os discursos subjacentes a eles.

I. Geral: formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade, e das relações com o outro.

II. Específicos:

- a) fornecer o conhecimento teórico-prático do idioma português, das literaturas de expressão portuguesa e suas respectivas literaturas, indispensável à formação do licenciado em Letras para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa;
- b) habilitar professores de língua portuguesa para os níveis fundamental e médio, conscientes de seus deveres e responsabilidades sociopolíticas e culturais;
- c) fomentar o desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando a produção e democratização de conhecimentos na área;
- d) assegurar aos profissionais que vão atuar no campo das relações sociais a formação de espírito crítico capaz de nortear a prática docente no âmbito da vida nacional e local;

[...]

Art. 3º Como perfil, o Licenciado em Letras, Habilitação Português deve:

- a) ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem;
- b) compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;
- c) ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários;

[...]

- e) fazer uso de novas tecnologias, e,
- f) atuar como professor, pesquisador, consultor nas diferentes manifestações lingüísticas e usuário, como profissional, da norma padrão.

Art. 4º As competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso são, dentre outras:

I. Com relação à formação pessoal:

- a) possuir conhecimento sólido e abrangente em sua área de atuação;
- b) ser capaz de analisar, de maneira crítica, seus próprios conhecimentos bem como estar aberto a assimilação de novos saberes;
- c) refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, sócio-econômico e político;
- d) identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional geral e da área em particular;
- e) perceber o processo de ensino-aprendizagem como um processo humano em construção, e,
- f) ter formação humanística.

II. Com relação ao campo lingüístico:

- a) compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado, nas respectivas línguas de sua formação;
- b) produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzir desde umas para outras;
- c) descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, do espanhol, do francês e do inglês, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades da norma padrão;
- [...]
- e) estabelecer e discutir as relações entre textos literários e outros tipos de discurso inseridos nos contextos onde se produzem;
- [...]
- g) interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar essa interpretação;
- h) investigar e articular informações lingüísticas, literárias e culturais, e,
- i) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em Lingüística.

III. Com relação ao ensino:

- a) elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas nas novas concepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem;
- b) elaborar recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática, bem como avaliar a qualidade do material disponível no mercado;

- c) refletir de forma crítica sobre a prática docente, identificando e resolvendo problemas de ensino-aprendizagem;
- d) compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, políticos e éticos relacionados ao ensino-aprendizagem das línguas, materna e estrangeiras, no contexto nacional e local;
- e) conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino aprendizagem bem como os princípios de planejamento educacional;
- f) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em didática de línguas;
- g) ter consciência da importância social do papel do professor de línguas, tanto materna quanto estrangeira, e, [...]

Ora, como podemos perceber, o discurso predominante, e isso traduz o fundamento filosófico-ideológico que norteia a proposta pedagógica, é o da Linguística, em seus vários ramos (lembro que estamos analisando apenas os aspectos que se voltam diretamente para a abordagem da língua, aos aspectos linguísticos em si, por isso não nos voltamos para aqueles que tratam da literatura e produção de texto, para os fins deste trabalho). Vemos que o sujeito traçado no projeto é aquele que deve buscar sempre um conhecimento crítico e amplo de cunho científico, portanto, com um perfil de sujeito-pesquisador preocupado com sua formação e com a formação dos outros, os sujeitos de aprendizagem.

Pretende-se formar um sujeito-professor “consciente” de que o ensino de língua materna vai além do ensino de regras da gramática normativa e, por isso, ele precisa “cuidar” de sua formação após egresso do curso, está atualizado com os estudos linguísticos e com as várias linguagens que permeiam a sociedade na qual está inserido. Esses apontamentos para diretrizes pretendidas aos egressos do curso são no sentido de “conscientizar” o futuro sujeito-professor de língua materna de que ele precisará estar sempre atualizado, que seja um professor-pesquisador, com autonomia para pensar em sua formação continuada. Em síntese, ao pensar em cuidar de sua formação, no sentido de melhorar a sua atuação profissional na prática docente, ou seja, cuidando de si como profissional (sujeito de ensino) estará cuidando dos outros enquanto alunos (sujeitos de aprendizagem). Em outras palavras, o que se quer/pretende é formar novos sujeitos de ensino de língua materna.

Ou seja, à medida que o sujeito-aluno investe em si como futuro profissional, procurando estar atualizado com os novos paradigmas e teorias da sua área de conhecimento, ele está cuidando de si, no sentido de ser o melhor profissional possível, e isso, concomitantemente, é proporcionar o melhor de si para a prática docente, em favor do ensino,

e conseqüentemente dos alunos. É possível perceber que a Instituição apresenta uma preocupação desde já com uma formação que leve o aluno a participar “[...] no seu próprio processo de formação [...]”, criando, assim, uma autonomia como sujeito de ensino e de pesquisa, em outros termos, ou em termos foucaultianos, está-se pretendendo que o aluno promova, já no processo de formação, uma autogovernamentalidade.

A imputação aos discentes de que eles devem estar atualizados com os discursos das ciências da linguagem, portanto, devem aceitar as verdades da Linguística e, conseqüentemente, os seus saberes. O foco do estudo deixa de ser a língua pela língua, ou a corroboração de que estudar a língua é ater-se aos estudos gramaticais tão somente, agora, motivados pelos estudos das várias correntes linguísticas, principalmente a funcionalista, o foco de estudo passa a ser principalmente a língua(gem).

O discurso do PP vai na trilha dos jogos de verdade da formação discursiva da Linguística como contraponto, ou um contradiscurso, aos discursos da formação discursiva da gramática normativa tradicional. Aquela se colocando na posição de um saber científico emanado da academia, portanto, institucionalizado e legítimo, como o defende Foucault. Dentro do contexto do referido PP, pretende-se disciplinar o corpo docente e o discente no sentido de aceitarem as verdades da Linguística. Está contido que tipo de profissional se quer formar e lançar no mercado de trabalho. Com isso já se delinea o perfil do professor de língua materna que se pretende. Essa ideia, como é possível perceber, é destrinchada nos objetivos específicos do PP.

No PP da UFS, até aqui analisado, o direcionamento filosófico-ideológico segue na linha de uma formação do profissional “[...] licenciado em Letras com habilidades para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa”, ou seja, não foge ao objetivo de que a formação não se restrinja somente ao ensino, mas deve visar à pesquisa, visar à formação do professor-pesquisador ao “fomentar o desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando a produção e democratização de conhecimentos na área.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, podemos dizer que o profissional das letras que se quer formar é um novo sujeito das letras, o qual vai além de um ensino gramatiquero, que pesquisa, que continua em formação, que enxerga a língua como parte de uma cultura e que dela não pode

estar dissociada. Esse profissional deve pautar seu ensino pelos saberes da Linguística e não tão somente pela gramática normativa, pois o ensino de língua materna envolve muito mais que o ensino de regras gramaticais.

Em suma, há uma perspectiva no PP do curso de Letras de que a formação docente aí ofertada seja no sentido de formar profissionais que cuidem de si como profissionais para cuidarem dos outros à medida que se mantenha em formação continuada e com o espírito de um professor-pesquisador, como está contido no texto do PP: “conscientes de seus deveres e responsabilidades sociopolíticas e culturais.”

REFERÊNCIAS

- CANDIOTTO, C. Foucault e a governamentalidade biopolítica. **Revista IHU on-line**, 324, Ano X, 12-04-2010a. http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3127&secao=324. Acessado em: 26/07/12
- _____. A subjetivação ética como desgoverno biopolítico da vida humana. **Revista IHU on-line**, 344, Ano X, 21-10-2010b. http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3520&secao=344. acessado em: 26/07/12
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.
- _____. Poder e verdade. In: **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007b. 1-14
- _____. A governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007c. p. 277-293
- _____. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- _____. A vontade de saber. In: **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a. p. 11-16
- _____. Subjetividade e verdade. In: **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b. p. 109-115
- _____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREEYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007. p. VII- XXIII

OLIVEIRA, M. A. Linguagem de *defloramentos*: hidra imortal. In: **Na imortalidade da fábula**: o mesmo e o outro como “jogos de verdade”. Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005. (mimeo) p. 5-59

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

POSSENTI, S. Sobre dois conceitos de Foucault. In: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 169-179

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Resolução Nº 56/2007/CONEPE. São Cristóvão, 2007.

VEIGA NETO, A. Foucault e a educação. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LINGUÍSTICA, LITERATURA E EDUCAÇÃO

teorias, práticas e ensino



Adílio Junior de Souza
Cícero Emerson do Nascimento Cardoso
Maria Lidiene de Sousa Pereira
Marcos André Ferraz de Lima
(Organizadores)

ideia

originali firmito in carta di Pollo recta Pesto a Pietro.
Scartaiolo uno de conti videnti

Per carte Pollo	2:13
al sig. Giuseppe dall'oro per	
conto delle spese	22:8
	<hr/>
	37:1

LINGUÍSTICA, LITERATURA E EDUCAÇÃO

teorias, práticas e ensino

Adílio Junior de Souza
Cícero Émerson do Nascimento Cardoso
Maria Lidiane de Sousa Pereira
Marcos André Ferraz de Lima
(Organizadores)

Ideia – João Pessoa – 2020

Direitos e responsabilidades sobre textos e imagens são dos respectivos autores.
Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que sejam levados em conta os direitos dos autores.

Capa/Diagramação

Magno Nicolau

Revisão

Dos autores

Ilustração da capa

[https://www.istockphoto.com/br/foto/letras-e-caneta-tinteiro-gm499578755-42651432%20\(scisettialfio\)](https://www.istockphoto.com/br/foto/letras-e-caneta-tinteiro-gm499578755-42651432%20(scisettialfio))

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

L755 Linguística, literatura e educação: teorias, práticas e ensino [recurso eletrônico]
/ organizadores: Adílio Júnior de Souza, Cícero Émerson do Nascimento
Cardoso, Maria Lidiane de Sousa Pereira, Marcos André Ferraz de Lima. –
Dados eletrônicos - João Pessoa: Ideia, 2020.

7,80 mb ; pdf

ISBN 978-85-463-0538-4

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Educação. I. Souza, Adílio Júnior de. II. Cardoso, Cícero Émerson do Nascimento. III. Pereira, Maria Lidiane de Sousa. IV. Lima, Marcos André Ferraz de. V. Título.

CDU 81:37

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Gilvanedja Mendes, CRB 15/810


EDITORA

www.ideiaeditora.com.br

GRAMÁTICA REFLEXIVA E ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA ABORDAGEM COM O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA

Marcos de França

Universidade Regional do Cariri – URCA
Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades – DISCULTI
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – Crato – Ceará
marcos.franca@urca.br

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro

Universidade Regional do Cariri – URCA
Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades – DISCULTI
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – Crato – Ceará
claudiarejanep@yahoo.com.br

Renata da Silva Calixto

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – Ceará
renata.calixto1@hotmail.com

“[...] todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos (situacionais e verbais) em que as ações de linguagem ocorrem.”
(ANTUNES, 2014, p. 46)

1 INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna ainda é problemático nas escolas. Apesar de já haver inúmeros trabalhos e pesquisas sobre a questão do ensino de Língua Portuguesa e as suas deficiências, o panorama, ainda, nessa seara não mudou muito se comparado a, pelo menos, trinta anos. Ainda persiste a ideia secular de que o ensino da gramática normativa se confunde com o próprio ensino de Língua Portuguesa, estabelecendo, inclusive, uma relação direta com o domínio da leitura e da escrita, ou seja, a ideia é que o domínio das regras da gramática normativa implicaria, intrinsecamente, o domínio dessas duas práticas de linguagem.

No contraponto a essa abordagem tradicional de ensino de língua, há propostas mais atualizadas e em consonância com perspectivas que valorizam a língua em uso, a linguagem e os seus desdobramentos nos processos de leitura e de escrita e a sua relação com a gramática. Mas gramática tomada como parte

integrante da língua, portanto, como as regras próprias da língua e, por isso, como parte integrante do domínio de todo e quaisquer falantes nativos de uma determinada língua. Sendo assim, não caberia apontar erros, *a priori*, no seu uso, pois o que estaria em jogo é a *competência comunicativa* do falante em relação aos usos linguísticos a partir dos princípios da *adequação* e da *inadequação* desses usos em determinado contexto e em determinado gênero textual e não, necessariamente, o seu domínio da metalinguagem exposta pela gramática normativa. Assim, faz-se necessário que a escola tenha a percepção de que o ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, deve partir da variedade que o aluno domina sem que precise provocar uma ruptura drástica ao impor um ensino de metalinguagem sem uma ponte com a realidade linguística desse aluno-falante e sem mostrar, discutir, analisar, refletir e relacionar a gramática da língua com a leitura e a escrita como elementos inerentes e indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

O que parece ser óbvio, na verdade, ainda é um impasse. Leitura, escrita e gramática (análise linguística) devidamente articuladas ainda está longe de ser uma realidade contumaz no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas, nas salas de aula das escolas brasileiras, nas aulas de Língua Portuguesa, de modo específico. Embora já haja trabalhos de caráter teórico-didático que orientem e direcionem para essa prática (como são as obras, por exemplo, *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática* e *Gramática: ensino plural*, ambas de autoria de Luiz Carlos Travaglia, e *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi), não é, de fato, a tendência predominante, ainda, mesmo que essa orientação conste nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP, 1998) há duas décadas e tenha sido corroborada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) a ser brevemente implantada.

O presente capítulo tem, pois, como objetivos discutir, analisar, refletir e propor uma abordagem sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma proposta de análise linguística sob a perspectiva da gramática reflexiva para uma educação linguística. Nosso foco, portanto, é a relação entre a gramática reflexiva (TRAVAGLIA, 2003a) e a análise linguística (GERALDI, 2008; MENDONÇA, 2006) como aliadas da gramática normativa em prol de uma educação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004; TRAVAGLIA, 2003b).

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GRAMÁTICA NORMATIVA

Apesar de haver estudos e pesquisas que atestem as falhas do ensino de gramática na forma como vem se praticando ao longo de décadas nas escolas, os efeitos de todo esse trabalho ainda não se mostram suficientemente convincentes para provocar uma mudança profunda no processo de ensino de Língua Portuguesa (LP). É a gramática normativa/prescritiva de caráter metalinguístico que ainda ocupa o cenário desse ensino.

A gramática normativa, é necessário que se esclareça, é um tipo de gramática, entre outras existentes, que se define e se caracteriza como:

[...] aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. [...] apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. (TRAVAGLIA, 2003a, p. 31)

Ela é tomada como equivalente de ensino de LP, ou seja, passa-se a ideia de que aprender e dominar as regras de gramática normativa é aprender LP e, assim, de ricochete, dominar as práticas de leitura e de escrita. No entanto, os estudos e as pesquisas linguísticas atuais sobre gramática – e a implicação de seu ensino-aprendizagem encontrada em autores como Perini (2005), Travaglia (2003a, 2003b), Faraco (2006, 2008), Antunes (2004, 2007) e outros – nos levam a entender gramática como a habilidade de usar adequadamente os recursos linguísticos que determinada língua oferece, o que inclui a habilidade de percepção e avaliação de diferentes variedades linguísticas (TRAVAGLIA, 2003b). Isso também implicaria a aquisição de uma outra gramática, por parte do falante, na medida em que ele fosse aprendendo as *normas cultas* da língua (FARACO, 2008). Sendo assim, pressupõe-se que cada falante teria sua própria gramática. Em outras palavras, é preciso entender gramática como um saber linguístico que todo falante possui, com um elevado grau de domínio e perfeição, o que implica a chamada *gramática internalizada*.

A partir, portanto, de tais pressupostos, surgem necessariamente algumas questões sobre as quais devemos nos ater. É preciso lembrar com Perini (2005) que o ensino de gramática no ensino básico (EB) é problemático porque ela própria se mostra inconsistente e lacunosa. Regras que se contradizem e mais confundem do que explicam os fenômenos da língua, pois não se baseiam em fatos empíricos, antes se prendem a uma língua idealizada, a que os gramáticos chamam “língua padrão”. Como sabemos, essa língua padrão necessariamente não corresponde à língua em uso pelos falantes, cultos ou não. Assim, a língua culta ou norma(s) culta(s) – variante(s) culta(s), aquela(s) variedade(s) usada(s) por falantes cultos (a saber: pessoas com alto nível de escolaridade) – não corresponde(m) precisamente à língua padrão prescrita pela gramática normativa, pois há um descompasso entre o “real” da língua e o “ideal” prescrito. Em resumo, o aluno-falante sente dificuldade em assimilar a “língua da gramática” porque ele não encontra respaldo entre as formas ensinadas e os usos que, de fato, ele faz (empiricamente) no seu dia a dia.

Neves (2002) chama a atenção para o fato de que entre professores do Ensino Básico (doravante EB) é consensual achar o ensino de gramática inútil, de forma descontextualizada, apesar de continuarem a ensinar. Em conclusão do fato de continuarem a ensinar, diz a autora, os próprios professores não sabem o que ensinam ou para que ensinam gramática normativa. Em vista disso, Neves (2002) aponta que o problema também se encontra na formação dos professores

no curso superior, que não consegue dar aos alunos de Letras uma formação que supere as vicissitudes do ensino tradicional de gramática: gramática tomada como equivalente de “bom uso” da língua e um ensino de metalinguagem, isto é, um ensino de metalinguagem sem ligação com a leitura e a escrita.

Essa postura de ensino foi o que motivou Geraldi (2008b) a propor a *análise linguística* (AL). Trata-se de uma proposta didático-metodológica que alia leitura, produção de texto e gramática numa perspectiva reflexiva e epilinguística, sem descartar o metalinguístico. O foco dessa proposta é o texto como principal objeto material no processo de ensino-aprendizagem da língua(gem). A ênfase, como ressalta Mendonça (2006), é nos usos como objeto de ensino que remetem a outros objetos de ensino retomados sempre que necessários.

Contudo, é a concepção de língua e de gramática tradicional que se apresentam com muita força ainda no ensino de Língua Portuguesa: a gramática normativa-prescritiva. Essa gramática e o seu ensino apresentam falhas que se repetem inclusive nos cursos de Letras. Sobre isso Perini (2005, p. 49) afirma: “Eu diria que o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica.”

Como bem observa Perini (2005), a falta de objetivos claros, bem definidos, não permite que se chegue a algum lugar, isto é, quando não se tem claro *o que, por que, para que* se ensina gramática na escola, os resultados são desastrosos. Isso ocorre porque os objetivos traçados estão calcados em propostas falaciosas, como a de que saber gramática é garantia de saber ler e escrever bem. Assim, propor o ensino de gramática como meio para o aluno ler e escrever melhor é um engano, inclusive, de quem ensina.

Quanto ao segundo ponto, se ensinam muitos conteúdos que não têm relação com o mundo real, o empírico, portanto, o aluno não pode estabelecer um ponto de contato com a sua realidade linguística, além de haver uma imposição sem uma devida explicação plausível. Impõe-se uma realidade linguística ao aluno em detrimento do apagamento da variedade que ele domina. E aqui está o cerne da questão: a língua imposta é irreal, é idealizada, não empírica.

No terceiro ponto, Perini (2005) chama a atenção para a falta de lógica na organização da matéria e definição de conceitos e classificações de categorias. Tomando como exemplo o *sujeito*, a concepção dada, inicialmente, entra em choque com a classificação que vem logo em seguida. À concepção de sujeito presente nas gramáticas, como um termo *essencial* da oração, não caberia um tipo de sujeito como *inexistente* ou *oração sem sujeito*. É dessa falta de lógica que fala Perini, com propriedade.

Diante dessa problemática ligada à gramática e ao seu ensino, cabe a pergunta: o que é *gramática* realmente? Em geral, no nível do EB, a única ideia que se tem de gramática é aquela que regula o que é *certo* e o que é *errado*, o que pode e o que não pode na dita “língua padrão”. Diante disso, nos propomos, neste capítulo, a discutir a viabilidade de um ensino de Língua Portuguesa pelo

viés da *análise linguística* sob os auspícios da *gramática reflexiva* tomadas como meios para uma *educação linguística*.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GRAMÁTICA REFLEXIVA

Nesta seção, discutimos as bases do que poderia ser outra proposta de ensino de LP sob os princípios da análise linguística em consonância com uma gramática de base reflexiva que promova uma educação linguística.

3.1 Ensino de Língua Portuguesa: Análise Linguística, Leitura, Produção de Texto

Franchi (2006, p. 22) apresenta a seguinte definição do que é gramática de uma língua num sentido amplo:

Gramática é um 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.

Vemos que gramática, de acordo com essa definição, necessariamente, não está atrelada a uma concepção do certo e do errado ou do que pode e o que não pode no uso da língua, mas a uma noção de algo que é próprio de uma língua: as regras de uso que estão relacionadas aos fatos linguísticos e à estrutura dessa língua.

Parece-nos, porém, mais pertinente, para o momento em que se ingressa num curso superior de Letras, falarmos em concepções de gramática e qual gramática ou quais gramáticas deve(m) ser trabalhada(s) no ensino de LP. Travaglia (2003a) lista e define vários tipos de gramática, fazendo ponderações que as relacionam sem que uma necessariamente exclua a outra. Essa compreensão da existência de outros tipos de gramática quebra a visão restrita e limitada de que, ao se referir à gramática, está se referindo à normativa. No atual contexto histórico-ideológico que envolve o ensino de LP, faz-se necessário que o profissional de língua materna (aqui, especificamente, o de LP) tenha conhecimento desse referencial teórico e faça uso dele na proposta para o ensino de língua, combinando os vários tipos de gramática¹: normativa, descritiva, internalizada, implícita, explícita ou teórica, reflexiva, contrastiva ou transferencial, geral, universal, histórica, comparada.

Ter conhecimento de que ao se falar em *gramática* tem que se pensar em que tipo de gramática está se falando já é uma mudança significativa dentro do processo, o que não implica dizer que o ensino de gramática normativa seja abolido. Pelo contrário, tudo isso é para que se pense *a quem, o quê, como, para que e por que* se ensina a gramática normativa e que não se deve ensiná-la

¹ Para essa discussão, ver o capítulo 3, “Concepção de gramática” em Travaglia (2003).

isoladamente sem a confluência dos outros tipos de gramática. Assim, como consequência disso, o professor deve saber *quando* e *como* utilizá-las em conjunto em favor de um ensino proficiente e útil, de acordo com a situação e a proposta de ensino. As gramáticas descritiva e reflexiva, por exemplo, podem ser trabalhadas em conjunto com a gramática normativa.

Mendonça (2006) diz que a lógica do ensino tradicional de gramática é o da “organização cumulativa”. A autora afirma que

Nessa perspectiva, a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa: da fonologia para a morfologia, daí para a sintaxe e daí para a semântica (da frase), onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p. 203)

Geraldi (2008b) propõe no capítulo intitulado *Unidades básicas do ensino de português* – constante na obra *O texto na sala de aula* (a primeira edição é de 1984) – o que ele denominou de *prática de análise linguística* (AL). Trata-se de uma proposta didático-metodológica de ensino de língua materna em que se alia, indissociavelmente, gramática, leitura e escrita. O autor esclarece de início que essa prática só é viável se adotar a “[...] concepção de linguagem como forma de interação” (GERALDI, 2008b, p. 59). Ele assim esclarece o uso do termo:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2008b, p. 74)

Geraldi esclarece ainda o objetivo dessa abordagem, cujo foco principal é o texto do aluno:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo a atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (GERALDI, 2008b, p. 74)

Para Geraldi, como podemos perceber, o domínio da terminologia gramatical, dentro da perspectiva da AL, é algo secundário diante do que de fato é relevante ser ensinado e aprendido: “o fenômeno linguístico”. A compreensão desse fenômeno pressupõe o domínio dos “aspectos sistemáticos” que compõem a gramática da Língua Portuguesa e que, invariavelmente, se encontram presentes no texto, seja oral ou escrito. Daí a necessidade de se elaborar atividades que explorem esses aspectos.

Mendonça (2006, p. 205) esclarece que o termo *análise linguística* “[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” e diz que a AL proposta tem como base teórica o sociointeracionismo. Decorre, portanto, daí o seu “foco nos usos da linguagem” e reflexão sobre “elementos e fenômenos linguísticos e estratégias discursivas” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

A autora deixa claro que, para se adotar essa prática pedagógica, é necessária uma mudança de paradigma, ou seja, sair de uma concepção de gramática prescritiva-normativa e de uma concepção de língua como um conjunto de “bons usos” para uma concepção de língua como um conjunto de processos estruturantes/mentais e para uma concepção de gramática funcionalista-cognitivista. Para a autora, a diferença começa pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa, como repensar o que é língua e o que é linguagem. Ao assumir, portanto, uma determinada concepção de língua, já implicaria repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino.

A referida pesquisadora afirma ainda que a AL não elimina a gramática das salas de aulas, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Além disso, não há língua sem gramática. E a gramática que serviria aos propósitos da AL é a *gramática reflexiva*. Essas concepções de gramática e de língua permitem aliar atividades *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*:

- a) “Atividades linguísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 2013, p. 20).
- b) “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, 2013, p. 23). É uma atividade condizente à reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa. Por isso, “Como atividades epilinguísticas, entenda-se, o trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita” (CLARE, 2014, p. 5).
- c) “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” (GERALDI, 2013, p. 25). Em

outras palavras, “As **atividades metalinguísticas** são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. Nesse caso a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação” (TRAVAGLIA, 2003a, p. 34-35).

Em consonância com o nosso modo de pensar, Espíndola (2004, p. 96) defende

[...] que o ensino de gramática não seja abolido, mas que seja desenvolvido de forma que leve o aluno a perceber qual função semântico-discursiva uma determinada partícula lingüística está exercendo em um determinado texto; bem como qual(is) seria(am) o(s) possível(is) efeito(s) com a ausência (retirada) desse mesmo elemento lingüístico.

Essa exposição de Espíndola caracteriza o que se defende como o ensino de gramática reflexiva. A gramática reflexiva, então, serve para ensinar ao aprendiz como é a língua e quais os meios de se levar ao conhecimento da instituição social que a língua compõe, fazendo-o pensar, pois o que seria o ensino reflexivo se não for para propiciar ao sujeito a reflexão crítica sobre si e sobre a sociedade? As atividades de gramática reflexiva podem levar o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua através da observação dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos produzem.

3.2 Gramática Reflexiva: O que é? Como se faz?

Para muitos, ao se ouvir falar em gramática, logo vem à mente aquele conceito tradicional, ou seja, um conjunto de normas; regras para o bom funcionamento da língua, para falar e escrever corretamente.

Mas hoje já se pode focar, no âmbito escolar, o uso de uma gramática que tem como proposta um trabalho de reflexão sobre o que o aluno já domina: a gramática internalizada. É nessa abordagem reflexiva sobre os possíveis usos linguísticos e suas implicações enunciativo-discursivas que se dá a chamada *gramática reflexiva*. O objetivo dessa gramática é levar o aluno à aprendizagem de novas habilidades linguísticas, tal como a descoberta do desconhecido que fará do aluno um ser propício à busca do que ainda não conhece, e daí promover um ensino produtivo.

Por que se trabalhar a gramática reflexiva em sala de aula diante de tantas já existentes? A gramática reflexiva tem como principal característica focar o processo linguístico e não apenas o produto do ato linguístico (fala). Ou seja, parte das evidências linguísticas reais para dizer como é a gramática implícita ou a gramática internalizada do falante, isto é, o conhecimento que o falante tem do sistema da língua concreta, real, e não de regras linguísticas já estabelecidas como

normativas que deveriam ser seguidas ainda que não condizem com a realidade linguística, de fato, desse falante. A reflexão que essa proposta propicia tem, portanto, como base a construção de exemplos do cotidiano, do uso da linguagem contextualizada no afã de facilitar o entendimento dos elementos que compõem a língua enfatizada em atividades languageiras.

Assim sendo, Gramática Reflexiva é a que se encontra em explicitação, a qual representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que se busca detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. É, portanto, nesse ponto, onde é possível e necessária a inovação do ensino no sentido de uma mudança da metodologia, capaz de desenvolver as habilidades comunicativas no aprendiz, mostrar como a língua funciona e quais os meios de se levar ao conhecimento da instituição social que a língua compõe, fazendo-o pensar/agir.

Vejamos, assim, o que seja uma gramática reflexiva:

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências lingüísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua. (TRAVAGLIA, 2003a, p. 33)

De acordo com a definição acima, essa gramática está diretamente relacionada com o processo de “constituição e funcionamento da língua”. Ela se propõe um instrumento de reflexão e observação sobre a língua o que implica o uso de uma metodologia indutiva, em que se parte do todo para a parte, do geral para o específico. Ou seja, a partir dos fatos linguísticos é que se estabeleceriam as normas, as regras que regem os fatos, os princípios e o funcionamento da língua.

3.3 Educação Linguística, Gramática Internalizada e Competência Comunicativa

O ensino de LP por meio da gramática reflexiva e da análise linguística está em consonância com o que na Sociolinguística denomina-se de *educação linguística*. O estudo da “relação entre língua e sociedade”, que seria o sentido do termo “sociolinguística”, em sua etimologia, remete a uma relação entre a língua e a sociedade a que pertence essa língua, ou seja, que há uma relação direta entre essas duas entidades e, naturalmente, com os falantes dessa sociedade. Essa perspectiva, ora exposta, pode causar um estranhamento ao aluno que, até então, estava habituado à abordagem da língua apenas pela via da gramática normativa sem qualquer relação com o falante dessa língua ou tampouco com a sociedade em que vive. Nesse sentido, temos que a língua é ao mesmo tempo um produto e um processo sócio-cultural de um povo.

Segundo Cezario e Votre (2009), como a Sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real e leva em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística, a concepção de língua implicada é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimos, isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua. Ou ainda: os sociolinguistas “[...] entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana” (TARALLO, 1997, p. 7).

Essa percepção de língua a partir dos estudos da Sociolinguística contribuiu para se construir uma concepção de educação linguística, que é assim definida:

A **educação linguística** deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais e informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). (TRAVAGLIA, 2003b, p. 26 [grifo no original])

Essa perspectiva de educação linguística, como definida pelo autor, remete a um outro conceito interligado a ela que é o de *competência comunicativa*. É pertinente ressaltar, pois, que a competência comunicativa, tema também caro à Sociolinguística, está bem alinhada aos princípios da *gramática reflexiva* e da *análise linguística* no sentido de proporcionar uma educação linguística proficiente. Isso porque, em contraponto à perspectiva preconceituosa de que os falantes que usam as variedades não-padrão não saberiam falar e/ou escrever bem a sua língua, é sabido que os falantes nativos de uma língua dominam as regras dessa língua, ou seja, as regras da sua gramática, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2006, p. 72):

Todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou. Essas sentenças podem seguir as regras da chamada língua-padrão ou as regras das variedades rurais ou urbanas. Em um ou outro caso, serão bem formadas.

Seguindo esse princípio, todo e qualquer falante nativo sabe produzir sentenças bem formadas, independentemente da variedade linguística que utilize. Ainda segundo a citada autora: “Não se pode confundir, pois, o conceito de sentenças bem formadas, que provém da noção de competência, com a noção de ‘erro’ que as nossas gramáticas normativas defendem” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 72). Nesse sentido, chegamos à noção de *competência comunicativa*: é a competência que permite a um falante saber *o que falar e como*

falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias, fazendo uso de normas de adequação definidas em sua cultura, independentemente da variedade linguística utilizada.

Tal compreensão está diretamente relacionada com a gramática internalizada, ou seja, o conjunto de regras dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua. Segundo Travaglia (2003a, p. 29):

Nessa concepção de gramática não há o erro lingüístico, mas a **inadequação** da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s). [grifo no original]

Nessa concepção de gramática, o foco não está na abordagem do certo ou errado, mas naquilo que é “adequado” ou “inadequado” linguisticamente utilizado “[...] em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua [...]”. Ou seja, não se concebe um erro lingüístico, mas uma inadequação de uso lingüístico, o que implica dizer que “[...] não há o erro lingüístico, mas a **inadequação** da variedade lingüística utilizada [...]”. Ora, com isso pretende-se propor uma outra perspectiva ao futuro professor de LP, como um simulacro: para a ciência da linguagem não há erro de língua, apenas uma inadequação de uso da variedade a depender do contexto social de uso. Esse discurso remete ao discurso da *competência comunicativa*, o qual inclui “[...] não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 73). Nesse sentido, essas duas perspectivas se coadunam quando trazem a noção de “adequação” do uso lingüístico.

Em vista disso, é que julgamos que o tema da “competência comunicativa” estaria mais adequado se tratado, abordado no escopo de um ensino de língua materna em que se considerassem as variedades linguísticas não cultas no mesmo nível lingüístico que se consideram as variedades cultas ao entender que elas são partes de um todo: a língua.

4 QUE GRAMÁTICA ENSINAR? COMO? PARA QUÊ?

Nesta seção, apresentamos um exemplo (uma proposta) de como se poderia trabalhar com a análise linguística a partir dos princípios da gramática reflexiva, ou seja, uma possibilidade de como se poderia fazer um trabalho prático com análise linguística e promover a educação linguística.

4.1 Gramática Reflexiva e Análise Linguística em Foco: o Trabalho com o Texto

Como foi discutido anteriormente, o ensino de gramática não deve se limitar apenas às classificações e subclassificações de forma isolada. Precisamos superar o método de ensino dedutivo que parte de premissas gerais determinadas e vai para os exemplos, ou seja, aquele ensino em que são apresentadas categorias gramaticais e depois sugerido que o aluno, em um texto, identifique aquelas categorias e as classifique.

A orientação metodológica atual presente em livros didáticos, como consequência das orientações dos próprios PCN, são procedimentos indutivos e contextualizados. Sendo assim, é esperado que os professores utilizem tais procedimentos que partem de análises específicas de ocorrências reais de uso da língua, para poder generalizar as normas, isto é, começar a praticar um ensino contextualizado e reflexivo que utiliza o texto não como um pretexto para ensinar as nomenclaturas, mas, como uma fonte riquíssima de aprendizado, mediante o qual o aluno refletirá sobre sua língua e sobre as possíveis formas de se usar as palavras, por exemplo, a partir da sua percepção, observando-a dentro do contexto.

Procuramos mostrar, então, uma possível forma de se trabalhar as categorias gramaticais de forma contextualizada, usando o gênero textual *fábula*, não como um armazém de palavras, mas como uma unidade essencial para um ensino reflexivo, no qual o aluno passará a conhecer as categorias gramaticais dentro do contexto, entendendo que uma mesma palavra pode ser classificada, inclusive, como pertencente a outra categoria diferente dependendo do uso contextual em que está inserida.

Para efetuarmos nossa demonstração de como poderíamos proceder em acordo com a proposta teórico-metodológica aqui defendida, escolhemos uma das fábulas de Esopo, visto que são textos bastante conhecidos pelos alunos. A fábula escolhida foi “A assembleia dos ratos”. O que pretendemos aqui é apresentar de forma clara e objetiva como podem ser abordadas as categorias gramaticais a partir desse gênero.

A análise não será de todos os elementos categóricos presentes no texto. Demonstraremos esse ensino contextualizado e reflexivo com os *substantivos*, *adjetivos*, *artigos*, *verbos* e *advérbios*. E não analisaremos todas essas categorias sempre que aparecerem no texto, mas apenas em alguns contextos, para demonstrar como essa prática pode ser direcionada.

Vejamos, então, a aplicabilidade da proposta teórico-metodológica a partir do texto da fábula “A assembleia dos ratos”, procurando demonstrar como o ensino contextualizado e reflexivo da leitura, da análise linguística e da produção de texto pode ser mais proficiente.

A Assembleia dos Ratos

Numa enorme casa, afastada da cidade, morava um grande número de ratos, que agora viviam amedrontados.

Havia na casa um novo e perigoso hóspede: um gato caçador, que resolveu não dar trégua aos pequeninos ratos.

Onde quer que os ratos iam, seja no jardim, no porão ou na cozinha, lá estava o gato, sempre à espreita.

Assim, os ratos não podiam nem olhar para fora de suas tocas, pois o bichano estava atento a cada movimento.

Ficaram tanto tempo aprisionados, que começaram a passar fome. Precisavam fazer alguma coisa para conseguir comida.

À noite, tomando muito cuidado, três ratinhos arriscaram-se a chegar até um delicioso queijo sobre a mesa da cozinha. Do armário para pia, do fogão para a despensa, os olhos brilhantes como fogo observavam-nos, minuciosamente, no mais escuro breu.

Mas os ratos estavam atentos. E, ao verem o faiscar dos olhos do felino, escaparam para seus abrigos com rapidez. Desesperados, os ratos não podiam mais viver assim, sem água e sem comida.

Então, o líder do grupo convocou uma reunião geral, para resolverem logo, em conjunto, a terrível situação.

- Precisamos de uma boa ideia para afastar o gato desta casa, falou o líder.

Mas ninguém tinha uma ideia que valesse a pena. Até que um rato jovem e afoito resolveu expor suas ideias:

- Nós podíamos colocar um guizo no pescoço do gato. Assim, toda vez que ele se aproximasse, nós saberíamos através do sininho.

E os aplausos foram gerais para o jovem rato, que ficou orgulhoso. Quando todos já o consideravam o salvador, o líder perguntou:

- Muito bem! Quem é o voluntário para pôr o guizo no pescoço do gato?

O silêncio foi total na plateia. Ninguém teve coragem de se pronunciar.

Moral: É mil vezes mais fácil falar do que simplesmente fazer.

Começemos nossa análise com o período do início do texto: “Numa enorme casa, afastada da cidade, morava um grande número de ratos, que agora viviam amedrontados.” Aqui já podemos observar a presença do artigo na palavra “numa”, composta pela junção (denominada contração pela gramática) da preposição “em” com o artigo “uma”, e por mais que as preposições ainda não sejam do conhecimento do aluno, essa informação é relevante para o ensino, visto que estão presentes no texto, dentro do contexto trabalhado. Sendo assim, o professor pode apresentar o que é uma preposição e explicar que muitas vezes o artigo vai aparecer dessa forma, embutido nela.

E para trabalhar a funcionalidade da categoria do artigo em uso no texto, tomemos o fragmento “numa enorme casa” no qual o uso do artigo indefinido “numa” (em + uma) ocorre pelo fato de o substantivo “casa” estar aparecendo

pela primeira vez no texto. Já na segunda vez em que esse substantivo aparece imediatamente no trecho “Havia *na* casa um novo e perigoso hóspede” a ocorrência do artigo definido “a”, na contração “na” (em + a), acontece justamente pelo fato de estar acompanhando uma palavra que já foi apresentada anteriormente, nesse caso, sabemos exatamente a que “casa” está se referindo porque ela já foi mencionada no texto.

Do mesmo modo acontece com as ocorrências nos trechos “*um* gato caçador” e “lá estava *o* gato, sempre à espreita”, em que na primeira ocorrência o substantivo “gato” ainda não foi identificado, pois se trata de sua inserção no cenário narrativo, ou seja, ele é citado pela primeira vez, por isso o uso do artigo “um” indefinido marca a introdução do elemento até então desconhecido, ausente do cenário narrativo; e na segunda ocorrência, o mesmo substantivo “gato” aparece seguido de um artigo definido “o” por ser uma palavra que já é do conhecimento do leitor, pois já foi apresentada, tratando, portanto, de um elemento que já foi introduzido no texto.

A segunda vez em que os substantivos “casa” e “gato” aparecem no texto, já não são mais seguidos de um artigo indefinido. E essa explicação de artigo definido e indefinido quando observada dentro do contexto proporciona uma compreensão melhor para o aluno o porquê de serem classificados como definidos e indefinidos a partir de sua funcionalidade no texto do que simplesmente apontar de forma classificatória, mostrando que os artigos definidos são: *a, o, as, os*; e os indefinidos: *um, uma, uns e umas*. Quando trabalhamos de forma reflexiva classificando dentro do contexto, o aluno passa a entender melhor a definição de cada categoria, sem aquela pressão para que as memorize e identifique-as.

Vejam agora, o adjetivo que acompanha o substantivo “casa”. “Numa enorme casa afastada da cidade, morava um grande número de ratos, que agora viviam amedrontados”. Aqui, o adjetivo “enorme” indica que não se trata de uma casa comum, mas de dimensões além do normal: muito grande. Percebemos, então, uma característica dada ao substantivo. Não é simplesmente uma casa, ela é uma casa muito grande. Pode ser realizada, durante essa explicação, uma substituição do adjetivo junto com os alunos, mudando “enorme”, por exemplo, por “pequena”, “grande”, retirando também o adjetivo, para que se perceba a sua função de qualificador do substantivo.

Nesse mesmo trecho apresentado, temos a presença de uma palavra que, segundo a gramática, pertence à categoria dos adjetivos. Trata-se da palavra “amedrontados”. Admitindo que se trate de um adjetivo, então, neste caso, teríamos que analisar o verbo “viver” (“viviam”) como um verbo de ligação e não como significativo e intransitivo, portanto, a relação estabelecida seria de estado, daí “amedrontados” estaria exercendo a função gramatical de predicativo do sujeito (“ratos”).

Contudo, é possível fazer também uma outra análise em relação à função da palavra “amedrontados”. Quando observamos, pois, ela dentro desse contexto, o que nos dá a entender é que pode estar exercendo outra função, até pelo lugar onde se encontra. Diferentemente do que dizem as regras, aqui nesse

texto/contexto essa palavra exerce a função de advérbio, apresentando o modo como viviam os ratos. Por mais que, segundo a regra, só pode ser considerado advérbio a palavra que não sofre flexão, “amedrontados” não parece estar dando uma característica direta ao substantivo “ratos”, mas sua relação sintática direta está com o verbo “viviam”, o que nos faz refletir que pela sua funcionalidade no contexto trata-se de um adjetivo na função própria de um advérbio indicando uma circunstância modal, ou seja, o modo como os ratos se encontravam diante da presença do gato, portanto, “amedrontados” está na função de um advérbio de modo.

Essas são questões que devem ser levantadas durante o ensino, refletindo sobre essas categorias em uso, mostrando como a gramática normativa aborda e ensina e como, de fato, podem ocorrer no contexto, funcionando. A análise linguística anterior nos mostrou que uma mesma palavra pode ser classificada por sua funcionalidade como adjetivo exercendo o papel de advérbio e, assim, refletirmos com os alunos que ambas as análises são plausíveis, além de quebrar com uma ideia de classificação inexorável imposta pela normativa.

Já em relação ao advérbio de tempo “agora”, o aluno vai perceber que essa palavra não sofre variação, pois não existe plural para ela, nem pode mudar o gênero, diferente das outras classes apresentadas que sofrem flexão em sua forma dependendo a que se refere. O “agora” remete à ideia de tempo presente, nos dando a entender que antes os ratos não viviam com medo, mas naquele momento estavam vivendo esse sentimento.

A questão do tempo nos faz pensar também nos verbos empregados nesse gênero. Normalmente, as fábulas e gêneros da ordem do narrar no geral, têm como marca os verbos no presente e pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, visto que estes apresentam algo que está acontecendo no momento ou uma ação que aconteceu no passado por um determinado tempo. Como exemplos do pretérito imperfeito temos “viviam”, “iam”, “precisavam”, “estavam”, “podiam”; e do pretérito perfeito alguns exemplos seriam: “ficaram”, “começaram”, “escaparam”.

Além de o aluno perceber esses verbos e o seu tempo verbal, também está se atentando para o fato de que, aquele gênero possui características únicas que os classificam como tal. Claro que, há vários outros verbos que estão presentes no texto e que também podem e devem ser trabalhados, como os verbos do tempo futuro etc. O professor precisa atuar no sentido de que o aluno compreenda que não se trata simplesmente de uma análise sintática, e sim, linguística, onde algo só pode ser dito ou definido em relação ao contexto, pois só assim o aluno vai refletindo e analisando as possíveis mudanças.

Como exemplo dessa substituição de palavras, temos no seguinte trecho: “Havia na casa um novo e perigoso hóspede: um gato caçador, que resolveu não dar trégua aos pequeninos ratos.” Se nesse trecho substituíssemos a palavra “caçador” por outro adjetivo, o que iria mudar? Esse exercício de trocar palavras por outras que exerçam a mesma função faz com que o aluno aprenda de fato como funcionam as categorias gramaticais no contexto e os levam a observar que,

ao serem trocadas por outras diferentes, o sentido muda, e se não tiver a mesma função de qualificar, por exemplo, acaba não se adequando ao contexto.

Se ao invés de “gato caçador” usássemos “gato novo” esse “novo” teria o mesmo sentido que tem neste segmento: “um *novo* e perigoso hóspede”? Por mais que esses dois usos tenham a mesma palavra, o seu sentido muda de acordo com o contexto. No caso, aqui temos o adjetivo “novo” com sentidos diferentes. No primeiro, “um novo hóspede” se trata de alguém que acabou de chegar, nesse trecho, refere-se ao gato que é recém-chegado, não morava antes, mas agora passou a morar na casa em que os ratos vivem, é novato. Já no segundo caso, “um gato novo”, não tem o mesmo sentido anterior, pois remete ao sentido de um gato que ainda é jovem. Temos, portanto, uma mesma palavra, mas dois adjetivos assumindo efeitos de sentido diferentes devido ao contexto de uso.

Em relação à palavra “caçador”, é preciso ressaltar que ela é também um substantivo e que por estar subordinada ao núcleo do sintagma nominal, ela está na função de sintagma adjetival, pois a regra da gramática da língua não permite que dois substantivos estejam lado a lado sob pena de não fazer sentido, por isso, em ocorrendo tal situação, um deles passa a funcionar como adjetivo. Assim, há uma relação entre a função sintática e a funcionalidade do uso que a categoria gramatical pode exercer no contexto.

Poderíamos fazer outra observação referente à posição do adjetivo em relação ao substantivo. O uso do adjetivo antes ou depois do substantivo pode provocar um efeito de sentido diferente. Quando usamos antes do substantivo, o adjetivo passa a enfatizar a sua função de qualificador. Também, podemos perceber que essa posição além de causar esse efeito enfático, também modifica a significação, por exemplo, se em “novo hóspede” trocássemos o adjetivo “novo” por “velho”, ao compararmos “velho hóspede” com “hóspede velho” que diferença teríamos aqui? Em “velho hóspede” temos um sentido de um inquilino que mora na casa já faz algum tempo, já em “hóspede velho”, temos o sentido de ser uma pessoa idosa.

Outro fato a se observar é a própria construção do texto. Temos os personagens: os ratos e um gato; o espaço, que é em uma enorme casa onde toda a cena se passa; e um tempo cronológico, em que não se sabe ao certo a duração, mas é narrado apenas um episódio contendo início, meio e fim. No texto estão presentes todos os elementos da ordem do narrar, apresentando estado inicial, uma complicação, uma possível resolução e um estado final.

Desta forma, na perspectiva do ensino indutivo e reflexivo, poderemos comparar com outras fábulas para que identifiquem as características da narrativa, precisamente do gênero textual fábula. Sabemos que esse texto é uma fábula pelo fato de os personagens serem animais; normalmente esse gênero apresenta um diálogo entre os personagens; e por ser um texto que traz uma lição ao final, nesse caso, uma moral da estória.

Tais procedimentos levarão o aluno a concluir, por meio da indução lógica aplicada a procedimentos de análise linguística, as características desse gênero textual e como essas características atuam no processo de estruturação e de construção dos sentidos do texto. Outra forma de interação que estimula a

criatividade e pode despertar no aluno o desejo de autoria e de criação de outros textos, pode ser, também, sugerir outra solução para o problema/complicação presente no texto, pode explicar com suas palavras o que entendeu da moral da história ou até mesmo criar outra moral, dentre outras inúmeras possibilidades. Essas são possíveis atividades de reflexão sobre e a partir do texto que podem ser exploradas na produção de textos. Com isso completa o tripé do ensino de LP: leitura, análise linguística e produção de texto(s).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de português como língua materna (LM) vem sendo constantemente discutido pelos profissionais da área, bem como por gestores das políticas educacionais. Apesar de os documentos oficiais, há mais de quarenta anos, enunciarem a mudança de foco da gramática normativa para as práticas contextualizadas de leitura e de escrita tendo a descrição gramatical inserida nesse processo, as mudanças efetivas, como diria Nietzsche, parece que chegam “em pés de pombos”, ou seja, demoram muito a chegar no alvo que é a Educação Básica. Neste capítulo, apresentamos, a partir da nossa reflexão-ação como pesquisadores(as) da área e também como professores(as), além de uma sistematização das leituras contemporâneas a respeito da temática, uma modesta demonstração de como é possível trabalhar com a gramática reflexiva, articulada com os pressupostos teóricos da Sociolinguística e por meio dos procedimentos indutivos do ensino de gramática. Ressaltamos que os elementos que foram trabalhados aqui como: artigos, substantivos, preposições, adjetivos, verbos, advérbios podem ser realizados de forma mais detalhada, em outros momentos em que essas categorias aparecerem e também podem ser trabalhadas as demais categorias que aqui não foram apresentadas.

Certamente não existem fórmulas prontas. A pequena demonstração que apresentamos, a partir dos debates teóricos e da nossa experiência de docentes/pesquisadores(as), constitui-se apenas como uma forma, dentre muitas outras possíveis. Se este estudo puder se tornar uma contribuição, mesmo que modesta, para esta área de estudos, então já terá cumprido seu objetivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontros e interação. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

CAMPOS, E. P. **Por um novo ensino de gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Câne editorial, 2014.

CLARE, N. A. V. **Atividades lingüísticas e epilingüísticas no ensino criativo**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/35/03.htm>. Acesso em: 6 ago. 2014.

ESPÍNDOLA, L. C. PCNs do ensino médio: gramática e ensino. In: SOUSA, M. E. V. de.; VILAR, S. F. P. (Orgs.). *Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio*. João Pessoa: Editora Universitária, 2004. p. 91-110

FARACO, C. A. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? **Calidoscópico**. 4 (1), 2006. p. 15-26.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo "gramática"?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4.ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008a. p. 39-46

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4.ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008b. p. 59-79

KLEIMAN, A. B.; SEPÚLVEDA, C. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. Campinas: Pontes Editores, 2014.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226

NEVES, M. H. M. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 5.ed. São Paulo: Ática, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003a.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003b.