



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**CURSO DE DOUTORADO EM LETRAS – ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**EUNICE BRAGA PEREIRA**

**APROPRIAÇÃO TEÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**NA GRADUAÇÃO EM LETRAS: O PROCESSO ENUNCIATIVO**  
**EM ANÁLISE**

Belém  
2017

EUNICE BRAGA PEREIRA

**APROPRIAÇÃO TEÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NA GRADUAÇÃO EM LETRAS: O PROCESSO ENUNCIATIVO  
EM ANÁLISE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará – Doutorado acadêmico em Letras – Estudos Linguísticos, como requisito para obtenção do título de Doutora.  
Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Belém  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

PEREIRA, Eunice Braga

Apropriação teórica e formação de professores na graduação em Letras : o processo enunciativo em análise / Eunice Braga PEREIRA. — 2017  
202 f. : il. color

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Thomas Massao FAIRCHILD

1. Formação de Professores. 2. Apropriação teórica. 3. Enunciação. 4. Polifonia. 5. Heterogeneidade discursiva. I. FAIRCHILD, Thomas Massao , *orient.* II. Título

---

**EUNICE BRAGA PEREIRA**

**APROPRIAÇÃO TEÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NA GRADUAÇÃO EM LETRAS: O PROCESSO ENUNCIATIVO  
EM ANÁLISE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará – Doutorado acadêmico em Letras – Estudos Linguísticos, como requisito para obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Data da defesa: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

---

**Orientador:** Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

---

**Avaliador:**

---

**Avaliador:**

---

**Avaliador:**

---

**Avaliador:**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Deus e também aos meus queridos pais, Pedro e Maria Rosineide, que sempre estiveram comigo me apoiando, incentivando e fortalecendo.

Sem eles eu não teria conseguido chegar até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Pedro e Rosineide, pelo amor e pelo apoio incondicional que me deram.

Agradeço à Universidade Federal do Pará e à CAPES que, por terem aprovado a abertura de um curso de doutorado em Letras em Belém, permitiram-me continuar minha formação em minha cidade de residência junto a minha família e amigos.

Agradeço ao meu orientador, Professor Thomas Fairchild, pela dedicação e seriedade com que conduziu o processo de orientação.

Agradeço às professoras Fátima Pessoa e Marinalva Barbosa que com suas valiosas contribuições no exame de qualificação me ajudaram a prosseguir com este trabalho.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA que muito contribuíram para minha formação.

Agradeço aos meus colegas da turma de doutorado, de modo particular, à minha também amiga Marília Freitas e ao saudoso professor Orlando Cassique (*in memoriam*), cuja lembrança me motivou a não desistir.

Agradeço a todos os amigos queridos que me apoiaram e incentivaram ao longo deste trabalho.

Agradeço aos meus colegas da Faculdade de Letras, onde trabalho, por terem aprovado minha licença capacitação, o que me permitiu maior dedicação a este trabalho e também à minha saúde.

Agradeço, por fim, a todas as crianças da minha “turminha” de catequese que, com sua alegria, deram-me força e ânimo ao longo desta jornada.

## RESUMO

Na pesquisa, investigamos a apropriação teórica entendida como parte fundamental do processo de formação de professores. Buscamos responder à seguinte questão: que tipo de relação os graduandos, considerados professores em formação, estabelecem, em seus discursos, com os diferentes quadros teóricos a eles apresentados ao longo do curso de Letras? A hipótese inicial é de que, enquanto não houver apropriação teórica de fato, a teoria não terá papel constitutivo nem nas práticas discursivas dos alunos, nem em sua formação para o futuro trabalho docente. Sendo assim, nosso objetivo geral é compreender como os graduandos em Letras se apropriam e mobilizam os construtos teóricos ensinados no curso, os quais serão ou deveriam ser utilizados em sua futura atuação profissional como docentes. O corpus utilizado é constituído por dois tipos de produções acadêmicas realizadas pelos graduandos: 1) interações didáticas *online* realizadas numa rede social quando ressignificada como plataforma de ensino; dados estes resultantes de um projeto de ensino executado na graduação em Letras-Português da Universidade Federal do Pará durante dois anos; 2) produções escritas mais típicas do ambiente acadêmico, tais como relatórios de estágio, ensaios e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) também realizados na Universidade Federal do Pará. Como aporte teórico, trabalhamos com a Teoria Polifônica de Ducrot (1987) e com a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) do mesmo autor; acionamos também o quadro de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) sobre as heterogeneidades discursivas; recorreremos ainda a alguns traços da análise enunciativa de Foucault (1999, 2014), particularmente aos conceitos de ritual e disciplina. Os resultados da pesquisa mostram que os professores em formação tendem a arrolar a teoria em suas produções acadêmicas de modo bastante superficial e ritualístico, ou seja, a apropriação ainda não está plenamente solidificada; por consequência, a teoria assume um papel mais pró-forma do que constitutivo.

Palavras-chave: Apropriação teórica. Formação do Professor. Enunciação. Polifonia. Heterogeneidade discursiva.

## ABSTRACT

In this work we will present the results obtained from the research developed in the PhD program in Language and Arts of UFPA (Federal University of Pará). In this research, we will investigate the theoretical appropriation as it is understood as a fundamental part of the teacher training process. We seek to answer the following question: what kind of relation do the undergraduate students that are considered training teachers establish in their speeches according to the different theoretical frameworks presented to them during the language and arts course? The initial hypothesis is that as long as there is no theoretical appropriation in fact, the theory will not have a constitutive role in the students' discursive practices neither in their training for future teaching work. Thus, our general objective is to understand how English and Arts undergraduate students appropriate and mobilize the theoretical constructs taught in the course which will be or should be used in their future professional activity as teachers. The corpus used is composed of two types of academic productions carried out by undergraduate students: 1) Online didactic interactions carried out in a social network when it is re-designated as a teaching platform; these data are the result of an educational project executed in the undergraduation of Language Major in Portuguese of the Federal University of Pará for two years; 2) Written productions more common in academic environment such as internship report, essays and thesis, also held at Federal University of Pará. As a theoretical contribution, we work with The Polyphonic Theory of Ducrot (1987) and also the Theory of Semantic Blocks (TSB) by the same author; we also applied the Authier-Revuz framework (1990, 1998, 2004) on discursive heterogeneities; we also resort to some features of Foucault's enunciative analysis (1999, 2014), mainly the concepts of ritual and discipline. The results of the research show that training teachers tend to trace theory in their academic productions in a superficial and ritualistic way, we mean that, the appropriation is not fully solidified yet, consequently, theory is used more as a base form than a constitutive role.

Keywords: Theoretical appropriation. Teacher Training. Enunciation. Polyphony. Discursive heterogeneity.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: quadrado argumentativo

FIGURA 2: Grupo do Facebook

FIGURA 3: Interface do Padlet

FIGURA 4: Ciclo de atividades

FIGURA 5: link do Padlet e orientações no grupo do Facebook

FIGURA 6: Texto Analisado (TA)

FIGURA 7: Quadrado Argumentativo

FIGURA 8: Esquema de sequência didática

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUMAS VARIÁVEIS CONTEXTUAIS</b>	<b>18</b>
2.1	PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: DESAFIOS E EXIGÊNCIAS DA FORMAÇÃO	20
2.2	FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA	25
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE PORTUGUÊS: DA ABORDAGEM GRAMATICAL À PROPOSTA DOS PCN	30
2.4	A FORMAÇÃO NO CURRÍCULO DE LETRAS E EM DOCUMENTOS OFICIAIS	41
<b>3</b>	<b>ABORDAGENS ENUNCIATIVAS DO “OUTRO” NO DISCURSO: DO ACONTECIMENTO LINGUÍSTICO AO ACONTECIMENTO DISCURSIVO</b>	<b>49</b>
3.1	CONFIGURAÇÃO POLIFÔNICA DOS ENUNCIADOS: A PERSPECTIVA DUCROTIANA	51
3.1.1	A Teoria Polifônica de Ducrot	51
3.1.2	A Teoria dos Blocos Semânticos	58
3.1.3	O quadro analítico de Ducrot: considerações adicionais	61
3.2	ALTERIDADE NO DISCURSO: A PROPOSTA DE AUTHIER-REVUZ	62
3.2.1	Heterogeneidades enunciativas: entre o mostrado e o constitutivo	63
3.2.2	Reconhecimento e circunscrição do “Outro” no discurso: heterogeneidade e suas formas	66
3.3	A ABORDAGEM ENUNCIATIVA DE FOUCAULT: DA ARQUEOLOGIA DO SABER À ORDEM DO DISCURSO	76
3.3.1	Análise enunciativa segundo Foucault: ancoragens conceituais	77
3.3.2	Da formação das ciências à formação docente: adentrando uma ordem discursiva e disciplinar	84
3.3.3	Da consideração de diferentes quadros de análise enunciativa: um lugar para novas reflexões	93
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INTERAÇÕES DIDÁTICAS ONLINE: EXPERIÊNCIAS INICIAIS DE USO DA TEORIA</b>	<b>96</b>
4.1	PRIMEIRO CONJUNTO DE DADOS: DA PROPOSTA DIDÁTICA À COMPOSIÇÃO DO CORPUS	97
4.1.1	A proposta didática: procedimentos de estruturação	98
4.1.2	As coordenadas da tarefa: a teoria para análise de textos	101
4.2	INTERAÇÕES DIDÁTICAS ONLINE: O PROCESSO FORMATIVO EM ANÁLISE	105
4.2.1	Síntese do quadro interacional	106
4.2.2	Análise das participações	110
<b>5</b>	<b>APROPRIAÇÃO TEÓRICA NA ESCRITA ACADÊMICA: A TEORIA NOS DISCURSOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO</b>	<b>131</b>
5.1	DA NATUREZA DO CORPUS AOS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	132
5.1.1	Da seleção e organização do <i>corpus</i>	135
5.1.2	Dos procedimentos de análise	138
5.2	DA ANÁLISE DOS DADOS: TRATAMENTO DA TEORIA NA ESCRITA DO LIMAR	140
5.2.1	Plano do Locutor	141
5.2.2	Plano dos Enunciadores	161
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>198</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre docência podem se dedicar a diferentes instâncias dependendo do interesse investigativo dos proponentes. Para alguns pesquisadores é relevante investigar a prática em sala de aula a fim de compreender a complexidade das atividades de ensino e da dinâmica de uma aula. Nesse tipo de investigação, é comum se observar as estratégias utilizadas pelo professor durante a aula ministrada, no que diz respeito ao objeto ensinado, aos materiais e recursos utilizados, ou ainda, à forma como interagem os sujeitos envolvidos nessa prática social. Há inúmeros trabalhos nos quais o pesquisador busca adentrar o contexto do evento aula, realizando o que costuma ser classificado de pesquisa etnográfica. Em nossa pesquisa, procuramos fazer uma abordagem sobre a docência diferente dessas formas acima apresentadas. Primeiramente, determinamos que, em vez de tratar do trabalho docente, dedicaríamos nossa atenção à formação docente. Em segundo lugar, definimos que o lugar de nossas incursões investigativas não seria a sala de aula, mas outras atividades acadêmicas realizadas pelos alunos; definimos como material de análise, interações didáticas *online* e produções escritas.

A primeira escolha foi motivada por nossa própria atuação profissional como formadora de futuros professores de língua portuguesa como língua materna. Esse direcionamento foi motivado, ainda, pela associação quase instantânea que comumente se faz entre a baixa qualidade da educação no Brasil e a formação dos docentes brasileiros, o que nos instigou a discutir esse tema que nos afeta diretamente. A segunda escolha surgiu a partir do entendimento de que, mais do que investigar “o fazer” docente, é preciso considerar também “o dizer”, neste caso, do professor em formação — considerando que esse “dizer” é parte do “fazer” docente. Nossa pesquisa não se propõe, no entanto, a analisar “o discurso sobre”, isto é, a opinião dos alunos sobre determinado tema, mas a procurar identificar como, em seus trabalhos acadêmicos, deixam entrever o seu processo formativo. Nesse espaço diferenciado, acreditamos que o aluno revela como lida, basicamente, com dois elementos fundadores de suas ações profissionais — com os discursos teóricos que delimitam sua área e com os *corpora* específicos da aula de português (textos orais e escritos, fragmentos de discursos, frases ou elementos gramaticais etc.).

Embora acreditemos que as questões relativas à qualidade da educação não se restrinjam ao âmbito da formação de professores, consideramos necessário pesquisar essa temática justamente porque ela é frequentemente apontada como uma das principais razões da “crise escolar” no Brasil. Entendo que essa problemática da formação pode ser abordada considerando diferentes aspectos. Nosso interesse de pesquisa voltou-se para a formação *inicial* de professores que considero um momento limiar na vida profissional do professor. Nós nos propomos a observar e analisar essa problemática também a partir da produção escrita dos alunos, contudo, não para fazer mera avaliação ou correção textual, nem para discutir as características dos “gêneros acadêmicos” ou o “nível de letramento” universitário — dois temas recorrentes quando se tematiza a escrita na educação superior —; pelo contrário, na pesquisa tratamos de buscar *indícios de sua formação a partir daquilo que produzem*. Consideramos, portanto, que escrevendo e discutindo sob diferentes circunstâncias ao longo do curso — por exemplo, fazendo resenhas ou exercícios de análise, produzindo relatórios de práticas, ensaios etc. — o estudante deva revelar indícios da formação gradual de um posicionamento “profissional” diante de dados variados — textos de circulação social, produções de alunos etc. Além dessas produções escritas dos graduandos/professores em formação<sup>1</sup>, analisamos a dinâmica interacional vivenciada por eles quando da realização de exercícios de análise e posterior discussão em um fórum online com fins didáticos. Essa prática se constituiu numa transposição da sala de aula para o ambiente virtual, o que possibilitou uma visão privilegiada das discussões realizadas pelos alunos. Dessa forma, procuramos contemplar em nossa pesquisa diferentes momentos e atividades em que o graduando operacionaliza os construtos ofertados pelo curso de formação de professores.

Nesse processo investigativo, interesse-me particularmente pela formação de professores de língua portuguesa no curso de Letras da Universidade Federal do Pará, no campus de Belém, onde atuo como docente. Entre os diferentes aspectos que poderiam ser abordados nessa grande seara, destaco a apropriação teórica, isto é, busco compreender como os graduandos se apropriam e mobilizam os construtos teóricos ensinados no curso que serão, ou deveriam ser, utilizados em sua futura atuação profissional como docentes, não na forma de metalinguagem, mas como

---

<sup>1</sup> Ao longo deste trabalho, usaremos diferentes expressões e termos para nos referir a esse sujeito: estudante, graduando, professor em formação, futuro professor. Essa oscilação não se justifica apenas

aporte para manejar os *corpora* da aula de língua e assim construir atividades de ensino.

A relevância desse tipo de investigação se evidencia quando nos deparamos com resultados como os encontrados por Silva (2013), que, ao analisar atividades didáticas produzidas por graduandos de Letras em seu último ano de formação, percebeu os desencontros entre as diferentes “vozes” presentes nesses materiais. Em busca de identificar a construção da autoria por parte dos graduandos, o pesquisador identificou imprecisões e, não raro, o uso ineficaz ou mesmo equivocado dos pressupostos teóricos suscitados na elaboração das atividades. Silva notou, ainda, a pouca congruência entre as tarefas propostas e o texto-base utilizado na elaboração delas — comumente, traços mais relevantes do texto eram secundarizados ou ignorados em favor apenas do aspecto formal. Além disso, identificou que as “vozes” dos alunos, público-alvo das atividades, eram amplamente negligenciadas em favor da tentativa de construir atividades alinhadas com as propostas teóricas propagadas pela universidade. Diante de casos como os que Silva (2013) aponta, entendemos que o papel da teoria na formação e na atuação do professor não se constitui em questão prosaica, pelo contrário, uma base teórica sólida pode ser determinante na delimitação de objetivos de ensino pertinentes, assim como pode auxiliar na compreensão dos sujeitos e dos materiais envolvidos na realização de uma atividade didática. Mais ainda, uma apropriação teórica consistente possibilita que a própria teoria seja questionada, ou seja, o professor tem possibilidade de se posicionar criticamente diante dos diferentes quadros estudados.

Outro fator que ressalta a importância de se investigar como ocorre a apropriação teórica na formação inicial do professor é o *status* que um “saber” especializado, diferente de um “saber comum”, confere ao sujeito que se propõe profissional. Tardif (2014) aponta algumas características que distinguem o “conhecimento profissional” de outros saberes:

1. Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo [...]
2. Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. (TARDIF, 2014, p. 247)

A profissionalização do ensino é, como mostra Tardif (2014), um movimento relativamente recente — nos últimos vinte anos é que se vem ratificando o “ofício de professor” como um campo profissional semelhante a outros. Disso deriva a necessidade de se atrelar à atividade de ensino os traços que já são reconhecidos como atributos de outras profissões, como o já citado “conhecimento profissional”, que no âmbito desta pesquisa associamos ao conceito de “apropriação teórica”.

Nossa investigação visa discutir o papel que a teoria tem na formação inicial desse professor, o que ajudará a vislumbrar o lugar que ela terá na atuação desse futuro docente de língua portuguesa. Entendo que, se, por um lado, a teoria não deve ser tida como a resposta para tudo, por outro, sem ela pode se tornar mais difícil encontrar soluções às questões de sala aula. Assim, busco responder à seguinte questão: que tipo de relação os graduandos, considerados professores em formação, estabelecem, em seus discursos, com os diferentes quadros teóricos a eles apresentados ao longo do curso de Letras? A hipótese inicial é de que enquanto não houver apropriação teórica de fato, a teoria não terá papel constitutivo nem nas práticas discursivas dos alunos, nem em sua formação para o futuro trabalho docente; sem apropriação, a teoria terá função apenas figurativa, aparecendo de forma inconsistente e, portanto, como poucas possibilidades de auxiliar na atuação do professor.

Assim, propomos como objetivo geral da pesquisa investigar o processo de formação de professores, por meio da identificação dos modos de apropriação teórica nos discursos produzidos por graduandos em Letras, em dois conjuntos de materiais, que representam duas formas singulares de se lidar com a teoria em atividades acadêmicas. Os objetivos específicos são: problematizar o discurso corrente sobre o suposto excesso de teoria nos cursos de formação, discutindo-se a clássica dicotomia entre teoria e prática; discutir a possível relação entre o processo de apropriação teórica e os modelos de universidade norteadores das práticas acadêmicas; identificar os modos de inserção da teoria como voz de outrem nos textos de professores em formação, considerando-se a perspectiva das heterogeneidades discursivas; analisar, por meio da circunscrição da polifonia inerente aos enunciados, a relação estabelecida entre o locutor e as vozes teóricas inseridas nos trabalhos acadêmicos do professor em formação.

Para analisar o processo de formação inicial de professores, selecionamos para compor o *corpus* dois conjuntos de materiais que fazem parte das atividades acadêmicas vivenciadas pelos graduandos do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, do *campus* de Belém. O primeiro conjunto consiste de interações didáticas *online* realizadas no âmbito da disciplina Compreensão e Produção Escrita em Português. Essas interações foram geradas a partir de um projeto de ensino que ressignificou uma rede social como uma plataforma de ensino. Este ambiente foi utilizado para que os alunos pudessem divulgar e discutir as análises de textos, por eles realizadas, conforme as premissas teóricas estudadas em sala de aula presencial. O segundo conjunto considerado nesta pesquisa corresponde a produções escritas realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado — relatórios e ensaios — e a Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Na realização da pesquisa de estado da arte encontramos dois trabalhos que utilizam em seus títulos o termo “apropriação” e que também discutem a formação de professores. O primeiro deles é o de Fabiano-Campos (2007), intitulado “A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em letras”. Em seu trabalho, esta pesquisadora defende a tese de que a prática da pesquisa deve ser fomentada desde a graduação, proporcionando assim que a formação de professores conduza também à produção de conhecimento. Fabiano-Campos (2007) também analisa a escrita dos graduandos, porém centra sua busca especificamente no tratamento do conceito de Gêneros Textuais que, a seu ver, assumiu uma posição hegemônica nos cursos de Letras. Embora um dos referenciais teóricos utilizados por Fabiano-Campos seja igual ao nosso, a saber, os trabalhos de Authier-Revuz sobre heterogeneidades discursivas, nosso objeto de investigação não se restringe a um único construto teórico. Em um trabalho mais recente, Fabiano-Campos (2014) amplia seu escopo de análise tratando da teoria em uma perspectiva mais ampla, contudo ainda se volta para materiais de concepção exclusivamente escrita. Novamente, nesse aspecto diferimos do trabalho dessa pesquisadora porque analisamos a apropriação não somente em materiais do âmbito da escrita convencional, mas em um material de natureza diversa, a saber, em fóruns *online*. Outro aspecto em que nosso trabalho se distingue do de Fabiano-Campos diz respeito à percepção dos sujeitos da pesquisa — ela destaca o papel deles na condição de

pesquisadores em formação —; em nosso trabalho, conferimos centralidade à percepção desses sujeitos como professores em formação.

O segundo trabalho a que nos referimos aqui é o de Guedes-Pinto (2015), intitulado “Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente” em que analisa a escrita de relatórios de estágios feita por graduandos do curso de Pedagogia. Essa pesquisadora também buscou encontrar indícios da formação desses futuros professores nos materiais escritos por eles, porém evidenciou em sua análise o uso de marcadores discursivos. Além dessa abordagem, Guedes-Pinto (2015, p.11) recorreu aos trabalhos de Bakhtin para tratar “da constituição do sujeito da natureza social dos discursos” e dos trabalhos de Vygotsky para tratar “das funções mentais superiores”. A apropriação referida por essa pesquisadora não diz respeito aos quadros teóricos estudados pelos alunos, mas aos traços que são atribuídos à profissão de professor, que, em sua perspectiva, podem ser adquiridos ao longo da formação. Dessa forma, o trabalho de Guedes-Pinto (2015) se distingue do nosso tanto pela escolha do referencial teórico quanto pelo objeto investigado em suas análises.

A abordagem assumida em nossa pesquisa se fundamenta na compreensão de que apropriar-se de uma teoria consiste em inscrever-se numa dada ordem discursiva. Produzir enunciados pertencentes a uma “disciplina” é colocar-se no lugar de um enunciador que está autorizado a produzi-los. Assumimos que tal posicionamento realizado, no plano enunciativo, pela figura de um locutor, manifesta a voz do professor em formação. Entendemos ainda que, mais do que autoridade, deve haver eficácia nas ações daquele que atua a partir de um campo disciplinar. Assim, se um professor tem um direcionamento teórico consistente, ele será capaz de analisar e perceber mais rapidamente questões que podem interessar ao ensino; terá mais autonomia para elaborar sua aula, preparando o seu próprio material em vez de utilizar materiais elaborados por terceiros; ao ler um texto de jornal, por exemplo, um professor com uma formação teórica sólida terá plenas condições de preparar uma boa aula — sobre variação linguística, argumentação, semântica, coesão etc. — com base naquele texto.

Nosso trabalho se mostra inovador, a nosso ver, porque se dedicou a analisar a formação de professores a partir de uma perspectiva pouco usual, isto é, considerando o processo formativo a partir das atividades acadêmicas que o professor em formação

efetivamente vivenciou e não pela descrição da aula que ministrou ou ainda dos discursos sobre o que pensa ser a formação. Em segundo lugar, acreditamos que nosso trabalho se mostra inovador pela natureza diversa dos materiais analisados em nossa pesquisa — consideramos, em nossa análise, diferentes materiais escritos e também fóruns *online*. Além disso, não tratamos em nossa pesquisa da formação como um conceito vago ou abstrato, procuramos visualizar a formação docente enquanto o processo de apropriação teórica ocorria, isto é, enquanto o graduando mobilizava os “instrumentais” teóricos estudados durante o seu curso de graduação.

Para tratar da apropriação teórica como um elemento determinante, iniciamos este trabalho fazendo uma discussão, no capítulo de número dois, sobre o papel da teoria na formação, tendo em vista que um professor não deve ser formado para apenas absorver ou promover teorias, mas, sobretudo, para construir sentido a partir delas, a fim de que elas possam ajudá-lo a responder e a solucionar questões que venham a surgir em sua prática. Nesse âmbito, retomamos, ainda, a clássica discussão sobre a relação entre teoria e prática nos cursos de formação. No mesmo capítulo, refletimos também sobre as exigências e peculiaridades do processo de se formar para a docência. Em seguida, problematizamos a formação de professores como um tempo e lugar necessários para se formar pesquisadores, sem restringir a noção de pesquisa ao âmbito acadêmico. Entendemos também como pesquisador aquele que está habilitado a investigar a própria prática e o seu objeto de trabalho, e por isso é capaz de encontrar respostas, de forma autônoma, para as questões relativas a sua atuação e a seu contexto mais imediato. Nas duas últimas seções desse capítulo, trataremos do caso particular da formação de professores para o ensino de língua portuguesa como língua materna.

No capítulo três, apresentamos as bases teóricas que norteiam o nosso olhar sobre os dados que nos propusemos a analisar. Inicialmente, mostramos o quadro teórico proposto por Oswald Ducrot para analisar questões de linguagem. Dedicamo-nos, particularmente, à Teoria Polifônica e à Teoria dos Blocos Semânticos, que fazem parte do quadro maior da Teoria da Argumentação da Língua proposto por esse linguista francês. Argumentamos que a abordagem proposta por Ducrot (1987) e reformulada por Ducrot e Carel (2008) permite explicitar um processo enunciativo de modo a identificar as diferentes vozes mobilizadas em sua realização e as relações estabelecidas entre elas. Apresentamos, em seguida, o quadro teórico proposto por Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) sobre as heterogeneidades enunciativas que se

constituem em uma forma de reconhecer a alteridade discursiva, isto é, que em um mesmo discurso é possível identificar a presença de outros discursos. Ainda no capítulo 3, apresentamos a proposta de análise enunciativa de Foucault a partir de sua abordagem arqueológica, que se dedica à análise dos discursos numa perspectiva histórica. É também em Foucault que buscaremos as bases para refletir sobre o caráter coercitivo e disciplinar das ordens discursivas às quais os sujeitos se propõe a aderir. A partir desses construtos teóricos, procuramos construir o nosso quadro reflexivo a fim de não fazer um mero exercício de aplicação de pressupostos alheios, mas de acionar os dispositivos passíveis de nos ajudar a compreender nosso objeto e a responder a nossa questão.

No capítulo quatro, apresentamos a metodologia de constituição e a análise da primeira parte de nosso *corpus*, a saber, as interações *online* nas quais os professores em formação tomaram parte. É também nesse capítulo que apresentamos a análise que realizamos desse material e as conclusões a que chegamos.

No capítulo cinco, apresentamos a metodologia de coleta e a análise da segunda parte de materiais a serem analisados nesta pesquisa, a saber, relatórios, ensaios e TCC. À semelhança do que fizemos no capítulo anterior, logo após apresentarmos esses procedimentos metodológicos, damos a conhecer as análises empreendidas nesta segunda parte do *corpus*, isto é, nas produções escritas dos professores em formação.

A última etapa desta tese é constituída pelas considerações finais, quando apresentamos as conclusões a que chegamos a respeito dos materiais analisados e das questões levantadas.

## 2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUMAS VARIÁVEIS CONTEXTUAIS

A formação docente é realizada em duas modalidades principais: como formação inicial, aquela que ocorre em instituições credenciadas para ofertarem cursos de nível superior de preparo à docência; e como formação continuada, que se concretiza por meio de cursos complementares ofertados aos professores já em atuação, conforme o estabelecido nos artigos 63 e 67 das Leis de Diretrizes e Bases<sup>2</sup> da Educação. Contudo, a formação pode ser pensada também como acontecendo simultaneamente à prática, ou seja, aquela aprendizagem construída pelo professor quando de seu trabalho cotidiano. Essa terceira modalidade pode ser encontrada em propostas como as de Tardif (2014), que argumenta a favor da valorização dos diferentes saberes que, segundo ele, o professor de profissão<sup>3</sup> mobiliza e constrói em sala de aula, e que nem sempre são derivados ou sustentados pelos “saberes universitários”. Nessa perspectiva, o professor seria uma espécie de “autoformador” de si, já que sua prática proporcionaria conhecimentos relevantes a realização de seu trabalho. Nas palavras de Tardif:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2014, p. 240)

Notamos que esse estudioso questiona o modo como o conhecimento dos professores já atuantes tem sido ignorado e menosprezado em termos formativos. Mais adiante, Tardif sugere que esses conhecimentos oriundos da prática do professor de profissão podem servir ainda como base para a formação dos futuros professores, procedimento que, segundo ele, já vem sendo adotado na América do Norte:

---

<sup>2</sup> <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>

<sup>3</sup> Denominação dada por Tardif para o professor que atua no ensino básico; ele usa essa terminologia para diferenciar o professor da educação básica do professor universitário.

Nas universidades americanas e canadenses, também se procura implantar vários e novos dispositivos de formação nos quais os professores de profissão sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos futuros professores. (TARDIF, 2014, p. 240)

Percebemos então que, segundo o autor, como toda prática social, a formação de professores se mostra dinâmica e multifacetada sempre atualizada pelas demandas da sociedade onde se realiza. Por outro lado, divergimos da opinião do autor de que os “saberes universitários” não possam ser manejados pelos professores de profissão e que, em sua atuação como formadores de professores, eles só possam manejar um saber de outro tipo, produzido na sua prática. Parece-nos que, ao se posicionar dessa forma, Tardif subentende que os saberes teóricos “universitários” deveriam de fato permanecer apartados da escola e teriam como função unicamente garantir o “status” profissional do professor — o que nos parece uma dicotomia desnecessária. Vemos assim que, longe de ser um tema esgotado, as discussões sobre formação docente carecem ainda de serem amplamente debatidas, considerando-se as suas peculiaridades e atuais exigências.

Nossa proposta nesse capítulo é discutir particularmente a formação inicial, que, a nosso ver, é o tempo e o lugar onde a base principal para a futura atuação docente deve ser construída – justificando-se assim a própria exigência de uma formação universitária, e não apenas em serviço, para a atuação na docência. Acreditamos que o modo como esse processo ocorre influenciará diretamente e indiretamente as ações desse sujeito não somente no exercício de sua profissão, mas também na continuação de sua aprendizagem ou “autoformação”, de forma que esta se constitua de fato como formação *continuada* e não como suplência. Na primeira seção deste capítulo, iniciamos as discussões refletindo sobre os desafios que se impõem ao processo formativo para a docência. Em seguida, argumentaremos em favor da atividade de pesquisa como uma alternativa viável para tornar a formação inicial um momento não só de aquisição, mas também de construção de conhecimento a partir das práticas, desde o nível inicial da formação. Discutiremos, ainda, as especificidades da formação do professor de português. Por fim, trataremos da temática “formação” dentro do currículo e do programa do curso de Letras da UFPA-BELÉM.

## 2.1 PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: DESAFIOS E EXIGÊNCIAS DA FORMAÇÃO

Se, para algumas áreas, formar profissionais exclusivamente pensando no mercado já é considerado um problema, muito mais o é para a docência: a atividade de ensino não consiste de uma prestação de serviços ou venda de um produto que se entrega a um cliente com quem não se tem maiores vínculos. Por outro lado, é esperado que a educação oferecida aos alunos seja a melhor possível e para isso é desejável que o professor esteja o mais bem preparado possível para o exercício de suas tarefas. Dessa forma, é preciso refletir que tipo de professor a universidade pretende formar, para qual sociedade e como isso deve ser viabilizado.

Tardif (2014) aponta que a docência como profissão surge em um contexto em que o próprio profissionalismo passa por uma crise; aliado a isso tem-se, já há alguns anos, uma crise no ensino ou no próprio sistema escolar brasileiro. Sendo assim, a formação para o exercício da docência assume uma centralidade ainda maior. Traçando um paralelo com a lógica do mercado, um leigo poderia esperar que o profissional docente possuísse um conhecimento relativamente aprofundado na sua área específica e que dominasse também as técnicas necessárias à execução de suas atividades, devendo, portanto, buscar os conhecimentos necessários em uma instituição credenciada para esse fim. Essa expectativa, na qual a formação está dividida em duas facetas — uma mais teórica e outra mais técnica ou prática — não é, unicamente, o pensamento de um leigo, mas sim de uma certa orientação que tem regido as licenciaturas desde a sua concepção. Larrosa (2002) destaca a recorrência dessas duas perspectivas:

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. (LARROSA, 2002, p. 20)

Essa perspectiva dicotômica da formação docente traduz uma lógica produtivista na educação, segundo a qual a suposta ineficácia das ações do professor é que geram maus resultados. Essa lógica da produtividade, materializada em resultados quantificados tem, de certa forma, sido transferida para o modo como a educação tem sido tratada, isto é, como um sistema que deve gerar sujeitos aptos a realizarem com

suficiência exames avaliativos. Quando algo não acontece como o esperado, quando os resultados alcançados não são satisfatórios, a atitude mais comum é buscar os responsáveis imediatos.

Uma prática comum, na área educacional, tem sido culpar os professores pelo insucesso da educação no Brasil. Os resultados identificados por meio dos mecanismos de avaliação do sistema escolar brasileiro apontam que a educação no país não vai bem; dados esses amplamente divulgados pela mídia, como os do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>4</sup> 2013, cuja média nacional do ensino médio foi de 3,4, ficando, assim, abaixo da meta (3,6) do Ministério da Educação e bem distante da nota máxima (6). Na prática, esse resultado indica que uma grande parcela dos alunos conclui o ensino básico sem conseguir ler e escrever com proficiência.

Ora, se os alunos não aprendem é porque não têm sido bem ensinados; essa é a linha de raciocínio mais imediata de alguns dos discursos veiculados nesses meios. Assim, o professor é facilmente responsabilizado pelo fracasso escolar de seus alunos; mais especificamente a formação dos professores é apontada como uma das principais razões dessa situação considerada problemática. Vejamos, para efeito de exemplo, os seguintes fragmentos de matérias jornalísticas extraídos de uma revista de circulação nacional:

“Nossas faculdades de formação de professores estão mais preocupadas em agradar ao **pendor idealista de seus alunos** do que em satisfazer suas **necessidades técnicas**. São cursos profundamente **ideo-logizados e teóricos**, descolados da realidade de uma sala de aula média brasileira.”<sup>5</sup> (Veja, 18/11/13)

“O professor não se tornará um profissional mais exitoso se não tiver uma profunda melhora de preparo, por mais que seu salário seja aumentado.” (Veja, 18/11/13)

“Um sistema educativo é tão bom quanto a qualidade de seus professores. **Isso poderá mudar no futuro**, mas até lá continua sendo verdade.”<sup>6</sup> (Veja, 22/05/15)

Os trechos acima ilustram esse discurso corrente sobre a formação de professores no país, numa versão particularmente desvalorizadora da docência. No

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/ideb?dependence=5&grade=3&edition=2013>>

<sup>5</sup> <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/o-que-pensam-os-professores-brasileiros>>

<sup>6</sup> <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/novas-carreiras-para-novos-professores>>

primeiro excerto, o “idealismo” é apresentado como um problema ou capricho do professor ainda enquanto aluno da “faculdade”, e se opõe ao que seriam suas “necessidades técnicas”. O segundo excerto é uma defesa explícita da baixa remuneração do professor. O terceiro trecho, enfim, afirma ser desejável que se constitua, no futuro, um sistema educativo que não necessite de um professor bem formado – deixando implícito que os problemas atuais seriam causados pela má formação dos docentes contemporâneos. Percebemos, dessa forma, que, segundo o que se propaga, a formação do professor seria deficitária desde os cursos de formação inicial, o que a constituiria, portanto, em um dos grandes entraves para a qualidade da educação. Não raro o professor é responsabilizado pelos problemas do sistema educacional, particularmente pelo desempenho pífio dos alunos brasileiros nos já mencionados exames nacionais e internacionais. Geraldi (2013), citando Arroyo (1989), aponta que à formação de outros profissionais não é atribuída a mesma carga de responsabilidade; os problemas na área da saúde não são, por exemplo, causados pela má formação do médico.

Analisando a modalização em discursos, materializados em textos acadêmicos, Barzotto (2010) identifica que ao trabalho do professor é atribuído um juízo de valor negativo. Segundo esse pesquisador, os resultados dos grandes testes divulgados pela mídia são utilizados para sustentar o argumento de que o ensino vai mal no Brasil e de que grande parte da responsabilidade seria do professor, que não estaria aplicando a contento os “bons modelos” didáticos. Em trabalho anterior (PEREIRA, 2010), aponte um problema semelhante ao indicado por Barzotto; demonstrei, por meio da análise quantitativa de expressões avaliativas presentes em textos da mídia impressa brasileira, que há um discurso de “culpabilização” do professor. Notamos que, de forma imprecisa, esse discurso vai sendo naturalizado em diferentes instâncias da sociedade, chegando inclusive à escola e à universidade.

O professor do ensino básico, em particular, é considerado, e muitas vezes se considera, um mero consumidor de teorias e materiais didáticos, pouco produzindo em termos de conhecimento – conduta esta sustentada justamente pelo discurso que afirma ser a sua formação insuficiente para construir o seu próprio material, ou ainda, de que o “trabalho não forma” e de que a prática “desatualiza” o profissional da educação ao longo do tempo (GERALDI, 2013, p. XVII). Por isso, não raro as secretarias de educação e os próprios professores solicitam à universidade cursos de formação continuada para tentar reverter esse quadro. Contudo, tais solicitações nem

sempre são por aprofundamento teórico, mas sim por “receitas”, ou seja, por modelos de ensino prontos para serem aplicados como soluções aos problemas do ensino. Com isso, o professor parece estar aderindo ao discurso acima mencionado, e ratificando-o.

Barbosa (2013), tratando do contexto específico da formação continuada, mostra como alguns professores tendem a rejeitar discussões teóricas mais aprofundadas, pois não as consideram produtivas para a resolução dos problemas da sala de aula. Tal postura, segundo a pesquisadora, faz ver como a teoria é frequentemente colocada no lugar de “palavra alheia”, ou seja, é vista por esse professor como algo estranho à sua realidade. Vista dessa forma, a teoria, de fato, terá pouca utilidade ao professor. Sem dela se apropriar, ele não terá a possibilidade de usá-la de forma criativa e autônoma em sua atuação, ou seja, de a partir dela criar soluções para as questões que emergem em sua sala de aula; tampouco produzirá conhecimento novo sobre o seu fazer docente ou sobre o objeto que ensina. Essa postura, segundo Barbosa, teria sua gênese antes mesmo de o professor exercer a docência; essa rejeição parece vir desde a sua formação inicial, quando uma série de disciplinas teóricas foram gradativamente substituídas por oficinas, dando-se ênfase à atividades ditas práticas em detrimento das discussões teóricas.

Somos levados a crer, então, que essa descrença na teoria poderia também ter sua origem na costumeira contraposição entre teoria e prática que é ainda frequente nos cursos de formação de professores. Em muitos programas, o currículo é organizado de modo fragmentado, estando as discussões de cunho teórico, em geral, distantes da parte considerada prática ou de aplicação do curso. Essa contraposição se materializa nos cursos de licenciatura pela divisão entre disciplinas consideradas teóricas e aquelas denominadas de “prática” ou de estágio, que por sua vez é resquício de uma estrutura curricular baseada no modelo 3+1, isto é, composto por três anos de disciplinas teóricas acrescidos de 1 de disciplinas pedagógicas; modelo este adotado no Brasil desde a criação das licenciaturas.

Pimenta e Lima (2009, p. 39) critica os cursos de formação inicial dizendo que as disciplinas neles ofertadas “não estabelecem os nexos entre conteúdos (teorias) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre”, o que reforçaria a dicotomia entre essas duas dimensões. Nessa consideração da pesquisadora está implicada uma avaliação negativa dos cursos que, por polarizarem teoria e prática, não aproximam os alunos da realidade ou de situações em que eles irão trabalhar, isto é, das questões da sala de aula e da escola em sentido lato. Aparentemente, a unidade nos cursos estaria

apenas no objeto a ser ensinado, compartilhado pelas diferentes disciplinas, mas pensado de modo especializado por cada uma delas e funcionando, assim, de forma autônoma, sem maior conexão entre si. Indo além, Pimenta (2009, p.33) afirma que essas disciplinas ditas teóricas são na verdade saberes disciplinares e não teorias de fato, pois teriam, segundo ela, pouca relação “com a realidade que lhes deu origem”, ou seja, com o campo de investigação que gerou aqueles conhecimentos ensinados no curso. A partir dessa afirmação de Pimenta (2009), é possível depreender que nas licenciaturas não se faz pesquisa, mas apenas são apresentados conhecimentos anteriormente constituídos.

Tardif (2014, p. 241) também critica o tipo de organização dos cursos de formação, que, em sua análise, são excessivamente fragmentados, regidos por uma lógica disciplinar muito distante da realidade da sala de aula. Essa constituição fragmentária, perceptível nos cursos de formação, não é exclusiva deles; na verdade, ela apenas reflete o modo como o próprio conhecimento tem sido pensado e estruturado, dado visível também na própria organização física da universidade, dividida em departamentos, institutos e/ou faculdades a fim de acomodar as diferentes áreas, como demonstra Pereira (2014).

As críticas à fragmentação ou mesmo à polarização entre teoria e prática, assim como a solicitação dos professores em formação continuada por menos teoria e mais soluções práticas sugerem que há um espaço maior, e desnecessário, dado ao conhecimento teórico em detrimento do que seria realmente importante, isto é, as ações. Qual seria então a alternativa para solucionar esse quadro considerado problemático? Para Pimenta (2009), a solução seria investir no estágio com um momento estratégico para aliar teoria e prática, mas não somente ao final do curso, como geralmente acontece, e sim ao longo de toda a grade curricular da formação.

Para Tardif (2014), primeiramente seria necessário desmitificar o saber universitário como o único capaz de formar; em seguida, ele defende que seria necessário acrescentar aos cursos de formação os “saberes” dos professores de profissão e não somente os das ciências de referência. É notória a defesa, feita por ele, do trabalho docente que se desenvolve independente do que chama de “saberes universitários”. A opção por falar em “saberes” em vez de “conhecimentos” já revela certa distinção que procura estabelecer entre sua proposta de formação e a dos modelos convencionais. Segundo Tardif, “saber” é um conceito mais amplo que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as

atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 255). Esse pesquisador questiona se as ciências de referência que, em geral, embasam as licenciaturas, forneceriam o aparato necessário ao exercício satisfatório da docência. Ele deixa entrever que só quando se encontra envolvido pela realidade da profissão é que o professor começa a construir os “saberes” que, de fato, serão úteis as suas atividades profissionais. Em outras palavras, Tardif acredita que grande parte daquilo que o professor realiza em sala de aula se deve ao que aprendeu ministrando aula e não na universidade.

Dos posicionamentos aqui apresentados, entendemos que a postura de Pimenta (2009), no que diz respeito à relação teoria e prática, mostra-se bem mais conciliadora do que a de Tardif (2014). Enquanto ela propõe que haja uma melhor distribuição no currículo das atividades de prática, ele parece promover uma elisão entre o professor de profissão e a universidade. Somos levados a crer que Tardif (2014) responsabiliza a universidade por aquela clássica dicotomia, que, a seu ver, é um problema à formação docente; por isso, a solução proposta por ele é investir nos saberes gerados na própria prática do professor, em vez de se contar unicamente com os saberes universitários.

## 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA

A relação entre pesquisa e ensino, considerada primordial desde a concepção moderna de universidade, parece ainda não ter se concretizado plenamente. Conforme Pereira (1999):

A situação de extrema especialização a que chegou o conhecimento e o valor que assume na estrutura da universidade fazem com que os departamentos se preocupem pouco com a teoria educacional e façam quase nada para tornar o ensino e a extensão tão respeitados quanto a pesquisa. (PEREIRA, 1999, p. 39)

Nesse trecho, Pereira (1999) faz referência a um tipo de organização da universidade em departamentos, bastante usual até bem pouco tempo em muitas universidades brasileiras e que ainda se mantém em outras. Dessa reflexão da pesquisadora, o que se sobressai é a constatação de que há um tratamento desigual dos três eixos que regem a universidade — ensino, pesquisa e extensão. Segundo ela, a

pesquisa *no formato institucionalizado* tem tido maior destaque e não tem sido aliada do ensino e nem da extensão na academia. Se assim for, isso implica dizer que os alunos da licenciatura pouco tem se beneficiado do conhecimento gerado na própria universidade em que estudam por não terem a oportunidade de participar dos processos de pesquisa. Sabemos que há momentos em que alunos da graduação podem se engajar formalmente nos setores de pesquisa, por meio de programas como os de Iniciação Científica (IC), porém essas oportunidades são pontuais, não sendo estendidas, por questões de diversas ordens, a todos os alunos do curso. Assim, é possível concluir que, de fato, o processo formativo dos futuros professores não acontece da mesma forma, já que pelos meios institucionalizados nem todos terão o mesmo tipo de vivência na pesquisa.

A cultura acadêmica tem uma lógica de funcionamento que talvez não privilegie a indissociabilidade desses campos, isto é, do ensino, da pesquisa e da extensão. A fragmentação disciplinar, como já apontada por Tardif (2014) e Pimenta e Lima (2009), tem consequências importantes para a formação. Uma delas é a dificuldade em conduzir o aluno — professor em formação — a perceber a totalidade ou complexidade do objeto com o qual vai trabalhar, bem como dos contextos onde irá atuar. Pereira (2014), além de reconhecer esse efeito da fragmentação, aponta que isso não ocorre apenas entre as diferentes áreas, mas entre as disciplinas de um mesmo campo:

A consequência da fragmentação é a perda da visão de conjunto e de inter-relação das disciplinas, fazendo com que nem o pesquisador nem o professor nem o aluno percebam o conhecimento no seu todo e nas suas articulações. A forma de fragmentação hoje é tão grande que além da falta de integração entre áreas, não há integração entre os campos da mesma área e, pior ainda, entre as disciplinas dos mesmos campos. (PEREIRA, 2014, *online* )

Outra consequência é a especialização precoce que pode ocorrer quando esse aluno opta ou se dedica a apenas uma vertente de investigação a ele apresentada em uma das disciplinas do currículo; essa opção é comumente transferida para a sua futura atuação. Assim, não é incomum encontrar, na área de língua portuguesa, professores que se intitulam “professor de redação” e outros “professor de literatura”, sendo que a licenciatura os habilitou a trabalhar com os dois campos.

Essa concepção fragmentária do conhecimento e, por conseguinte, da formação docente revela uma forma peculiar de fazer ciência. Na visão moderna de

investigação científica é requerido um recorte cada vez menor do objeto, de modo que numa análise se possa verificar minuciosamente os detalhes desse objeto. Essa abordagem, típica das ciências Exatas e Naturais, não se mostra muito eficaz quando a fragmentação de um fenômeno não oferece garantias de que ele será melhor compreendido. É o caso, por exemplo, das práticas sociais que só têm seus efeitos percebidos se apreendidas no todo, na complexidade e não apenas em uma de suas dimensões.

Pimenta (2010, p. 41) afirma que “a universidade é por excelência o espaço formativo da docência” e que “a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação”. Entretanto, a formação inicial é constantemente criticada por dar maior relevância aos conteúdos disciplinares, categorizados por “teoria”, em detrimento da prática, o que, conforme os críticos da formação docente, não prepararia para a docência real. Essa queixa surge, principalmente, quando o professor já formado percebe que o exercício da docência exige mais do que o conhecimento especializado de um objeto e que o evento aula é constituído por uma série de variáveis, sendo atravessado, inclusive, por fatores externos (GERALDI, 2010). Dessa forma, os recém-formados e mesmo os professores já experientes acreditam que lhes faltou algo em sua primeira formação, como se esta não lhes tivesse preparado para a realidade.

Tardif (2014) acredita que isso se deva à própria configuração dos cursos de formação que, segundo ele, têm assumido um viés aplicacionista sem preparar, de fato, os professores para a realidade da docência, ao mesmo tempo em que não têm conferido ao conhecimento um tratamento apropriado:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2014, p. 270)

Se entendida apenas como uma forma de aquisição de um conjunto de conhecimentos acumulados ao longo do tempo por uma determinada área, a formação pouco propiciará, em termos de autonomia, ao profissional que se insere nesse processo. Isso quer dizer que o profissional em formação será apenas mais um

receptáculo desse conhecimento sem a possibilidade de propor algo novo ou de pelo menos questionar o dado. Por outro lado, também nos parece problemática a premissa de que o conhecimento universitário não ajude a esclarecer questões de ensino pelo simples fato de ser “universitário”; a postura de Tardif nos parece, nesse ponto, um tanto quanto supersticiosa. Pode-se considerar que o problema não é a ideia de “ciência aplicada”, mas a ineficácia dessa “aplicação” — já que a reprodução e o conservadorismo não são, pelo menos idealmente, atributos da ciência teórica, e logo não seriam, pelo menos idealmente, atributos de sua aplicação à prática. Pode-se pensar, contrariamente a Tardif, numa ciência aplicada que vise à busca de soluções inovadoras, e não nos parece haver nada que impeça isso no fato de se fazer um trabalho teórico — poderíamos pensar em inúmeros exemplos em que a teoria aplicada levou à inovação. Do mesmo modo, a simples ênfase na prática não é inovadora por si só — também a prática pode ser conservadora. Mais do que um “recebedor” de teorias, portanto, o professor em formação deve ser alguém que procura se capacitar para discutir com essa teoria, a fim de construir o seu lugar diante dela e das situações que se impõem no exercício de sua profissão. Isso significa, no entanto, que é necessário “receber” a teoria em primeiro lugar, e que uma formação da qual se subtraia esse componente tem menos chances de chegar a um bom termo. Como ressaltou Bachelard:

O espírito científico deve formar-se *contra* a Natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a informação da Natureza, contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro. O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. (BACHELARD, 2013/1938, p. 29)

Acreditamos que a relação a ser construída já durante a formação inicial é a de quem se põe em “atitude de pesquisa” no sentido de se apropriar de um dado campo do conhecimento, mas também contribuir para a evolução ou ampliação dele. O “formar-se *contra* a Natureza”, apontado por Bachelard, reflete justamente essa postura de quem questiona a realidade, a investiga e nela intervém de modo consciente e preparado. Porém, se nos cursos de formação, as disciplinas curriculares forem apenas um espaço de reprodução do conhecimento acumulado sobre um dado assunto e os alunos em formação forem tratados e se comportarem como repositórios e futuros disseminadores desse conhecimento já estabilizado, de fato haverá pouco espaço para a construção de novos conhecimentos.

O senso comum poderia dizer que aos profissionais da docência não seria necessária essa “atitude de pesquisa” já que a eles caberia apenas receber o que a academia, instância privilegiada do fazer científico, produzisse de conhecimento novo. Contudo, limitar os professores a receptáculos de conhecimentos produzidos por outrem implica também em limitar o papel formador da escola. Geraldi (2013) nos lembra que houve um momento na história em que aquele que ensinava não apenas repassava um dado conhecimento, mas ele mesmo o produzia; o filósofo e o professor de filosofia, por exemplo, eram a mesma pessoa. Se, quando do surgimento do “profissional-professor”, o mestre era definido por ser aquele que produzia o conhecimento que disseminava, o mesmo não irá ocorrer após a lógica do mercantilismo passa a determinar a dinâmica social na modernidade, isto é, quando se passou a propagar a ideia de “universalização do ensino”; logo, foram demandados profissionais para atender a esse público crescente. A esse novo profissional — o professor — já não era requisitado que produzisse um saber, mas que apenas fosse capaz de disseminar conhecimentos adquiridos. Dessa forma, o fazer científico foi se distanciando do conteúdo a ser ensinado e, por conseguinte, o professor foi assumindo um papel de quem está sempre desatualizado, “pois não convivendo com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade” (GERALDI, 2013, p. 88).

É sob esse “signo da desatualização”, indicado por Geraldi (2013), que muitos cursos de formação seguem realizando suas atividades formativas de novos professores. Percebemos, então, que há, de fato, sistemas de restrições, tal qual postula Foucault (1999), a dificultar a superação de alguns paradigmas. Assim, não só essa distinção de papéis parece ter sido incorporada nos cursos de formação, como também a ideia de que é importante conhecer o objeto a ser ensinado para somente depois aprender os modos de ensiná-lo. A universidade, ou mais especificamente os cursos de preparação para a docência, tornou-se esse lugar para formar sujeitos de quem não se espera que produza novos conhecimentos, mas alguém que precisa apenas aprender aquilo que já está estabelecido para depois transmitir. Essa aprendizagem se dá numa certa ordem que, como vimos, é remanescente do esquema 3+1; tipicamente os conteúdos das disciplinas teóricas são apresentados em blocos autônomos e em algum ponto do curso — geralmente nas etapas finais — começa-se a pensar na aplicação desses conteúdos.

A solução apresentada por Tardif (2014) para uma nova perspectiva do trabalho docente, e, por consequência, da formação, é aderir a uma epistemologia da prática, tendo em vista que em sua atuação os professores não apenas mobilizam saberes teóricos adquiridos em um processo formativo anterior, mas também eles mesmos constroem saberes estratégicos para a realização do seu trabalho. Assim, para ele, o professor de profissão — aquele que efetivamente está em sala de aula — deve ser visto não como um objeto de pesquisa, mas como alguém que também pode realizar pesquisas, não necessariamente no ambiente acadêmico, como tradicionalmente se tem feito.

Tardif (2014) defende que na realização do trabalho docente o professor constrói conhecimentos relevantes para si e para os futuros professores, conhecimentos estes que, segundo ele, podem ser incorporados aos cursos ofertados pelas universidades. A proposta desse pesquisador parece razoável, mas observamos que, se por um lado o conhecimento dos professores de profissão pouco tem sido aproveitado, também eles pouco têm se valido dos conhecimentos/informações gerados por estagiários, quando estiveram em suas salas de aula. Acreditamos assim que esses professores em formação também podem produzir conhecimento relevante para si, para a academia e para os colegas já atuantes na docência se em seu processo formativo a dimensão da pesquisa for incorporada, não necessariamente nos moldes tradicionalmente institucionalizados, mas como a já mencionada “atitude de pesquisa”.

### 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE PORTUGUÊS: DA ABORDAGEM GRAMATICAL À PROPOSTA DOS PCN

Até aqui temos tratado da formação do professor de forma geral, ou seja, sem particularizar um dado campo do ensino. No entanto, é de nosso interesse analisar a peculiaridade da formação de professores para o ensino de português, tendo em vista que nosso *corpus* se vincula à área de Letras. Diante disso, nosso primeiro questionamento diz respeito à especificidade de se formar um professor para ensinar uma língua materna.

Assumimos que na formação de professores dois componentes se mostram elementares: o conteúdo a ser ensinado e o modo de ensinar esse conteúdo. Em se tratando do ensino de língua materna, a peculiaridade da área reside em que o objeto

a ser ensinado está presente no contexto de trabalho de duas formas: na interação entre os sujeitos e como foco do aprendizado.

Rememorando o histórico de constituição do ensino da língua portuguesa no Brasil, Geraldi (1996) afirma que a concepção de linguagem teve papel decisivo na forma e nos objetivos do ensino. Embora possa ser um tanto quanto reducionista concluir que o ensino tenha sido delineado, ao longo do tempo, conforme o entendimento que se tinha do que é língua/gem, é inegável que as formas do ensino de uma língua revelam também uma concepção sobre ela. Silva e Cyranka (2009) apontam que desde o início, quando a língua portuguesa passou a ser de uso e ensino obrigatórios, por força da lei implantada pela política do Marquês de Pombal em 1759, o direcionamento dado ocorreu mediante a compreensão de que a língua a ser ensinada deveria ser aquela que tinha prestígio nas altas rodas sociais, que não por coincidência era a língua do colonizador. Assim, nesse momento, tomou-se como parâmetro o ensino da gramática do que se considerava a norma culta da língua, uma prática que acompanhava a tradição greco-latina do ensino da gramática tradicional, isto é, acreditava-se que, dominando certo conjunto de regras da considerada “boa língua”, o aluno estaria aprendendo o necessário para a sua formação. Nesse sentido, o papel do professor era transmitir as regras dessa gramática, pouco problematizando a sua eficácia e deixando uma pequena, ou nenhuma, margem para que o aluno tivesse a oportunidade de problematizar também.

Soares (2001) mostra que, como disciplina assim nomeada, a língua portuguesa só passou a compor o currículo escolar no final do século XIX. Quanto à formação institucionalizada de professores de português, esta só foi estabelecida na década de 30 do século XX; até então, os professores eram pessoas que tinham afinidade com a gramática tradicional e com os cânones literários, mas que não recebiam um preparo específico para o exercício da docência. De acordo com Soares (2001), os professores daquela época

[...] Eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino. (SOARES, 2001, p. 151)

Silva e Cyranka (2009) destacam o fato interessante de que mesmo tendo a limitação de só utilizar textos considerados exemplares da língua padrão, naquela época, era o próprio professor quem elaborava o conjunto de exercícios a serem realizados pelo aluno. Soares (2001) também identifica esse atributo do professor naquele momento:

o professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a Retórica e a Poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. (SOARES, 2001, p. 152)

Diante dessa configuração, somos levados a crer que o professor tinha maior autonomia no preparo do seu material didático, algo que se perdera quando o livro didático se tornou o material de referência para as aulas. Essa situação também pode nos servir como exemplo de um aspecto “positivo” do que alguns autores chamam de “aplicacionismo” — o conhecimento da teoria que embasa o ensino (neste caso, a gramática), ainda que não aponte para o trabalho de inovação (não supomos que os professores da época contestassem a gramática), garante ao professor autonomia e um certo tipo de autoria de suas ações didáticas. Em outras palavras, o conhecimento teórico não é “inútil” ou “abstrato”, ainda que não se concorde com ele: trata-se de um conhecimento *teórico absolutamente prático*, um conhecimento que se traduz em uma prática. Também não é um conhecimento completamente voltado à reprodução, ainda que não se trate de pesquisa: a gramática, mesmo em sua versão mais tradicional, permite ao professor certa *criatividade* — dentro dos limites da disciplina, como em qualquer outro caso. Com isso não estamos dizendo que defendemos um ensino baseado na gramática, mas estamos afirmando que outras teorias ou concepções de linguagem, propostas em substituição à gramática, não parecem ter contribuído da mesma forma para a autonomia (mesmo que relativa) do professor.

Estamos de acordo, por outro lado, com as críticas que se fez ao ensino de cunho gramatical. Ainda conforme Silva e Cyranka (2009), a prática do ensino por meio da gramática para as classes abastadas permaneceu praticamente inalterada até a década de 40 do século XX. Nas duas décadas seguintes, mesmo com o movimento de democratização do ensino e conseqüente abertura da escola para diferentes classes

sociais, a língua continuou sendo entendida como um conjunto sistemático de regras a ser transmitido aos alunos; manteve-se, portanto, essa perspectiva normativo-prescritiva da tradição gramatical no ensino. Essas pesquisadoras apontam outro marco no ensino de LP, que veio a ser as contribuições dos estudos linguísticos, particularmente a partir da década de 1960, que passaram a ter certa influência nas proposições para essa disciplina. Contudo, segundo as autoras, uma mudança mais evidente ocorreu somente na década de 1970 por conta da lei de Diretrizes e Bases da Educação instituída no período do regime militar; nesse momento, a concepção de língua como instrumento de comunicação para fins operacionais foi a que prevaleceu. Essa intervenção do Estado promoveu, segundo Pietri (2012), a criação da área denominada de “Comunicação e Expressão”, formada pelas disciplinas Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física. Essa nova proposta curricular teria conduzido ao entendimento de que a base teórica a subsidiar a disciplina deveria ser a teoria da informação e da comunicação; daí a adoção do famoso modelo “emissor-receptor-código-mensagem”, os chamados elementos da comunicação.

Pietri (2012) atesta também a influência de outros documentos oficiais na mudança de perspectiva para o ensino de língua materna nesse período:

O segundo fator a alterar a posição ocupada pelos saberes tradicionais sobre linguagem no ensino de língua portuguesa, no país, encontra-se na elaboração de documentos oficiais de referência para o ensino, como os *Guias curriculares para o ensino de 1º grau* e os *Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau*, que se realizou com a assessoria de linguistas, o que levou à inserção, portanto, nesses documentos, de conhecimentos produzidos pelos estudos da linguagem. (PIETRI, 2012, p. 18)

A investigação de outras formas de se ensinar a língua ganhou particular impulso na década de 80 quando o país passou por um processo de redemocratização política após o fim da ditadura militar. É nessa época que um entendimento da língua como forma de interação passa a ter destaque, quando as disciplinas da Linguística passaram a influenciar as proposições para o ensino da língua portuguesa. Percebe-se que a adoção dessa perspectiva interativa da linguagem é marcadamente influenciada pelas reflexões do filósofo russo Mikhail Bakhtin sobre a linguagem.

Ensinar uma língua como materna é sempre uma tarefa complexa, e o caso do português brasileiro, que encontra complicações muito particulares desde sua origem, não é uma exceção nesse sentido. Primeiro porque, como vimos, o português só se

tornou a língua oficial do Brasil por força da lei. Em segundo lugar, aqui, além da herança lusitana, essa língua se encontrou com diversas outras, o que resultou em uma miscigenação não somente de pessoas, mas de culturas e, por conseguinte, de modos de se comunicar. Além disso, o português brasileiro é essencialmente uma língua de tradição oral, cabocla, misturada. Não temos uma sólida tradição de um português brasileiro escrito — a tradição escrita é de base lusitana e, em geral, polemiza com as tradições linguísticas orais, entra em conflito, não as aproveita muito, nem se deixa modificar; praticamente, somente com o modernismo, geração de 45, é que a língua brasileira de fato começou a aparecer na literatura.

Tudo isso trouxe consequências importantes para a língua que aqui se constituiu, a qual não necessariamente se tornou a língua de ensino oficial nas escolas. Esse tem sido um fato complicador até a atualidade, melhor dizendo, a língua que se ensina na escola como materna, nem sempre coincide, ou em muito difere, com a língua efetivamente utilizada nas práticas cotidianas. Como bem aponta Geraldi (1996):

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar — como se fossem não pertinentes — as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. (GERALDI, 1996, p. 26)

Vimos que durante certo tempo, ensinar língua se tornou sinônimo de ensinar gramática, na maioria das vezes desvinculada do contexto de uso dessa língua, estando apenas no nível da prescrição e da normatização. Esse ensino consistia, na verdade, da exposição das categorias gramaticais que, não raro, eram tomadas como eixo estruturador do currículo de língua portuguesa. Nessa abordagem predominava, portanto, muito mais a metalinguagem com função normativa/exemplar do que propriamente a descrição linguística. Dessa forma, o texto, elemento central na interação, era utilizado mais como um “pretexto” para o ensino dessas categorias. Conforme os estudos linguísticos ganhavam influência, mais essa conduta passou a ser questionada a partir da universidade. No entanto, o ensino de orientação gramatical não foi abandonado de uma vez por todas. Conforme aponta Britto (1997), surgiram, no Brasil, posicionamentos de linguistas a favor do ensino de gramática, porém com uma perspectiva diferente da tradicional:

Uma corrente que se pode identificar entre os críticos ao ensino tradicional de língua portuguesa no Brasil é aquela que, a partir da constatação das limitações e equívocos da chamada gramática tradicional, defende a necessidade e a importância do estudo da gramática na escola regular. Esta é a posição de Câmara Jr. (1969), Lemle (1984), Hauay (1986), Kato (1988), Perini (1985; 1989; 1985) e Travaglia (1996). (BRITTO, 1997, p. 199)

Esses estudiosos reconheciam as limitações da gramática tradicional, mas ainda assim consideraram importante que a gramática da língua fosse ensinada na disciplina língua portuguesa. No entanto, propunham que, em vez de ensinar normas sem motivação clara, seria mais apropriado recorrer a correntes dos estudos linguísticos que explicavam e descreviam os fatos da língua e não apenas prescreviam regras. Essa perspectiva aponta para possibilidade de que o ensino gramatical incorpore a dimensão de pesquisa gramatical, ausente no ensino tradicionalmente instituído no Brasil — isto é, que o conhecimento teórico da gramática sirva não apenas à construção didática do professor, mas também à reconstrução da própria teoria. Não é claro se os autores defendem que esse caráter inovador do trabalho teórico deva ser assumido pelo professor que ensina gramática ou pela universidade, que se encarregaria de propor versões mais “adequadas” da teoria gramatical. Neste segundo caso, a natureza do trabalho docente não se alteraria muito, mesmo que a “qualidade” da teoria usada por ele melhorasse. O primeiro caso está mais próximo da proposta de Geraldi, e difere da linha argumentativa de Tardif, para quem o saber produzido pelo professor não deve ser “universitário” ou “teórico”, mas voltar-se exclusivamente à formação de novos professores.

Por conta desse histórico, em todo caso, a presença da gramática no ensino de português ainda gera muitas controvérsias. Na verdade, o primeiro entendimento que se deve ter é que qualquer variante da língua apresenta uma gramática própria, isto é, um conjunto de regras reconhecíveis e utilizadas por um dado grupo social. O segundo aspecto a considerar é a motivação de se trazer discussões dessa natureza para a sala de aula, melhor dizendo, para o currículo escolar. O terceiro ponto refere-se ao como ensinar a dimensão sistemática da língua. Dito de outro modo, consideramos que é preciso ter clareza do que se entende por gramática, dos objetivos para ensiná-la e do como ensiná-la. O receio de se recair nas práticas infrutíferas remanescentes da gramática tradicional não deve privar o aluno da oportunidade refletir sobre a língua.

Nossa posição é a de que o professor em sua formação deve ter conhecimento de todo esse percurso constitutivo da disciplina que irá lecionar. Nesse sentido, a apropriação teórica, como componente da formação inicial, adquire ainda outro propósito — o de garantir a inserção histórica do professor em sua profissão. Para tanto, a formação do professor precisa incluir a problematização das diferentes formas pelas quais o seu objeto de trabalho foi estudado e trabalhado anteriormente; não basta garantir a aquisição de um conjunto de estratégias e métodos a serem aplicados em sua atuação profissional. Sem uma posição histórico-investigativo-reflexiva o professor estará sob dois riscos eminentes: 1) de negar a importância da reflexão sobre a língua; 2) de apenas reproduzir os conteúdos ensinados na universidade, sem considerar a peculiaridade do seu contexto de trabalho.

Em nossa compreensão, o professor de português formado para lecionar no ensino básico não pode simplesmente transpor os conteúdos aprendidos na universidade para a sala de aula onde atua como docente — o que, a nosso ver, não consistiria em “aplicacionismo”, mas justamente numa falha em aplicar a teoria de forma produtiva. Os conhecimentos de morfologia, por exemplo, não precisam ser repassados tal qual aprendidos; devem servir para ajudar esse profissional a explicar certos fenômenos da língua relevantes para seu público-alvo, inclusive as ocorrências novas (não descritas em uma literatura científica) com as quais se depara nos enunciados produzidos por seus alunos e nos textos que inclui no *corpus* de suas aulas. Contudo, se, na universidade, esse professor não aprendeu morfologia teórica suficientemente bem para poder manejar esse aparato teórico de forma autônoma (isto é, aplicando-o a novos dados e não apenas compreendendo-o na leitura de textos que acionem a teoria), terá dificuldades em fazer uso adequado do arcabouço teórico que lhe foi fornecido na formação inicial.

Entendemos, então, que é importante questionar se essa conduta de recorrer aos quadros teóricos para descrevê-los e não para direcionar reflexões não está sendo motivada pelos próprios cursos de formação, quando apresentam, logo nas fases iniciais do curso, disciplinas clássicas da Linguística (Morfologia, Sintaxe, Semântica etc.), bem como, dos Estudos Literários (Teoria literária, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira) e somente nas etapas finais propõem aquelas disciplinas que visam à prática ou à operacionalização do ensino das disciplinas iniciais. Tal organização pode ser resultado daquele processo criticado por Tardif (2014) e por Pimenta e Lima (2009), isto é, as já mencionadas fragmentação disciplinar e

polarização entre teoria e prática. Essa configuração distanciada entre o que se denomina de “base teórica” e as disciplinas que apontam para o exercício da docência é também objeto de grande controvérsia como já mostramos em seções anteriores. Por outro lado, como já mencionamos, é importante diferenciar o plano curricular do plano formativo, isto é, um simples rearranjo das disciplinas não garante entre elas maior articulação, e talvez fosse possível obter resultados melhores a partir de mudanças na epistemologia prática dos próprios cursos de formação, mesmo sem modificar os currículos.

Uma referência importante para a compreensão histórica da profissão docente no Brasil, particularmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, é o lançamento, já na década de 90, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja influência reverbera ainda hoje. Trata-se de um documento publicado pelo Ministério da Educação em 1998 com o propósito primeiro de atender ao que estipula a Constituição brasileira sobre a necessidade de se criar uma base comum para o ensino no país. No volume referente ao ensino de língua portuguesa, são apresentadas orientações gerais para o que deve ser objeto do ensino e também como deve acontecer esse ensino. Pelos tópicos abordados nesse documento, percebe-se uma tentativa de se atender inquietações históricas relativas ao ensino de língua portuguesa. Inicialmente, é retomado o discurso corrente sobre o “fracasso escolar”, sobre como muitos alunos, inclusive universitários, não têm conseguido ler e produzir textos escritos de modo satisfatório. Diante dessa constatação, segundo o que se aponta nos PCN, evidencia-se “a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 1998, p. 19); tem-se, assim, apresentada a justificativa para a elaboração e publicação de um documento dessa natureza e com esse caráter norteador.

Ainda na tentativa de se justificar a relevância, não só do documento, mas do próprio ensino da língua portuguesa, nos PCN, são apresentados os seguintes argumentos que indicam benefícios e objetivos desse ensino:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o

acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 21)

Note-se que, nesse trecho, a participação social plena está condicionada à aprendizagem da língua. Sem dúvida, isto é um fato; aprender uma língua possibilita a interação com membros de uma dada comunidade e por isso é muito importante para os cidadãos. Contudo, em se tratando de participação social, não somente a variante ensinada pela escola possibilita esse acontecimento. O que não está mencionado nesta seção dos PCN é que o aluno, ao chegar à escola, em geral, já tem certa experiência lingüística, a qual possibilitou a sua participação em seu grupo mais próximo. Mesmo que em outro estágio do documento essa questão venha a ser abordada, omitir essa consideração neste ponto pode conduzir a uma percepção distorcida da emergência das diferentes variantes da língua na sala de aula. Entendemos que outra forma de promoção da cidadania seria fazer com que as variedades que hoje não têm prestígio se tornem, no futuro, pelo menos respeitadas — isto é, que o aluno aja no sentido de modificar e reconstruir a escola, e não apenas o contrário.

O próximo movimento discursivo nos PCN é apresentar e explicar conceitos considerados basilares no que diz respeito ao trabalho com a língua, entre eles: linguagem, língua, interação verbal, discurso, texto, gêneros etc. Percebe-se que, mesmo sendo um documento destinado a professores, faz-se nele uma retomada de conceitos elementares, como se fosse necessário preencher qualquer possível lacuna na formação teórica desses profissionais. Assim, além da função norteadora formalmente expressa no documento, nota-se também uma construção discursiva que favorece o reconhecimento de um papel formativo atribuído aos PCN.

Quanto aos conteúdos, nos PCN, propõe-se que o ensino seja organizado em dois eixos: do uso e da reflexão lingüística. Ambos devem contemplar as quatro habilidades lingüísticas básicas, isto é, falar, escutar, ler e escrever. O eixo do Uso refere-se tanto às práticas de compreensão (escutar/ler) quanto às de produção (falar/escrever). O eixo da Reflexão diz respeito à prática de análise lingüística materializada por meio de dois tipos de atividades: as epilingüísticas e as metalingüísticas. Embora não se faça uma citação direta, nos PCN é mencionado que esses dois conceitos foram adotados conforme Geraldi (2013) os apresenta. Eles são assim explicados:

Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 30)

Quanto ao caminho metodológico para o ensino desses conteúdos, os PCN indicam que o percurso deve partir do USO da língua para a REFLEXÃO linguística e retornar para o USO. Por isso, a unidade de ensino, segundo os PCN, deve ser o texto. É a partir dele, isto é, da interação materializada em textos orais ou escritos, que deve acontecer o ensino. Nesse documento será assumido que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” e também que “a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns” (BRASIL, p. 23). Perceberemos então que, nos PCN, o conceito de gênero se tornará elemento central. Isso trará consequências importantes para o modo como o ensino de língua portuguesa e, por conseguinte, a própria formação de professores ocorrerá no Brasil a partir do lançamento desse documento.

O trabalho por meio de gêneros se tornará uma espécie de tendência a ser seguida, e serão muitos os trabalhos sobre o assunto; fazendo uma busca simples na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) ou no banco de dissertações e teses da CAPES, é possível identificar a expressividade dos trabalhos com essa temática. Não será raro, também, encontrar no próprio currículo dos cursos de Letras disciplinas que propõem o estudo dos gêneros textuais/discursivos como parte do processo formativo do professor. Vemos então que outro paradigma de ensino se instaurou a partir dos PCN. O ensino de língua passou a ser fortemente orientado pelos gêneros textuais. Vale questionar, porém, o que isso representou para o ensino; se os objetivos comunicativos e a própria interação foram privilegiados; se agora os gêneros não foram coisificados assim como as categorias da gramática tradicional o foram outrora.

Percebemos que os PCN representam uma tentativa de conciliar diferentes linhas teóricas que ‘manifestaram interesse no ensino de língua’ no Brasil, por exemplo, o interacionismo ‘brasileiro’, encabeçado por Geraldi; e a linha da didática das línguas, representada por Schneuwly com sua proposta de ensino por meio de sequências didáticas; mas notamos também no documento referências à Sociolinguística, à Linguística Textual, à Análise do Discurso, entre outras correntes

teóricas. Os PCN fazem parecer que todas essas teorias convergem para um ponto comum, um ensino ideal e perfeito; que entre elas não há diferenças ou escolhas a serem feitas. A formação teórica do professor se justifica, ainda uma vez, porque, para exercer com autonomia a sua profissão, ele tem que ser capaz de ler autonomamente os PCN e notar que não é tudo igual, e inclusive contestar os PCN no que ele tem de frágil, de feito às pressas, e de político.

Considerando a discussão até aqui empreendida, somos levados a concluir que formar um professor para ensinar língua materna requer que se considere a especificidade desse objeto, que, como antecipamos, está duplamente presente na sala de aula: como matéria do ensino e como mediador do próprio processo de ensino-aprendizagem. A formação teórica está, portanto, a serviço de dois objetivos: a análise e compreensão da matéria ensinada, mas também dos próprios processos de mediação do ensino. Se em outras disciplinas o domínio teórico do objeto a ser ensinado é crucial, muito mais o é para o professor de língua materna. É preciso que este profissional se desloque do lugar de simples usuário da língua em direção à posição de especialista para que assim esteja habilitado a lidar com a sua própria experiência linguística e também a de seu aluno, as quais foram consolidadas em outras esferas sociais. É necessário que o professor também se valha dos fatos exemplos que a realidade social lhe oferece, a que temos chamado de *corpora* da aula, para não somente transmitir informações sobre a variante culta da língua, mas para ajudar o aluno a construir uma consciência linguística, de modo que possa compreender o papel da língua em sua vida e na realização de seus objetivos. Desse modo, tudo o que está dentro e fora da sala poderá influenciar no ensino-aprendizagem desse elemento onipresente na vida dos alunos e dos professores. Sem dúvida que uma dimensão didática influenciará no processo de ensino-aprendizagem, porém, formas de ensinar só se tornarão eficazes se houver uma compreensão profunda do objeto a ser ensinado. Daí a nossa defesa da importância de se compreender como o processo de apropriação teórica tem acontecido nos cursos de formação de professores de língua materna, particularmente na seara de nossa atuação profissional, isto é, na UFPA.

Desse modo, poderíamos antecipar, neste ponto de nossa reflexão, quatro funções para a formação teórica: 1) possibilitar o manejo dos *corpora* da aula (ler de forma não leiga o que se leva como material de ensino); 2) possibilitar o manejo das próprias relações didáticas em sala, que são interações verbais reais. 3) possibilitar a inserção histórica do professor na sua profissão; 4) possibilitar a construção de

posicionamento crítico diante do que lhe é apresentado na forma de propostas de ensino e mesmo de legislação.

#### 2.4 A FORMAÇÃO NO CURRÍCULO DE LETRAS E EM DOCUMENTOS OFICIAIS

No sentido de compreender as especificidades do profissional a ser formado para o ensino de língua portuguesa em nossa universidade, passamos agora a refletir sobre a conformação de uma licenciatura, tomando como referência documentos oficiais e trabalhos anteriores sobre este nosso *locus* específico, isto é, o curso de Letras da UFPA. Além disso, dado o nosso interesse investigativo sobre o papel da apropriação teórica na formação do professor, retomaremos a discussão sobre a relação teoria e prática atentando, porém, para o que se dispõe oficialmente sobre esse assunto.

Para alguns pesquisadores, como Tardif, a própria prática é uma instância formadora, talvez a mais eficaz, pois é quando o professor se depara com a complexidade de seu ofício. É inegável, no entanto, que essa formação prática requer e ao mesmo tempo produz um olhar teórico, que não precisa ser monolítico ou autoritário — temos falado em aplicação produtiva ou criativa da teoria. Para ensinar um determinado assunto, há a necessidade de se construir uma base sólida de conhecimento sobre ele, logo, trata-se de uma vivência anterior ao exercício da docência; esse conhecimento sobre o objeto específico com o qual se irá trabalhar é ofertado pelas universidades ou instituições de nível superior, como faculdades e institutos. Diante dessa configuração, cabe considerar o que há de peculiar na formação desses profissionais nesse espaço singular que para alguns está distante da realidade efetiva do ensino, mas que é a instância legalmente apta para “licenciar” novos docentes. Acreditamos que a formação inicial, desenvolvida nas licenciaturas, tem também um papel central na preparação desse profissional para o trabalho com esse objeto; mesmo não desconsiderando os saberes advindos do exercício da docência, consideramos fundamental que se saiba dizer qual é, especificamente, o quinhão da formação inicial, inclusive porque os que afirmam que o “verdadeiro” preparo se dá nas práticas posteriores não defendem explicitamente o fim do título universitário como requisito para a docência.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), os cursos de licenciatura foram criados no Brasil como uma forma de habilitar os bacharéis de diferentes áreas a lecionarem, isto é, tinha-se por objetivo ofertar a esses profissionais, especialistas em um determinado campo, os aparatos pedagógicos necessários ao exercício da docência. Assim, desde a sua gênese, a licenciatura parece surgir bipartida entre duas instâncias: uma que diz respeito a uma dada área de conhecimento específico e outra relacionada ao ensino desse conhecimento. Essa conformação inicial resultou, possivelmente, na tão conhecida polarização entre teoria e prática ou entre conteúdo disciplinar e didática, ou seja, entre “o quê ensinar” e o “como ensinar”, cujas implicações ainda hoje influenciam no formato das licenciaturas.

Os documentos oficiais que regem o funcionamento das licenciaturas no país têm apontado para a necessidade de se superar essa clássica divisão entre teoria e prática nos cursos de formação. No capítulo 5 da resolução oficial mais recente para as licenciaturas, publicada em 1º de julho de 2015, está expresso que “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.” Assim, fica explícito que a polarização entre teoria e prática não é algo mais desejado pelo Estado nos cursos de formação; em vez disso, a relação entre elas deve ser de concomitância.

Além disso, a própria disposição da carga horária nos documentos oficiais já direciona para um equilíbrio entre o tempo destinado às duas, o que não necessariamente implica em uma proporção equivalente em número de horas. A esse respeito, vejamos o que estabelece a Resolução nº2/2015, que regulamenta a distribuição de carga horária no currículo das licenciaturas, em seu capítulo 5:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (CNE, nº 2/2015)

É importante notar, pelo disposto na resolução, que a distribuição das horas relativas às atividades relacionadas à prática estão bem discriminadas, totalizando pelo menos 1000 horas (considerando o disposto nos incisos I, II e IV) entendidos aqui como relacionados à dimensão prática da formação. Mais adiante no mesmo documento, é estabelecido que “deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino”; assim, a formação teórica é novamente destacada. O diferencial dessa nova proposição oficial, entretanto, é que a assim denominada “prática” não deve ser realizada apenas nos momentos finais de um curso de graduação, mas, ao contrário, ela deve acompanhar as reflexões teóricas desenvolvidas ao longo do processo formativo.

Sabemos que o conhecimento teórico está destacado também na formação e tem lugar diferenciado nas configurações curriculares propostas; isso está presente também nas diretrizes específicas para os cursos de graduação em Letras — publicação anterior à resolução acima mencionada, que é mais geral — nesse documento, dispõe-se que:

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 linguísticas 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 linguísticos e literários. (CES/CNE nº 492/2001)

Note-se que parece haver uma tentativa de atenuação do papel da teoria. No documento, as expressões que designam a ação do professor são: fazer uso, ter consciência, compreender, “refletir teoricamente”. Percebemos que a teoria surge como um advérbio — é o “modo de refletir” — e não como objeto; não se diz, por exemplo, “conhecer a teoria”, “refletir sobre a teoria”, “ter consciência da teoria. Note-se, ainda, que o objeto da reflexão teórica é “a linguagem” e não “a língua”. Dá-se muito mais ênfase à ideia do professor como falante daquele que tem “domínio do uso da língua” ou “uso da tecnologia”, do que como aquele que ensina a língua.

Ainda considerando a legislação para as licenciaturas, temos uma outra novidade no documento mais recente: o documento sinaliza para que se considere os

saberes dos professores de profissão, em termos semelhantes aos de Tardif (2014), quando se entende que a escola é também lugar de formação de professores, já que é onde a prática profissional ocorre; ou quando se defende que a construção dos projetos de formação seja feita de forma colaborativa entre “a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” (CNE/nº 2, 2015). Parece haver aí uma compreensão de que, embora a universidade seja por excelência a instituição formadora, não se pode prescindir do que os outros envolvidos no processo educacional têm a dizer e contribuir na elaboração e execução dos projetos formativos.

Em 2004, o curso de Letras da UFPA<sup>7</sup>, buscando atender às determinações oficiais<sup>8</sup> vigentes até então, apresentou um projeto pedagógico reformulado, bem como uma nova proposta curricular; em 2009, esse documento é revisto e atualizado. Nessa organização, que era vigente até o momento desta pesquisa, as disciplinas do curso estão distribuídas em três eixos: do Uso da linguagem, da Reflexão sobre a linguagem, e da Prática profissional. A partir deles é feita uma articulação entre as disciplinas ofertadas no curso e as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores por meio da realização daquelas. O primeiro eixo<sup>9</sup> tem por objetivo propiciar que os alunos, profissionais em formação, tornem-se “usuários competentes” da língua que irão ensinar, terminologia e concepção que estão de acordo com o proposto nos PCN. O eixo do uso é constituído pelas seguintes disciplinas:

EIXO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	ATIVIDADE CURRICULAR
USO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar conhecimentos prévios para elaborar hipóteses sobre a estrutura do texto.</li> <li>• Inferir as possíveis intenções do autor a partir das marcas textuais.</li> <li>• Identificar referências intertextuais.</li> <li>• Compreender e produzir textos orais e escritos em diferentes situações interativas conforme as condições de compreensão e produção típicas de cada modalidade.</li> <li>• Elaborar e apresentar textos acadêmicos, tais como comunicações, artigos, projetos, relatórios de pesquisa.</li> </ul>	Alemão Instrumental, Espanhol Instrumental, Francês Instrumental, Inglês Instrumental <sup>10</sup>
		Compreensão e Produção Oral em Português
		Compreensão e Produção Escrita em Português
		Oficina de Produção e Compreensão Oral em Português
		Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português
		Recursos Tecnológicos no Ensino de Português

<sup>7</sup> Estamos nos referindo aqui ao campus de Belém. É importante destacar essa informação, porque a UFPA é uma universidade multicampi.

<sup>8</sup> Por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras.

<sup>9</sup> As disciplinas que compõe parte do corpus desta pesquisa fazem parte deste eixo.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e usar a terminologia referente a uma abordagem teórico-crítica da literatura.</li> <li>• Identificar e resolver problemas de textualização.</li> <li>• Identificar diferentes conceitos e práticas de leitura.</li> <li>• Relacionar os textos literários, se possível, à experiência cotidiana do aluno da educação básica.</li> <li>• Possibilitar o diálogo interdisciplinar e interartístico na formação do profissional de Literatura.</li> <li>• Abordar questões relativas à leitura da literatura na formação do aluno-leitor.</li> <li>• Analisar a especificidade do texto da literatura infantil e do material utilizado para o ensino da Literatura.</li> <li>• Formular e executar estratégias para o ensino e aprendizagem de literatura.</li> </ul>	Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos
	Oficina de Ensino de Literatura
	Oficina de Didatização de Gêneros Textuais

(PP-Letras, 2009)

Embora esteja assinalado no Projeto Pedagógico (PP) que, com esse eixo, pretende-se ajudar a desenvolver a competência dos alunos como usuários da língua, a fim de preencher possíveis lacunas em sua educação escolar anterior, é possível perceber nas competências e habilidades elencadas que há também um direcionamentos para a sua futura atuação como docente. Isto fica claro quando, por exemplo, propõe-se ao aluno “analisar a especificidade do texto da literatura infantil e do material utilizado para o ensino da Literatura”.

O segundo eixo conduz para a construção da já mencionada base teórica para a futura atuação profissional do licenciado em Letras, de quem se espera conhecimento sobre o objeto a ser ensinado. Esse eixo está assim configurado:

EIXO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	ATIVIDADE CURRICULAR
REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer diversos modelos de compreensão/produção oral e escrita.</li> <li>• Identificar, analisar e explicar os processos constitutivos do texto no uso real da língua, nos diferentes gêneros nas modalidades oral e escrita.</li> <li>• Adquirir posição investigativa sobre os fatos linguísticos nos diferentes níveis (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo).</li> <li>• Ensinar a produzir textos em diferentes gêneros textuais.</li> <li>• Distinguir elementos constitutivos das culturas as quais a língua estudada está vinculada.</li> <li>• Conhecer as fases do desenvolvimento</li> </ul>	Filologia Românica
		Filosofia da Linguagem
		Fonética e Fonologia
		Fonética e Fonologia do Português
		Formação da Literatura Brasileira
		Fundamentos da Teoria Literária
		Latim I
		Latim II
		Literatura Brasileira Moderna
		Literatura Brasileira Contemporânea I
		Literatura Brasileira Contemporânea II
		Literatura Portuguesa Medieval
		Literatura Portuguesa Clássica
Literatura Portuguesa Moderna		
Literatura Portuguesa Contemporânea		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• cognitivo do ser humano.</li> <li>• Distinguir estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas.</li> <li>• Conhecer os conceitos de motivação e suas implicações no aprendizado.</li> <li>• Conhecer as estratégias de aprendizado de línguas e seus diferentes níveis de exigência cognitiva.</li> <li>• Diferençar o texto literário do não literário.</li> <li>• Diferençar o texto em prosa do poema.</li> <li>• Examinar conceitos e funções da literatura.</li> <li>• Examinar, conceituar poética, narrativa, crítica literária, confrontando pontos de vista diferentes sobre os temas.</li> <li>• Identificar os elementos constitutivos dos gêneros tradicionais</li> <li>• Analisar e interpretar textos literários.</li> <li>• Reconhecer as principais características dos diversos estilos literários de cada período.</li> <li>• Conhecer as principais teorias da poética e da narrativa.</li> </ul>	Morfologia
	Morfologia do Português
	Psicolinguística
	Psicologia da Aprendizagem
	Política Educacional
	Semântica e Pragmática
	Sintaxe
	Sintaxe do Português
	Sociolingüística
	Teoria do Texto Narrativo
	Teoria do Texto Poético

(PP-Letras, 2009)

Gomes-Santos (2012), ao analisar este mesmo material, observa que essa configuração mantém a clássica divisão entre Língua Portuguesa, Estudos Literários e Estudos Linguísticos com a distinção de conduzir a uma correlação entre disciplinas do primeiro e do último campo; assim, tem-se, por exemplo, “Fonética e Fonologia”, na área da Linguística e “Fonética e Fonologia do Português”, na área de Língua Portuguesa. Essa correlação é, segundo Gomes-Santos, fruto da grande influência que os ramos da Linguística passaram a ter sobre o ensino de LP desde a década de 90 do século XX, influência esta também vivenciada, segundo ele, no curso de Letras da UFPA.

No terceiro eixo estão presentes disciplinas que visam preparar para o exercício efetivo da docência; a própria denominação — Prática Profissional — já antecipa a finalidade desse conjunto de disciplinas, as quais estão assim distribuídas:

EIXO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	ATIVIDADE CURRICULAR
PRÁTICA PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar plano de curso, de unidade didática e de aula.</li> <li>• Selecionar, elaborar e adaptar materiais didáticos.</li> <li>• Formular, executar e avaliar propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos, aos objetivos e às características dos conteúdos próprios às etapas pertinentes.</li> <li>• Planejar e gerenciar situações didáticas ajustadas ao nível e possibilidades dos</li> </ul>	Ensino/Aprendizagem em Português I
		Ensino/Aprendizagem em Português II
		Estágio no Ensino Fundamental – Português
		Estágio no Ensino Médio – Português

	<p>alunos que lhes permitam aprender a língua estudada a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerenciar situações-problema.</li> <li>• Elaborar progressões de ensino de Língua Portuguesa.</li> <li>• Elaborar sistemas de avaliação condizentes com diferentes situações de aprendizagem.</li> <li>• Conhecer o funcionamento de biblioteca, secretaria, reuniões de pais e mestres, conselho de classe, Conselho Escolar etc. nos ensinos fundamental e médio.</li> <li>• Trabalhar em equipe.</li> </ul>	
--	--	--

(PP-Letras, 2009)

Analisando as competências e habilidades apresentadas, bem como as disciplinas, nota-se que, de fato, a dimensão prática prevalece nesse eixo. Parece haver ainda resquícios de um pendor aplicacionista dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas do eixo anterior. Sobre esse fato, Gomes-Santos (2012) aponta que:

A condição para a recusa ao risco da precedência — *aprender primeiro para praticar depois* — parece localizar-se em um investimento que, embora suposto no PP, é apenas timidamente contemplado na proposta curricular— a instanciação de outra prática, a de iniciação à pesquisa-docência, como constitutiva da formação. (GOMES-SANTOS, 2012, p. 165)

A consulta ao fluxograma do curso comprova que, mesmo não realizadas necessariamente na ordem apresentadas na sequência dos eixos, as disciplinas consideradas “teóricas” mantêm, de fato, essa relação de precedência em relação àquelas do terceiro eixo. Embora nessa proposta curricular de 2004, atualizada em 2009, se procure trazer para os anos iniciais disciplinas no formato de oficinas, que têm potencial para suscitar a reflexão sobre o exercício da docência, parece ainda não haver uma vinculação maior entre as diferentes disciplinas, o que possivelmente mantém aquela relação de autonomia entre elas, conforme defende Tardif (2014). O PP avança, porém, ao não concentrar as atividades relacionadas a dimensão prática somente no último bloco, sendo ofertadas a partir de meados do curso.

Sobre a disposição das competências e habilidades em cada eixo, não fica claro quais delas se correlacionam a qual disciplina. Pela forma de apresentação na tabela, somos levados a crer que todos os itens da segunda coluna se correlacionam com os elementos da terceira, mas sabemos que isso não procede. Por exemplo, na

tabela do eixo da Reflexão temos o seguinte item na coluna das competências e habilidades: “Conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo do ser humano”; essa competência claramente não pode ser correlata da disciplina “Teoria do Texto Narrativo” presente na coluna ao lado, estaria mais para “Psicologia da Aprendizagem” ou talvez para “Psicolinguística”. Com isso, chamamos a atenção para o fato de não ficar claro qual a relação entre o que se deseja que o professor alcance, em termos de competência e habilidades, por meio das disciplinas elencadas.

É esperado que, com a nova reformulação do PP do curso a ser desenvolvida por conta da exigência da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, a atual configuração seja alterada. O referido documento ressalta a importância de que as atividades práticas estejam distribuídas ao longo do curso e não concentradas em uma etapa; entendemos que ao solicitar que a relação entre teoria e prática seja de concomitância, busca-se implementar a desejável aproximação entre teoria e prática sem cair no efeito aplicacionista.

Outra forma de visualizar como a dimensão prática é tratada no currículo de Letras é apresentada por Fairchild e Bormann (2014) que, ao analisarem a estrutura curricular de três cursos ofertados em Belém do Pará, buscam identificar em que momento da formação inicial os futuros professores são conduzidos a produzir uma aula, tendo em vista que esta é uma das atribuições do professor. Para além da etapa de identificação, Fairchild e Bormann problematizam o fato de que tem sido cada vez mais comum delegar essa função aos autores de livros didáticos; sustentando essa conduta, há um discurso de que o professor não teria a competência necessária para desenvolver a contento essa tarefa. Se tal suposição for verdadeira, isso implicaria em dizer que a formação inicial do professor não foi suficiente para lhe capacitar a realizar uma das atividades elementares na ação docente. Nesse sentido, Fairchild e Bormann demonstram que a orientação curricular de um curso pode ser determinante para que tal discurso seja questionado. Esse tipo análise nos leva a considerar como uma relação coerente entre teoria e prática é basilar na formação inicial, pois é o que dará suporte ao futuro trabalho docente.

Depois de traçarmos esse panorama sobre o processo de formação de professores até chegarmos ao campo específico do ensino de língua, apresentaremos no capítulo seguinte as bases teóricas que nortearão nossa análise.

### 3 ABORDAGENS ENUNCIATIVAS DO “OUTRO” NO DISCURSO: DO ACONTECIMENTO LINGUÍSTICO AO ACONTECIMENTO DISCURSIVO

No capítulo anterior, discutimos, entre outros tópicos, a querela construída em torno da relação entre teoria e prática. Procuramos destacar que a natureza dessa relação pode ter implicações relevantes na formação do professor, e particularmente do professor de língua materna, cujo objeto de ensino está fartamente presente no seu cotidiano e no de seu aluno. Assim, desse profissional é requerida uma postura crítica e um olhar diferenciado diante da língua. É esperado, por exemplo, que no exercício de seu trabalho, um professor de português trate a língua e suas diferentes manifestações de modo diferente de como um leigo o faria. Espera-se que sua abordagem seja consistente, apresentando certo grau de “cientificidade” ou, pelo menos, que seu manejo dos dados linguísticos apresente traços de quem tem um saber especializado.

Na busca de compreender como os professores em formação se apropriam da teoria, voltamo-nos para algumas de suas produções escritas ao longo de seu processo formativo no curso de Letras. Como já previamente anunciado, consideramos nessa investigação dois conjuntos de materiais, produzidos em diferentes momentos do curso, a saber, interações didáticas online (primeiro conjunto); relatórios de estágio, ensaios e TCC (segundo conjunto). Importante ressaltar que não temos por objetivo classificar os textos dos alunos em termos de “bom” ou “ruim” a fim de gerar uma nota ou conceito; nossa intenção é compreender, por meio de seus discursos — materializados em seus trabalhos acadêmicos — como a apropriação de elementos de teoria se dá em sua formação. Para realizar essa empreitada, cabe esclarecer algumas das ideias que direcionam nosso olhar sobre o material a ser analisado nos próximos capítulos.

Assumimos, nesta pesquisa, que as produções dos alunos podem ser analisadas a partir de uma perspectiva enunciativa, sendo entendidas como *discursos*. Quando nos referimos às expressões “teoria” ou “apropriação teórica”, deve-se entender que estamos nos referindo também a discursos (de caráter institucional, disciplinar etc.). Os estudos de caráter enunciativo perpassam diferentes correntes das chamadas Ciências da Linguagem e também de áreas afins, o que requer maiores esclarecimentos sobre à qual abordagem recorreremos. Não é de nosso interesse

realizar a aplicação de um quadro teórico com o intuito de por à prova os conceitos e categorias nele disponíveis, tendo em vista que não consideramos que uma teoria tenha simplesmente uma finalidade “aplicacionista”; por outro lado, há que se admitir que uma teoria tem que ter certo grau de aplicabilidade, no sentido de que pode direcionar ações e formas de observar e interpretar uma dada realidade. Por isso, a fim de explicitar e compreender tanto a configuração enunciativa dos discursos dos professores em formação quanto a historicidade dessas produções, recorreremos mais diretamente e com certa frequência a algumas proposições de Ducrot, de Authier-Revuz e de Foucault. Consideraremos as peculiaridades das proposições de cada um, a fim de melhor circunscrever nosso objeto de análise. Com tal abordagem, acreditamos ser possível alcançar nosso objetivo maior que é compreender e refletir sobre o papel da teoria no processo de formação de professores.

Entendemos que os discursos produzidos pelos professores em formação não surgem por “geração espontânea”, isto é, como se fossem uma reação direta e individual frente aos fatos; eles são produto de um contexto histórico que é mais amplo que o da própria materialização do enunciado, isto é, de sua realização como simples “uso localizado” da língua. Por isso, consideramos necessário transcender o nível intralinguístico do enunciado e mesmo o nível da “contextualização” em um sentido mais estrito; acreditamos ser preciso ir em direção a uma dimensão que abranja sua historicidade para, assim, ampliarmos nosso campo de visão em relação à formação docente, buscando contemplá-la como uma prática social que se insere numa dada ordem discursiva. Nessa perspectiva é que evocar e, eventualmente, associar a teoria polifônica de Ducrot, de Authier-Revuz e também algumas das proposições de Foucault pode funcionar de modo complementar, possibilitando uma análise descritiva, mas também problematizadora da historicidade discursiva. Dito de outro modo, essas diferentes formas de análise, em conjunto, têm potencial para ajudar a compreender de forma mais abrangente a questão da apropriação teórica no processo de formação de professores, já que com tal associação contemplamos diferentes dimensões do discurso.

Neste capítulo, além de apresentar as premissas teóricas que têm norteado nossas análises, procuraremos explicitar a nossa compreensão do conceito por nós construído, a saber, o conceito de apropriação teórica, o qual, acreditamos, possibilitará um melhor entendimento do processo de formação de professores visto desse lugar pouco usual que são as produções escritas dos alunos.

### 3.1 CONFIGURAÇÃO POLIFÔNICA DOS ENUNCIADOS: A PERSPECTIVA DUCROTIANA

Partindo da premissa de que na esfera acadêmica a utilização de quadros teóricos é ação recorrente e tendo em vista o nosso objetivo de discutir o papel da teoria na formação inicial de professores a partir de algumas das atividades acadêmicas por eles vivenciadas, foi necessário definir quais “instrumentos” analíticos poderiam nos auxiliar a fazer a circunscrição do objeto em nosso corpus. Assim, para identificarmos as estratégias utilizadas pelos alunos em seus discursos, buscamos auxílio na Teoria Polifônica de Ducrot associada à Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Esses dois<sup>11</sup> quadros teóricos permitem fazer uma análise descritiva da configuração semântica do enunciado, o que possibilita circunscrever com relativa precisão um dado fenômeno.

#### 3.1.1 A Teoria Polifônica de Ducrot

Ducrot, embora situe suas pesquisas no quadro da pragmática linguística, é um estudioso da língua, cujos trabalhos receberam grande influência da vertente estruturalista, particularmente da vertente saussureana. Assim como Cabral (2013), acreditamos que, “embora seus estudos se concentrem nos fatos internos à língua, os conceitos por ele desenvolvidos constituem fundamentos essenciais para os estudos do discurso. Afinal, o discurso se constrói por meio da linguagem verbal”(CABRAL, 2013, p. 184 ). Dessa forma, acreditamos que o modelo de análise por ele criado tem potencial para, além de descrever, ajudar a compreender o processo enunciativo, subsidiando uma reflexão passível de transcender o nível intralinguístico. Na verdade, o próprio Ducrot aponta para essa possibilidade ao dizer que:

De fato, os próprios conceitos de que se serve a polifonia, enunciador, locutor, atitude, encenação, não podem ter nenhuma realidade na língua mas apenas na transformação da língua em discurso – até mesmo se essa transformação é guiada pela língua. (DUCROT; CAREL, 2008, p. 18)

---

<sup>11</sup> Esses dois quadros, na realidade, fazem parte do quadro maior da Teoria da Argumentação na Língua (ADL) desenvolvida por Ducrot e seu grupo de colaboradores.

Assim, o conceito de polifonia se mostrará profícuo para alcançar essa compreensão. Ducrot tomou esse termo por empréstimo de Bakhtin que, por sua vez, trouxe-o da música, ressignificando-o conforme sua proposta de análise da obra de Dostoiévski. Utilizado por Ducrot pela primeira vez em seu livro *Les mots du discours*, publicado em 1980, o conceito de polifonia somente será apresentado como um quadro teórico definido em *O Dizer e o Dito* (1987). É no último capítulo deste livro que a sua teoria polifônica é mais bem desenvolvida. A noção mais elementar do conceito apresentada por Bakhtin, e também assumida por Ducrot, é que em um texto várias “vozes” estão presentes, sendo realizadas ao mesmo tempo. Enquanto Bakhtin se voltou para o reconhecimento do fenômeno em textos literários, Ducrot estendeu sua investigação para textos diversos. Na verdade, Ducrot procura se diferenciar de Bakhtin postulando que não só em textos é possível “ouvir” mais de uma voz; para ele, também em enunciados isolados é possível constatar o fenômeno da polifonia:

[...] essa teoria de Bakhtine, segundo meu conhecimento, sempre foi aplicada a textos, ou seja, a sequências de enunciados, jamais aos enunciados de que estes textos são constituídos. De modo que ela não chegou a colocar em dúvida o postulado segundo o qual um enunciado isolado faz ouvir uma única voz.  
É justamente a este postulado que eu gostaria de me dedicar. (DUCROT, 1987, p. 161)

Ducrot passa a se dedicar ao estudo da polifonia a fim de desconstruir uma crença que, segundo ele, era muito comum na época, a crença na unicidade do sujeito; acreditava-se que em cada enunciado havia a “voz” de um único sujeito, isto é, numa correspondência de um para um. Por meio da teoria polifônica, Ducrot desconstrói este pensamento comum. Antes, porém, de traçar os contornos dessa teoria, Ducrot explica e define os elementos considerados centrais para a compreensão dela; quais sejam eles: enunciado, enunciação e sentido.

Dos componentes da enunciação, o enunciado é aquele que, de início, mais destaque recebe na proposta ducrotiana. Se em outras abordagens o conceito de enunciação é definido a partir da ação de um agente externo ou mesmo pelas variáveis contextuais envolvidas na sua realização, neste quadro é o surgimento do enunciado que funda a enunciação. Nas palavras de Ducrot: “O que designarei por este termo [enunciação] é o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado” (DUCROT, 1987, p. 168). Com essa proposição, Ducrot procura não se distanciar daquilo que sugere ser o seu objetivo maior, isto é, “construir uma teoria do sentido”.

Por outro lado, ele também se propõe a esclarecer que não ignora a existência de um sujeito produtor do enunciado:

O que precede não implica de modo nenhum, de minha parte, a ideia bizarra — e espero que não me tenha sido imputada — que um enunciado possa aparecer por geração espontânea, sem ter na sua origem um sujeito falante que procura comunicar alguma coisa com alguém, este algo sendo precisamente o que denomino *sentido*. Mas acontece que tenho a necessidade, para construir uma teoria do sentido, uma teoria do que é comunicado, de um conceito de enunciação que não encerre em si, desde o início, a noção de sujeito falante. (DUCROT, 1987, p. 168)

Nesse estágio, uma ênfase no sujeito falante poderia desviar a atenção do sentido, cujas marcas estão presentes no enunciado e a partir dele podem ser identificadas e descritas e assim dar a conhecer o próprio processo enunciativo.

Um movimento considerado importante para Ducrot é diferenciar o enunciado da noção de frase. Esta seria uma entidade abstrata, um objeto teórico criação do linguista para os seus propósitos analíticos; o enunciado, por sua vez, constitui-se em uma manifestação particular da frase, ocasionando, assim, o surgimento da enunciação. Ducrot acrescenta ainda que o enunciado pode ser definido como “fragmento de discurso”; este, por conseguinte, é entendido como “uma sequência linear de enunciados”(DUCROT, 1987, p. 164). Com isso, ele esclarece que seu interesse analítico está no enunciado e não na frase.

Outra diferenciação considerada, por Ducrot, como crucial para a elaboração de sua teoria polifônica é a distinção entre significação e sentido. Ducrot explica que “Quando se trata de caracterizar semanticamente uma frase, falarei de sua ‘significação’, e reservarei a palavra ‘sentido’ para a caracterização semântica do enunciado” (DUCROT, 1987, p. 170). No âmbito da significação são encontradas instruções para a compreensão da frase como construção gramatical; porém, para reconhecer o sentido de um enunciado, é preciso interpretá-lo como instaurador de um evento singular e não repetível, a enunciação. A concepção de sentido assumida por Ducrot, portanto, ratifica a centralidade do enunciado no quadro teórico por ele delineado; tal concepção “consiste em considerar o sentido como uma descrição da enunciação” (DUCROT, 1987, p. 172). Assim, novamente, tem-se reiterado a enunciação como um evento marcado pelo aparecimento do enunciado. Ducrot acrescenta, ainda, que o sentido é algo que se comunica ao interlocutor, por exemplo, um pedido ou uma ordem, isto porque ao comunicar o sujeito falante “...realiza atos,

mas realiza estes atos transmitindo ao interlocutor um saber — que é um saber sobre a própria enunciação” (DUCROT, 1987, p. 173). Depreende-se, então, que compreender o sentido veiculado no enunciado equivale a compreender a própria enunciação; isso contraria perspectivas divergentes que poderiam contestar a eficácia de uma abordagem centrada no enunciado e não em outros aspectos do processo enunciativo.

Feitas as devidas explicações sobre o que entende por enunciado, enunciação e sentido, Ducrot se volta então para o problema que se propôs inicialmente, isto é, à crítica e substituição da ideia de unicidade do sujeito. Se para a elaboração do conceito de enunciação, Ducrot considerou necessário secundarizar outros elementos envolvidos no processo enunciativo, como o próprio sujeito, destacando o enunciado, o mesmo não ocorrerá quando da proposição de sua teoria polifônica. Nesse segundo estágio, identificar a fonte da enunciação será fundamental, pois “... é o objeto próprio de uma concepção polifônica do sentido mostrar como o enunciado assinala, em sua enunciação, a superposição de diversas vozes” (DUCROT, 1987, p. 172). A desconstrução daquela crença se dará pela comprovação de que no interior do enunciado está o sentido e é nele que serão encontradas as marcas do sujeito da enunciação, dos atos por ele realizados.

A primeira manifestação de polifonia que Ducrot (1987) discerne é aquela que surge quando do fenômeno que ele chama de dupla enunciação, isto é, quando dois locutores (L) são apresentados como responsáveis pela enunciação. Isso ocorre, por exemplo, nos casos de relato em estilo direto (RED), isto é, quando as palavras de outrem são relatadas na forma direta, como se estivessem sendo transcritas ou simplesmente reportadas tal qual foram ditas. Para explicar isso, Ducrot (1987, p. 185) descreve uma situação hipotética em que Pedro (uma pessoa qualquer) lhe diz “João me disse: *eu virei*”. Temos, nesse enunciado, duas marcas de primeira pessoa — em “me” e em “eu” —; por conta disso, Ducrot defende que dois locutores estão presentes, sendo o primeiro assimilado a Pedro — aquele que reportou a fala — e o segundo, a João — aquele que teve a fala reportada. Por conter esses traços, o enunciado, oferecido como exemplo, foi considerado por Ducrot como polifônico.

Ducrot defende, ainda, que é possível distinguir no enunciado pelo menos dois tipos de papéis como desdobramento do sujeito, a saber, o locutor (L) e o enunciadador (E), que não se confundem com o sujeito falante, autor empírico do enunciado. O locutor é “o ser apresentado, no enunciado, como aquele a quem se deve

atribuir a responsabilidade da ocorrência do enunciado” (DUCROT, 1987, p. 182). Ele é entendido, por Ducrot, como uma “ficção discursiva”, pois é criado e desenvolvido no âmbito do enunciado, por isso é diferente do autor empírico, que é “um elemento da experiência”. Consideremos o caso de uma matéria jornalística escrita, revisada e editada por diferentes profissionais antes de ser publicada, mas que ao final é assinada por um único jornalista. A referida matéria, mesmo tendo tido autoria múltipla, tem como responsável um único organizador; este é o locutor, nos termos de Ducrot. Essa distinção entre locutor (L) e enunciadores (E) se configura, para Ducrot, como o segundo tipo de polifonia que ele propõe em seus trabalhos. Em suas palavras:

Já assinalei uma primeira forma de polifonia, quando assinalei a existência de dois locutores distintos em casos de “dupla enunciação” — fenômeno que se torna possível pelo fato de o locutor ser um ser de discurso, participando desta imagem de enunciação fornecida pelo enunciado. A noção de enunciador me permitirá descrever uma segunda forma de polifonia bem mais frequente. (DUCROT, 1987, p. 191)

Nessa primeira versão do tratamento da polifonia nos enunciados, ou versão clássica da Teoria Polifônica, no que diz respeito ao locutor, Ducrot (1987) faz outra distinção, no interior da própria figura do locutor. Este se desdobraria em locutor L, organizador da cena enunciativa e em  $\lambda$  (lambda), o locutor apresentado como ser do mundo, aquele que, em geral, é identificado no enunciado pelas marcas de primeira pessoa. Nas palavras de Ducrot: “L é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade.  $\lambda$  é uma pessoa ‘completa’, que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado [...]” (DUCROT, 1987, p. 188). Para fazer tal distinção, Ducrot propõe que se considerem dois enunciados: um interjetivo e outro declarativo. Ele ilustra com os exemplos: “Ai de mim!” e “Estou muito triste”. No primeiro caso, a figura que expressa a tristeza é o locutor L; o segundo concerne ao locutor  $\lambda$ . Sobre isso, Ducrot esclarece que:

o ser a quem se atribui o sentimento, em uma interjeição, é L, o locutor visto em seu engajamento enunciativo. E é a  $\lambda$ , ao contrário, que ele é atribuído nos enunciados declarativos, isto é, ao ser do mundo que, entre outras propriedades, tem de enunciar sua tristeza ou sua alegria (DUCROT, 1987, p. 188)

Ducrot (1987) diz que há outra situação em que é possível ilustrar o desdobramento da figura do locutor, a saber, a partir do conceito de *ethos*, vindo da retórica, que corresponde a uma imagem do sujeito construída, por ele mesmo, no discurso. Por exemplo, o sujeito poderia se apresentar em um discurso de forma elogiosa destacando suas qualidades ou poderia por meio de determinados atos construir uma imagem positiva de si, sem necessitar explicitamente destacar tais qualidades. Na primeira situação, Ducrot diz o *ethos* estaria associado ao locutor  $\lambda$  e na segunda, ao locutor L.

Quanto à figura do Enunciador (E), Ducrot explica que:

Chamo de ‘enunciadores’ estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto lhe atribuam palavras precisas; se eles ‘falam’ é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987, p. 192)

Assim, entendemos que os enunciadores não são entidades que recebem palavras diretamente materializadas no enunciado, mas é possível reconhecer-lhes a presença por meio de um ponto de vista que dali emerge. Consideremos o exemplo: “Pedro me disse que João parou de fumar”. Façamos o seguinte cálculo de sentido: Se Pedro apresenta a informação de que João parou de fumar, é porque era sabido que ele fumava antes e agora não fuma mais. Essas duas “vozes” das quais podemos extrair essas informações adicionais são dois enunciadores. Percebemos que a identificação deles foi possível porque consideramos as informações subjacentes e não por causa do que estava no primeiro plano do enunciado; é o que em outro estudo, Ducrot chama de pressuposto.

Dois outros casos propícios para a identificação dos enunciadores são a ironia e a negação. Em um enunciado de sentido irônico, o locutor L não só não assume a responsabilidade pelo dito, atribuindo-a a um enunciador, como considera o conteúdo um absurdo. Por exemplo, num enunciado do tipo: “Você é muito esperto, heim?” O locutor L está questionando a “esperteza” do seu interlocutor sugerindo que outra pessoa (um outro enunciador) pode pensar assim, mas não ele, o locutor L. O caso da negação também é possível distinguir a figura do enunciador com clareza. Tomemos a seguinte situação apresentada por Ducrot (1987): “Pedro não é gentil”. Temos um enunciador (E1), a quem o locutor L se alinha e assimila, que nega o traço gentil de

Pedro. Porém, há também outro enunciador (E2), que afirma essa qualidade de Pedro, ou seja, todo enunciado de polaridade negativa se contrapõe a uma afirmação, implicada na própria realização da negação.

Com a Teoria Polifônica, Ducrot defende que o enunciado funciona como uma espécie de ficção discursiva, na qual há certos personagens desempenhando papéis específicos. O locutor é o organizador das ações enunciativas, é aquele que põe em cena os enunciadores, é quem organiza os pontos de vista e as atitudes destes. Com isso, Ducrot demonstra, mais uma vez, que o enunciado não é constituído por uma única voz, portanto, o sujeito não é uno como se acreditava até então. Desse modo, para Ducrot a polifonia apresenta essas duas facetas: a polifonia que aqui chamamos, livremente, de tipo 1, instaurada pelo fenômeno da dupla enunciação e a polifonia do tipo 2, instaurada pela distinção entre as figuras dos locutores e dos enunciadores.

Ao retomar o desenvolvimento da Teoria da Polifonia em 2008 para agregar as premissas da Teoria dos Blocos Semânticos, Ducrot, em parceria com Marion Carel, ressalta duas tarefas do locutor em relação ao enunciador: assimilação e atitude. Uma vez que tenha inserido o enunciador na cena enunciativa, o locutor pode assimilar essa figura a seres determinados ou a seres indeterminados, isto é, pode mencionar diretamente alguém para identificar ao enunciador ou pode usar entidades genéricas. A outra tarefa do locutor é tomar atitudes em relação aos enunciadores, quais sejam: assumir, concordar ou opor. A primeira atitude ocorre quando o locutor impõe o ponto de vista de um dado enunciador; a segunda atitude corresponde à ação do locutor de proibir que se discorde de outro enunciador, isto é, o ponto de vista deste é apresentado como previamente dado, como um pressuposto; a terceira atitude é a de oposição, o locutor impede que se concorde com o ponto de vista de um certo enunciador.

Importante dizer que nesta nova versão da Teoria Polifônica, Ducrot e Carel não distinguem a figura do locutor  $\lambda$ . Para esclarecer essa nova configuração, consideremos o exemplo ofertado por Ducrot e Carel (2008): “Eu me sinto cansado”. Em seguida, os autores fazem a seguinte análise:

O enunciador do cansaço é aqui assimilado a “eu” – isto é, ao locutor que a teoria clássica da polifonia chama Lambda – e aponta para o que Lambda sente. O assumir pelo locutor consiste em tentar fazer admitir a ideia de um cansaço tal como ele se manifesta para quem o experimenta. (DUCROT; CAREL, 2008, p. 9)

Nessa análise, é possível perceber que os analistas não mais fazem a distinção entre locutor L e locutor  $\lambda$ . Porém, a função deste último ainda é reconhecida nesta versão da teoria; tal função é associada ao próprio enunciador a quem o locutor o assimila. Tem-se, então, nessa nova abordagem, um destaque maior à figura dos enunciadores, que passam a ser objeto das atitudes do organizador da cena enunciativa, isto é, do locutor. Diante dessa reformulação dos papéis das vozes no enunciado, é necessário repensar a forma de sua análise a fim de reconhecer os traços que lhe conferem o caráter polifônico. Sobre a metodologia de trabalho com a teoria polifônica, Azevedo (2011) explica que:

Descrever o sentido de um enunciado produzido, consoante essa concepção, implicaria: (a) localizar o locutor e os enunciadores por ele postos em cena; e (b) verificar qual é a atitude do locutor em relação a cada um dos enunciadores que atualiza no enunciado. (AZEVEDO, 2011, p. 66)

Desse modo, além de identificar os personagens que compõem a ficção discursiva, é indispensável que se reconheça a função que eles estão realizando e como estão posicionados uns em relação aos outros. Tendo em vista, ainda, o conteúdo do que é por eles veiculado, já que todas essas variáveis conduzem para a construção do sentido do enunciado.

### **3.1.2 A Teoria dos Blocos Semânticos**

Para melhor descrever as relações de sentido estabelecidas entre as vozes presentes nos enunciados, recorreremos às contribuições da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Esse quadro teórico é, na verdade, assim como a Teoria Polifônica, mais um dos eixos criados por Ducrot no âmbito de sua pesquisa maior que é a Teoria da Argumentação na Língua (TAL). A TBS postula que os pontos de vista associados à figura dos enunciadores são encadeamentos argumentativos, que podem ser identificados e descritos em blocos semânticos, ilustrando esses encadeamentos.

A hipótese base de Ducrot consiste em que a argumentação é o fator essencial para a apreensão do sentido do enunciado, sendo que esse sentido está inscrito na língua. Para ele, a linguagem coloca a subjetividade do eu na interpretação, ou seja, o locutor expressa seu ponto de vista no discurso, por isso não é mais possível aceitar o caráter objetivo da linguagem. Dessa

forma, a argumentação é uma subjetividade inevitável e das relações subjetivas e intersubjetivas depreende-se uma concepção enunciativa de linguagem [...] (RORIG, 2008, p. 1058)

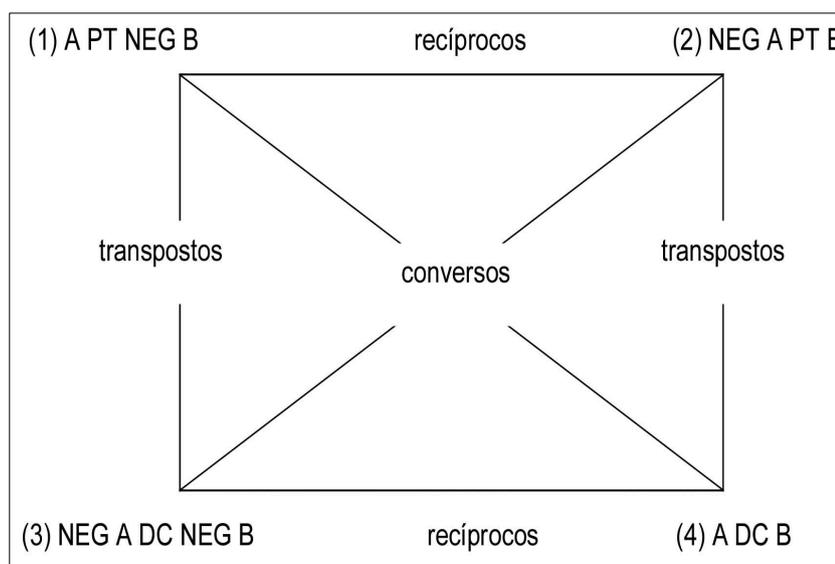
Tal visão da argumentação como parte essencial da construção do sentido, já que está inscrita na língua, revela indícios de que, embora a perspectiva ducrotiana se centre, inicialmente, no enunciado para revelar a enunciação, há potencial para se explorar a questão da subjetividade. Dito de outro modo, identificar o caráter argumentativo marcado no enunciado consiste em desvelar o confronto instaurado entre as diferentes vozes na cena enunciativa, portanto, perceber a argumentatividade presente no enunciado equivale a reconhecer o jogo de subjetividade das vozes envolvidas.

Ducrot e Carel (2008) explicam que um encadeamento argumentativo é formado por uma sequência de dois enunciados ligados por um conector. Um desses enunciados será chamado de suporte, ou antecedente, pois contém o elemento desencadeador, ou origem, do evento em questão; o outro enunciado será nomeado de aporte, ou consequente, já que contém o elemento derivado, ponto de chegada na construção do sentido. Os autores da teoria esclarecem, no entanto, que não é a posição geográfica que determina quem é o aporte e o suporte; por exemplo, “estar chovendo” é o suporte tanto em “Está chovendo, no entanto vou sair” quanto em “Vou sair, mesmo que chova”. Note-se que nos dois casos o evento desencadeador é o “chover” e não o “sair”.

Dependendo do conector a promover a junção dos enunciados no encadeamento, a argumentação poderá ser de dois tipos: transgressiva ou normativa. O primeiro tipo é marcado pelo conector *Pourtant* (no entanto); é dita transgressiva, pois representa uma ruptura no que seria considerado o desdobramento natural do sentido do enunciado. Consideremos o exemplo: “Pedro é gentil, mas não gosto dele”. Se gentileza é uma qualidade positiva que leva as pessoas a gostarem umas das outras, natural seria que o locutor em questão também gostasse de Pedro; mas ao contrário do que se espera, isso não se concretiza no enunciado que sucede o conector transgressivo. O segundo tipo de argumentação é identificada pela presença do conector *Donc* (portanto); é chamada de normativa, porque quando da conexão entre os enunciados, o desfecho esperado se realiza.

Tendo feito as devidas classificações, Ducrot e Carel (2008) sintetizam essas informações no que chamam de quadrado argumentativo. Consideremos um enunciado A e um enunciado B ligados por um conector normativo do tipo *Donc* (DC) ou por um conector transgressivo do tipo *Pourtant* (PT) passíveis de serem modificados por uma negação (NEG); tem-se, então, a seguinte disposição gráfica dos encadeamentos possíveis:

FIGURA 1 — quadrado argumentativo



Fonte: DUCROT; CAREL, 2008, p. 11

Em cada polo está apresentado um tipo de encadeamento possível que, no quadrado argumentativo, estão relacionados entre si por três relações formais chamadas de conversão, reciprocidade e transposição. Essas relações correspondem a alterações de aspecto quando da presença/ausência da negação ou inserção de um ou outro conector. Para visualizar o caso da reciprocidade entre 3 e 4, tomemos emprestado de Ducrot e Carel (2008, p. 11) as seguinte bases semânticas: A = “ser uma ação perigosa” e B = “desistir de agir”. Onde:

(3) NEG A DC NEG B

“Não era uma ação perigosa, por isso não desistiu de fazer”

(4) A DC B

“Era uma ação perigosa, por isso desistiu de fazer.”

Notemos que o aspecto modificador dessa relação é a negação, já que há a manutenção do mesmo tipo de conector, ou seja, o normativo. O mesmo acontece na

relação entre (1) e (2), porém o conector utilizado é o transgressivo; daí a relação de reciprocidade. Com a proposição do quadrado argumentativo e seus diferentes arranjos aspectuais modificando os encadeamentos, temos acesso aos elementos principais da TBS.

### **3.1.3 O quadro analítico de Ducrot: considerações adicionais**

Em sua proposta clássica, Ducrot insiste em manter seu trabalho nos limites do linguístico, mesmo quando se dedica a explicitar a presença do “outro” subjacente à constituição do enunciado; ainda ressalta que seu interesse não está no exterior da língua. Isto, em certa medida, é favorável a trabalhos com interesses descritivos, pois possibilita uma descrição minuciosa da dimensão intralinguística, o que pode ser útil para um analista que tenha interesse em ancorar sua análise em informações detalhadas sobre como o sentido é linguisticamente construído. Contudo, no desenvolvimento da teoria da polifonia, Ducrot e Carel (2008, p. 18) apontam a importância de se considerar também o nível discursivo, mesmo nas análises centradas na significação, já que “a determinação das significações linguísticas só é [...] possível pela consideração sistemática do discurso: é no discurso que estão situados os encadeamentos argumentativos que a língua reúne nas suas significações”. Por isso, assim como Azevedo (2011), acreditamos que “[...] a concepção polifônica do sentido poderia ser o critério linguístico para se chegar ao encadeamento argumentativo global do discurso, a realização do bloco semântico que é o texto” (AZEVEDO, 2011, p. 68). Mais do que um critério, defendemos que a polifonia é fundamental para se compreender a enunciação e a consequente produção do sentido nos discursos.

Uma tal análise, que ultrapasse o nível intralinguístico de modo a abranger o discursivo, não é realizada pela simples soma do sentido presente em cada enunciado a compor o discurso. Azevedo (2012) propõe um modelo no qual considera que:

[...] um encadeamento argumentativo, no nível do discurso, põe em relação vários enunciados, sendo composto por subencadeamentos, estes inter-relacionando vários enunciados: reside aí a complexidade atribuída por Ducrot a essa entidade linguística concreta que é o discurso. (AZEVEDO, 2012, p. 176)

Se a mera decomposição do discurso em enunciados e posterior soma de seus sentidos não são suficientes para se chegar ao sentido global do discurso, por outro lado, a ordem em que esses enunciados aparecem importa para o entendimento do todo. Sobre isso, Azevedo (2012, p. 176) esclarece que “há de se ter presente que a ordem de disposição não é fruto do acaso, mas é justamente essa ordem que mostra como o discurso foi construído e, por isso, é também, senão principalmente, portadora de sentido”. Tendo em vista que Ducrot defende ser a sua teoria uma expansão dos postulados de Saussure, essa ênfase na ordem pode ser fruto de uma reminiscência do conceito de *valor* dos signos, tal qual postulado no quadro do estruturalismo sausserreano, isto é, um dado signo tem seu valor semântico definido por se diferenciar de outro, por estar posicionado em relação a esse outro.

Tendo em vista essas considerações, neste trabalho, optamos por utilizar a Teoria da Polifonia, em sua versão clássica, tal qual apresentada por Ducrot (1987), associada à versão parcialmente reformulada por Ducrot e Carel (2008), a fim de explicitarmos o processo enunciativo de modo que possamos compreender como o dito dá a conhecer o dizer e, em certa medida, quem diz. Mais adiante, neste trabalho, procuraremos demonstrar que a forma como a teoria é acionada no enunciado, considerando esse “jogo” entre as vozes, tem potencial para ajudar na compreensão do processo formativo do futuro professor, pois permite analisar, desde o plano linguístico, como se dá a construção de referências a postulados teóricos e a dados que estão sendo analisados pelos alunos.

### 3.2 ALTERIDADE NO DISCURSO: A PROPOSTA DE AUTHIER-REVUZ

Um quadro teórico que também permite identificar e circunscrever a presença do “outro” no discurso é aquele proposto por Authier-Revuz, que versa sobre o que chama de Heterogeneidades Enunciativas (AUTHIER-REVUZ, 1990). Assim como Ducrot, Authier-Revuz questiona a ideia de que o sujeito seria uma figura unívoca, o único responsável pelo dizer. Authier-Revuz defende que, pelo contrário, ele é uma entidade cindida que partilha com outras figuras a responsabilidade pelo dito. A partir dessas premissas é que essa estudiosa se propõe a estudar o fenômeno da alteridade nos discursos; mais precisamente, ela procura destacar os mecanismos linguístico-discursivos que deixam entrever a realização desse fenômeno. Uma proposta dessa natureza se adequa aos objetivos desse trabalho, no qual procuramos identificar e

compreender como a teoria é acionada na condição de discurso-outro no discurso de graduandos em Letras. A seguir apresentamos os principais tópicos do quadro de Authier-Revuz que têm, a nosso ver, potencial para nos ajudar em nossa investigação.

### **3.2.1 Heterogeneidades enunciativas: entre o mostrado e o constitutivo**

Authier-Revuz parte da premissa de que em um discurso há sempre a presença de outros discursos, daí o seu caráter heterogêneo. De acordo com essa estudiosa, o fenômeno da heterogeneidade discursiva apresenta duas facetas: mostrada e constitutiva. A primeira se refere aos diferentes procedimentos pelos quais o outro se mostra em um discurso, o que pode acontecer de forma marcada e não marcada na superfície textual. A segunda faceta se refere ao fato incontornável de que todo discurso responde a outro discurso mesmo quando não faz referência direta a este. Esses fenômenos são por Authier-Revuz (1990) assim definidos:

Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32)

Ou seja, as heterogeneidades fazem a “ponte”, a conexão do exterior constitutivo do discurso ao seu interior, onde essa presença externa, em alguns momentos, é explicitamente mostrada. É importante destacar que essas duas manifestações — mostrada e constitutiva — não são duas formas concorrentes de heterogeneidade, ou seja, a ocorrência mostrada não exclui ou se contrapõe ao caráter constitutivo da heterogeneidade. Sobre a relação entre esses dois planos da heterogeneidade discursiva Authier-Revuz (2004) esclarece:

Minha hipótese é a seguinte: a heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela não é também “independente”: ela corresponde a uma forma de negociação — necessária — do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva — inelutável mas que lhe é necessário desconhecer; assim, a forma “normal” dessa negociação se assemelha ao mecanismo da denegação. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 71-72)

Segundo Authier-Revuz (2004), a heterogeneidade mostrada representa uma forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva, ou seja, em um discurso, ao se marcar determinados limites para a palavra do outro, estaria se assumindo que o restante seria de responsabilidade do locutor principal, como se este buscasse demonstrar que é dono — ou autor — de seu dizer. Negando-se que todo o discurso seja do “outro” há, implicitamente, uma afirmação de que há uma dominância do “eu”; daí o mecanismo da denegação, isto é, de ser afirmar pela negação.

Para construir o conceito de heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz recorreu aos trabalhos de Bakhtin e também de Lacan. Do primeiro teórico, ela assumiu o conceito de dialogismo; do segundo, a noção de sujeito conforme a releitura feita por ele da obra freudiana. Assim, a heterogeneidade constitutiva, conforme Authier-Revuz (1990), diz respeito ao fato de que um discurso não é regido exclusivamente pelos atos volitivos de um sujeito uno. Na esteira de Lacan, ela assume que o sujeito, ao produzir seus discursos, tem a ilusão de que é a origem, o centro de seu próprio dizer, mas esse sujeito, na verdade, é descentrado, pois aquilo que diz encontra-se perpassado por outros dizeres. Na concepção lacaniana o sujeito é uma figura cindida, já que o exterior o atravessa e constitui. Sobre isso Authier-Revuz (1990) diz:

Em ruptura com o EU, fundamento da subjetividade clássica concebida como o interior diante da exterioridade do mundo, o fundamento do sujeito é aqui deslocado, desalocado, “em um lugar múltiplo, fundamentalmente heterônimo, em que a exterioridade está no interior do sujeito. Nesta afirmação de que, **constitutivamente**, no sujeito e no seu discurso está o **Outro**, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a linguística, esquecer. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29)

Dessa forma, Authier-Revuz destaca que essas premissas não podem ser esquecidas pelos estudos enunciativos que se propõem a analisar discursos, isto é, não se pode ignorar que a concepção clássica de sujeito centrado em si mesmo não dá conta da complexidade discursiva, é preciso considerar o caráter constitutivo do discurso-outro em relação ao discurso-mesmo.

Essa percepção de que todo discurso é atravessado por outros discursos, pelo dizer de outros sujeitos, encontra-se também nas proposições de Bakhtin, que defende não haver palavra inaugural, isto é, a primeira a ser dita. No âmbito do dialogismo bakhtiniano, compreende-se que toda palavra, todo enunciado se constrói a partir da

consideração da existência de outros, ou seja, todo enunciado provém de alguém que tem em seu horizonte a palavra de outro alguém. Não se trata simplesmente do diálogo face a face, que é apenas uma das manifestações desse princípio. O dialogismo encerra uma relação mais complexa que compreende toda a relação interlocutiva que é função elementar da linguagem. Nessa perspectiva, todo enunciado, todo discurso comporta pelo menos duas vozes: a que está em primeiro plano no enunciado, na função organizadora da cena enunciativa, e aquela a qual se está “respondendo”. Assim, Authier-Revuz (2004) destaca que:

[...] sob nossas palavras, ‘outras palavras’ sempre são ditas; que, atrás da linearidade ‘da emissão por uma única voz’, se faz ouvir uma ‘polifonia’, que ‘todo discurso parece se alinhar sobre várias pautas de uma partitura’ e que o discurso é constitutivamente atravessado pelo ‘discurso do Outro’. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69)

Ela explica ainda que esse “outro” não é apenas um objeto exterior mobilizado no discurso, mas é “uma *condição* (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

A partir dessas premissas — do sujeito clivado e do dialogismo— é que Authier-Revuz ressalta o caráter heterogêneo dos discursos.

Além da heterogeneidade constitutiva dos discursos, em alguns casos, é possível identificar mais facilmente as palavras de outrem tendo em vista as marcas mais ou menos explícitas dessa presença “externa”. Quando isso ocorre estamos diante do que Authier-Revuz chama de heterogeneidade mostrada. Esse fenômeno consiste em modos de se representar certas palavras como sendo “do outro” inserindo-o na linearidade discursiva, são procedimentos passíveis de serem circunscritos, uma vez que deixam marcas na superfície linguística. Em seu quadro teórico, Authier-Revuz explica que a heterogeneidade mostrada pode ser marcada e não marcada. O primeiro tipo ocorre quando é possível identificar marcas evidentes da presença do discurso-outro (DO) no discurso-mesmo (DM), por exemplo, o discurso reportado, em que há referência explícita a esse outro. No segundo tipo de heterogeneidade mostrada, as marcas na superfície linguística são menos evidentes, porém, há índices que permitem identificar a presença de um DO, como nos casos de discurso indireto livre, de ironia, do uso metafórico ou dos jogos de palavra.

A seguir, apresentamos um breve levantamento dos casos de heterogeneidade mostrada discutidos por Authier-Revuz, dando destaque aqueles que consideramos mais úteis ao tipo de análise que este nosso trabalho requer.

### **3.2.2 Reconhecimento e circunscrição do “Outro” no discurso: heterogeneidade e suas formas**

Nesta subseção, apresentamos diferentes casos em que é possível circunscrever a presença do outro em um discurso. Procuramos enfatizar as marcas e estratégias que permitem fazer essa circunscrição. Dentro do quadro proposto por Authier-Revuz, são diversos os procedimentos passíveis de serem utilizados para atingir tal finalidade.

#### **A) Manifestações autonímicas**

Sem ignorar o fato incontornável de que todo discurso é constitutivamente heterogêneo, seguiremos, inicialmente, as pistas deixadas pela heterogeneidade mostrada na superfície linguística do discurso a fim de perceber como os planos constitutivo e mostrado se entrecruzam e mutuamente se influenciam. Assim, procuraremos identificar e compreender como as formas *marcadas* da presença do outro se realizam e que efeitos promovem; daremos particular atenção ao caráter “autonímico” que esses elementos assumem ao serem incorporados à cadeia discursiva. “Autonímia” ocorre quando um signo se refere a si mesmo *como signo*. Consideremos os seguintes enunciados:

- a) Casa tem 4 letras
- b) Casa tem 4 janelas

No exemplo (a) temos a língua sendo utilizada para explicar um elemento da própria língua, ou seja, para explicar uma palavra; é um caso de autonímia. Diferente é o que se presencia no exemplo (b), em que a palavra “casa” está sendo apresentada como um elemento do mundo e não como um signo autonímico.

Authier-Revuz (1990) destaca duas manifestações desse fenômeno: a autonímia simples e a conotação autonímica. A primeira diz respeito aos casos em que a inserção do elemento outro culmina em uma ruptura sintática no fio discursivo em andamento; esse “outro” é apresentado como um objeto do qual se fala, fazendo referência a outro ato de enunciação. Isso acontece, por exemplo, nos casos de discurso direto. Na conotação autonímica, por sua vez, não há ruptura sintática quando da inserção do elemento outro, já que ele é totalmente integrado à cadeia discursiva corrente, faz parte dela ao mesmo tempo em que é nela mencionado; trata-se, portanto, do mesmo ato de enunciação e não de um evento a parte, embora receba um certo destaque. Pode tratar-se, ainda, de um tipo de Modalização em Discurso Segundo (MDS) realizada sobre as palavras e não sobre o conteúdo, que por isso é também chamada de Modalização Autonímica. Authier-Revuz aponta como exemplos de conotação autonímica os casos de elementos colocados entre aspas ou itálico, ou ainda, os casos em que há glosa de um termo por meio de uma incisa, isto é, quando um termo é explicado por uma frase ou oração intercalada. Consideremos os seguintes exemplos:

- c) João disse: “não estou bem-disposto”.
- d) Ele não foi ao evento porque não estava “bem-disposto”.

O primeiro exemplo ilustra a autonímia simples, em que a ruptura do fio discursivo ocorre em dois níveis — sintático e enunciativo. A sintaxe natural da frase é “quebrada” no ponto de inserção do discurso reportado (após a palavra “disse”) para que outro ato enunciativo seja reportado. No segundo exemplo, tem-se um caso de conotação autonímica em que há um elemento com *status* em destaque, para o qual se aponta, mas ao mesmo tempo ele está sendo integrado a cadeia discursiva. Neste caso não há a ruptura sintática anteriormente identificada. Pode-se observar ainda que apenas o termo “bem-disposto” é representando como sendo “de João”, ao passo que o segmento correspondente a “não estava” é plenamente assumido pelo locutor. Dito de outro modo, na autonímia simples é feita apenas *menção* do elemento destacado, ocorrendo uma justaposição; nos casos de conotação, o elemento autonímico é *usado* na construção da frase e ao mesmo tempo *mencionado*. Ocorre, portanto, uma

sobreposição sintática. Sobre isso, vejamos ainda os seguintes exemplos com a demonstração gráfica desses procedimentos:

e) A palavra “definição” está errada.

(uso) (menção) (uso)

f) Vamos ficar com essa “definição”.

(menção)  
  
 Uso

Em “e” (autonímia), a palavra “definição” é apenas mencionada, enquanto que em “f” é mencionada e usada no enunciado. Embora Authier-Revuz, em seu quadro teórico, destaque inúmeros recursos ou efeitos possíveis quando do surgimento de manifestações autonímicas, chama-nos a atenção o uso das aspas, porque justamente permite perceber explicitamente esses “corpos estranhos” em que se constituem os elementos autonímicos. Em suas palavras:

O elemento autonímico constitui, no enunciado em que figura, um corpo estranho, um objeto “mostrado” ao receptor; nesse sentido, pode-se considerar essas palavras aspeadas como “mantidas a distância”, em um primeiro sentido, como se mantém afastado um objeto que se olha e que se mostra. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 218)

Com isso Authier-Revuz (2004) explica que as aspas funcionam como um recurso para marcar um distanciamento entre o que o locutor informa serem suas palavras e aquilo que não seria, isto é, que vem de outro lugar. Segundo ela, em todo caso, a função das aspas e o tipo de direcionamento interpretativo que elas indicam para o conteúdo abarcado por elas podem variar bastante. Essa estudiosa chama a atenção, ainda, para outro efeito do uso das aspas com função autonímica, a saber, o papel que o locutor assume nesse cenário, ou seja, ele se apresenta como uma espécie de juiz, como aquele que é capaz de apontar, distanciar-se e avaliar o elemento em destaque. Para o nosso trabalho, esse é um aspecto particularmente relevante de ser analisado, já que buscamos compreender como o professor em formação se relaciona, ao realizar suas tarefas acadêmicas, com a teoria na condição de palavra de outrem incorporada ao seu próprio discurso.

## B) As formas do discurso relatado: DD, DI e DIL

Como apontamos no início da seção anterior, Authier-Revuz elenca, em sua obra, uma série de casos — além dos que já apresentamos — em que manifestações autonômicas podem ocorrer. As diferentes formas de representação do discurso-mesmo (DM) no discurso-outro (DO), em geral, são realizadas por meio do discurso reportado, isto é, do Discurso Direto (DD) e do Discurso Indireto (DI) que, por sua vez, apresentam diferentes nuances. Abordaremos, então, o discurso relatado a fim de refletirmos sobre o caráter autonômico que assumem e em seguida destacaremos diferentes nuances dessas manifestações que consideramos relevantes para o tipo de análise que pretendemos realizar.

Tanto o discurso direto quanto o indireto fazem referência a um outro ato de enunciação que é marcadamente destacado na superfície linguística na forma de um relato. Authier-Revuz (2004) faz uma analogia para explicar o papel assumido pelo locutor quando da realização desses dois procedimentos. No discurso indireto, ela compara o locutor a um tradutor, isto é, aquele que usa as próprias palavras para reportar o que o outro disse; no discurso direto, o locutor atuaria como uma espécie de “porta-voz”, já que reportaria exatamente palavras de outrem. Essas seriam formas explícitas de se dar lugar ao outro em um discurso. Haveria também o discurso indireto livre, em que não há marcação explícita dos limites entre o locutor principal e aquele de quem a fala se reporta.

Authier-Revuz (1998) faz algumas ressalvas sobre a forma como o discurso relatado tem sido percebido, segundo ela, de forma muito simplista, como se DD, DI e DIL estivessem numa relação de progressão, e ainda, como se os dois últimos fossem um desdobramento do primeiro. Critica também o fato de alguns considerarem que o discurso reportado seria de funcionamento simples, já que se trataria “apenas” de reproduzir a palavra de outrem tal qual foi dita/escrita. Authier-Revuz (1998) começa por desconstruir essas percepções a respeito desses três modos de relatar o discurso. Primeiramente, procura demonstrar que o DD não consiste de um relato “fiel” e “objetivo”; ela frisa que repetir palavras usadas não implica em repetir um ato de enunciação, ou seja, em um DD, pode-se repetir um enunciado, mas não o ato que o gerou. Em outro trabalho, Authier-Revuz questiona o simplismo com que alguns estudiosos apresentam um fenômeno que, a seu ver, não é nem um pouco simples.

Assim, o discurso direto é uma forma — fundamentada na autonomia — particularmente clara do distanciamento: o locutor-relator ali se representa como sendo, na parte citada, somente a “voz” que *pronuncia* palavras, dependendo, realmente, de um outro ato de enunciação — outro par de interlocutores, outro tempo, etc. Entre os numerosos problemas que essa aparente simplicidade coloca, é preciso interrogar-se sobre a natureza da afirmação: “eu não estou *significando* isto *para vocês*”, que coloca o locutor em posição de exterioridade em relação às palavras que ele está pronunciando para o interlocutor. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 70)

No fragmento acima, Authier-Revuz (2004) destaca que relatar a palavra de outrem é um papel que o locutor cria para si: trata-se de uma representação. Destaca também que o relato diz respeito a um outro ato de enunciação, a outra situação comunicativa que não tem como ser totalmente reproduzida. Ela chama a atenção para o efeito que o locutor cria ao utilizar esses procedimentos: ele se coloca numa posição de distanciamento típico do fenômeno da autonomia, ou seja, ele aponta para uma outra cena enunciativa da qual se apresenta “apenas” como porta-voz. Por isso, para Authier-Revuz, não se pode dizer que em um DD há uma simples reprodução das palavras já ditas ou que isso seja um movimento simples; pelo contrário, ela considera um DD bem mais complexo do que um DI.

Outra crença que Authier-Revuz (1998) procura desfazer é de que o DI seja uma forma subordinada ao DD. Essa percepção não pode ser verdadeira porque DD e DI, como destaca Authier-Revuz, são construções derivadas de procedimentos morfossintáticos diferentes; o primeiro se estrutura no que ela chama de “citação-relíquia”, ou seja, na preservação aparente da palavra de outrem; enquanto que DI consiste de uma “reformulação-tradução”, isto é, a palavra externa passa por uma transformação para adentrar o discurso em andamento. Estruturalmente, essas duas formas de discurso relatado também se diferenciam porque o DI é construído de forma homogênea, isto é, sem rupturas sintáticas, e o DD se apresenta como heterogêneo, composto de duas partes — expressão introdutória da fala de outrem e trecho citado. Sobre essa diferença estrutural, Authier-Revuz (1998) explica que:

O DD oferece, via estatuto autônomo de sua citação, uma estrutura sintática inteiramente particular, na qual qualquer coisa pode vir a funcionar como OD [objeto direto] do introdutor sem perturbar a gramaticalidade da frase, ao contrário do DI, que é uma frase “normal” que obedece a todas as coerções e restrições de combinação da língua. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 139)

Consideremos os seguintes exemplos:

- a) João disse: “Estou cansado”.
- b) João disse estar cansado.

No exemplo (a), um caso de DD, após o verbo dicendi “dizer” e dos dois pontos, qualquer tipo de estrutura pode ser acrescentada sem prejuízo ao sentido — por exemplo, não há problema de “concordância” na transição do verbo em terceira pessoa (“disse”) para o em primeira pessoa (“estou”). Em (b), um exemplo de DI, o trecho após o verbo dicendi tem que necessariamente obedecer às restrições gramaticais da frase em andamento — por exemplo, a obrigatoriedade do uso de uma conjunção “integrante” (“que”) ou de uma forma verbal no infinitivo (introduzindo o que se costuma chamar de oração “reduzida”), um conjunto de operações de regularização dos tempos e pessoas verbais etc.

Por fim, Authier-Revuz (1998) contesta que o Discurso Indireto Livre seja apenas uma forma híbrida de DD e DI. Pelo contrário, para ela trata-se de uma forma totalmente nova que, embora seja frequente na escrita literária, não é exclusiva desse domínio. Caracteriza-se pela ausência de um verbo dicendi e de sinais tipográficos que sinalizem a separação entre o plano do narrador e o do personagem — melhor dizendo, entre o plano do locutor principal e daquele cuja palavra é reportada.

Além de questionar o modo simplista como DD, DI e DIL são comumente abordados, Authier-Revuz (1998) questiona que esses sejam os únicos modos de reportar um discurso. Ela lembra da existência do Discurso Direto Livre (DDL) e das diferentes formas de modalização em discurso segundo, por exemplo, a modalização autonímica. O DDL é, segundo Authier-Revuz, uma forma relativamente mais difícil de identificar porque depende da interpretação de quem tem acesso a esse RDO.

### C) Modalização em Discurso Segundo

Authier-Revuz (1998) considera que a Modalização em Discurso Segundo (MDS) pode se manifestar basicamente de duas formas: sobre o conteúdo (autonímia simples) e sobre a forma (modalização autonímica). Exploramos o segundo tipo no subitem A”. A MDS do primeiro tipo é caracterizada por se apresentar como uma enunciação “segunda”, isto é, que ocorreu após outra anteriormente realizada. Para

explicar esse procedimento, tomemos os exemplos oferecidos por Authier-Revuz (1998, p. 135):

- a) João fez um longo passeio.
- b) Maria disse que João fez um longo passeio.
- c) João fez, segundo Maria, um longo passeio.

Em “a”, há uma simples asserção sobre um acontecimento no mundo. Em “b”, temos um ato de enunciação sendo reportando por outro ato enunciativo; trata-se de um DI. Em c), temos o mesmo acontecimento de “a”, porém acompanhado de uma expressão sinalizadora que remete o dizer a outro discurso, do qual é dependente. Para Authier-Revuz, essa forma de RDO é diferente das formas clássicas, isto é, de DD, DI e DIL. Authier-Revuz (1998) destaca que expressões do tipo “segundo fulano”, “de acordo com fulano”, “para fulano” funcionam como modalizadores que apontam sempre para outro discurso, ou seja, dentro da enunciação em andamento, há uma referência a outra enunciação que ora está sendo reportada. A MDS difere da modalização autonímica, pois como vimos, esta se volta para uma palavra em específico enquanto aquela se refere ao conteúdo reportado como um todo. Tendo em vista, ainda, o mesmo exemplo:

João      fez      {  
    Parece-me  
    é certo  
    talvez  
    obviamente  
    *segundo fulano*  
    }      um longo passeio.

No exemplo de Authier-Revuz (1998, p. 136), tem-se uma gradação formada por expressões circunstâncias com efeito modalizador. Posicionada nessa escala, a expressão “segundo fulano” também desempenha esse efeito modalizador que não recai somente sobre um item, mas sobre todo o conteúdo.

Em seus trabalhos Authier-Revuz também utiliza a noção de Modalização em Discurso Segundo para se referir ao caso particular da Divulgação Científica (DC). Como o discurso científico apresenta um registro de linguagem bastante peculiar,

muitas vezes compreensível somente por aqueles que fazem parte daquele domínio discursivo, para tornar as informações acessíveis ao grande público é necessário modificar o discurso científico. Dessa forma, Authier-Revuz (1998) considera que o procedimento de transformar um Discurso-fonte (D1), em um Discurso Segundo (D2), isto é, o discurso científico reformulado, também é uma forma de MDS. Em outras palavras, o discurso de divulgação científica é um discurso segundo que passou por um processo de reformulação.

#### D) Ilhota Textual: um caso peculiar de RDO

Authier-Revuz (2004; 1998) destaca um caso peculiar em que há a Representação em um Discurso de um outro Discurso (RDO), isto é, um caso especial de heterogeneidade discursiva. O fenômeno em questão é nomeado de “Ilhota Textual”. De acordo com Authier-Revuz, a ilhota textual consiste de uma passagem não traduzida no processo de reformulação das palavras de outrem em um DI, ou seja, trata-se de um fragmento do Discurso-outro (DO) localizado no interior do Discurso-mesmo (DM). A ilhota representa, assim, uma ruptura na linearidade do DM sendo marcada, em textos escritos, por aspas ou itálicos ou pela entonação, em textos orais. A estrutura prototípica desse tipo de fenômeno é representada por Authier-Revuz (2004, p. 194) da seguinte forma:

L diz que... “X”

Segundo l... “X”

Uma aplicação dessa fórmula pode ser:

(1a) João disse que hoje teremos que “trabalhar pra caramba”!

(1b) Segundo João, hoje trabalharemos “pra caramba”!

Tendo em vista essa configuração identificada por sinais tipográficos (aspas, itálico) ou prosódicos (entonação), esse fenômeno poderia ser confundido com outras manifestações do discurso reportado (DR). Authier-Revuz apresenta como exemplo alguns estudos que consideravam a ilhota textual como uma espécie de híbrido de DD

e DI, postulado que é questionado por essa pesquisadora. Para rechaçar essa hipótese, Authier-Revuz (2004) elenca alguns casos dos quais a ilhota deve ser distinguida.

O primeiro desses casos é o Discurso Direto (DD), que se caracteriza por uma dupla ruptura de ordem sintática e de ordem enunciativa entre o trecho introdutor da citação e entre a própria citação. Authier-Revuz (2004) aponta que a ruptura sintática se dá porque após o trecho introdutor da citação qualquer elemento poderia ser inserido sem prejuízo de sentido, na forma de um aposto, complemento de objeto ou como nome predicativo de termos metalinguístico; isso é possível porque a citação se tornaria uma espécie de “objeto” dentro da frase. Por exemplo:

(2a) A declaração final do advogado, “João é inocente”, foi incipiente.

(2b) João disse: “sou inocente”.

(2c) Sua última palavra foi “inocente”.

A ruptura enunciativa em um DD ocorre porque entre os dois atos enunciativos torna-se evidente que um deles (o trecho citado) está sendo mencionado, destacado dentro do ato enunciativo maior. Isso não ocorre no caso da ilhota textual, pois ela é integrada na continuidade do DM de modo a formar uma estrutura homogênea com este. Sobre isso Authier-Revuz (2004, p. 195) diz que “o fragmento ‘X’, dito ilhota textual, é integrado e *homogêneo*, sintática e enunciativamente no contexto de DI, ou de MDS, no conteúdo em que figura”.

O segundo caso do qual se deve distinguir a ilhota textual é o da autonomia simples, ou seja, dos casos em que um termo ou expressão é utilizado de forma metalinguística em um dado enunciado. Consideramos os dois exemplos:

(3a) Ele disse que ainda acreditava na “caridade”.

(3b) Muitos dizem que a palavra “caridade” foi banalizada.

No caso (3a), tem-se uma manifestação de ilhota textual; já em 3b, tem-se o uso autonímico de uma palavra. Authier-Revuz aponta que as aspas no primeiro caso indicam que se trata de uma menção *pura* enquanto que no segundo indica que esta se trata de um “fato menção”. Dito de outro modo, no caso da ilhota as aspas querem dizer que ao mesmo tempo em que a palavra do outro está sendo usada está também

sendo mencionada. Consideremos este exemplo extraído da segunda parte de nosso *corpus*:

(4)

Apenas para exemplificar, se fôssemos transliterar a palavra “dormitório” da língua portuguesa para Libras, ela seria dissociada em duas palavras/sinais que seriam “casa” mais o verbo “dormir”. [TCC 2, p.17]

No exemplo (4), os fragmentos destacados atendem ao critério de serem uma breve ruptura na linearidade do DM, contudo é possível perceber que se trata de um caso de autonímia simples e não de RDO, ou seja, não são as palavras de outrem sendo reportadas, mas um elemento da língua sendo esclarecido pela própria língua.

Authier-Revuz (2004, p.199-200) apresenta outro caso que não deve ser confundido com a ilhota textual: quando uma frase em DI (ou MDS) com ilhota textual regular é transformada em outra frase dependente de um DD, com ou sem introdutor, essa nova frase, embora se assemelhe, deve ser distinguida de uma ilhota.

No exemplo seguinte, também extraído de nosso corpus, tem-se um item destacado que poderia ser confundido com uma ilhota, mas não se trata de uma manifestação desse fenômeno; vejamos o porquê:

(5)

A pesquisa apresentada pode ser considerada de caráter exploratório, pois objetiva **“proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”**. De acordo com Gil, este tipo de pesquisa tem como finalidade o **“aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições**(GIL, 2002). [TCC 15, p. 32]

Authier-Revuz (2004) afirma que essa nova frase é, na verdade, “continuação da representação de um mesmo discurso outro”, ou seja, não é um DM com uma ruptura momentânea — traço distintivo de um trecho com ilhota —, é ainda o próprio DO. O aspecto determinante que diferencia esse tipo de estrutura de uma ilhota textual é o fato de essa nova frase ser totalmente dependente do DD que integra. Numa frase com ilhota o fragmento não-traduzido é apenas uma breve ruptura após a qual haverá o retorno ao discurso-mesmo.

Com esse breve panorama do quadro teórico proposto por Authier-Revuz, procuramos destacar os principais eventos linguístico-discursivos que servirão de base

para a análise de nosso corpus em que buscamos compreender a inserção da teoria na condição de discurso-outro nos discursos produzidos por professores em formação quando da realização de atividades acadêmicas. Nos capítulos seguintes, procedemos à análise desses materiais tendo em vista não somente as proposições de Authier-Revuz, mas também dos outros teóricos neste trabalho arrolados.

### 3.3 A ABORDAGEM ENUNCIATIVA DE FOUCAULT: DA ARQUEOLOGIA DO SABER À ORDEM DO DISCURSO

A análise linguística do sentido tal qual proposta por Ducrot e a abordagem linguístico-discursiva de Authier-Revuz podem fornecer informações importantes sobre o conteúdo do enunciado, isto é, sobre o *dito*; do mesmo modo, pode ajudar a compreender o processo que possibilitou o *dizer*.

No caso particular de Ducrot, assim como Barbi (1999), reconhecemos que:

A contribuição de Ducrot se faz muito importante para se trabalhar as formas linguístico-discursivas do discurso-outro, no entanto não se pode perder de vista a existência das filiações sócio-históricas, a sua organização em memórias e a relação dos locutores e enunciadorees com essas filiações. (BARBI, 1999, p. 203)

Partimos da premissa de que todo enunciado tem potencial polifônico, mesmo quando é construído para não manifestar esse traço. Acreditamos ser importante descrever como a polifonia é organizada nos discursos dos professores em formação, pois, por meio dela, pensamos ser possível compreender como eles sinalizam o seu modo de se relacionar com os saberes ofertados pela academia ao longo de seu processo formativo e também com os dados produzidos a partir de recortes de seu objeto de trabalho, a língua. Acionar um determinado quadro teórico não corresponde a simples incorporação de um modo de dizer, mas à adesão a uma forma peculiar de agir socialmente; assumir um discurso requer, em certa medida, deixar-se constituir-se por ele.

Tendo em vista que é nosso objetivo neste trabalho mostrar como, nos discursos, o processo formativo se revela, buscamos compreender não só como esses discursos se estruturam em termos intralinguísticos, mas igualmente como se constituem enquanto acontecimentos socialmente motivados e/ou condicionados. Assim, entendemos o discurso como um lugar de constituição, tanto de sujeitos

quanto de saberes e, também, de relações de poder. Acreditamos que os professores em formação não somente produzem discursos como uma forma de materialização de enunciados, mas se constituem nesse processo de “dizer”.

Por isso, consideramos necessário expandir nossa perspectiva analítica a fim de alcançar nosso objetivo maior de compreender o processo de formação de professores que, na qualidade de prática social, requer a consideração de aspectos outros além do linguístico. Para tanto, recorreremos, particularmente, e com relativa frequência, a algumas proposições de Michel Foucault, cujo modo peculiar de estudar os discursos pode contribuir com nossa investigação. Procuramos, ainda, dialogar com pensadores como Gaston Bachelard e Thomas Kuhn que refletiram, entre outros temas, sobre o que caracteriza uma ciência e uma conduta científica. Não objetivamos, entretanto, reconstituir integralmente a teoria proposta por cada um deles. Nossa intenção é, à luz de suas reflexões e de alguns de seus conceitos, construir o nosso próprio quadro reflexivo sobre as questões que levantamos, tendo em vista também o olhar que a teoria ducrotiana e o quadro de Authier-Revuz possibilitam lançar sobre os fatos mais propriamente linguísticos.

Nas seções seguintes do capítulo, apresentaremos os traços elementares de uma análise enunciativa segundo Foucault, bem como alguns dos conceitos utilizados nessa abordagem, procurando enfatizar o uso que faz deles o filósofo francês. Acionamos a perspectiva foucaultiana a partir de duas de suas obras: *A arqueologia do saber* (2014) e *A ordem do Discurso* (1999).

### **3.3.1 Análise enunciativa segundo Foucault: ancoragens conceituais**

Nos trabalhos de Foucault, particularmente em *A arqueologia do saber* (2014), estão presentes termos como enunciado, enunciação e discurso, muito frequentes nos campos que se dedicam a investigar questões relativas à linguagem. Embora não negue que o enunciado é uma construção de natureza linguística, não é a língua propriamente dita (ou, pelo menos, do modo como é concebida pela Linguística) o foco de sua atenção. De fato, não era de seu interesse investigar as possíveis determinações das regularidades linguísticas sobre o discurso. Como aponta Possenti (2009), em todo caso, esse distanciamento não é de todo absoluto. Se, por um lado, Foucault enfatizou a dimensão anterior à materialização linguística dos

discursos, por outro, não ignorou o papel dessa materialidade, reconhecendo a relação complexa entre o discurso e sua realização:

A posição adequada, segundo Foucault, é a que considera o discurso ‘uma violência que fazemos às coisas’. Ou seja, que a relação entre a materialidade e algum referencial é sempre o efeito de um processo que tem, para simplificar, um pé na história e outro na articulação específica da materialidade dos enunciados. (POSSENTI, 2009, p. 63)

Essa problemática relação entre a coisa representada e o signo que a representa sempre foi uma constante nos estudos sobre a linguagem, remontando às reflexões dos filósofos clássicos. O acesso à materialidade linguística não é garantia de que se terá acesso total e efetivo ao referente, pois entre outro há um vazio a ser preenchido por diferentes variáveis, entre elas, a própria construção histórica do referente.

Gregolin (2014) também sustenta que, mesmo não sendo objetivo de Foucault realizar estudos de natureza linguística, a linguagem está na base do projeto foucaultiano. Essa estudiosa entende que a relação do discurso com a linguagem que o realiza não é de todo ignorada pelo filósofo francês; afinal, é no e pelo discurso, realizado por meio da linguagem, que os sujeitos se constituem:

Portanto, se o objetivo fundamental de Foucault é produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura e, se essa história é constituída pelo discurso, a relação entre linguagem, história e sociedade está na base de suas reflexões. (GREGOLIN, 2014, p. 45)

Assim como outros estudiosos de Foucault, Khalil (2014) procura demonstrar que questões de natureza linguística não foram totalmente excluídas do horizonte foucaultiano. Porém, esse interesse tinha contornos bastante específicos: “Foucault interessa-se pelo que a língua permite produzir em sua utilização, isto é, os discursos, que determinarão, inclusive, a seleção e a combinação dos próprios signos.” (KHALIL, 2014, p. 334). Para ele, ao mesmo tempo em que não era recomendável desconsiderar que a língua era um sistema, não se devia ignorar que ela só fazia sentido enquanto “prática humana”. De nossa parte, não almejamos identificar em Foucault um conjunto de instrumentais para estudar a língua e suas regularidades; pelo contrário, é de nosso interesse apreender desse estudioso a sua maneira singular de analisar os eventos discursivos.

Em *A arqueologia do saber*, Foucault apresenta o seu método “arqueológico”, no qual se propõe a analisar os discursos observando aspectos outros que vão além do linguístico. Foucault procura se distanciar de um modelo de análise que considerava apenas a imanência linguística; o interesse daquela perspectiva estava muito mais no sistema de signos do que no sentido em si, enquanto para Foucault, o discurso devia ser abordado de outra maneira; assim, ele propunha:

[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos: mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2014, p. 60)

Na busca por esse “algo a mais”, Foucault defende a não-redução do discurso ao seu modo de semiotização. Para ele, não é suficiente descrever como um discurso se estrutura; é necessário entender que os discursos são, eles mesmos, práticas que “formam sistematicamente os objetos de que falam”. Esse ponto de vista é particularmente interessante para se pensar, desde uma perspectiva discursiva, os processos de formação do professor como sendo, em parte, processos de formação dos objetos de sua profissão — processos estes nos quais os discursos das teorias da linguagem e da educação têm um papel importante.

Diante desse aparente paradoxo que consistiria em analisar o discurso sem enfatizar a dimensão linguística, convém compreendermos como aqueles termos enumerados no início da seção — enunciado, enunciação e discurso —, típicos de diferentes estudos enunciativos, são construídos como conceitos na perspectiva foucaultiana.

Assim como na perspectiva ducrotiana, para Foucault o enunciado terá grande relevância, inclusive, na definição do elemento central que é o discurso, já que aquele é considerado uma “unidade elementar” deste. Mas a definição de enunciado não é tão simples, pois não é por um princípio de unidade que ele será identificado. Foucault procura definir o que é enunciado, primeiramente, delimitando o que ele não é. Para ele, o enunciado não é o mesmo que postularam os lógicos gregos, isto é, uma proposição; também não se confunde com a frase, criação dos gramáticos; e não equivale a um ato de fala, conforme propuseram os “analistas” ingleses (referindo-se aos filósofos de orientação pragmática). Porém, “em seu modo de ser singular (nem

inteiramente linguístico, nem exclusivamente material), ele [o enunciado] é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem” (FOUCAULT, 2014, p. 104). Isto quer dizer que, embora não se confunda com aqueles elementos, o enunciado é condição necessária para que eles sejam reconhecidos. Para Foucault, o enunciado

é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT, 2014, p. 105)

Como uma função, o enunciado não se restringe a uma estrutura material, não é uma simples unidade, mas ele tem potencial para fazer aparecer outras unidades, estas sim concretas, como é o caso de uma frase ou de um ato de fala. Foucault diz que, numa análise enunciativa, é essa função exercida pelo enunciado que deve ser descrita. Mais ainda, uma análise dessa natureza procura fazer uma descrição dos acontecimentos discursivos de modo a explicar “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2014, p. 33). Nessa proposta analítica, não é a regularidade linguística a ser destacada, mas outros tipos de relações como, por exemplo, as relações entre os enunciados, entre grupos de enunciados ou entre enunciados e grupos de enunciados de natureza totalmente diferente (p. 35). No caso dos professores em formação, os discursos deles se constituem, de fato, em acontecimentos bastante peculiares, pois, embora não sejam mais o produto de uma opinião leiga, ainda não se constituem em um enunciado de especialista; ou seja, estão no limiar entre um discurso científico ou especializado, sem ainda o ser totalmente. Suas produções escrita ou orais e, por conseguinte, seus discursos ainda representam tentativas de adentrar certa ordem discursiva, a saber, do universo acadêmico.

Nas inúmeras vezes que Foucault (2014) menciona o termo enunciação, fica evidente que ele se refere ao ato ou processo de enunciar. Quando ele fala de “tipos de enunciação” ou de “modalidades de enunciação”, deixa entrever seu entendimento sobre o fenômeno antes mesmo de defini-lo. Até que ele mesmo esclarece o que entende por essa palavra: “Diremos que há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido” (p. 114). Sendo mais preciso, ressalta que:

A enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir. Essa singularidade, entretanto, deixa passar um certo número de constantes — gramaticais, semânticas, lógicas — pelas quais se pode, neutralizando o momento da enunciação e as coordenadas que o individualizam, reconhecer a forma geral de uma frase, de uma significação, de uma proposição. (FOUCAULT, 2014, p. 114)

Mesmo sendo um evento não repetível, é pela ocorrência dos recursos previsíveis da língua que a enunciação se dá a conhecer. Tal perspectiva reforça o entendimento de que pelo modo de realização da enunciação também é possível compreendê-la. Há, dessa forma, uma constante tensão entre o dito e o dizer, entre o produto e o processo.

Sobre a noção de discurso, Foucault aponta que:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2014, p. 143)

Nessa concepção de discurso como “conjunto de enunciados”, vemos emergir a centralidade do enunciado, mas também a da noção de Formação Discursiva (FD), outro conceito muito caro a Foucault. Ele postula que uma FD é um sistema de dispersão de enunciados no qual é possível encontrar certas regularidades. Segundo Foucault (2014), para analisar uma FD é preciso considerar os quatro elementos que possibilitam exercer a função enunciativa, a saber: 1) os objetos — o elemento tratado em um discurso, por exemplo, a loucura; 2) os tipos enunciativos — traços estilísticos e organizacionais de realização dos enunciados; 3) os conceitos — elementos que compõem uma disciplina (Gramática, Economia, Medicina etc) ; 4) as escolhas estratégicas — escolhas teóricas ou de temas no âmbito das disciplinas. Sobre a correlação desses elementos e constituição de uma FD, Foucault explica:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”.

Chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva. (FOUCAULT, 2014, p. 47)

Em nosso trabalho, consideramos que uma “teoria” pode ser descrita como uma formação discursiva ou um campo em que formações discursivas convergem; de modo análogo, a “apropriação teórica” pode ser pensada como produção de enunciados que se inscrevem ou pelo menos entram em contato com uma formação discursiva dessa natureza. Assim, formar-se como professor seria um processo que requer mais do que o simples “acesso” a quadros teóricos, especialmente se considerarmos que “ter acesso” à teoria consiste em ler a respeito dela, “compreendê-la” ou parafrasear seus postulados. Mais do que isso, o processo de formação requer um comprometimento com esses discursos, de modo que: a) novas ações do docente possam ser tomadas a partir de escolhas orientadas por uma base teórica sólida, diante da qual ele tem um posicionamento definido; b) essas ações ensejem a produção de novos enunciados ao menos parcialmente reconhecíveis como “pertencentes a um determinado discurso”, mas igualmente reconhecíveis como mais do que a simples repetição de enunciados de uma determinada teoria.

Fischer (2013, p. 149) explica que uma análise enunciativa na perspectiva foucaultiana deverá considerar a “multiplicidades de coisas ditas, de enunciações, de posições de sujeito, de relações de poder, implicadas num certo campo de saber”. Um analista que se proponha a assumir essa abordagem deverá sempre considerar o discurso e os enunciados como acontecimentos, como eventos estreitamente vinculados às situações que lhes deram origem; mais ainda, não poderá ignorar as posições-sujeitos assumidas, bem como as relações de poder estabelecidas por meio desses discursos. Os ditos são sempre realizados de algum lugar, por pessoas que ocupam posições determinadas, não por livre escolha, mas por restrições impostas por outros sujeitos e/ou instituições. Numa análise dessa natureza, considerando uma dada enunciação, caberia fazer perguntas do tipo:

Quem fala aqui? De que lugar ele ou ela fala? Como se situa esse falante, numa escala em que, social e institucionalmente, se pode garantir *a priori* que sua manifestação é mais (ou menos) verdadeira? Qual o status desse

indivíduo, considerando-se o âmbito institucional em que se insere e de onde enuncia? (FISCHER, 2013, p. 134)

As mesmas perguntas podem ser feitas diante dos enunciados produzidos por professores em formação: quem fala aqui – ainda o aluno universitário, ou já em parte o futuro professor? O orientando de um docente-pesquisador, o bolsista de iniciação científica, o aluno ainda “perdido” à procura de um tema etc.? Evidentemente em muitos casos esses diversos posicionamentos dos sujeitos se sobrepõem. Quando nos perguntamos sobre o papel da teoria no processo de formação, indagamos de que formas, por se estar na universidade, a constituição de um sujeito é afetada pela sua aproximação aos aparatos discursivos da “ciência” ou das disciplinas acadêmicas.

O próprio Foucault (1999), em todo caso, esclarece que para se estudar o discurso é preciso considerar certos princípios. O primeiro deles é o da inversão: contradizendo o desejo comum de se encontrar a origem de um discurso a partir de certas instituições, Foucault aponta para o inverso, ou seja, para a reconstituição dos discursos como forma de conhecer essas instituições. Para saber, então, o que é a universidade hoje – ao menos, para o professor –, temos que reconstituir os discursos que são produzidos nela. Para realizar esse processo de reconstituição desse elemento rarefeito que é o discurso, outros princípios são necessários, tais como os princípios da descontinuidade, da especificidade e da exterioridade. Sobre o princípio da descontinuidade, é preciso entender que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (p. 52), ou seja, a descontinuidade faz parte da própria existência dos discursos, pois são as rupturas numa dada sequência que trazem à tona o acontecimento discursivo. Quanto ao princípio da especificidade, trata-se de não considerar o discurso como um meio para se identificar significações prévias, existentes *a priori*. O princípio da exterioridade também diz respeito ao modo de abordagem do discurso; segundo Foucault, o objetivo de uma análise do discurso não deve ser partir de seu “núcleo interior e escondido” para identificar uma dada significação a ele atribuída, “mas a partir de sua regularidade, passar às condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixar suas fronteiras” (p. 53). Assim, tendo em vista esses princípios, é que se deve analisar um discurso segundo o método arqueológico de Foucault.

### 3.3.2 Da formação das ciências à formação docente: adentrando uma ordem discursiva e disciplinar

Com seu método arqueológico de análise apresentado em *A arqueologia do Saber*, Foucault procura descrever os discursos que embasaram a constituição das ciências numa dado momento. Antes, porém, de delinear seu método, Foucault trata de destacar a novidade de sua abordagem em relação a outras formas de reconstituição histórica. Ao contrário do que os historiadores faziam até então, ele não tenta reconstituir o passado observando as continuidades e acúmulos de eventos considerados os mais importantes e decisivos de uma época. Na verdade, essa nova percepção da história é resultado de uma movimentação da qual Foucault vem a tomar parte quando propõe a sua “arqueologia”. Ele notou que nessa nova perspectiva “a atenção se deslocou, ao contrário, das vastas unidades descritas como ‘épocas’ ou ‘séculos’ para fenômenos de ruptura” (FOUCAULT, 2014, p. 4). Quando nos propomos a analisar a produção acadêmica, estamos, de modo semelhante, supondo que o que define a universidade hoje não é, necessariamente, fruto da evolução, deterioração ou mudança do que definiu a universidade em um momento anterior, mas também resultado do deslocamento, para a esfera universitária, de discursos com os quais não havia até antes relações explícitas de contiguidade ou intercâmbio. A ideia de que estamos passando por mudanças entre “modelos de universidade”, como vimos no capítulo anterior, captura parcialmente esse espírito, mostrando minimamente que a própria constituição da instituição universitária está sujeita a tensões provenientes de diversos setores da sociedade — com a desvantagem de fazer crer numa certa “pureza” desses modelos, como, por exemplo, que a defesa do “conhecimento pelo conhecimento” estaria sempre oposta ao princípio da pesquisa voltada para o mercado de trabalho etc.

Entre os representantes dessa forma de ver os acontecimentos considerados históricos, propugnada por Foucault, este autor destaca Gaston Bachelard, que descrevia “atos e liminares epistemológicos” em vez de remontar à origem empírica dos conhecimentos. Assim, o problema que se coloca a essas análises históricas não é mais o de identificar as continuidades, nem recuperar um momento longínquo no qual eventos ocorreram. Foucault aponta que “o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos”

(FOUCAULT, 2014, p. 6). O que antes era propositalmente ignorado pelos historiadores, isto é, as descontinuidades e limiares, tornou-se central para a “nova história”. Sobre essa distinção entre a antiga e a nova abordagem, Foucault esclarece que:

[...] a história, em sua forma tradicional, se dispunha a ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (FOUCAULT, 2014, p. 8)

A tarefa agora, segundo essa nova abordagem, é fazer uma descrição detalhada desses “monumentos”; e o método do qual a “história nova” poderá se utilizar é justamente o “arqueológico”.

Em sua abordagem, Foucault remonta às diferentes práticas discursivas que, ao longo de certo tempo, construíram e deram a conhecer os objetos de discurso formados em um dado campo. Isso, porém, não se caracteriza como uma simples busca de uma “gênese” científica, pois, para ele:

Procurar o nível da prática discursiva na densidade histórica das ciências não significa querer reconduzi-la a um nível profundo e originário [...]; quer-se, sim, fazer aparecer entre positivities, saber, figuras epistemológicas e ciências, todo o jogo das diferenças, das relações, dos desvios, das defasagens, das independências, das autonomias, e a maneira pela qual se articulam entre si suas historicidades. (FOUCAULT, 2014, p. 230)

O trabalho do “arqueólogo do saber” não será, desse modo, elencar cronologicamente os considerados grandes eventos relacionados à formação de uma ciência; essa seria a tarefa daquele outro tipo de análise histórica do qual Foucault procurou se distinguir. Para ele, cabe considerar a efervescência de elementos que, mesmo não fazendo mais parte de um dado campo disciplinar na forma de conhecimento, contribuíram para a sua consolidação. Araújo (2007) esclarece que:

Foucault não faz história das ideias nem da história das ciências, e sim a análise da possibilidade da ordem, da positividade histórica, a partir da qual um saber pode se constituir, a partir da qual teorias e conhecimentos,

reflexões e ideias são possíveis. E é nesse espaço de ordem que o saber se constitui. (ARAÚJO, 2007, p. 90)

Depreendemos, então, que essa reconstituição histórica peculiar será factível pela análise do que ele chama de “positividades” e também pela compreensão das formações discursivas típicas de um dado campo. Sobre o conceito de positividades, Foucault (2014, p. 251) explica que “elas constituem o conjunto das condições segundo as quais se exerce uma prática, segundo as quais essa prática dá lugar a enunciados parcial ou totalmente novos, segundo as quais, enfim, ela pode ser modificada”. É trabalho do arqueólogo, ou daquele que se propõe a assumir esse método, escavar o “solo positivo” sobre o qual determinadas práticas se desenvolveram. Assim, “analisar positividades é mostrar segundo que regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas” (FOUCAULT, 2014, p. 218), ou seja, o objetivo é encontrar essas regularidades e explicitá-las de modo a compreender como elas contribuíram para a existência de uma determinada prática discursiva e de tudo o que está em seu entorno imediato.

Como antecipamos na seção anterior, o conceito de formação discursiva é central para o tipo de análise da proposta foucaultiana, uma vez que “Foucault desenvolve essa noção como um dispositivo metodológico para análise arqueológica dos discursos” (GREGOLIN, 2014, p. 41). Considerando, ainda, que uma FD determina como o discurso vai funcionar, fica evidente a centralidade desse conceito. Na tentativa de diferenciar sua proposta de outras abordagens, Foucault busca identificar o princípio de unidade de uma disciplina por meio da identificação de *sistemas de dispersão*, isto é, sistemas que aparentemente parecem não convergir, mas que, na verdade, se constituem a partir de certas regularidades.

Dos trabalhos de Foucault, tomemos como exemplo o discurso clínico que dava a conhecer a “loucura” como objeto de saber e de discurso. Para circunscrever esse objeto numa dada época, ele não somente se valia de um tipo de documento, mas de práticas discursivas diversas, procurando identificar, nessa dispersão, a regularidade que as fazia convergir. Baronas (2007) explica que

[...] para o filósofo francês o que garante a unidade de um discurso clínico, por exemplo, não é a sua linearidade formal —, mas algo comparável a uma diversidade de instâncias enunciativas simultâneas (protocolos de

experiências, regulamentos administrativos, políticas de saúde pública, etc)” (BARONAS, 2007, p. 176).

Com as devidas ressalvas, podemos aproximar o conceito de Formação Discursiva ao de *Paradigma* proposto por Thomas Kuhn (1962/1998). Em seu livro, *A estrutura das revoluções científicas*, Kuhn (1998) trata do processo de evolução das ciências fazendo uma reconstituição baseada em grandes acontecimentos considerados, por ele, revolucionários. Na verdade, em sua perspectiva só esses eventos têm potencial para modificar uma ciência. Ele se propõe a fazer a “história das ciências”, procurando identificar como uma “anomalia” cria uma revolução ou se constitui em uma dentro do campo científico. Kuhn (1998, p. 13) explica que paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” Ele defende que a escolha de um paradigma implica também a escolha dos problemas a serem investigados, o que ocasiona uma limitação ao caminhar da ciência. O autor entende que as ciências não evoluem pela simples acumulação de conhecimento, mas justamente pelas revoluções causadas pela mudança de paradigmas.

Embora os exemplos de Kuhn em geral se refiram às ciências exatas, podemos pensar um exemplo análogo na área de Letras. Tome-se o caso da constituição da Linguística Textual como uma disciplina (as análises do capítulo 4 girarão em torno de alguns problemas específicos colocados por essa teoria). Para que esse campo se solidificasse, conforme se lê em Fávero e Koch (2012), ele passou por três fases principais: Transfrástica, Gramática Textual e Teoria do Texto. Cada fase, segundo as autoras, foi marcada não somente pela delimitação do nível de análise adotado, mas também pelo próprio tratamento que seria dado ao texto. Assim, a constituição dessa disciplina passou pela reformulação de qual seria o seu objeto e de como seria tratado, ou seja, cada fase implicou um paradigma diferente e a passagem de uma a outra ocorreu justamente pela mudança desses paradigmas.

Esse nos parece um exemplo viável do que Kuhn chamaria de mudança de paradigmas, mas é também um exemplo interessante da diferença entre a perspectiva desse autor e a de Foucault. Este autor faz o seguinte esclarecimento sobre o conceito de “disciplina”:

“chamamos ‘disciplinas’ a conjuntos de enunciados que tomam emprestado de modelos científicos sua organização, que tendem à coerência e à demonstratividade, que são recebidos, institucionalizados, transmitidos e às vezes ensinados como ciências” (FOUCAULT, 2014, p. 214).

Percebemos que uma disciplina, em Foucault, não equivale à totalidade de um campo científico, mas toma dele seus princípios elementares para se constituir enquanto uma unidade coerente. O filósofo francês diz que a tarefa da abordagem arqueológica não é descrever uma disciplina, embora esta possa oferecer indícios importantes para se descrever as positivities e, por conseguinte, as formações discursivas implicadas. Para Foucault (2014, p. 215), “não se pode estabelecer relação biunívoca entre as disciplinas instituídas e as formações discursivas”, ou seja, não se pode afirmar que toda formação discursiva corresponde a exatamente uma disciplina, pois esta não é condição *sine qua non* para a existência daquela.

Essa perspectiva é diferente da que defende Thomas Kuhn, que considera o estágio “pré-paradigmático” indispensável para a formação de um campo científico. Enquanto, para Foucault, nem toda Formação Discursiva faz parte de um corpo disciplinar, Kuhn considera aquele estágio em que um paradigma está se formando como parte do que o paradigma virá a ser.

Sobre essa comparação entre os conceitos criados por Kuhn e por Foucault, Araújo (2007) acredita que:

[...] a semelhança e certas analogias que existem entre as noções de paradigma e formação discursiva, se devem antes a um pano de fundo antifundamentalista, a uma crítica ao representacionismo e às concepções transcendentais de verdade e conhecimento. (ARAÚJO, 2007, p. 97)

Ambos os autores tratam de questões bastante semelhantes no que diz respeito à constituição das ciências e concordam em recusar certas abordagens que propunham respostas desconsiderando o contexto dessa constituição. Porém, Kuhn considera a noção de paradigma como critério epistemológico para delimitar os traços de cientificidade de uma prática. Na verdade, ele diz que o conceito de paradigma era usado por uma dada comunidade de pesquisadores para determinar o que era científico e o que não era, ou seja, o que poderia se enquadrar nos seus conjuntos de perguntas e respostas; o que estivesse fora desse enquadramento não seria verdadeiramente uma questão para esse grupo. No caso da formação discursiva, ela

poderia ser acionada não para avaliar os objetos em termos de verdadeiro ou falso, mas para delimitar os limites a partir dos quais um conjunto de saberes poderia formar uma ciência. É objetivo de Foucault distinguir qual o papel da ciência num dado campo discursivo e não verificar a validade de seus objetos e métodos.

Ainda sobre o conceito de paradigma, Kuhn (1998) considera que o estudo dele era o que preparava sujeitos iniciantes, tais como estudantes, a se tornarem membros de uma comunidade científica na qual era esperado que atuassem mais tarde. Foucault (1971/1999) também mostra como instituições põem discursos à disposição dos postulantes a adentrarem em suas fileiras, e como elas agem coercitivamente de modo a não permitir o questionamento da ordem previamente estabelecida. Num diálogo hipotético entre sujeito e instituição, Foucault ilustra essa conduta:

O desejo diz: “Eu não queria ter que entrar nesta ordem arriscada do discurso” [...]. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar de honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém”. (FOUCAULT, 1999, p. 7)

Ambos os autores reconhecem, portanto, que a regulação dos discursos tem uma relação estreita com os processos de formação dos indivíduos que, concretamente, se encarregam da continuidade desses discursos. Mostra-se pertinente, então, recorrer a outra acepção de disciplina presente na teoria foucaultiana, vista não somente como um conjunto organizado de saberes, mas como um princípio regulador de ações. Diz Foucault (1999, p. 37) que “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras”. Em *A ordem do discurso*, Foucault discute amplamente como a produção de discursos é uma prática altamente controlada, sendo determinada por fatores relacionados a todo um feixe de variáveis, entre as quais estão os sujeitos e as instituições envolvidos. Nisso reconhecemos a pertinência daquela constatação de Kuhn (1998) sobre ser a aquisição de um paradigma condição necessária para o acesso a um campo científico. Foucault também percebe semelhante circunstância quando de suas análises; ele sustenta que uma proposição só será aceita por uma dada comunidade científica se atender aos critérios por ela estabelecidos, somente se tal proposição puder ser encaixada “no

verdadeiro” dessa comunidade. Para ilustrar isso, ele dá o exemplo de Mendel, que trouxe novos conhecimentos para as ciências biológicas — conhecimentos que podiam ser comprovados, mas que inicialmente não foram aceitos pelos outros cientistas do século XIX porque não se enquadravam nos métodos por eles utilizados. Dito de outro modo, o trabalho de Mendel não foi aceito porque uma das implicações de sua proposta era invalidar os procedimentos de “produção de verdade” dos cientistas naturais que descreviam as espécies de seres vivos a partir da comparação de traços anatômicos, por exemplo. Isto quer dizer, entre outras coisas, que as disciplinas dizem respeito também à forma como os saberes serão tratados até alcançarem o status de ciência. Como dissemos anteriormente, Foucault não avalia o valor de verdade dos saberes, mas sim como, por meio de um conjunto de práticas, eles são incorporados e aceitos como ciência.

Adentrar a uma dada ordem discursiva não consiste, portanto, apenas em se apropriar do que é ofertado, daquilo que está aparentemente disponível; é necessário atender às demandas do quadro ao qual o discurso faz parte. Assim:

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciadas), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala. (FOUCAULT, 1999, p. 37)

Acreditamos que no processo de formação como professores, os alunos, ao se depararem com uma série de novos saberes e objetos discursivos, tendem a recebê-los como paradigmas a serem incorporados. Talvez a própria academia esteja induzindo esta conduta, como podemos supor tendo em vista esse princípio de coerção tal qual apresentado por Foucault (1999). A pergunta que nos fazemos pode ser, então, reformulada, indagando-se em que medida os enunciados dos alunos mostram sinais de incorporação dos “paradigmas” ou das “disciplinas” vigentes em sua área de formação — por exemplo, em Letras, que é nosso campo atual de investigação. Também caberia perguntar como esses paradigmas são incorporados, uma vez que entre eles há relações de descontinuidade e contradição: eles são apenas alocados na superfície dos discursos, justapostos como se formassem um todo harmônico, ou são mantidos a distância, isolados uns dos outros para evitar o afloramento das suas incompletudes? São essencialmente mencionados, tratados enquanto um tópico sobre

o qual se pode falar, ou contribuem para produzir um lugar de aparecimento de novos enunciados, testemunhando o que poderíamos chamar de “incorporação” ou “aprendizagem” da ciência?

Essa conduta não é exclusiva do ambiente acadêmico; diferentes instituições estruturadas pelo discurso se apresentarão, e às vezes, podem vir a se impor, como “sistemas de restrições”. Foucault (1999) diz que a forma mais visível desses sistemas é o que ele chama de “ritual”, ou seja, aquelas práticas convencionais ou condutas padronizadas típicas de uma dada esfera. O ritual assume diferentes funções, todas de efeito coercitivo, determinando como os indivíduos devem ser, como dever agir e até o que podem e como podem falar:

o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 1999, p. 39)

Assim, a adesão a uma dada ordem discursiva requererá que se faça uma série de concessões, inclusive a de se submeter a relações de poder já estabelecidas. Foucault ilustra esse fenômeno dando o exemplo dos discursos jurídicos, religiosos, terapêuticos etc. que, segundo ele, são indissociáveis da prática ritualística, pois sempre vão determinar papéis aos sujeitos. Estendendo isso para um contexto de formação, como é o caso da esfera acadêmica, é possível identificar certa correlação, pois nela há diferentes rituais a serem cumpridos pelos sujeitos a fim de serem aceitos e qualificados positivamente. É como questiona Foucault:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1999, p. 44)

De fato, se há um lugar onde a palavra é tratada de forma extremamente ritualística, este lugar é a academia. Quer sejam nas práticas orais, quer sejam nas práticas escritas, há instruções e prescrições para os diversos usos da palavra, sendo que o uso considerado adequado é pré-requisito para a circulação nas diferentes instâncias desse ambiente. O próprio alcance dessa “adequação” às regras e ritos vem

sendo considerado, dentro de certas perspectivas, como ponto de chegada do processo formativo, de tal modo que a “superação de paradigmas” ou, mais simplesmente, a produção de conhecimentos novos, pode estar desaparecendo como função precípua da universidade — restando reservada a contextos mais restritos que o do percurso ordinário dos estudantes em geral.

Retomemos o método arqueológico assim sintetizado por Araújo (2007, p. 91): “o objeto de análise do arqueólogo é o discurso, cujas unidades são os enunciados; estes formam as práticas discursivas, que configuram uma *épistémè*, a qual pertence o saber de uma época”. Por isso, é no discurso que procuraremos compreender como se dá, por parte dos professores em formação, a apropriação de objetos teóricos. Vamos nos posicionar no lugar de “arqueólogos do saber” não para traçar um percurso de como um objeto se forma dentro de um campo científico, mas para reconstituir e compreender como um sujeito adentra a esse campo buscando se apropriar desse objeto e, com isso, tornar-se pertencente e participante desse espaço. Acreditamos que o professor em formação passa por um processo semelhante àquele vivenciado quando da constituição de um dado objeto, com o diferencial, porém, de não ser ele mesmo o “descobridor” ou o propositor desse objeto, embora para si tudo seja novidade e, por isso, tenha feições de descoberta inédita. Assim, o professor em formação, diante das novas práticas discursivas de um dado campo disciplinar, seria como um neófito que tenta se apropriar dessas práticas e dos objetos típicos desse campo a fim de nele adentrar.

Desse modo, também nós procuramos assumir uma metodologia, por assim dizer, semelhante a de Foucault, tendo em vista que buscamos compreender o processo de formação de professores a partir dos discursos realizados em diferentes materiais produzidos pelos alunos. Dentro da dispersão que é o processo formativo com as diferentes práticas discursivas envolvidas, buscaremos observar o tratamento dado aos objetos teóricos em dois conjuntos de materiais — o primeiro constituído por fóruns online e o segundo, por relatórios de estágio, ensaios e TCCs —, que representam modos distintos de mobilizar a teoria, bem como todo o aparato discursivo ofertado no domínio acadêmico.

### 3.3.3 Da consideração de diferentes quadros de análise enunciativa: um lugar para novas reflexões

Como vimos defendendo neste trabalho, para nós é importante compreender a forma como os alunos em seus discursos acionaram os objetos teóricos e também o que os levou a usar determinadas estratégias nesse processo. Partimos da premissa de que essas decisões, embora pareçam ser atos individuais, na verdade, ilustram o modo como os alunos vão assumindo posições-sujeito a fim de adentrarem numa dada ordem discursiva. É nosso interesse, agora, esclarecer o que uma análise enunciativa segundo Foucault pode nos levar a conhecer sobre nosso objeto e como tal análise pode ser associada àquelas propostas por Ducrot e por Authier-Revuz.

Importante dizer que o tipo de análise da qual Foucault procura se distanciar ao se referir à descrição dos enunciados seria uma análise estritamente linguística, que se propõe a fazer exclusivamente a descrição da estrutura morfossintática das frases. Como apresentamos previamente na seção 2.1, esse não é o tipo de análise feita por Ducrot, já que ele trabalha — guardadas as devidas proporções — com uma abordagem enunciativa; tampouco é o que faz Authier-Revuz, cuja proposta se lança para além do intralinguístico, abrangendo também o exterior linguístico. A teoria polifônica ajuda a compreender o intrincado jogo de revelar e esconder entre o dito e o não-dito presentes no enunciado. A análise da polifonia ajuda a circunscrever os modos de presença do “outro” no espaço discursivo, sendo que, dado nosso *corpus*, esse outro pode ser “a teoria” (o autor tomado como interlocutor ou parceiro de locução etc.) ou o próprio dado analisado pelos professores em formação (também “voz” introduzida no discurso do locutor a título de comentário, exemplo, objeto de descrição metalinguística etc.). O quadro das heterogeneidades discursivas de Authier-Revuz, por sua vez, permite identificar a presença e a relação entre os vários “outros” que estão em um discurso, e, embora seja possível fazer a circunscrição dessa alteridade na superfície discursiva, a análise das heterogeneidades contempla também o exterior constitutivo, já que considera a relação dos discursos com outros discursos que lhe atravessam.

Em sua análise enunciativa, Foucault deixa claro que se dedicará a descrição dos enunciados para assim analisar as formações discursivas que possibilitam o surgimento desses mesmos enunciados. Com esse tipo de análise, será possível, entre outras coisas, identificar a maneira pela qual enunciados alcançam determinado

*status*, “a maneira pela qual são institucionalizados, recebidos, empregados, reutilizados, combinados entre si, o modo segundo o qual se tornam objetos de apropriação, instrumentos para o desejo ou interesse, elementos para uma estratégia” (FOUCAULT, 2014, p. 141).

Foucault se dedica a explicitar, ainda, que não faz a interpretação dos discursos, isto é, não busca recuperar um sentido oculto dos enunciados:

A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar. (FOUCAULT, 2014, p. 133)

O objetivo desse tipo de análise é, então, entender e explicar porque um discurso existe em vez de outro. Pretende-se mostrar as próprias condições de existência dele e o que requer dos sujeitos envolvidos. Esse é também um dos traços do quadro que nos propomos a construir, ou seja, não é de nosso interesse, ao analisar nosso *corpus*, explicar o que o aluno quis dizer em seu discurso, mas, sim, a partir do que foi dito, compreender o processo maior no qual está envolvido. Percebemos que, muitas vezes, o aluno na tentativa de adentrar a ordem discursiva da academia se utiliza de alguns procedimentos para demonstrar essa pertença, mesmo que ainda esteja um pouco distante disso. Nesse aspecto, a análise inicialmente descritiva terá a função de explicitar a ocorrência desses procedimentos com o intuito de revelar as estratégias usadas pelos alunos, ao passo que, a perspectiva interpretativa, inspirada em algumas premissas foucaultianas, nos mostrará as restrições e determinações que direcionaram essas escolhas.

Assim, nossa proposta de recorrer a diferentes modos de análise enunciativa nos proporcionará a dinâmica de aproximação e afastamento diante do objeto analisado conforme a natureza do *corpus* investigado e suas demandas específicas, o que nos indicará quais recursos analíticos utilizar; não para simplesmente realizar o exercício de aplicação de um conceito ou de um método, mas para abordar os dados de modo a compreendê-los em sua singularidade.

No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos de constituição da primeira parte do *corpus*, bem como as análises realizadas nesse

material. No capítulo seguinte, obedeceremos ao mesmo protocolo, porém considerando o segundo conjunto de dados que compõem a nossa pesquisa.

#### 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INTERAÇÕES DIDÁTICAS ONLINE: EXPERIÊNCIAS INICIAIS DE USO DA TEORIA

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar o primeiro conjunto de materiais que compõe o *corpus* desta pesquisa, a saber, discussões realizadas por alunos, do curso de Letras da UFPA de Belém, em um fórum da rede social Facebook que foi utilizada para fins didáticos. Consideramos que esses dados fornecem uma amostra de processos cotidianos de trabalho do estudante sobre os conhecimentos teóricos que lhe são apresentados como elemento da formação. Entendemos que esse trabalho consiste, essencialmente, em um trabalho de linguagem, por isso tratamos de analisá-lo a partir das “pistas” deixadas nos enunciados concretos dos alunos, submetendo-os a uma análise enunciativa que, neste capítulo, será baseada principalmente na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), considerando a sua vinculação com a Teoria Polifônica, ambas de Ducrot. A TBS, como detalhado na seção 2.1.2, permite que se analise os encadeamentos argumentativos entre os diferentes pontos de vista, isto é, entre os enunciadores presentes em um discurso. A ênfase nesse quadro se deve à peculiaridade do *corpus* que se constitui, basicamente, em uma disputa entre as participantes da interação sobre quem apresenta o ponto de vista “correto” em relação ao texto analisado.

Inicialmente, detalharemos como os dados foram gerados e a sua forma de coleta. Em seguida, daremos a conhecer as análises em parte desse material.

Propomo-nos a observar o processo formativo dos graduandos em Letras da Universidade Federal do Pará, campus de Belém, em um tipo peculiar de interação, isto é, em ambiente *online* e público, dentro de uma disciplina vinculada ao eixo do “uso da língua” em seu currículo. Os graduandos foram motivados a participar de uma situação didática que os incentivou a utilizar os quadros teóricos por eles estudados ao mesmo tempo em que tinham a oportunidade de interagir e visualizar seus colegas realizando as mesmas atividades. O objetivo dessa prática era possibilitar que os alunos mobilizassem e problematizassem esses quadros, interagindo entre si e não somente com a professora, que assumiria, nessa situação, a função de mediadora e especialista na área em estudo. Embora uma dinâmica semelhante pudesse ser

executada em sala de aula, presencialmente, optamos por realizar um projeto didático baseado na metodologia de ensino conhecida por *Blended Learning* ou ensino híbrido, pois tínhamos também por objetivo propiciar mais tempo e espaço para nossos alunos refletirem e discutirem os conceitos teóricos a eles apresentados. Assim sendo, o ensino híbrido se mostrou uma alternativa viável e oportuna. Friesen (2012) assim define esse tipo de ensino: “‘Blended Learning’ designa a gama de possibilidades oferecidas pela combinação de Internet e mídia digital com as formas de sala de aula já estabelecidas que requerem a co-presença física de professores e alunos.” (FRIESEN, 2012, p. 1)<sup>12</sup>. Ou seja, esse modelo de ensino é caracterizado pela realização de atividades parte em ambiente presencial, parte em ambiente virtual.

A seguir, em 4.1, detalharemos como executamos esses procedimentos em nosso projeto didático, processo que gerou os dados por meio dos quais buscamos compreender a formação inicial de professores, particularmente, no que diz respeito à apropriação de conhecimentos teóricos. Na sequência, em 4.2, apresentamos a análise que realizamos da dinâmica interacional instaurada no fórum no Facebook a partir da situação didática proposta aos alunos.

#### 4.1 PRIMEIRO CONJUNTO DE DADOS: DA PROPOSTA DIDÁTICA À COMPOSIÇÃO DO CORPUS

Os dados analisados neste capítulo consistem em postagens<sup>13</sup> feitas por alunos do curso de Letras em fóruns do Facebook nas quais eles discutem a análise de textos e conceitos ligados à Linguística Textual, um dos quadros teóricos a eles apresentados em sala de aula presencial. Essa interação *online*, cuja análise enunciativa apresentamos nas seções seguintes, fez parte de um ciclo de tarefas por nós desenvolvidas na disciplina “Compreensão e produção escrita em português”. Trata-se de uma disciplina que, na proposta curricular do curso de Letras, é considerada de caráter teórico, embora esteja no eixo do Uso — nela, o objetivo é explorar conceitos e construtos relacionados ao estudo da escrita. Dessa forma, as atividades propostas

---

<sup>12</sup> Tradução nossa do original: “‘Blended learning’ designates the range of possibilities presented by combining Internet and digital media with established classroom forms that require the physical co-presence of teacher and students.”

<sup>13</sup> Chamamos de postagem a cada publicação que se faz na rede social Facebook; deriva do verbo “postar”, que representa a ação de publicar nessa rede.

tinham por finalidade ajudar os alunos a se apropriarem dos quadros teóricos propostos para realizar a análise de textos escritos. Por exemplo, era esperado que os alunos estudassem textos de referência sobre um dado assunto e fizessem análises de materiais diversos de modo que pudessem exemplificar os fenômenos estudados.

Assim como Fairchild e Bormann (2014), acreditamos que cabe ao professor elaborar sua própria aula de forma “autoral”. Nesse processo, o primeiro procedimento a se fazer, em uma aula de português, por exemplo, é contar com uma análise própria dos textos escolhidos, o que implica perceber como se estruturam, que instruções dão ao leitor para favorecer a leitura que se espera (ou desfavorecer as leituras indesejadas), e inclusive que “defeitos” ou problemas podem ter, isto é, elementos causadores de dificuldades na leitura ou compreensão oral, entre outras questões. Todas essas considerações devem ser subsidiadas por um conhecimento teórico suficiente para que o professor em formação entenda que suas decisões não devem ser “intuitivas”, mas sustentadas por uma racionalidade de especialista. O professor não é alguém que apenas executa ações previamente delineadas para ele, como, por exemplo, a aplicação de exercícios de um livro didático; o professor é alguém que se especializou numa dada área e tem competência para ensinar um dado objeto. Essa posição justifica a proposta de ensino implicada nas atividades em que se produziram os dados analisados neste capítulo: procurávamos fazer com que os alunos manejassem conceitos específicos sobre dados concretos, nem sempre os direcionando à elaboração explícita de propostas de ensino, mas sempre entendendo que a própria análise é um procedimento implicado na docência.

#### **4.1.1 A proposta didática: procedimentos de estruturação**

Nesta subseção, apresentamos a proposta didática que possibilitou a construção dos dados que se tornaram nosso objeto de análise. Trata-se de atividades que tinham por objetivo promover a aprendizagem e discussão de construtos teóricos, tais como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, além de tratar de tópicos clássicos dentro do campo dos estudos da linguagem, por exemplo, a relação entre oralidade e letramento. O principal ambiente onde se desenvolveram as atividades foi a rede social *Facebook*, por meio do recurso dos *Grupos*, funcionando como um espaço no interior da rede social cujo acesso pode ser

permitted apenas a membros ou pode ser aberto ao grande público, dependendo da configuração escolhida. Além disso, usamos espaços complementares como o *Padlet*, que funciona como uma espécie de mural virtual, na qual os alunos poderiam “afixar” o resultado de suas pesquisas. Nas figuras abaixo apresentamos essas ferramentas:

FIGURA 2 – Grupo do Facebook

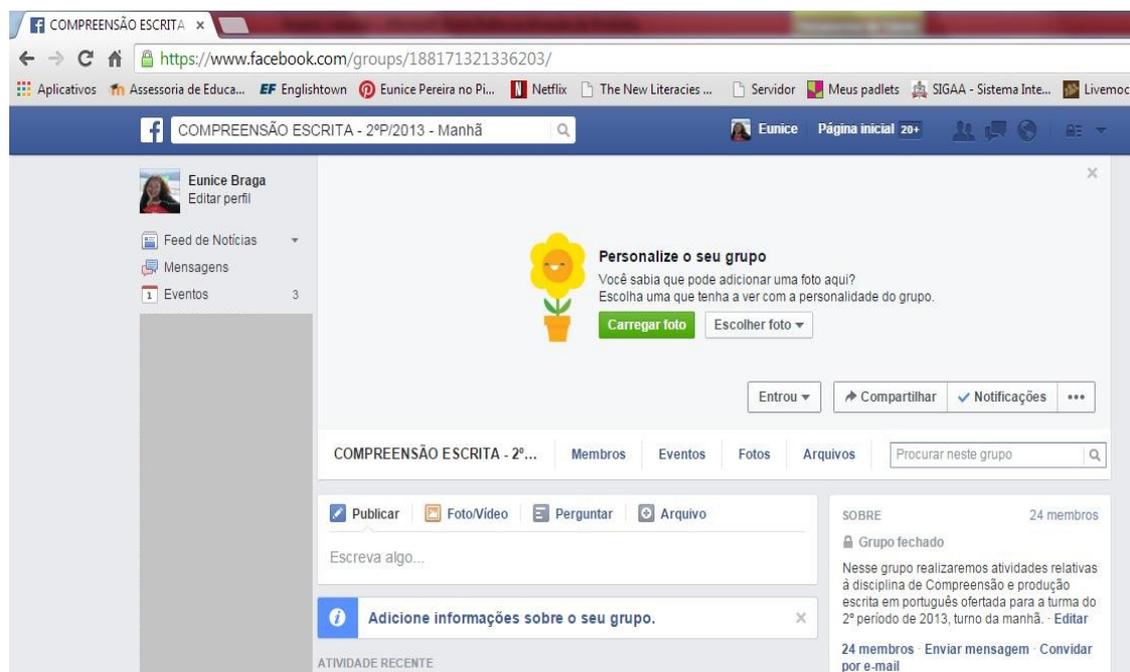
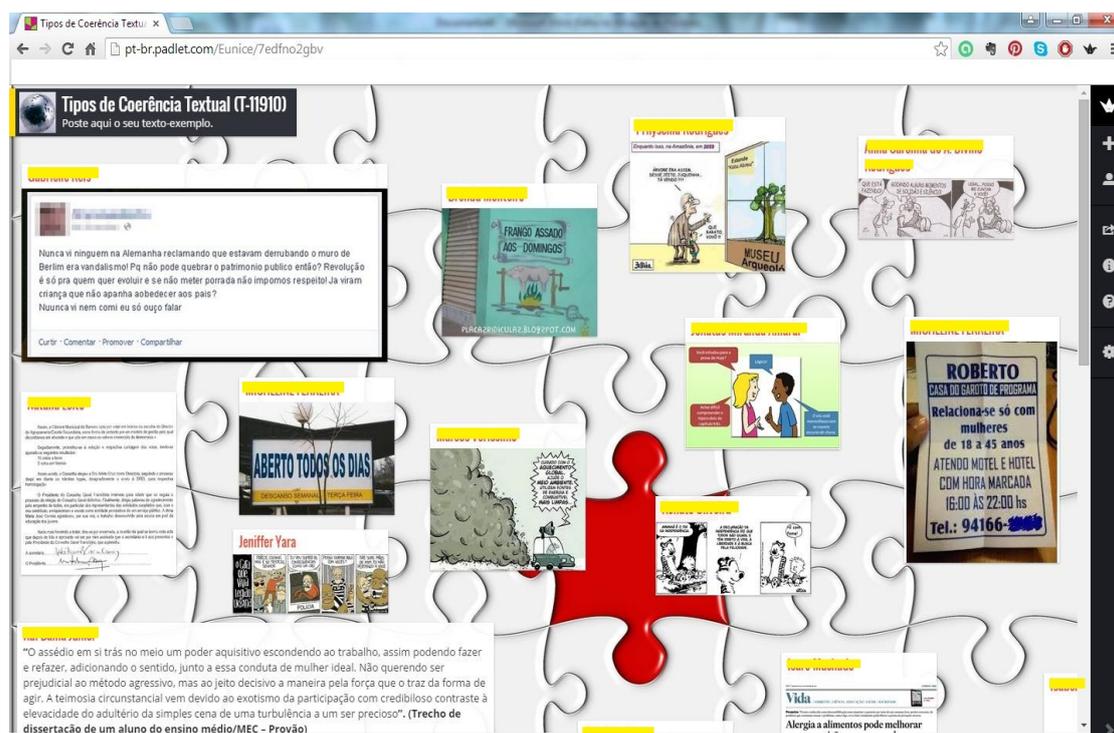


FIGURA 3 – Interface do Padlet



Na figura 2, é possível visualizar a interface de um *Grupo* do Facebook. Na parte superior da imagem se encontra o nome do referido grupo (“Compreensão e Produção Escrita – 2P/2013 - Manhã”); no canto superior esquerdo está a identificação do usuário que estava “navegando” na página, isto é, visualizando o seu conteúdo; no lado direito constam informações como descrição do ambiente e número de integrantes. O restante da interface da página é igual a uma página comum do Facebook, com organização cronológica das publicações e opções de réplica, por exemplo, “curtir”, “responder”, “compartilhar” etc. Na figura 3, encontra-se, no canto superior esquerdo da interface do Padlet, o título atribuído ao mural; na parte central, está o conteúdo publicado pelos alunos que consiste de uma série de textos verbais e imagéticos (charges e tiras cômicas, um panfleto, uma foto de um outdoor, uma foto de uma pintura no muro de uma casa etc.); no lado esquerdo, vê-se a barra de configuração que, até então, só podia ser acionada pelo criador do mural.

Ao lançarmos mão de espaços virtuais para o desenvolvimento de algumas atividades da disciplina, procuramos destacar o potencial interativo de uma rede abrangente, muito frequentada por nossos alunos. A opção de não trabalhar com uma plataforma desenhada para fins didáticos foi intencional; ganhamos tempo, pois não foi necessária a apresentação extensiva do espaço e de seus recursos, uma vez que os alunos já sabiam como utilizá-la. Por outro lado, foi necessário que o uso de uma rede social para o ensino fosse discutida com os alunos. A ideia subjacente era demonstrar que se a dinâmica virtual já faz parte de nosso cotidiano, muito natural deveria ser a sua incorporação nas nossas práticas de ensino e aprendizagem. Essa proposta mostrou ter seus prós e contras. Por um lado, a familiaridade com a plataforma favoreceu a participação dos alunos, pois propiciou a facilidade do uso. Por outro lado, pelo fato de a rede social ser costumeiramente utilizada para um tipo de comunicação mais corriqueira, não raro as tarefas eram percebidas pelos alunos de maneira informal, com pouca elaboração e ênfase em enunciados de caráter fático, por exemplo, “legal”, “parabéns”; ou ainda, o uso da rede se tornava um pouco artificial devido à demanda específica da tarefa — alguns alunos deixavam seus comentários apenas como forma de cumprir as tarefas solicitadas, mas não se engajavam efetivamente nas discussões.

As tarefas *online* aconteciam após e como desdobramento das aulas presenciais. Assim, num primeiro momento, em sala de aula, ocorria a discussão de

um tópico teórico a partir de um texto-base, que deveria ser previamente lido por todos. Em seguida, a discussão deveria continuar no ambiente *online* conforme as orientações específicas da tarefa. Essa dinâmica é, como já apontamos, uma aplicação da modalidade *Blended Learning*.

O primeiro conjunto de dados que compõe o corpus dessa pesquisa foi gerado a partir do registro dessas interações didáticas *online* realizadas no âmbito do projeto de ensino aplicado nos semestres iniciais do já mencionado curso de Letras. Essas interações ocorreram no espaço *Grupos* do Facebook — para cada turma em que ministramos aula, criamos um grupo nessa rede social. Consideramos, para efeito de análise, um dos conjuntos de fóruns. Esse recorte foi feito pelas seguintes razões: 1) o volume de dados gerado extrapolava em muito as demandas de nossa pesquisa, que pretendia ser mais qualitativa do que quantitativa; 2) os grupos iniciais representam uma fase “piloto” do nosso projeto didático, assim sendo as atividades não obedeciam a uma sistematização tão detalhada quanto as dos últimos; 3) nas interações *online* selecionadas, por causa de sua estruturação didática, foi possível perceber com mais clareza a mobilização da teoria pelos alunos, o que favoreceu a compreensão do processo formativo pelo qual passaram.

A seguir descrevemos a tarefa que originou a interação didática selecionada e logo após apresentaremos a análise enunciativa desse material a fim de alcançar nosso objetivo de compreender o fenômeno da apropriação teórica na formação de professores, considerando os discursos que os graduandos efetivamente produzem ao realizarem suas atividades acadêmicas.

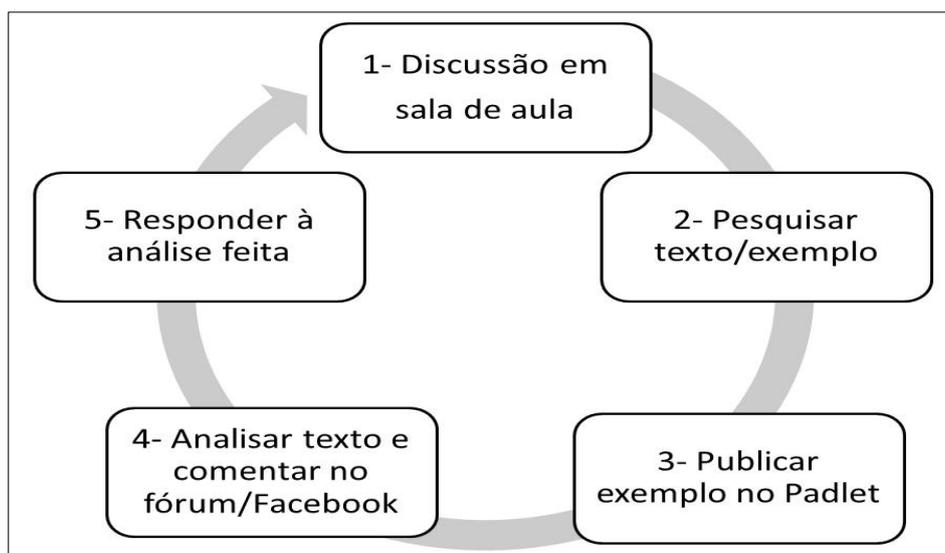
#### **4.1.2 As coordenadas da tarefa: a teoria para análise de textos**

A tarefa 6, realizada no grupo 1, estava relacionada ao item da ementa da disciplina “Compreensão e Produção Escrita em Português” que tratava do tópico Coesão e coerência. O texto teórico usado para embasar o estudo foi o de Koch e Elias (2009). Essas estudiosas enquadram seu trabalho no campo da Linguística Textual e consideram que a coerência é um princípio de construção do sentido. Assim sendo, elas acreditam que, por mais problemas que um texto apresente, um dado leitor sempre fará um esforço para atribuir-lhe sentido. Isso significa que, para essas autoras, não haveria um texto totalmente incoerente; casos de incoerência seriam,

conforme a perspectiva delas, casos isolados no texto e não uma propriedade dele como um todo.

Diante dessa premissa teórica, foi solicitado aos alunos que buscassem textos que pudessem exemplificar o fenômeno da coerência textual. Eles deveriam publicar o resultado de suas pesquisas no mural virtual (Fig. 3), de forma que seus textos ficassem visíveis a todos os colegas. Depois de publicado no mural, o aluno deveria escolher o texto de um colega e analisá-lo. Tal análise deveria ser realizada no grupo da turma no Facebook, que apresenta o formato de fórum. O colega que teve sua publicação analisada deveria se posicionar a respeito da análise feita, respondendo no mesmo local em que ela foi apresentada. Assim era esperado que uma discussão fosse instaurada e os alunos pudessem problematizar o conceito inicialmente apresentado em sala de aula. O ciclo de ações realizadas na tarefa está resumido no seguinte diagrama:

FIGURA 4 – Ciclo de atividades



É importante dizer que as orientações para tarefa, bem como o endereço eletrônico do mural, eram disponibilizados no grupo do Facebook, que funcionava como o “ponto de encontro” da turma, ou como uma espécie de sala de aula virtual, conforme ilustra a imagem a seguir:

FIGURA 5 – link do Padlet e orientações no grupo do Facebook



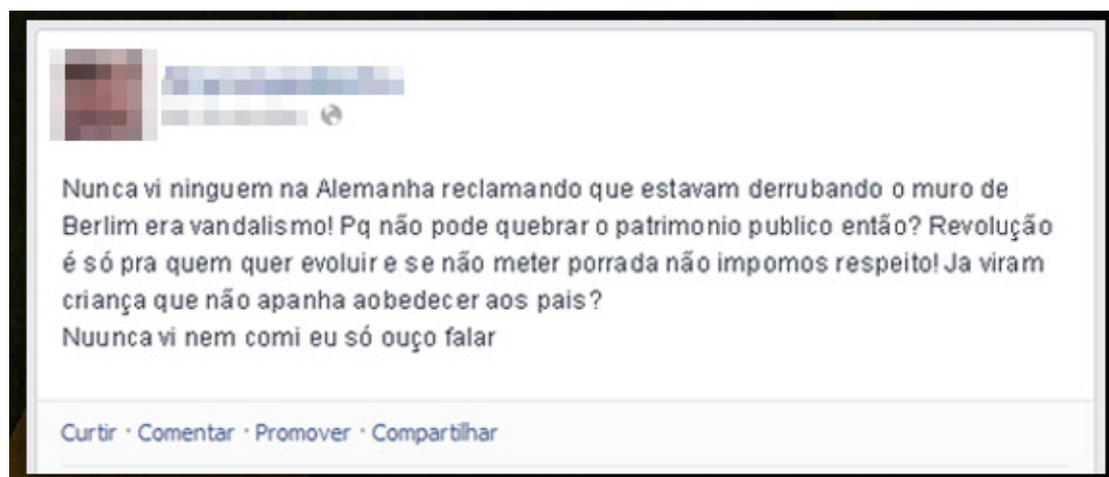
Na figura 5, é possível visualizar um trecho do grupo em que consta o endereço eletrônico (link) que redirecionava para o mural no Padlet onde os alunos deveriam publicar os textos que haviam pesquisado e que deveriam ser analisado por eles e por pelo menos um colega. Logo abaixo desse link está a orientação da tarefa 6.

No fórum realizado no Facebook, decorrente da tarefa 6, um grupo de alunas, matriculadas na disciplina “Compreensão e Produção Escrita em Português”, engajaram-se numa discussão, cujo objetivo era analisar um texto considerando as premissas teóricas da Linguística Textual, precisamente, o conceito de Coerência. A tarefa consistia, portanto, de um exercício de aplicação dos conceitos propostos por esse quadro teórico. O aspecto principal abordado pelas alunas foi a coerência textual, estudado anteriormente por meio de um texto teórico (TT). A análise do modo como elas se utilizaram daqueles conceitos possibilitou identificar indícios do modo como elas compreenderam esse conceito e também de como foram modificando sua compreensão a partir do dado analisado e das trocas entre si. Ao longo dessa análise, procuramos verificar três movimentos a serem realizados pelas alunas durante o exercício: se elas conseguiram ler/compreender o texto analisado (TA) como dado; se conseguiram descrevê-lo e explicá-lo de forma precisa; se nessa descrição,

conseguiram destacar aspectos relevantes do ponto de vista da teoria em estudo, neste caso a Linguística Textual.

Abaixo apresentamos o texto (TA) analisado pelas alunas, publicado no mural virtual pela aluna A3:

FIGURA 6 – Texto Analisado (TA)



Após a primeira postagem/publicação realizada pela aluna A1, que propõe uma análise para TA, desdobra-se uma longa sequência de turnos alternados entre as alunas A2 e A3, nos quais elas se dedicam a defesa de seus pontos de vista sobre a análise de A1. A2 considera TA coerente enquanto A3 o considera incoerente. A2 atribui a coerência de TA ao fato de, segundo ela, apresentar coesão, o quê é contestado por A3, isto é, que TA seja coerente apenas por este motivo. Do turno 1 ao 12, as alunas se dedicam a essa controvérsia. A partir do turno 15, as participantes da interação passam a tratar mais detidamente do modo como estão compreendendo a noção de coesão, inclusive trazendo conceituações para o termo. Há momentos de latência, por assim dizer, nos quais as participantes apenas sinalizam sua presença por meio de atitudes consideradas “simpáticas”, por exemplo, elogios ou pequenos gestos de concordância. Em outros momentos, as participantes se engajam de modo bastante enfático na defesa de seus posicionamentos; esses são momentos de tensão dentro do quadro interacional, pois implicam em tentar desconstruir os argumentos dos participantes divergentes.

Na próxima seção, procuramos mostrar como o processo formativo das alunas participantes da interação ocorreu, tendo em vista a dinâmica interacional por elas construída a fim de lidar com o dado analisado (TA) e o texto teórico utilizado (TT).

Tendo em vista que essa dinâmica assumiu a forma de um debate com uma estrutura argumentativa evidente, revelou-se pertinente recorrer ao quadro da TBS associando-o aos princípios da Teoria Polifônica. Assim, foi possível identificar e analisar os posicionamentos assumidos e a relação estabelecida entre eles.

#### 4.2 INTERAÇÕES DIDÁTICAS ONLINE: O PROCESSO FORMATIVO EM ANÁLISE

Como vimos no capítulo 2 deste trabalho, o currículo do curso de Letras é organizado segundo três eixos que preveem a aquisição de conhecimentos sobre o objeto a ser ensinado e também a aprendizagem de formas de se ensinar esse objeto, isto é, o Português como língua materna. Nesse currículo é possível perceber um esforço para tentar superar o modelo 3 + 1, quando, por exemplo, oficinas são ofertadas em diferentes momentos do curso ao lado de disciplinas consideradas “mais teóricas”, em vez de alocar toda a “parte prática” do currículo no fim do curso, ou seja, as oficinas parecem ser uma forma de antecipar atividades que antes eram realizadas somente na etapa final. Nessa nova configuração, os graduandos são motivados a fazerem, nessas disciplinas, experimentações com os conceitos teóricos ensinados, breves análises ou operacionalizações diversas. Assim, consideramos a realização desses exercícios um momento oportuno para observar como esses sujeitos estão vivenciando a apropriação daquilo que ajuda a compreender o seu objeto de trabalho, isto é, os conhecimentos teóricos sobre ele. Nessa perspectiva é que voltamos nosso olhar para as interações didáticas entre os alunos procurando perceber como seu processo formativo pode ser descrito por meio de movimentos concretos registrados no cotidiano de uma prática de ensino. Nos dados de que dispomos, esses movimentos tomam a forma de trocas verbais online por vezes polêmicas, nas quais encontramos sequências de réplicas em que tanto as características do dado analisado quanto os conceitos usados para analisá-lo são submetidos à negociação. Essa situação nos faz pensar em Bakhtin (2010) quando diz que o signo verbal torna o meu pensamento mais real para mim mesmo porque ele se torna real para o outro. Em suas palavras: “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2010, p. 117). Vamos observar, na análise do fórum, que as alunas

participantes da interação vão reiterando e, ocasionalmente, reformulando o seu posicionamento à medida que o apresentam para o auditório social com quem interagem. Isso confirma a premissa bakhtiniana de que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Nas análises seguintes, sem perder de vista esse princípio geral, vamos lançar mão da Teoria dos Blocos Semânticos para mostrar a configuração argumentativa que a interação *online* entre as alunas assumiu. Desse modo, levaremos a análise até o nível da relação entre os elementos linguísticos manifestos no enunciado e as formas de conhecimento produzidas aí na forma de atitudes do falante. Assim, como veremos mais a frente, o debate sobre a coerência ou incoerência do texto analisado pelas alunas ilustra o processo pelo qual a consciência delas, em termos bakhtinianos, foi se formando em relação aos conceitos teóricos por elas estudados.

#### **4.2.1 Síntese do quadro interacional**

Para compreender a análise enunciativa que propomos, é necessário ter uma visão geral da interação didática em questão e assim perceber como ela se processou, isto é, quais os principais movimentos realizados pelas participantes. Assim, fazemos nesta subseção, uma síntese do quadro interacional, destacando os principais turnos do fórum, que oportunamente serão retomados ao longo da análise.

O fórum se inicia quando a aluna A1 apresenta a sua análise sobre o texto publicado pela aluna A3. A aluna A2, logo em seguida, manifesta a sua discordância em relação à análise feita por A1. A3, por sua vez, manifesta-se na interação para discordar de A2 e questionar a professora P sobre a validade de sua interpretação do texto analisado. A3 se manifesta novamente para concordar com A1 e se contrapor a A2. Durante alguns turnos, elas seguem reiterando seus posicionamentos, hora acionando trechos do texto estudado, hora destacando trechos e fazendo interpretações do texto analisado. Quando a discussão parece não mais progredir, elas convocam a professora P para se manifestar e esclarecer quem está certa no debate. A professora P não se posiciona no sentido de oferecer uma resposta definitiva; ela incita ainda mais a discussão induzindo as alunas a continuarem a discussão sobre TA e TT. No turno 33, uma quarta aluna se manifesta para defender que o texto em análise é coerente, embora apresente “Incoerência sintática”, este parece ser um

“meio-termo”, mas acaba incitando o debate. Depois dessa postagem de A4, a aluna A3 se manifesta reiterando que considera o texto totalmente incoerente. Em certo ponto momento da interação, a discussão se torna tão confusa e redundante que A2 e A4 fazem uma síntese dos posicionamentos tentando deixar claro quem está defendendo o quê, como pode ser visto nos turnos 39 e 41. Esses movimentos podem ser observados nos turnos destacados abaixo:

1	A1	<p>Tarefa 6- Parte 2</p> <p>A postagem da colega A3, que relata um comentário no feed de notícia do facebook, tal postagem está incoerente, pois a uma certa confusão de ideias, ou seja, há discrepância naquilo que tentou-se transmitir. Coerência textual tem a ver com a sequência das frases no texto. As frases devem seguir uma sequência lógica de forma que seja possível compreender o andamento dos fatos. Então, incoerência textual é a desorganização estrutural do texto, impossibilitando o entendimento. No texto, mistura-se diversas ideias tais como: Vandalismo, patrimônio público, revolução, contexto familiar e uma música, são diversos contrapontos dentro de um determinado contexto, levando assim a fuga das ideias.</p>
3	A2	<p>Eu discordo da A1. O texto é coerente. O que existe nele são incoerências estilística e pragmática. Mas há coesão! No final, o autor usa um jargão famoso de uma música para exprimir que o povo não pode só achar que fazer revolução é bom, mas tem que arregaçar a manga e fazê-la, indo às ruas, mesmo que para isso ocorram atos de vandalismo. Não vou aqui questionar se é certo ou errado defender o vandalismo. Mas o texto, em si, tem coerência.</p>
5	A3	<p>Não A2, o texto não é coeso como um todo e já que um texto não é uma sequência de frases e sim um todo, então não é coeso. Até porque, no seu decorrer, o 'sentido' de provavelmente defender os protestos e os atos de vandalismo -que como você, não vou me colocar como a favor ou não-vai se perdendo. Não precisamos de estudos avançados a cerca da história sobre Guerra Fria e Muro de Berlim para sabermos que não há nenhum elo com questões de vandalismo e muito menos como "patrimônio público", porém tratou-se de uma parede que repartiu a capital da Alemanha: ocidental (capitalista) e oriental (socialista), que, aliás, resultou em um massacre de pessoas que tentavam passar do leste e para o oeste. Logo, a questão da derrubada do Muro de Berlim, não foi nem de longe, uma destruição de patrimônio público, o que impossibilita as comparações entres os diferentes eventos. Então, poderia Profa. P identificar uma incoerência semântica no emprego da expressão patrimônio público e vandalismo para a ação ocorrida na Alemanha durante a Bipolaridade?! E quanto a questão do jargão, que creio eu não ter ligação com o que antes o autor havia exposto, mas sim com a questão de "crianças que não apanham não obedecerem aos pais", o que possivelmente configura uma incoerência pragmática. E, por fim, analisando o texto completo, claramente percebemos a incoerência estilística.</p>
6	A3	<p>E quando a A1 fala ao final: " levando assim a fuga das ideias.", concordo e acrescento que, particularmente me perdi no que o próprio</p>

		autor tentar expor. Ora a questão da derrubada do muro de Berlim (que como já disse não tem nenhum elo com patrimônio público), ora a questão da revolução ser para quem quer evoluir (como se a violência que o mesmo defende fosse uma característica de evolução do animal social), sem falar no desfecho, que entra no contexto familiar, no qual a criança que apanha obedece aos pais. E poderia até brincar, fazendo um questionamento.. Sinceramente, pergunto-me se ele ou ela tinha a intenção de comparar o país com crianças que "devem" apanhar. Se for, quem vai apanhar pelo Brasil, porque o país é uma designação abstrata. Será a Dilma? A Polícia Federal? Um ícone? Ou haveria um sorteio entre os habitantes da nação? Eis a questão.
9	A2	Continuo defendendo a coesão do post. Ele compara, ao modo dele, que a queda do muro foi fruto do despertar do povo alemão, de ambos os lados - ocidental e oriental. E quando ele fala da necessidade da "boa" surra em crianças, no meu entendimento quis fazer alusão ao momento em que o Brasil vive, no qual as pessoas estão apanhando para crescer e construir um país melhor. O post reúne um grande fato histórico, trata de um valor que para ele é importante na formação do ser humano (as palmadas) e ainda "samba" na cara de quem está na linha de conforto diante das manifestações no país - nunca vi, em ouvi, eu só ouço falar.
10	A3	Bem, que bom que seu campo de visão lhe permitiu compreender de modo perfeito o que ele quis expor.
12	A3	Particularmente, não vejo coerência no emprego de expressões surra + evolução/obediência, muito menos na colocação do fato histórico + cenário brasileiro atual. E assim, configurou-se em meu campo de visão, uma incoerência total, repartida nos pedaços já citados em meus outros comentários.
13	A2	Opinião é pessoal, relativa e intransferível. Respeito a sua, mas ainda fico com a minha.
19	A3	E então Profa. P, coerência e incoerência é fator determinado por todos ou não é fator determinado, mas sim questão individual?
20	P	Lembrando que a coerência não está exclusivamente no texto. Lembrando que Costa-Val e Koch & Elias nos dizem sobre isso? Onde está a coerência?
21	A3	estaria no contexto?
22	P	e o que é que constitui o contexto? Quais são as variáveis envolvidas?
23	A3	os conhecimentos de mundo e os critérios são aceitabilidade, informatividade e situacionalidade. Então, sem querer defender algo que possa se tornar ofensivo ao autor, mas procurarei encaixar no meu campo de visão e entendimento a possível situação que o levou a cometer tal equívoco ao comparar eventos históricos de caráter diferente e sua linha de raciocínio que remete às surras a obediência...
24	A2	A coerência é algo que se estabelece na interlocução, na interação entre dois usuários numa dada situação comunicativa. Considera-se, pois, a coerência como princípio de interpretabilidade, depende da capacidade dos usuários de recuperar os sentidos do texto pelo qual interagem, capacidade essa que pode ter limites variáveis para o mesmo usuário depende da situação e para usuários diversos depende de vários fatores.

		<p>Van Dijk e Kintsch (1983) falam de coerência local, referente a parte do texto ou a frases ou a seqüências de frases dentro do texto, advêm do bom uso dos elementos da língua em seqüências menores, para expressar sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa. A coerência global, que diz respeito ao texto em sua totalidade.</p> <p>Incoerências locais advêm do mau uso desses mesmos elementos lingüísticos para o mesmo fim. A incoerência local não impede totalmente o calculo do sentido, embora o torne mais difícil.</p>
25	A2	É impossível que duas pessoas tenham o mesmo conhecimento do mundo, o que desse modo, se um texto é coerente pra um, a outra pessoa ele poderá ser incoerente.
26	A3	ai seria a questão da situacionalidade sobre a informatividade. P, pode haver sobreposição desses critérios?
27	P	A3, agora vc está tratando dos fatores de textualidade, que é algo relacionado, mas não responde a nossa questão: Onde está a coerência? No texto de Koch & Elias temos essa resposta na página 184. Confiram... ☺
33	A4	Bom, vou deixar aqui minha humilde opinião sobre o post da linda A3: Em suma, considero o texto coerente, apesar da existência da incoerência sintática (muito evidente, por sinal). Aponto esse texto como dualista, ou seja, ele contém incoerência e coerência textual. Contudo, mesmo contendo incoerência sintática, ainda assim consigo atribuir sentido a esse post, pois não há contradições entre suas proposições - e isso é uma características, segundo Koch, Travaglia e Elias, para que um texto seja semanticamente coerente -, ou seja ele é COERENTE.
34	P	Porque a coerência não está só no texto, nem só no leitor, nem só no autor... mas na INTERAÇÃO entre esses elementos. Por isso que um texto pode me parecer coerente, mas para outros não...
36	A3	Mas para mim ele também é incoerente, porque apesar de haver todo um contexto que envolva texto-autor-leitor, não podemos anular o sentido para o qual aquilo foi escrito (no caso, questionar o pq do protesto com vandalismo estar errado). Ele poderia defender o ponto de vista dele de diferentes formas, mas não usar a queda do muro de berlim, por ser extremamente sem conexão e, creio eu, não usar a questão de crianças apanharem para obedecer porque foge do raciocinio inicial. O que não nos faz perceber a incoerência de modo tão duro é que não levamos a citação da queda do muro de berlim no seu real sentido, talvez até por não sabermos o que de fato é.
37	A3	É, eu acho, que o jargão é para o que ele diz no final "crianças que não apanham não obedecem aos pais". O que demonstraria que até na conclusão houve fuga do sentido para o qual ele estava escrevendo: os protestos.
39	A2	A4, acho que vc se equivocou. Para a A1 e para a A3 são incoerentes. Para mim, coerente.
40	A4	Eu sei A2 e não poste o contrário. ;)
41	A4	Para mim e para você = coerente; para a A1 e A3 = incoerente.
43	A3	É verdade, mas Profa. P. o conceito de texto não nega a simples sequencia de frases? Então como posso julgar lógico (coerente) o que não segue sequer uma sequencia, quanto mais um todo. Eu entendi que

		houve um começo, mas não houve um final. De fato, ele se mostra a favor da quebra de patrimônio público durante os protestos, mas seu texto não se resume a isso. Então devo desconsiderar o texto como um todo e ver só a frase que cita o sentido que ele quis passar?
44	A3	Então Profa. P não há incoerência textual?
48	A4	Além da Gabi, há quem diga que esse post tem incoerência temática (o que eu não concordo, pois o autor pode até ter se truncado, se enrolado no que ele quis argumentar, mas não acho que ele tenha fugido ao tema principal de sua crítica que é à favor dos "atos violentos").
51	A3	Bem A4, nisso concordo com você. No pequeno post dele percebi que ele é a favor dos atos violentos. Será que por ter percebido isso é que há coerência?
54	A4	Sim, sim. Há coerência temática e semântica, mas também há incoerência argumentativa e sintática. Mas depende do seu ponto de vista o fato do texto ser ou não coerente. É você e sua interação com o texto que irá ditar se o texto pode ser compreendido.
55	A3	coerência semântica ainda não engulo. Temática sim. Mas dizer que expressões com "patrimônio público" podem ser usadas para designar o muro de Berlim, isso não tem lógica.

Depois dessa apresentação geral do fórum, apresentamos na seção que segue a análise enunciativa desse material, conforme a abordagem e objetivos por nós definidos.

#### 4.2.2 Análise das participações

Nesta subseção, apresentamos as análises que fizemos das participações das alunas nas interações didáticas *online*. Para essa análise, como previamente anunciado, lançaremos mão de alguns pressupostos da Teoria Polifônica e da Teoria dos Blocos Semânticos a fim de explicitar o processo enunciativo que, conforme defendemos, pode nos dar indícios importantes sobre a formação dessas alunas no que diz respeito à mobilização da teoria. Essa abordagem nos pareceu viável uma vez que ela permite descrever a polêmica instaurada entre as alunas A2 e A3 como estando inscrita em um único quadrado argumentativo no qual a diferença entre suas posições se reduz a uma operação reversível e mantém “fora de questão”, por assim dizer, a definição de uma divergência específica em relação ao texto analisado. Como veremos na descrição dos procedimentos argumentativos utilizados pelas participantes na cena enunciativa, elas se dedicam apenas a negar o posicionamento uma da outra sem solidificar sua defesa com outros aspectos do dado ou da teoria estudada.

## A) Análise da participação de A1

Abaixo temos a postagem que deu origem à discussão, que se desdobra com a interação entre as alunas A1, A2, A3 e a professora P. A aluna A1, tendo analisado o texto (TA) publicado por A3, faz suas considerações e as posta no fórum do grupo da turma no Facebook.

1	A1	<p>Tarefa 6- Parte 2</p> <p>A postagem da colega A3, que relata um comentário no feed de notícia do facebook, tal postagem está incoerente, pois a uma certa confusão de ideias, ou seja, há discrepância naquilo que tentou-se transmitir. Coerência textual tem a ver com a sequência das frases no texto. As frases devem seguir uma sequência lógica de forma que seja possível compreender o andamento dos fatos. Então, incoerência textual é a desorganização estrutural do texto, impossibilitando o entendimento. No texto, mistura-se diversas ideias tais como: Vandalismo, patrimônio público, revolução, contexto familiar e uma música, são diversos contrapontos dentro de um determinado contexto, levando assim a fuga das ideias.</p>
---	----	---

Nessa postagem, a aluna A1, de acordo com sua análise, afirma que o texto analisado (TA) “está incoerente”. Sua argumentação, no entanto, é marcada por várias tentativas de reformulação: ela inicialmente apresenta o que considera incoerente em TA dizendo que nele “a (sic) uma certa confusão de ideias” e em seguida reformula essa explicação afirmando que “há discrepância naquilo que tentou-se transmitir”. O próximo passo na análise da aluna consiste da apresentação de um conceito de coerência, que para ela é uma “sequência das frases no texto”, o qual é imediatamente reformulado pelo acréscimo da expressão “sequência lógica”. Para defender o seu ponto de vista de que o texto é incoerente, a aluna, a seguir, define incoerência, que na sua compreensão corresponderia à “desorganização estrutural do texto”, o que resultaria em impossibilidade de entendimento. No último período da postagem, a aluna faz o que se poderia entender como uma exemplificação da sua análise, apresentando algumas palavras ou temas presentes em TA, os quais, segundo podemos inferir, não teriam uma relação lógica (“vandalismo, patrimônio público” etc.). Por fim, neste mesmo período, ela categoriza esses elementos como sendo “contrapontos” e caracteriza o efeito de sua justaposição como “fuga das ideias”.

A respeito disso podemos fazer alguns comentários. Um primeiro aspecto a ser considerado é a própria abundância de reformulações no texto de A1, que indica um processo de formulação predominantemente linear, com poucos sinais de retroação. É possível que isso se deva a uma influência do meio no qual a interação ocorre: em redes sociais, como o Facebook, é comum que as postagens não passem por um processo rigoroso de revisão; são geralmente publicadas imediatamente após a primeira escrita, da mesma forma que foram formuladas inicialmente. Pode-se ver que A1 tenta escrever de forma mais “escolar” e cuidada, possivelmente por se tratar de uma atividade acadêmica, mas também é visível que ao menos uma parte do seu trabalho de formulação permaneceu exposto na superfície do texto, sem ter passado por um processo de síntese.

Outro aspecto a ser observado é que essa dificuldade de formulação pode indicar também problemas na apreensão do conceito de coerência. Por estar apenas começando a estudar o construto teórico, não seria de surpreender que suas tentativas de delimitação conceitual não se mostrassem consistentes a princípio, necessitando assim de mais de uma formulação ao longo da postagem. Por exemplo, a aluna usou alguns termos e expressões como “discrepância”, “confusão de ideias”, “fuga das ideias” para se referir ao que considera ser o problema do texto analisado (TA). Em sua postagem, ela fez as seguintes equivalências semânticas:

*Confusão de ideias = discrepância = contraponto = fuga das ideias*

Essas categorizações não são terminologias próprias do quadro teórico estudado; são tentativas de formular o que acontece em TA, que no entanto resultam pouco precisas, pois não esclarecem no que realmente consiste o problema identificado. Disso decorre que é perceptível uma dificuldade no modo de relacionar o conceito a elementos concretos de TA, o que nos remete a uma das questões levantadas nesta pesquisa, a saber, se as alunas conseguiram mostrar compreensão do quadro teórico estudado destacando aspectos relevantes dele. Essa dificuldade por elas apresentada sugere que não ou que pelo menos não se concretizou a contento. Essas tentativas de nomear os elementos presentes em TA que causariam sua incoerência mostra que a compreensão de A1 se fundamenta em uma polarização entre a estrutura textual (superfície) e a compreensão. A aluna parece argumentar que

a incoerência é gerada por uma falha na forma do texto. Isso fica evidente na seguinte passagem: “Então, incoerência textual é a *desorganização estrutural* do texto, *impossibilitando o entendimento*”. Além desse comentário, não há na postagem dados que confirmem essa hipótese.

Por se tratar de um exercício de análise textual, que tinha como objetivo aplicar o construto teórico estudado na disciplina, era esperado que a menção a TT fosse recorrente. Porém, não encontramos, nessa postagem, uma referência explícita a TT, apenas o que se presume ser uma paráfrase do conceito de coerência/incoerência. Numa consulta a Koch e Elias (2009), o texto teórico estudado nas aulas anteriores à postagem, constatamos que o conceito de coerência apresentado por A1 não corresponde a nenhuma das definições e explicações apresentadas pelas autoras. Pelo contrário, a paráfrase feita por A1 contradiz o que encontramos em TT, pois apresenta os traços da coesão como equivalentes ao fenômeno da coerência. Para as autoras, por outro lado:

[...] a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto (“tecem o tecido do texto”), enquanto a coerência não se encontra **no** texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 186)

Ressaltamos, portanto, três aspectos desta primeira postagem: a dificuldade de nomear os elementos tomados para análise no texto; o recurso ao conceito sem passar explicitamente pelo texto teórico que o fundamenta; e a formulação imprecisa do conceito. Esses três elementos têm em comum o fato de sinalizarem um *modus operandi* frente ao texto (seja TA ou TT) – uma leitura pouco analítica, que parece se ater a uma impressão geral e não recupera com facilidade partes ou elementos específicos.

Após essa interpretação do conteúdo da postagem em questão, propomo-nos a realizar a análise do processo enunciativo revelado nos enunciados que compõem esse excerto a fim de compreender o papel das diferentes vozes nessa construção discursiva, isto é, propomo-nos a analisar o conteúdo polifônico desses enunciados.

Nos termos da teoria polifônica tal qual apresentada por Ducrot (1987), temos nessa postagem um discurso predominantemente monológico. O locutor L, como organizador da cena enunciativa, anuncia que “A postagem da colega A3, que relata

um comentário no feed de notícia do facebook, tal postagem está incoerente, pois a certa confusão de ideias, ou seja, há discrepância naquilo que se tentou transmitir”. Nesse trecho, esse mesmo locutor faz referência ao texto analisado (TA), mas não o incorpora como um locutor do tipo L em seu discurso – ele é referido como “um comentário no feed de notícia do facebook”, ou seja, é apenas nomeado.

Fora isso, de forma indireta, ao mencionar o termo “incoerente”, L aciona o texto teórico (TT) estudado, mas de forma tão vaga que não podemos dizer se se trata realmente de uma remissão concreta a TT ou de um uso generalizado da palavra “coerência”. Com efeito, no enunciado que segue ao primeiro trecho da postagem (“Coerência textual tem a ver com a sequência das frases no texto”), temos o locutor L assumindo a voz de supomos ser de TT, mas que não é apresentado como um outro locutor segundo a teoria clássica da polifonia<sup>14</sup>. Esse movimento pode ser entendido como uma estratégia usada por A1 para demonstrar que já se apropriou totalmente de TT ao ponto de ser capaz de parafrasear o seu conteúdo. Em outras palavras, o discurso teórico já é apresentado como fazendo parte do enunciado de L. Logo em seguida, ao afirmar que “As frases devem seguir uma sequência lógica de forma que seja possível compreender o andamento dos fatos”, L continua apresentando outros traços do que considera ser o conceito de coerência. O mesmo ocorre no desenrolar da postagem quando L diz que “Então, incoerência textual é a desorganização estrutural do texto, impossibilitando o entendimento”. Nessa última passagem, temos indiretamente o ponto de vista E1 emergindo, pois se, de acordo com L, um texto é considerado incoerente quando há “desorganização estrutural do texto”, característica atribuída a TA, logo este último deve ser considerado incoerente.

Tal ponto de vista será ratificado no trecho final da postagem quando L parafraseia TA trazendo alguns termos nele presentes, por exemplo, “Vandalismo, patrimônio público, revolução”, termos estes considerados por L incompatíveis. Trata-se da passagem em que se chega mais próximo da emergência de um locutor L, já que essa paráfrase pode ser entendida como uma espécie de enunciado de TA reportado em discurso indireto. Mas a própria constituição de TA como locutor é prejudicada por se tratar apenas de fragmentos do seu discurso, já que a tese de A1 é a de que não se pode compreender o texto.

---

<sup>14</sup> Usamos o termo “clássica” para nos referir a teoria da polifonia tal qual apresentada por Ducrot (1987).

Importante notar, por conseguinte, que tanto TA quanto TT teriam potencial para surgirem como locutores L nessa cena enunciativa se a eles uma “voz” independente houvesse sido atribuída, mas não alcançam esse status por estarem inseridos dentro da construção de L1. Em outras palavras, o discurso é construído de tal forma que estas três instâncias fundamentais para a operação da análise – o dado, o conhecimento teórico e o analista do dado – não são claramente diferenciados na cena enunciativa, aparecendo de forma sobreposta, indiferenciada.

Por fim, temos, nessa postagem, o posicionamento E1 que emerge do parecer que L faz a respeito de TA ao dizer que “tal postagem está incoerente”, e que será alvo de controvérsia nas postagens seguintes. Pode-se dizer que o enunciado de A1 se constitui basicamente por uma junção L/E1, ou seja, constitui-se de forma acentuadamente monológica.

#### B) Análise da participação de A2

No excerto abaixo, o terceiro<sup>15</sup> na sequência da interação analisada, a aluna A2 apresenta suas considerações a respeito da análise de TA feita por A1.

3	A2	Eu discordo da A1. O texto é coerente. O que existe nele são incoerências estilística e pragmática. Mas há coesão! No final, o autor usa um jargão famoso de uma música para exprimir que o povo não pode só achar que fazer revolução é bom, mas tem que arregaçar a manga e fazê-la, indo às ruas, mesmo que para isso ocorram atos de vandalismo. Não vou aqui questionar se é certo ou errado defender o vandalismo. Mas o texto, em si, tem coerência.
---	----	---

Ao dizer “Eu discordo da A1”, a aluna A2 inicia seu texto demarcando seu ponto de vista (E2) contrário ao de A1 (E1). Em seguida, quando afirma que “O texto é coerente”, explicita no que consiste sua discordância, isto é, se utiliza de termos de TT para tentar apontar quais seriam os problemas do texto analisado; para ela “O que existe nele são incoerências estilística e pragmática”. Depois disso, reitera de modo enfático sua contrariedade em relação à argumentação defendida por A1 afirmando: “Mas há coesão!”. Imediatamente após a essa reiteração enfática, A2 faz uma paráfrase ao conteúdo do texto analisado, como que demonstrando que é possível compreendê-lo e que, portanto, trata-se de um texto coerente. A aluna se refere mais

<sup>15</sup> O segundo excerto constitui-se de breve uma intervenção da professora (P) convocando a aluna A3 a responder.

precisamente à passagem final, na qual o autor se utiliza de um trecho de uma música<sup>16</sup> — um dos elementos citados por A1 como não formando uma “sequência lógica”; ela interpreta essa ação do autor como uma espécie de estratégia argumentativa (isto é, a música teria uma “sequência lógica” dentro de TA). No trecho “Não vou aqui questionar se é certo ou errado defender o vandalismo”, enfim, A2 parece introduzir um elemento novo no debate, fazendo uma autoanálise do que acabou de expor e se resguardando de possíveis questionamentos sobre o ponto de vista defendido pelo autor de TA. A2 faz isso ao explicitar a possibilidade de uma diferença a posição defendida em TA a respeito do “vandalismo” e a sua própria posição sobre o assunto, que não chega a ser explicitada. Por fim, ao dizer: “Mas o texto, em si, tem coerência”, A2 reitera mais uma vez seu posicionamento em relação à análise de TA.

Um primeiro aspecto a ser observado na postagem de A2 é que o seu comentário está centrado no posicionamento adotado por A1 e não no conteúdo de TA; o destaque é dado a sua contrariedade em relação ao que foi posto por A1. Esse procedimento é realizado três vezes ao longo da postagem. Inicialmente, A2 postula: “Eu discordo da A1. O texto é coerente”, o que se configura numa contraposição explícita ao que foi defendido por A1. Pouco depois, A2 afirma enfaticamente: “Mas há coesão!”; é importante notar que A1 não usa em nenhum momento o termo “coesão” em sua análise, mas A2 parece ter interpretado que A1 estava se referindo a esse fenômeno ou que poderia ter se esquecido de nomeá-lo na exposição sua análise. Mais a frente, A2 finaliza seu texto dizendo: “Mas o texto, em si, tem coerência”; o uso da conjunção adversativa “mas” reforça a hipótese de que uma conclusão anterior está sendo negada. Deprendemos então que A2 constrói uma estrutura argumentativa pela contraposição, sempre contrastando seu ponto de vista com o apresentado por A1. Possivelmente, esta conduta tenha sido resultado da influência das orientações da tarefa, na qual se pedia que fosse feita uma avaliação da análise realizada por um colega com o objetivo de instaurar um diálogo de modo que cada aluno tivesse pelo menos um interlocutor direto. De todo modo, o ponto central da postagem de A2 parece ser a afirmação de que é possível compreender TA, no que talvez se “subentenda” a afirmação polêmica de que A1 teria considerado o texto incoerente por não tê-lo compreendido ou por não ter concordado com a tese do autor (defesa do

---

<sup>16</sup> A música em questão se chama “Caviar” de autoria de Barbeirinho do Jacarezinho e de Marcos Diniz; tornou-se conhecida na voz do cantor Zeca Pagodinho.

“vandalismo”). Trata-se de uma análise da leitura de A1 que pode ser comparada a uma situação de ensino, em que cabe ao professor circunscrever e posicionar-se diante da leitura do aluno.

Outro aspecto a ser destacado é a forma como A2 traz para seu texto termos de TT de forma mais concreta que A1. É verdade que eles não são desenvolvidos nem de forma conceitual, nem como instrumentos de análise, isto é, eles são apenas mencionados sem haver exemplificação de sua ocorrência em TA — por exemplo, quando introduz os termos “incoerências estilística e pragmática”. Uma hipótese para essa referência genérica a TT pode ser a premissa assumida por A2 de que tanto A1 quanto os outros leitores de sua postagem (a professora e seus colegas de turma) partilhariam do conhecimento necessário sobre os termos mencionados; dessa forma, possivelmente, A2 não achou necessário desenvolver a terminologia utilizada em seu texto.

Embora a postagem de A2 não seja suficientemente explícita, podemos considerar que sua menção às categorias de coerência estilística e pragmática tem algum fundamento em uma leitura de TA. De acordo com Koch e Elias (2010, p. 202-203), coerência estilística “determina que, em cada situação interativa, o produtor do texto se utilize da variedade de língua adequada, em termos de léxico, estruturas sintáticas etc.”; enquanto que coerência pragmática “está relacionada aos atos de fala que o texto pretende realizar”. Ao acionar esses conceitos presentes em TT, A2 parece querer dizer que em TA há problemas quanto aos atos de fala realizados e também quanto à adequação sintática e lexical. Seria esperado que A2 explicasse os conceitos utilizados e operacionalizasse o uso deles exemplificando com trechos de TA, de modo a comprovar a pertinência de sua constatação. Entretanto, mais uma vez, é possível que o formato de “postagem” tenha influenciado a composição do texto.

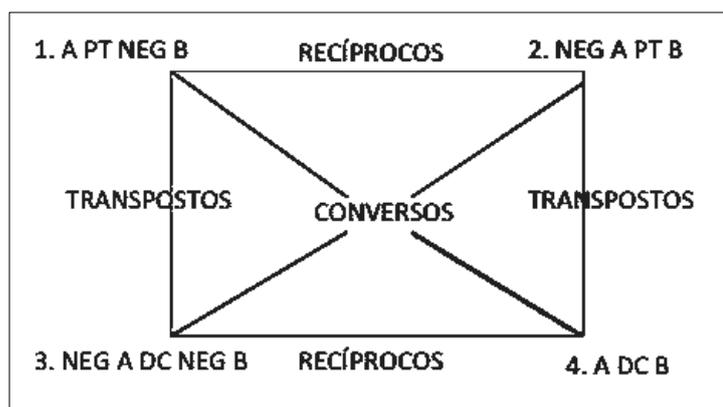
Uma análise da relação entre os enunciados presentes nessa postagem de A2 e os da postagem de A1, conforme a teoria polifônica e a teoria dos blocos semânticos, pode ajudar a elucidar aquilo que até o momento temos apresentado como hipótese interpretativa. Temos na postagem de A2 um locutor L que se manifesta de modo evidente no enunciado “Eu discordo da A1”; a partir dele é possível identificar um enunciador E2, que representa o ponto de vista contrário ao que foi defendido por A1. No enunciado seguinte, a saber, “O texto é coerente”, L evidencia o conteúdo do posicionamento de E2. Mais adiante, o locutor L enuncia: “Mas há coesão”; esta

informação, apresentada como uma forma de sustentar o ponto de vista de E2, também faz emergir E1; isto é, se E2 consiste na defesa de que há coesão no texto, subentende-se que E1 corresponde à opinião inversa. O uso do conector “Mas” marca a contraposição ao conteúdo de um posicionamento anterior, que neste caso é o de E1. Pela análise do encadeamento argumentativo, conforme a teoria dos blocos semânticos, é possível compreender melhor a proposta de sentido aí presente. Considerando o núcleo semântico dos dois enunciados, temos que:

Enunciado A = ter/apresentar coesão	Enunciado B = ser coerente
-------------------------------------	----------------------------

A partir desses enunciados-base podemos compor o seguinte bloco semântico, que contém os encadeamentos argumentativos (argumentação externa) possíveis:

FIGURA 7 – Quadrado Argumentativo



- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A PT NEG B = O texto tem coesão, no entanto não é coerente.</li> <li>2. NEG A PT B = O texto não tem coesão, no entanto é coerente.</li> <li>3. NEG A DC NEG B = O texto não tem coesão, portanto não é coerente.</li> <li>4. A DC B = O texto tem coesão, portanto é coerente.</li> </ol> |
|--|

É possível depreender, a partir desse tipo de análise, que E2 é alinhado a um encadeamento argumentativo do tipo 4 (A DC B), isto é, mediado por um operador normativo no qual o primeiro enunciado é condição para que o segundo se realize. Ao mesmo tempo, conforme o apresentado por L (A2), E1 é associado ao encadeamento

do tipo 3 (NEG A DC NEG B) com uma dupla negação dos enunciados. Assim, por meio do enunciador E2, defende-se que a existência de coesão é o elemento responsável pela coerência de TA, o que contraria um posicionamento E1, que, segundo L (A2), explica a falta de coerência em TA por este não apresentar coesão. Importa dizer que essa compreensão surge a partir da ficção discursiva criada por L(A2), isto é, de uma interpretação que este locutor faz do conteúdo do que afirma ser defendido por E1.

Além disso, o quadrado argumentativo mostra que a “polêmica” entre A1 e A2 se dá entre duas posições que são argumentativamente “recíprocas”. Isso significa que elas não estão divergindo sobre os conceitos em si, mas sobre sua aplicabilidade neste dado.

De outra parte, podemos dizer que o enunciado de A2 é “mais polifônico” que o de A1, no sentido de que a inclusão das palavras do outro e a contraposição a um ponto de vista “antitético” são mais importantes para a sua construção do que no caso da primeira postagem de A1. No decorrer do texto de A2, como já destacamos, temos o enunciado “o que existe nele são incoerências estilística e pragmática”, no qual há uma referência a TT pelo uso de dois conceitos nele presentes. Ao Texto Teórico (TT) não é atribuída uma voz explícita; mas ele pode ser recuperado por essa alusão, tanto que conseguimos localizar em TT trechos nos quais as duas categorias são de fato definidas pelas autoras. Em outras palavras, TT não é exatamente introduzido no texto de A2 como outro locutor, já que está dentro do escopo de L, mas está mais perto de assumir esse estatuto do que na postagem de A1, em que apenas o termo “coesão” aparece, pelo fato de A2 fazer uma alusão mais específica aos conceitos apresentados nele.

O locutor L (A2) aparece novamente de modo explícito no final do texto no seguinte enunciado: “Não vou aqui questionar se é certo ou errado defender o vandalismo”. Este ponto é bastante importante porque continuará sendo desenvolvido no debate subsequente, como veremos a seguir. Aqui, A2 introduz um terceiro e quarto enunciadores, correspondentes aos pontos de vista possíveis sobre o assunto ou tema discutido em TA, vale dizer, sobre o “vandalismo”. E3 corresponde ao ponto de vista de que o “vandalismo é justificável”, e E4 corresponde ao ponto de vista de que o “vandalismo não é justificável”. Mais do que simplesmente dispor estas duas opiniões possíveis, o que A2 faz ao explicitá-las é separar o par E1\E2 do par E3\E4,

afirmando que E4 não implica necessariamente E1 (isto é, o fato de se discordar do autor de TA não seria condição suficiente para analisá-lo como “incoerente”). Podemos pensar que esta proposição em si corresponde a um quinto enunciador E5, que se apresenta como que afirmando — “a coerência não depende de se concordar com o texto”. Podemos, enfim, pensar que a polêmica que A2 estabelece com relação a A1, ao fazer esse comentário em especial, não consiste apenas em negar que TA seja incoerente, mas em negar a premissa de A1 segundo a qual ele seria incoerente *por expressar um ponto de vista distinto daquele de A1*.

Considerando esse jogo retórico entre os diferentes posicionamentos arrolados, é possível organizar esse desdobramento da interação em outro quadrado argumentativo seguindo o mesmo padrão da FIG. 7:

1. A PT NEG B = Eu concordo com o texto, no entanto não é coerente.
2. NEG A PT B = Eu não concordo com o texto, no entanto é coerente.
3. NEG A DC NEG B = Não concordo com o texto, portanto não é coerente.
4. A DC B = Eu concordo com o texto, portanto é coerente.

Percebe-se que A2 está se posicionando em 2, ao mesmo tempo em que situa A1 nas posições 3 ou 4 (isto é, as posições que pressupõem que concordar é condição para a coerência). Mas, na sequência da interação, parece que esse quadrado argumentativo é abandonado e a discussão passa a se desenvolver em torno de se se “pode” chamar “derrubada do muro de Berlim” de “vandalismo”. Então, a questão deixa de ser a articulação de dois postulados (se X, então Y) e passa a ser sobre as possibilidades de interpretação do termo “vandalismo”. A explicação dessa negociação de sentido extrapola a Teoria Polifônica de Ducrot que se ocupa da configuração do enunciado em si mesmo e não de variáveis externas a ele.

Tomando essas escolhas discursivas como uma forma de compreender o processo formativo dos sujeitos envolvidos tendo em vista o tópico teórico discutido, é possível concluir que há pouca progressão no seu desdobramento. Observando a configuração argumentativa da postagem de A2, é possível perceber uma dupla discordância dela em relação à A1: ela discorda do “diagnóstico” sobre TA, mas discorda também do modo como A1 compreende o próprio conceito de coerência. Embora seja perceptível um esforço de A2 para construir um posicionamento a

respeito de TA e ao mesmo tempo sobre a análise feita por A1 — o que em termos de formação é algo significativo — faltou, em suas abordagens, recorrer mais a “voz” à teoria para dar maior suporte às suas considerações. A2 se limita a reiterar o seu posicionamento de que o texto é coerente apresentando, contudo, poucas evidências disso em TA e apenas mencionando os postulados teóricos sem, de fato, operacionalizá-los na defesa de seu ponto de vista; ela age como se a simples menção de um conceito ensejasse toda a explicação necessária.

### C) Análise da participação de A3

Considerando as intervenções de A3 ao longo da interação, buscamos perceber a forma como ela mobiliza o construto teórico e o modo como o relaciona com o dado analisado. Como A3 participou do fórum com inúmeras intervenções e, ao longo do debate, oscilou em seus posicionamentos, apresentaremos a análise de suas postagens na forma de blocos temáticos que resumem os movimentos realizados por ela dentro da discussão. Um primeiro movimento realizado por ela consiste em afirmar o seu posicionamento e apresentar os seus argumentos para defendê-lo é o que podemos ver exemplificado nos turnos 5 e 6, a seguir:

5	A3	<p>Não A2, o texto não é coeso como um todo e já que um texto não é uma sequência de frases e sim um todo, então não é coeso. Até porque, no seu decorrer, o 'sentido' de provavelmente defender os protestos e os atos de vandalismo -que como você, não vou me colocar como a favor ou não-vai se perdendo. Não precisamos de estudos avançados a cerca da história sobre Guerra Fria e Muro de Berlim para sabermos que não há nenhum elo com questões de vandalismo e muito menos como "patrimônio público", porém tratou-se de uma parede que repartiu a capital da Alemanha: ocidental(capitalista) e oriental (socialista), que, aliás, resultou em um massacre de pessoas que tentavam passar do leste e para o oeste. Logo, a questão da derrubada do Muro de Berlim, não foi nem de longe, uma destruição de patrimônio público, o que impossibilita as comparações entre os diferentes eventos. Então, poderia P identificar uma <u>incoerência semântica</u> no emprego da expressão patrimônio público e vandalismo para a ação ocorrida na Alemanha durante a Bipolaridade?! E quanto a questão do jargão, que creio eu não ter ligação com o que antes o autor havia exposto, mas sim com a questão de "crianças que não apanham não obedecerem aos pais", o que possivelmente configura uma <u>incoerência pragmática</u>. E, por fim, analisando o texto completo, claramente percebemos a <u>incoerência estilística</u>.</p>
6	A3	<p>E quando a A1 fala ao final: " levando assim a fuga das ideias.", concordo e acrescento que, particularmente me perdi no que o próprio autor tentar expor. Ora a questão da derrubada do muro de Berlim (que como já disse não tem nenhum elo com patrimônio público), ora a questão da revolução ser para quem quer evoluir (como se a violência que o</p>

	<p>mesmo defende fosse uma característica de evolução do animal social), sem falar no desfecho, que entra no contexto familiar, no qual a criança que apanha obedece aos pais. E poderia até brincar, fazendo um questionamento.. Sinceramente, pergunto-me se ele ou ela tinha a intenção de comparar o país com crianças que "devem" apanhar. Se for, quem vai apanhar pelo Brasil, porque o país é uma designação abstrata. Será a Dilma? A Polícia Federal? Um ícone? Ou haveria um sorteio entre os habitantes da nação? Eis a questão.</p>
--	--

Vemos que no turno 5, no qual A3 apresenta sua análise completa de TA, a ação inicial dela é rejeitar o posicionamento defendido por A2, que acredita haver coesão em TA e por isso seria coerente. Essa percepção pode ser constatada no seguinte fragmento: “Não A2, o texto não é coeso como um todo e já que um texto não é uma sequência de frases e sim um todo, então não é coeso”. O primeiro dado a observar é que a noção de texto apresentada por ela se limita a noção de unidade de sentido do “todo” (que parece mais próxima da noção articulada por A1). Notamos que embora mencione o termo coesão, o aspecto que ela destaca não ilustra esse fenômeno, mas pelo contrário, parece se referir à coerência.

Apesar de apresentar algumas impropriedades em suas considerações, A3 é mais explícita ao mobilizar elementos de TA e do quadro teórico para sustentar suas análises. Ela classifica os fenômenos encontrados em TA usando os termos de TT, como, por exemplo, a já mencionada “incoerência semântica”; mais adiante a “incoerência pragmática” e por fim a “incoerência estilística”. Vejamos o penúltimo trecho do turno 5:

<p>E quanto a questão do jargão, que creio eu não ter ligação com o que antes o autor havia exposto, mas sim com a questão de ‘crianças que não apanham não obedecerem aos pais’, o que possivelmente configura uma <u>incoerência pragmática</u>.</p>
--

Nesse fragmento, A3 cita de fato TA, fazendo dele um outro locutor L, explica metalinguisticamente a função do “jargão”, isto é, classifica o uso do que chama de “jargão” como uma incoerência pragmática. Aparentemente, ela está sugerindo que o ato de fala realizado pela inserção do trecho da música não condiz com os outros atos que vinham sendo realizados até então em TA. Apesar de podermos fazer essa suposição, em todo caso, a escrita é lacunar e não explicita todo o processo de análise do dado. Em sua última análise, A3 conclui: “E, por fim, analisando o texto completo, claramente percebemos a incoerência estilística”. Por não ter demonstrado por meio

de um trecho de TA a que exatamente está se referindo (menciona apenas “o texto completo”), podemos apenas inferir que A3 esteja considerando inadequada a linguagem presente no texto, já que mencionou a “incoerência estilística”, mas neste caso, mais do que no anterior, a “análise” é apresentada como um postulado e se baseia mais em um efeito retórico de progressão do que numa demonstração dos dados.

Uma das questões mais interessantes que surgem com aluna A3 diz respeito a quando, em sua análise, ela aponta a incoerência semântica presente no texto. A3 demonstra ter compreendido o propósito comunicativo de TA (defender atos de vandalismo), mas não aceita esse fato como condição suficiente para considerá-lo coerente. Essa compreensão é evidenciada no seguinte trecho ainda do turno 5:

Até porque, no seu decorrer, o 'sentido' de provavelmente defender os protestos e os atos de vandalismo -que como você, não vou me colocar como a favor ou não- vai se perdendo.

Nesse fragmento, a aluna sinaliza ter entendido que o autor de TA se manifestou a favor dos atos realizados nos protestos ocorridos no Brasil em junho de 2013, os quais são nomeados por alguns como atos de vandalismo. Para defender seu ponto de vista, o autor de TA faz uma analogia com a queda do muro de Berlim, que em sua visão, são eventos semelhantes; ele argumenta que há pessoas que se manifestam contrárias aos protestos violentos, mas que não condenariam a derrubada do muro de Berlim; ele está, basicamente, dizendo que a reação conservadora aos protestos é contraditória, usa “dois pesos e duas medidas”. Embora tenha sinalizado entendimento sobre essa analogia, quando A3 usa a expressão “o sentido vai se perdendo”, não está claro, no entanto, se isso significa que ela considera que os argumentos de TA perdem a coerência ao longo do texto ou se, à medida que eles se encadeiam, aumenta a discordância de A3 com relação a TA. A3 demonstra que não concorda com essa analogia presente em TA quando, apesar de ter “concordado” com A2 e afirmado por denegação “não vou me colocar como a favor ou não”, diz:

Não precisamos de estudos avançados a cerca da história sobre Guerra Fria e Muro de Berlim para sabermos que não há nenhum elo com questões de vandalismo e muito menos como ‘patrimônio público’

No trecho acima, podemos considerar que A3, ao confrontar o conteúdo de TA com sua interpretação sobre o fato usado como exemplo (seu “conhecimento enciclopédico”, conforme se poderia dizer na própria Linguística de Texto), não encontrou “relações lógicas” entre os dois eventos, e por isso, supõe que isso seja um exemplar de incoerência semântica; ela levanta essa hipótese ao lançar à professora a seguinte pergunta:

Então, poderia Profa. P identificar uma incoerência semântica no emprego da expressão patrimônio público e vandalismo para a ação ocorrida na Alemanha durante a Bipolaridade?!

Esse passa então a ser um de seus argumentos para defender a incoerência total do texto. Dentro do quadro teórico da Linguística Textual, a coerência não é considerada como algo inerente ao texto, mas sim com um traço que se concretiza na interação. Assim, mesmo quando um texto apresenta problemas em sua realização ainda é possível atribuir-lhe algum sentido — fato que não foi aceito por A3, inclusive foi negado mais de uma vez. Concluímos, então, que a aluna levanta uma questão legitimamente teórica, que tem a ver com a definição de coerência, mas ela faz isso mais por uma convicção sua (ligada ao “uso da língua”) do que por um trabalho de manejo propriamente teórico.

Um outro bloco temático que é possível destacar a partir da participação de A3 na interação ocorre nos turnos 12 e 36. Esse dois momentos são representativos da afirmação da posição de que “vandalismo” e “muro de Berlim” não podem ser associados (apesar da afirmação feita no turno 5 de que não se posicionaria sobre a questão). Desse modo, A3 adentra ao segundo quadrado argumentativo que foi exposto no subitem B quando da apresentação dos posicionamentos emergentes da participação de A2. Em outras palavras, A3 aciona o par de enunciados “concordar com o texto \ ter coerência”.

12	A3	Particularmente, não vejo coerência no emprego de expressões surra + evolução/obediência, muito menos na colocação do fato histórico + cenário brasileiro atual. E assim, configurou-se em meu campo de visão, uma incoerência total, repartida nos pedaços já citados em meus outros comentários.
36	A3	Mas para mim ele também é incoerente, porque apesar de haver todo um contexto que envolva texto-autor-leitor, não podemos anular o sentido para o qual aquilo foi escrito (no caso, questionar o pq do protesto com vandalismo estar errado). Ele poderia defender o ponto de vista dele de diferentes formas, mas não usar a queda do muro de berlim, por ser

		extremamente sem conexão e, creio eu, não usar a questão de crianças apanharem para obedecer porque foge do raciocínio inicial. O que não nos faz perceber a incoerência de modo tão duro é que não levamos a citação da queda do muro de Berlim no seu real sentido, talvez até por não sabermos o que de fato é.
--	--	--

No turno 12, A3 expressa sua discordância em relação as ideias veiculadas no texto analisado (TA), por isso acredita que ele não faz sentido. Desse modo, o posicionamento de A3 pode ser alocado na extremidade 3 do segundo quadrado argumentativo, qual seja:

3. NEG A DC NEG B = Não concordo com o texto, portanto não é coerente.
--

Em 36, a aluna reitera que não concorda com as associações temáticas feitas pelo autor de TA. Assim, A3 não sustenta o seu posicionamento em elementos conceituais da Linguística Textual; ela, na verdade, questiona um dos princípios defendidos dentro desse quadro quando diz: “Mas para mim ele também é incoerente, porque **apesar de haver todo um contexto que envolva texto-autor-leitor**, não podemos anular o sentido para o qual aquilo foi escrito [...]”. Nesse trecho, A3 nega que a interação entre Texto-autor-leitor seja o princípio norteador da construção do sentido; ela sugere que o sentido já estava no texto e por isso não pode ser “anulado”. Há, portanto, nessa percepção de A3, um equívoco teórico. Dito de outro modo, A3 nega a teoria — ou pelo menos aparenta não ter dela se apropriado — em favor do seu posicionamento já definido e o qual vem defendendo ao longo da interação.

Os turnos 37 e 43 podem ser agrupados formando um outro bloco temático, nos quais A3 defende o argumento de que em TA as ideias não estão bem concatenadas internamente, ou seja, apresenta problemas de coesão. Desse modo, esse argumento de A3 retoma o par de enunciados “ter coesão \ ser coerente” que constitui o primeiro quadrado argumentativo, exposto no subitem B.

37	A3	E, eu acho, que o jargão é para o que ele diz no final "crianças que não apanham não obedecem aos pais". O que demonstraria que até na conclusão houve fuga do sentido para o qual ele estava escrevendo: os protestos.
43	A3	É verdade, mas Profa. P. o conceito de texto não nega a simples sequência de frases? Então como posso julgar lógico (coerente) o que não segue sequer uma sequência, quanto mais um todo. Eu entendi que houve um começo, mas não houve um final. De fato, ele se mostra a favor da quebra

		de patrimônio público durante os protestos, mas seu texto não se resume a isso. Então devo desconsiderar o texto como um todo e ver só a frase que cita o sentido que ele quis passar?
--	--	--

O argumento defendido por A3 nesse bloco está posicionado, portanto, no terceiro vértice do primeiro quadrado argumentativo, que contém o seguinte encadeamento:

3. NEG A DC NEG B = O texto não tem coesão, portanto não é coerente.
--

Esse posicionamento está explícito na seguinte passagem do turno 43: “Então como posso julgar lógico (coerente) o que não segue sequer uma sequência, quanto mais um todo.” Com essa defesa, a aluna demonstra não ter se apropriado de outro princípio da Linguística Textual no que diz respeito à coesão não ser condição necessária e nem suficiente para haver coerência.

Embora afirme em alguns momentos da interação ter compreendido a intenção comunicativa do autor de TA, já que conseguiu atribuir sentido ao texto, pelo fato de ter encontrado problemas localizados de coerência, A3 teve dificuldade em aceitá-lo como coerente. Pela discussão desencadeada a partir dele, o dado que a aluna tinha em mãos se revelou um perfeito exemplar para comprovar que nenhum texto pode ser classificado como totalmente incoerente, mas isso parece não ter sido notado por ela. Na análise final de A3, pesaram mais os problemas localizados de coerência do que o sentido global do texto. Isto quer dizer, que a apropriação teórica ainda não se deu por completo, embora a problematização da análise realizada pelas alunas tenha possivelmente ajudado na reflexão sobre os conceitos.

#### D) Análise da participação de A4

A aluna A4 começa a participar do fórum no turno 33, tomando parte na discussão que até então se desdobrava entre A2, A3 e P. Podemos observar em linhas gerais que A4, em relação às alunas cujos turnos foram analisados antes, faz intervenções mais pontuais, com um foco mais bem definido, além de referir-se de forma mais explícita e precisa a TT, embora praticamente não se refira a TA exceto de modo genérico. Em relação à posição que assume no debate, A4 faz a seguinte afirmação no turno 33:

33	A4	Bom, vou deixar aqui minha humilde opinião sobre o post da linda A3: Em suma, <b>considero o texto coerente, apesar da existência da incoerência sintática</b> (muito evidente, por sinal). Aponto esse texto como dualista, ou seja, ele contém incoerência e coerência textual. Contudo, mesmo contendo incoerência sintática, ainda assim consigo atribuir sentido a esse post, pois não há contradições entre suas proposições - e isso é uma características, segundo Koch, Travaglia e Elias, para que um texto seja semanticamente coerente -, ou seja ele é COERENTE.
----	----	---

Ao afirmar que considera TA coerente apesar da “incoerência sintática” que nele identifica, é possível perceber que o seu posicionamento também remete ao arranjo do primeiro quadrado argumentativo, isto é, ela aborta a discussão sobre o texto tendo em vista os enunciados-base “ter coesão \ ser coerente”. Ela considera que TA é coerente mesmo apresentando problemas de coesão. Esse tipo de encadeamento está localizado no segundo vértice do quadrado argumentativo, a saber:

2. NEG A PT B = O texto não tem coesão, no entanto é coerente.
--

Essa tomada de posição, em todo caso, não está baseada em uma demonstração explícita dos dados. Por exemplo, ao dizer que o texto contém “incoerências sintáticas”, A4 não as localiza no texto, deixando a cargo do seus interlocutores recuperarem o sentido do conceito de coerência como se a simples menção dele fosse suficiente para explicitar a sua presença no dado. Neste trecho, nota-se que o Locutor L não apresenta TA como um outro locutor, isto é, não se tem a análise sendo de fato confrontada com o dado analisado; a teoria é recuperada pelo uso dos termos incoerência/coerência, mas também não é tratada com um outro locutor do tipo L quando aciona o quadro da Linguística Textual, A4 o faz por meio do que parece ser uma paráfrase do que os autores da área dizem sobre esse assunto. Na verdade, A4 induz a pensar que o que está dizendo é o mesmo dito por esses autores. Vejamos o seguinte fragmento ainda do turno 33:

Contudo, mesmo contendo incoerência sintática, ainda assim consigo atribuir sentido a esse post, pois não há contradições entre suas proposições - e isso é uma características, segundo Koch, Travaglia e
--

Elias, para que um texto seja semanticamente coerente -, ou seja ele é COERENTE.

Assim, nesse trecho, A4 parece tentar se apoiar no recurso da autoridade polifônica, mas sem de fato apresentar a teoria; ela apenas diz que a forma que está percebendo o fenômeno é igual ao modo como os autores da área o percebem. Em suma: A4 faz comentários genéricos sobre o texto, mas não apresenta comprovação de suas afirmações, ou seja, não descreve e portanto não recorre aos dados como forma de atestar sua análise — o que vem se mostrando uma característica recorrente; tampouco atribui voz aos autores mencionados. Assim, somos levados a concluir que a análise de A4 se mostra superficial por justamente não comprovar suas afirmações com exemplos extraídos de TA e por não confrontar mais diretamente suas constatações com o conteúdo de TT.

No turno 58, a aluna A4 retoma outro tópico discutido pelas demais participantes da interação, isto é, a associação entre os tópicos “muro de Berlim” e “patrimônio público”. Para explicar tal associação, já não situa a análise no plano intratextual, mas a elementos externos ao texto. Vejamos o turno:

58	A4	Bem, as expressões "muro de Berlim" e "patrimônio público" tem relações lógicas, pelo menos atualmente sim. Na Alemanha está acontecendo ou aconteceu uma manifestação para a preservação do que restou do muro de Berlim, ou seja, para a maioria do povo alemão o que sobrou do muro é visto como um patrimônio público. Talvez o autor do post nem saiba disso, mas que há relação entre essas expressões, isso há.
----	----	--

Nota-se que A4 faz, na verdade, uma interpretação livre sobre o elemento “muro de Berlim” para tentar justificar a relação de sentido entre as duas expressões utilizadas em TA. Em sua perspectiva, tal relação faz sentido sim, portanto o texto seria, segundo ela, coerente. Esse posicionamento pode ser identificado no vértice quatro do quadrado argumentativo realizado pelo seguinte encadeamento:

4. A DC B = Eu concordo com o texto, portanto é coerente.

Assim, por meio dessa interpretação, sem ancoragem no texto analisado, é que A4 se posiciona sobre esse outro tópico abordado na interação. Novamente, a sua

análise se mostra superficial baseada somente na afirmação de seu posicionamento e não em dados de fato.

Com a análise enunciativa dessa interação didática procuramos mostrar como se deu a apropriação teórica desse grupo de alunas quando da análise de um texto. Vimos que elas centraram suas considerações em torno de uma polêmica ou, pelo menos de uma polarização, entre seus posicionamentos — o que foi possível de ser visualizado nos quadrados argumentativos e seus encadeamentos. Em geral, elas se ativeram à defesa de seus posicionamentos e pouco os modificaram ao longo da interação mesmo diante de outras evidências vindas tanto de TT quanto de TA, ou seja, elas mostraram resistência em mudar de encadeamento argumentativo. Uma pequena exceção foi o caso de A3 que, em alguns momentos, oscila entre duas posições: reconhecer a coerência apesar de não concordar, ou negá-la por não concordar. O cerne da questão nesse fórum online foi a dificuldade que as alunas apresentaram em diferenciar sua opinião a respeito do texto da possibilidade de compreendê-lo como opinião de outrem. Essa dificuldade afeta a capacidade delas de realizarem a “construção do conceito”; diante disso, surge a questão: elas dizem que é “incoerente” porque não compreendem ou porque não aceitam?

Somos levados a crer que a teoria, embora mencionada com certa frequência, pareceu não ter sido plenamente compreendida. Consideremos, uma vez mais, o caso da aluna A3 que se mostra emblemático desse fato; ela recusa explicitamente dois princípios do quadro da Linguística Textual: 1) que o sentido de um texto seja construído na interação; 2) que a coesão não é condição necessária, nem suficiente para haver coerência. Diante dessa lacuna na apropriação teórica — que parece ter permanecido — acreditamos que no processo formativo, não somente dessas alunas, mas de todos aqueles que se propõem a adentrar em uma área de conhecimento especializado, é preciso investir mais em situações que os levem a mobilizar os quadros teóricos estudados, em situações que os ajudem a problematizar as questões que se lhe apresentam. Não acreditamos ser eficaz fazer apenas uma abordagem expositiva da teoria; é preciso, na medida do possível, associá-la com dados concretos; é preciso instigar a reflexão e também o espírito de investigação científica dos sujeitos em formação. Isso se torna particularmente necessário à formação de professores, pois eles lidam não só com situações ditas “práticas”, mas com o próprio conhecimento. Na verdade, os professores se deparam com questões de diferentes

ordens que os desafiam a acionar diferentes quadros teóricos não só aqueles imediatamente relacionados ao objeto que ensinam. Assim, esse exercício de análise, discussão e reflexão sobre dados, que neste capítulo se restringiu a dados relacionados ao objeto “língua”, deve se estender para toda a formação do professor e não somente a momentos pontuais e/ou isolados de um curso.

No capítulo seguinte, trataremos de um conjunto de materiais de natureza bastante diversa do que tratamos aqui embora também se refira ao ensino de língua. Analisaremos relatórios de estágio, ensaios acadêmicos — com feições de relatório — e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ainda no intuito de compreender o processo de formação de professores a partir da apropriação teórica. A semelhança do que fizemos neste capítulo, procederemos a um tipo de análise enunciativa, porém acrescentando outro quadro teórico que ajudará a compreender as peculiaridades dessa segunda parte de nosso *corpus*.

## 5 APROPRIAÇÃO TEÓRICA NA ESCRITA ACADÊMICA: A TEORIA NOS DISCURSOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

No capítulo 2 deste trabalho destacamos que uma das atribuições da universidade é formar novos profissionais para atuarem na sociedade. Vimos também que essa instituição é constantemente questionada quanto à qualidade da formação que oferece. Ela é, não raro, “acusada” de não formar satisfatoriamente porque investe muito de seu tempo e de sua infraestrutura “ensinando teorias”, o que culminaria, na visão dos críticos, em pouco espaço para a aprendizagem do que realmente importa, isto é, a prática. No campo da educação, apontada como uma das áreas mais problemáticas da sociedade brasileira, quer seja por conta de avaliações internacionais, quer seja por conta dos exames em larga escala promovidos pelo Ministério da Educação, as críticas aos profissionais formados para a docência são ainda mais severas. Fairchild (2017) comenta, a esse respeito, que há um discurso muito negativo associado ao ensino de teoria nas universidades, cobra-se dessa instituição que altere o seu modo formar de professores a fim de equilibrar ou suplantando esse “excesso” no currículo. Assim esse pesquisador aponta que:

Sustentando esse pressuposto está a noção de que a teoria pode ser prejudicial ao professor — o problema do “excesso de teoria” (e não da “falta de prática”) sugere que haveria um limite de tolerância além do qual o conhecimento teórico se tornaria “tóxico”, passando a piorar o desempenho do professor em vez de ajudá-lo. (FAIRCHILD, 2017, p. 268)

Diante deste suposto “excesso de teoria” na formação, lançamo-nos em busca de observar como a teoria está presente nos trabalhos dos graduandos em Letras e futuros professores de Língua Portuguesa.

Neste capítulo apresentamos a análise e a discussão da segunda parte dos materiais que constituem esta pesquisa, bem como os procedimentos específicos adotados quando do tratamento desses dados. Embora esta parte do *corpus* seja constituída por tipos de produções diferentes, a saber, relatórios de estágios, ensaios e TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso), não os alocaremos em categorias distintas, já que reconhecemos um princípio comum em todos: trata-se de formas de escrita acadêmica produzida por alunos que se encontram no limiar da formação. É

importante ressaltar que esse limiar não se refere apenas a um recorte temporal, por tratar-se de textos produzidos no último ano da graduação, mas também, e sobretudo, à transição da posição de estudante para a de profissional proporcionada pelas experiências práticas realizadas nos estágios e nas pesquisas para a realização do TCC. A fim de chegar a uma homogeneidade temática maior, optamos por trabalhar apenas com TCCs cujo tema fosse relacionado a situações de ensino-aprendizagem.

Para tratar dessas produções acadêmicas que, a nosso ver, ajudam a conhecer melhor o processo de formação de um professor, o capítulo foi dividido em duas grandes seções — uma dedicada ao percurso metodológico desta etapa da pesquisa e outra destinada às análises e discussão dos dados.

## 5.1 DA NATUREZA DO CORPUS AOS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A vivência acadêmica é constituída por uma série de “rituais”<sup>17</sup>, muitos deles indispensáveis à concretização da meta de se obter o grau de bacharel ou de licenciado. Nos cursos de formação de professores há certas exigências estabelecidas, inclusive, por legislação específica<sup>18</sup> e estruturadas na forma de um currículo. Uma dessas exigências é a realização de estágios supervisionados, nos quais os graduandos devem frequentar o ambiente escolar na posição de futuros professores. Duas tarefas, geralmente, são deles requeridas, a saber, a observação de aulas e a regência. Após a realização dessas atividades, é esperado que os graduandos apresentem resultados a partir dessa vivência, demonstrando o que aprenderam nesse processo e como isso pode contribuir para a sua futura atuação como docentes. É comum que seja solicitado do estagiário alguma forma de registro das aulas observadas e daquelas por ele realizadas na regência. Uma prática recorrente para dar conta desse registro é a apresentação de relatórios. Contudo, outras formas textuais são eventualmente solicitadas, por exemplo, ensaios acadêmicos e até mesmo artigos. Em que medida esses textos se constituem como trabalhos de pesquisa? Essa é uma questão que vem

---

<sup>17</sup> Entendidos aqui no sentido apresentado por Foucault em “A ordem do discurso”, que explica ser função do ritual definir “a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam” (FOUCAULT, 1998, p.39), isto é, os requisitos para que esses indivíduos sejam autorizados a participar de uma dada ordem discursiva.

<sup>18</sup> Por exemplo, a Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015 que dispõe as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores.

sendo discutida por autores como Fairchild (2016), Almeida (2011), Fabiano-Campos (2004, 2007). Compartilhamos, aqui, o entendimento de que o estágio é uma etapa da formação em que atividades de pesquisa podem e devem ser realizadas, por isso incluímos relatórios no corpus, uma vez que esperamos encontrar neles pelo menos alguns elementos de teorização das experiências vividas na escola.

Além dos relatórios de estágio e ensaios, há outra prática de escrita na universidade que se constitui também como exigência do ritual acadêmico de formação, a saber, a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em geral, nesses textos são apresentados os resultados de uma pesquisa, quer seja de natureza bibliográfica, quer seja de natureza experimental. É esperado que neste tipo de trabalho o graduando demonstre maturidade intelectual, isto é, que demonstre autonomia para refletir e problematizar questões centrais dentro da área em que está se formando. Além do material escrito, está previsto o ritual de apresentação oral e pública do TCC, momento em que o graduando deverá comprovar a autoria do trabalho respondendo a questões feitas por uma banca composta por especialistas no assunto discutido. Em nossa pesquisa, consideramos para efeito de análise unicamente o texto escrito, entendendo que este é parte do próprio ritual.

É para esses textos produzidos por graduandos, na iminência de se licenciarem como professores, que voltamos nossa atenção neste capítulo. Dedicamos nosso esforço investigativo às produções escritas realizadas no momento que consideramos estar no limiar da formação, ou seja, quando o graduando ocupa simultaneamente o papel de estudante universitário, de quem, segundo certo imaginário, se espera o “conhecimento teórico”, e o de (quase-)professor, a quem, também conforme um certo imaginário, se atribui um saber eminentemente prático. Próximo do seu futuro *locus* de atuação — estágio supervisionado — e finalizando o curso com a apresentação de uma pesquisa de sua autoria — o TCC — o estudante se encontra diante de demandas que podem ser contraditórias, uma vez que os papéis entre os quais se encontra dividido requerem modos de pensar distintos e, por conseguinte, exigem condutas diferentes. Acreditamos que a escrita produzida nesse lugar “de limite” pode trazer um testemunho do modo como cada estudante — e a própria Universidade, que nesse momento os dá por formados — equacionam as demandas oriundas de cada um desses espaços sociais em um processo que passa a ser reconhecido como sendo de produção de conhecimento.

É importante ressaltar, nesse sentido, que não problematizamos aqui as características dessas produções sob o viés dos Estudos dos Gêneros Textuais (ou do Discurso). Isto é, não nos preocupamos em descrever as características recorrentes encontradas nos textos do corpus, comparando-os a fim de estabelecer onde começa a ou termina um gênero como se costuma fazer no referido quadro teórico. Nosso interesse está centrado no entendimento de que estes textos registram práticas discursivas nas quais o futuro professor se dedica a escrever sobre as vivências no estágio — no caso dos relatórios e ensaios — ou sobre a experiência da pesquisa científica — no caso dos TCC — e, escrevendo, deixa indícios de seu processo formativo. Compreendemos que o aspecto ritualístico, típico da esfera acadêmica, pode se estender também aos modos de se organizar a escrita, isto é, às formas de construção e encadeamento dos enunciados no próprio texto — formas apresentadas/ensinadas como obrigatórias (por exemplo, as normas previamente determinadas e amplamente difundidas sobre como se deve referenciar e citar um outro texto), sejam elas formas ligadas ao aspecto inaugural do rito — por exemplo, acordos sobre o que pode ser considerado criativo ou original (e seus limites). Desse modo, é preciso considerar que o ritual, na perspectiva foucaultiana, enseja também a noção de acontecimento, por isso, essas práticas discursivas não podem ser vista apenas enquanto uma repetição. Diante dessas observações, acreditamos que uma análise desse tipo de material propicia uma visão privilegiada sobre o modo como os conhecimentos teóricos vêm sendo propostos como parte da formação inicial de professores oferecida pela universidade brasileira.

Como vimos defendendo, acreditamos que o estudo do funcionamento discursivo desses materiais escritos permite compreender o processo formativo pelo qual os graduandos passaram porque é onde o “uso da teoria” realmente ocorre. Formar-se como professor, principalmente, quando se considera a escrita, é ser capaz de, em certa medida, produzir um discurso que manifeste a compreensão ativa e crítica do que acontece em uma aula no que diz respeito aos sujeitos envolvidos, os objetos ensinados, as práticas realizadas etc. Nesse sentido, uma análise do que o graduando escreveu sobre situações de ensino mostra o quanto e como ele consegue acionar a teoria para interpretá-las. Além de mobilizar diferentes quadros teóricos, é importante perceber como esse sujeito posiciona, em seus textos, as diferentes figuras discursivas, por exemplo, locutores e enunciadores, para verificar o quanto consegue

se diferenciar das vozes dos autores citados, construindo, quiçá, um posicionamento próprio. Nesse sentido, uma análise enunciativa, nos moldes aqui propostos, tem potencial para explicitar, por meio da escrita, indícios da formação desses futuros professores.

### **5.1.1 Da seleção e organização do *corpus***

Os relatórios e ensaios que compõem essa segunda parte do *corpus* fazem parte do banco de dados do projeto de pesquisa “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento”. Fairchild (2015) explica que o referido projeto se propõe a “discutir em que condições os enunciados produzidos por professores em formação de diversas áreas, ao escreverem sobre suas práticas de ensino, podem adquirir o estatuto de ‘conhecimento’”. Além disso, o projeto:

Tem como objetivo discutir o papel da escrita nas licenciaturas, considerando que escrever sobre as práticas, para o professor em formação, não consiste apenas em uma forma de documentar ou comprovar suas atividades, mas é um trabalho do qual pode resultar a produção de conhecimento. (FAIRCHILD, 2015, p. 2 )

O banco de dados é constituído por um acervo extenso de produções escritas feitas por alunos de licenciatura de diferentes universidades do Brasil, da Costa Rica e de Honduras quando da realização de seus estágios supervisionados ou de disciplinas semelhantes cuja finalidade seja conduzir o aluno para o exercício guiado da docência. Estes textos são em sua maioria classificados como “relatórios”, contudo é possível encontrar materiais de natureza diversa cumprindo a função de dar a conhecer a percepção do aluno sobre a prática de ensino por ele observada ou realizada, por exemplo, fichas de avaliação do contexto escolar.

Para este trabalho, nós nos ativemos aos textos produzidos por alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, do campus de Belém, por ser este o nosso lugar principal de investigação. Selecionamos textos produzidos sob a orientação de três diferentes professores do referido curso. Para fins de tratamento dos dados, organizamos os textos em três pastas<sup>19</sup> correspondendo a cada um dos professores. A primeira pasta, nomeada aqui de P1, contém 11 textos; a segunda, identificada por P2,

---

<sup>19</sup> Estamos nos referindo aos diretórios computacionais onde armazenamos os arquivos em sua versão digital.

contém 14 trabalhos; a terceira, intitulada de P3, contém 8 produções escritas. Os relatórios serão identificados pelo seguinte código: Px-Rx ou Px-Ex, onde “P” indica a pasta (1, 2 ou 3) e R indica o relatório, E indica o ensaio<sup>20</sup> e “x” corresponde ao número de cada um deles, por exemplo, o texto identificado por “P1-R1” refere-se ao relatório 1 armazenado na pasta 1.

Pudemos distinguir duas tendências principais quanto ao modo de produção dos relatórios: uma que leva à escrita de relatórios essencialmente descritivos, com pouco ou nenhum espaço para questionamento dos fatos registrados; e outra que consiste na escrita de relatórios reflexivos, que, além de descreverem os eventos observados, apresentam comentários avaliativos sobre estes. Notamos que quanto mais descritivo o estilo de escrita, menos espaço havia para o posicionamento do aluno. Tomemos como exemplo o relatório 4, da turma 3, que muito se assemelha a um diário com o relato cronológico dos eventos e reações presenciados em sala. Vejamos um excerto:

Dia 25/03/15 – 3 horas aula de Língua Portuguesa Turma 8º ano D.

Assim, como no anterior, a preceptora me recebeu com bastante acolhimento apresentou-me aos discentes, dizendo que eu era uma estagiária e em breve seria professora de Língua Portuguesa, fui bem recebida por todos, alguns me cumprimentaram por meio de sorriso e outros até disseram oi, depois das devidas apresentações à mestra disse-me para sentar no lugar que achasse melhor, agradei, procurando sentar ao lado do aluno autista e o seu instrutor auxiliar, pois pretendia fazer sobre ele a investigação para o meu problema pesquisa.

A turma do 8º ano D é composta por 32 alunos de faixa etária entre treze e quinze anos de idade, a aula começou, **sem que a mestra falasse uma palavra sobre o assunto que seria ministrado**, foi direto ao quadro, dividiu o mesmo em três partes, começou a copiar o assunto, que era “classe de palavras variáveis e invariáveis” ( anexo 5).

Os estudantes desta série eram bem agitados, enquanto a catedrática escrevia na lousa, eles conversavam, falavam muito alto, alguns até gritavam, **a minha presença não intimidou nem um pouco**, fariam bagunça, acredito que do mesmo jeito se eu não tivesse ali, mas todos copiavam a matéria, a docente de vez em quando, sem nem olhar para trás, reclamava do barulho e perguntava para o garoto autista chamado Harisson se estava copiando, Matheus, o rapaz que o acompanhava, respondia que sim, então a aula prosseguia **normalmente**,

<sup>20</sup> Os trabalhos contidos na pasta 2 são nomeados, pela professora da turma, de ensaio, mas cumpriram a mesma função de um relatório, isto é, dar a conhecer a experiência do estágio vivenciada pelos alunos.

com a mesma escrevendo até encher todas as partes que tinha dividido a lousa terminando de copiar, disse aos alunos que quando acabassem ela explicaria, sentou na sua mesa e começou a usar seu celular, todo o ocorrido desde o início em que começou a copiar até agora em que se levanta novamente teve a duração de 45 minutos. [P3 – R4]

A partir desse trecho do relatório 4, é quase possível “visualizar” as cenas descritas tal a riqueza de detalhes apresentados. O estagiário, além de mostrar que foi bem acolhido, informa que a professora da turma disse que ele poderia “sentar no lugar que achasse melhor” e informa, ainda, que agradeceu a oferta. A minúcia do relato dá a impressão de que há uma câmera na sala de aula registrando os acontecimentos. Contudo, o estagiário não faz nenhum tipo de análise explícita sobre esses eventos que tão detalhadamente descreve, o que dificulta a identificação de seus posicionamentos a respeito dos fatos observados. Podemos inferir que há um tom avaliativo em poucas passagens do relatório acima, por exemplo, nos trechos negritados; assim, a avaliação surge mais no “ponto de vista” pelo qual o fato é narrado do que numa formulação explícita. Sobre isso nos questionamos: em que medida essa avaliação é percebida pelo próprio estagiário, e não permanece apenas implícita como “intuição”? Por outro lado, nos textos em que se intercalam descrições com comentários houve maior oportunidade de se identificar o fenômeno da polifonia e, por conseguinte, de se perceber os posicionamentos assumidos pelo estudante em relação à aula descrita.

Como dissemos antes, a segunda parte do corpus é composta também por Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) oriundos do acervo da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal do Pará do campus de Belém. O critério para seleção foi, inicialmente, a área na qual o TCC estava enquadrado; optamos pelos trabalhos da área de Linguística/Língua Portuguesa. Em seguida, demos preferência para os TCCs vinculados à subárea “Ensino-Aprendizagem”. Contudo, consideramos pertinente incluir também os textos nos quais questões relacionadas ao ensino, de forma mais abrangente, fossem abordadas como tema; incluímos em nosso corpus, por exemplo, TCCs da área da Literatura, mas que tratavam de seu ensino e não da análise de textos literários. Desse modo, coletamos 30 TCCs, sendo que desse total foram efetivamente utilizados para análise 26 trabalhos. Organizamos esse material

em uma pasta única e identificamos cada um deles por meio de numeração progressiva, ou seja, de 1 a 30<sup>21</sup>.

Considerando nossos objetivos investigativos e a singularidade desses materiais é que definimos os procedimentos de análise apresentados na subseção seguinte.

### **5.1.2 Dos procedimentos de análise**

Discutir o processo de formação de professores por meio da análise dos modos de apropriação teórica presentes nas produções acadêmicas de graduandos em Letras é o objetivo ao qual temos nos dedicado neste trabalho. O aspecto que vimos investigando e que defendemos ter potencial para demonstrar esse processo é *a inserção da voz de outrem* no discurso dos futuros professores, tal como realizado em seus trabalhos acadêmicos. Assim, a noção de polifonia se torna bastante importante para nós. Buscamos, desse modo, identificar como os relatórios e TCCs estão organizados enquanto discursos e se/como estão polifonicamente estruturados. A identificação desse que é um fenômeno de natureza linguística, mas também discursiva, fornece indícios para se compreender, além dos sentidos gerados, as posições subjetivas assumidas. Tais indícios, a nosso ver, são reveladores do processo formativo dos alunos. Dessa forma, a fim de alcançar nossos objetivos, consideraremos o fenômeno da polifonia como elemento norteador de nossa investigação. Dito de outro modo, na análise dos dados, iremos circunscrever as diferentes “vozes”, particularmente os discursos teóricos, para em seguida identificar como estes são tratados.

Como mostra Ducrot (1987), o fenômeno da polifonia consiste da coexistência de diferentes vozes nos enunciados, quer seja pela presença de mais de um locutor — nos casos de dupla enunciação —, quer seja pela distinção entre Locutor e Enunciador(es). Contudo, há que se notar que nem sempre essa coexistência implica um diálogo entre essas vozes, no sentido de que são apenas posicionadas lado a lado, mas sem haver associação entre elas. Sendo de nosso interesse compreender os usos da teoria por professores em formação quando da realização de seus trabalhos

---

<sup>21</sup> Optamos por manter esse intervalo mesmo depois de termos excluídos 4 trabalhos por considerarmos que estes não mais se adequavam aos critérios estabelecidos inicialmente.

acadêmicos, mostrou-se relevante, como vimos defendendo, identificar os modos de inserção de enunciados teóricos na condição de “voz” de outrem no discurso do “um”.

Por isso, além de considerar a perspectiva polifônica defendida por Ducrot, procuramos observar a presença da teoria como “outro” destacando o caráter heterogêneo dos discursos. Entendemos que há diferentes formas de inscrever o outro na linearidade discursiva, podendo isso ocorrer de forma mais ou menos explícita. Por esse motivo, recorreremos também à proposição de Authier-Revuz, que destaca dois tipos de heterogeneidade discursiva — a constitutiva e a mostrada, sendo que esta última pode ser linguisticamente marcada ou não, como já esclarecemos no capítulo 3 deste trabalho. Tendo em vista essas perspectivas teóricas, buscaremos explicitar o fenômeno da apropriação teórica na segunda parte do *corpus* em pauta.

Neste capítulo abordaremos os discursos a partir dessas duas principais referências teóricas — Authier-Revuz e Ducrot — para fazermos o tratamento linguístico dos dados e, oportunamente, acionaremos também algumas premissas de Foucault para discutirmos a relação entre o linguístico e o pedagógico. Nas análises, primeiramente destacaremos as formas marcadas da presença de outrem para em seguida explorar as formas mais sutis, não marcadas. Após e a partir desses procedimentos, analisaremos as relações e posicionamentos construídos entre as diferentes vozes inseridas, com destaque para as “vozes teóricas”. Importante ressaltar que neste trabalho temos considerado como “teoria” não somente os conceitos e postulados oriundos de quadros teóricos consolidados e reconhecidos como tal, mas também a menção a fontes consultadas que tenham dado suporte ao discurso construído pelo professor em formação, isto é, que tenham desempenhado a função de referencial teórico mesmo não se tratando de conceitos propriamente ditos. Assim, por exemplo, ao citar “Cosson (2009)”, no excerto 3, o autor do trabalho acadêmico não está acionando nenhum conceito do campo da Educação, mas apresentando uma reflexão do autor cujo trabalho foi consultado.

Para ilustrar e discutir os casos, destacaremos fragmentos dos diferentes materiais que compõem o *corpus* nessa etapa de nosso estudo e identificaremos cada um deles em numeração progressiva, mesmo sendo apresentados em seções diferentes.

## 5.2 DA ANÁLISE DOS DADOS: TRATAMENTO DA TEORIA NA ESCRITA DO LIMIAR

A partir de uma das premissas foucaultianas, entendemos que os dados que ora trazemos se localizam numa posição limiar, pois são trabalhos produzidos pelo sujeito em formação quando este se encontra na passagem de uma fase experimental das práticas docentes, ainda na condição de estudante, para a atuação profissional propriamente dita. Em outras palavras, trata-se de uma escrita na qual já esperamos encontrar muitos dos traços que caracterizam, de um lado, o acadêmico formado, especialmente a capacidade de desenvolver uma pesquisa e lidar de forma crítica com os conhecimentos teóricos de sua área, e de outro, o professor iniciante, que poderá — ou não — valer-se da base teórica adquirida em sua formação para desempenhar o seu novo papel. Embora a questão temporal esteja presente nessa percepção, já que se trata das produções realizadas ao final do processo formativo oferecido pela universidade, essa noção de temporalidade não é o fator determinante para concluirmos que essa etapa representa um ponto de mudanças significativas na formação do professor. A nosso ver, essas mudanças se devem muito mais a natureza das práticas sociais em que esses sujeitos estão envolvidos, práticas estas que os levam a vivenciar ora o papel de estudante, ora o papel de professor. Assim, ratificamos que esse tipo material é um lugar privilegiado para observar o fenômeno que investigamos nessa pesquisa.

Tendo em vista que a abordagem teórica por nós assumida é também de caráter enunciativo, optamos por organizar nossa análise em duas grandes seções: uma que contempla o plano do Locutor; outra que concerne o plano dos Enunciadores. Considerando o primeiro plano, será possível identificar as diferentes formas pelas quais o Discurso-outro (DO) foi acionado no Discurso-mesmo (DM) — para usar o termo de Authier-Revuz; nos termos ducrotianos, isso corresponderia à circunscrição das figuras participantes da cena enunciativa. A análise, no âmbito do segundo plano, permitirá perceber os processos de negociação envolvidos entre os diferentes “pontos de vista” mobilizados entre essas figuras.

### 5.2.1 Plano do Locutor

Tanto na abordagem de Ducrot quanto de Authier-Revuz está presente a noção de que em um enunciado é possível identificar marcas de sua enunciação. Authier-Revuz, em especial, aponta que a menção a outros discursos serve para destacar o efeito de dominância criado pelo locutor em relação ao seu próprio discurso — em suas palavras, a “heterogeneidade mostrada” no discurso consiste em uma denegação da “heterogeneidade constitutiva” do discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004.). Marcar até onde (supostamente) vai o Discurso-outro sinaliza que o restante corresponderia exclusivamente ao Discurso-mesmo (DM). Por isso, interessa à nossa pesquisa pensar a escrita enquanto processo enunciativo em que há a apropriação de um enunciado anterior — teórico — para a construção de um novo ato de enunciação — o texto acadêmico. Acreditamos que por meio da análise das produções escritas dos futuros professores é possível explicitar tal processo e, conseqüentemente, compreender um aspecto importante da formação deles, que é o modo como constroem relações entre seu próprio dizer e os enunciados que perfazem a área.

Nesta seção, na qual exploramos o plano concernente ao locutor, apresentamos um inventário e análise de trechos do corpus que ilustram as diferentes formas linguísticas de inserção de enunciados teóricos nos discursos construídos pelos graduandos — professores em formação — em seus trabalhos acadêmicos; iremos das formas mais explícitas àquelas menos marcadas, porém, ainda assim, pertencentes ao terreno da “heterogeneidade mostrada”.

#### A) A citação direta

Uma das formas mais evidentes de se marcar a presença de outrem em um texto é o discurso direto, ou seja, o discurso relatado no qual se transcreve a palavra do outro (ou se apresentam certas palavras como sendo “as de outrem”, “tais quais” foram ditas). Ducrot classifica essa estratégia como uma dupla enunciação, isto é, quando é possível identificar a “voz” de dois locutores do tipo L no plano do enunciado; é o que nós vimos chamando nesse trabalho de Polifonia do tipo 1. Authier-Revuz (2004), ao abordar esse fenômeno, nota que nesses casos o locutor principal se apresenta como “porta-voz” do que foi dito por outrem, tratando de se diferenciar dessa outra voz inserida. Um dos traços distintivos desse fenômeno é o uso de verbos *dicendi* — do dizer — que têm por função anunciar a fala reportada. O

discurso direto, no texto acadêmico, muitas vezes (mas não sempre) coincide com a citação direta de um autor no texto. A seguir apresentamos alguns casos em que esse procedimento foi realizado.

(1)

Quando a professora trabalhava com a leitura de textos era complicado, pois quase ninguém prestava a atenção no que ela estava lendo. Sobre isso, CINTRA (2011, p.204) diz:

“Assim, mesmo trabalhando com pequenos leitores, é preciso conhecer os alunos, saber por que terras circulam, ter sensibilidade para avaliar suas competências, suas dificuldades e suas necessidades, antes de tomar a decisão de ler tal ou qual texto.” [P2 - E6, p. 6-7]

(2)

Acerca da teoria literária, Amora (1986) afirma: “A Teoria Literária, resulta, portanto, de um específico comportamento diante dos fatos literários, o qual não se confunde com o comportamento do leitor comum, do analista de obras literárias, do crítico e do historiador da literatura.” [TCC 24, p. 12]

Os excertos 1 e 2 são manifestações que podemos considerar “prototípicas” do discurso direto, em que a “fala de outrem” — neste caso, a citação de parte de um texto escrito por outrem — é introduzida por um verbo de elocução seguido de dois-pontos e outras convenções que, nos textos acadêmicos, indicam o discurso relatado. Mas a citação direta na verdade envolve um jogo mais sutil de relações entre o texto que cita e o texto citado. No excerto 3, abaixo, observamos que, embora haja um trecho apresentado como transcrição das palavras de outrem (por meio do uso de aspas), a presença da conjunção “que” faz o trecho apresentar uma estrutura análoga a do discurso indireto.

(3)

Rosso (2009, p. 15) afirma que “a escola tem a função e responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. [TCC 30, p. 17]

Observamos que essa construção, muito característica da escrita, só é possível porque no trecho citado não há marcas pessoais, temporais ou espaciais de 1º pessoa, o que propicia o seu ajustamento sintático à frase em que ele aparece dentro do Discurso-mesmo. Se nele houvesse uma marcação de primeira pessoa, o encaixamento da citação já não seria sintaticamente aceitável da forma como foi realizado; por exemplo, não faria sentido, ou ao menos não seria tão comum, dizer: “Rosso afirma que ‘em minhas pesquisas...’”. É o uso das aspas, bem como a indicação de data e página que, no excerto 3, conduzem ao entendimento de que as palavras de outrem foram transcritas e incorporadas ao fio discursivo construído pelo locutor. Apesar de se tratar de uma citação direta não é tão simples, portanto, afirmar que o locutor aqui se apresenta apenas como “porta-voz” das palavras de outrem, já que estas são encaixadas na estrutura sintática de seu próprio enunciado de forma a minimizar as marcas que poderiam distinguir os dois locutores.

Há um conjunto de situações muito semelhantes a esta, em que um trecho relativamente extenso e substancial do texto citado aparece, entre aspas, encaixado na sintaxe da frase do texto citante. Essas realizações se aproximam do que Authier-Revuz (1998) chama de “Ilhota textual”. Trata-se de casos em que uma frase ou parte de uma frase do autor consultado é encaixada dentro do discurso do estudante, sendo indicada pelo uso de aspas e pela indicação do nome do autor, data da obra e página, entre parênteses, mas sem nenhum elemento propriamente sintático (um verbo *dicendi*, por exemplo) que introduza essa passagem como sendo um discurso alheio. Vejamos alguns casos:

(4)

Além disso, é fundamental estimular a experiência com a leitura literária: **“O texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências”** (ZILBERMAN, 2008, p. 53). [P2 - E1, p.6]

(5)

Por outro lado, há uma tentativa de aplicar uma concepção de Língua enquanto *lugar de interação*, já que **“a linguagem é 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 [...]”**  
(TRAVAGLIA, 2008, p. 23). [P1 – R1]

(6)

Afinal, segundo Jenkins (2009, p. 237) a convergência de mídia surgiu como uma **“tentativa de atrair o interesse das crianças pelos livros em salas de aula e bibliotecas”** [P2 - E4, p. 8]

(7)

o mecanismo que rege a tomada de turnos é um **“sistema localmente comandado, tendo assim um caráter visceralmente contextual e não automatizado”** (MARCUSCHI, 2003, p. 20). [TCC 30, p. 23]

Notamos que nesses casos, cria-se um efeito de continuidade entre as palavras do estudante e as do autor citado, seja pelo encaixamento sintático, seja pela ausência de verbo *dicendi*. Neste caso, o efeito de “univocidade” do discurso parece atingir seu grau máximo. Embora se assemelhem à Ilhota textual, os casos de 4 a 7 não se tratam de breves rupturas em um DI — traço características daquele fenômeno. Na verdade, o Discurso-outro ocupa a maior parte do espaço enunciativo no período, enquanto que as palavras do locutor L1 ocupam uma pequena faixa territorial, funcionando como uma espécie de introdução ou ratificação do dizer alheio. Portanto, ainda que contenham citações diretas, esses casos não podem ser configurados como DD tampouco com DI e nem mesmo Ilhota Textual; mostram-se procedimentos bastante peculiares, cujos efeitos serão discutidos na subseção destinada ao plano dos enunciadores. Contudo, é possível antecipar que esses usos da citação direta direta parecem associados à construção de um efeito de indistinção dos que é recorrente no *corpus* e importante para a caracterização dos modos de apropriação da teoria encontrados nele.

Um fato interessante presente nos dados é que a forma que chamamos “clássica” de DD, caracterizada pelo uso de um verbo elocutivo e por uma ruptura sintática entre o Discurso-mesmo e o Discurso-outro, é relativamente rara nos textos dos graduandos. Além dos casos acima, outra forma encontrada no corpus é a das citações diretas introduzidas sem o uso de verbos *dicendi*, mas por meio de expressões que funcionam como introdutórias da palavra de um outro locutor (L2). Vejamos:

(8)

**De acordo com** Oliveira (2002, p. 225):

A escritura, longe de ser uma atividade de natureza essencialmente cognitiva e individual na qual o escrevente trabalha solitária e silenciosamente, é antes um acontecimento intensamente interativo, implicando envolvimento, ajustamento e cooperação. [P2 - E4, p. 6-7]

(9)

**Segundo** Daniel Teodoro de Melo (2013, p .8):

Graças às modificações trazidas, principalmente, pela cibercultura, a prática docente não mais se limita à mera transmissão de conhecimentos por parte do professor ao seu aluno. [P2 - E4, p. 7]

Nestes casos, a estrutura linguística do enunciado se assemelha a de uma construção com modalização em discurso segundo, pois contém elementos modalizadores do tipo “segundo fulano”, “de acordo com”, “para fulano”. No uso corrente, expressões dessa natureza, tipicamente, sinalizam que as palavras seguintes são de outrem mesmo sem, de fato, configurar-se como uma paráfrase. Um exemplo disso seria a frase:

a) Segundo minha mãe, vai chover hoje.

Neste caso, podemos entender que o locutor L está enunciando “vai chover hoje”, mas ao mesmo tempo optou por não se responsabilizar sozinho por essa afirmação e assim, utilizando uma expressão do tipo “segundo fulano”, partilha essa responsabilidade com uma segunda voz; disso advém o efeito modalizador da expressão introdutória. Dito de outro modo, a modalização ocorreu porque o uso da expressão “segundo...” permitiu que o locutor atenuasse o seu papel de responsável pelo dizer. Este caso, no entanto, não é análogo ao que vemos em 8 e 9. Eles são mais semelhantes a uma estrutura como:

b) Segundo minha mãe, “vai chover hoje”.

Uma análise possível seria assumir que, no exemplo “b”, que se aproxima do DD, há dois procedimentos enunciativos sendo realizados: 1) o uso das aspas como indicador convencional de citação das palavras de outrem; e 2) o uso da expressão “segundo fulano” como um recurso para atribuir essas palavras a um locutor. Nesse caso, essa expressão está exercendo um papel semelhante ao de um verbo *dicendi* e, portanto, não está funcionando exatamente como modalizador.

Poderíamos ainda relacionar essas duas formas, “a” e “b”, com a noção de “modalização em discurso segundo centrada no conteúdo” e “modalização em discurso segundo com autonomia”. No primeiro caso, que podemos associar ao exemplo “a”, as palavras do discurso-outro estão sendo *utilizadas* na constituição do discurso-mesmo. No segundo caso — exemplo “b” — está se fazendo *menção* às palavras de outrem, isto é, como algo para o qual se aponta. Essa interpretação indicaria, então, que os enunciados teóricos aparecem frequentemente com um estatuto mais próximo ao de “objetos” inseridos no texto do que ao de palavras das quais o autor citante “faça uso”.

Os exemplos (8) e (9) se assemelham a construções modalizadas por apresentarem aquelas expressões que em algumas situações desempenham função modalizadora. Contudo, diferentemente do que diz Authier-Revuz, nestes casos trata-se de formas de introdução das palavras de outrem *ipsis litteris* no Discurso-um. Parece-nos mais acertado dizer, então, que a existência de certas convenções típicas do texto acadêmico permite neutralizar as diferenças entre os recursos linguísticos usados para a representação do discurso-outro. O uso de aspas e indicadores de normas técnicas, tais como parênteses, paginação, ano de publicação etc., apontam, “extra-sintaticamente”, que uma passagem deve ser interpretada como sendo as próprias palavras de outrem e não como as do locutor que as “traduz” em seus termos, de forma mais ou menos independente do tipo de construção sintática que o introduz. O fato de haver poucos indícios sintáticos da diferenciação entre os locutores sugere que as palavras de um autor citado podem ser inseridas no Discurso-mesmo de forma a favorecer o efeito de que se trata de uma “única voz”, mesmo que se preservem algumas marcas indicativas das “fronteiras” entre os dizeres.

## B) Discurso indireto com paráfrase

Relembrando a proposição de Authier-Revuz (2004), o discurso indireto também é uma forma explícita de heterogeneidade discursiva, porém, neste caso, o locutor se torna uma espécie de “tradutor” do que disse o Outro. Entendemos que esta tradução pode assumir a forma de uma paráfrase mais pontual das palavras alheias ou de uma síntese, com graus diferentes de “intervenção” ou “interpretação” por parte do locutor. Consideremos os excertos abaixo:

(10)

**Almeida Filho (2007) afirma ainda que** os cenários de aprendizagem de línguas, quando as pessoas querem aprender línguas hoje em dia, inevitavelmente acabam em uma classe com um livro didático ou sozinhas... [TCC 9, p.14]

(11)

**Luckesi (1999) afirma que** a característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de avaliação da aprendizagem que ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino, que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame. [TCC 11, p. 18]

(12)

como já abordado por **Perrenoud (1999), que aponta que** o fracasso é, assim, um julgamento da escola, na pessoa do docente. [TCC 11, p. 52]

(13)

com isso reabituamos os pressupostos de Cosson (2009) apresentados acima em confluência com a fala de Girotto & Souza (2011), **que dizem que se torna essencial que o ensino de literatura deva fomentar sequências didáticas e avaliações, em que a leitura seja ensinada sob o ponto de vista da enunciação e da dialogia, da compreensão, da atribuição de sentidos.** [P2 - E1, p.7]

Em todos os casos ilustrados, as palavras dos autores consultados foram anunciadas por um verbo *dicendi* — “dizem”, “afirma”, “aponta” — e, em seguida, apresentadas como tendo sido “traduzidas” pelo organizador da cena enunciativa, isto é, pelo locutor. Não há, no entanto, indicações explícitas do grau de proximidade entre a paráfrase e o texto parafraseado (que poderíamos atribuir a expressões como

“em linhas gerais”, “para resumir as posições do autor” etc.), nem o contexto é suficiente para se determinar se estamos diante de uma paráfrase pontual ou de uma síntese mais geral.

Extrapolando a dimensão propriamente enunciativa, mas ainda considerando as construções feitas no âmbito do plano do locutor, podemos questionar se nos casos acima o enunciado parafrástico consiste *mesmo* em uma tradução do conteúdo do texto-fonte — isto é, se o que lemos nesses trechos consiste, *empiricamente*, em paráfrases dos textos citados. Embora haja indicações nos enunciados que instruem o leitor a interpretá-los como sendo uma “tradução” da palavra de outrem, não se pode ter certeza se o conteúdo reportado condiz com o discurso-fonte ou, inversamente, se se diferencia dele o suficiente para ser considerado uma paráfrase e não uma transcrição. Como se trata de escritos acadêmicos, é possível recuperar os enunciados citados e o processo real de constituição do discurso “citante” a fim de elucidar esse tipo de dúvida. Para fazer isso, um procedimento possível seria aquele proposto por Fabiano-Campos (2007), que confronta a paráfrase com o texto parafraseado, ou seja, seria necessário realizar, além de uma análise estritamente linguística, uma análise *empírica* dessas construções apresentadas *no discurso* como parafrásticas.

Consideremos o excerto 13 como exemplo. Ao fazermos essa análise contrastiva, constatamos que no texto-fonte (COSSON, 2009) não se fala em “sequência didática”, tal como se faz no trecho (13), apresentado como paráfrase desses autores. Em Cosson (2009), fala-se em dois tipos de “sequências”: “básica” e “expandida”, que são duas propostas de organização do ensino de literatura. Eles assim definem: “A sequência básica do letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.” (COSSON, 2009, posição Kindle<sup>22</sup> 673). Mais a frente em seu trabalho, esses autores esclarecem que, por causa das demandas dos professores da escola básica, foi necessário criar uma versão expandida da sequência básica do letramento literário:

Essas observações nos levaram a propor várias alterações na sequência básica que buscassem atender a essa demanda dos professores de ensino

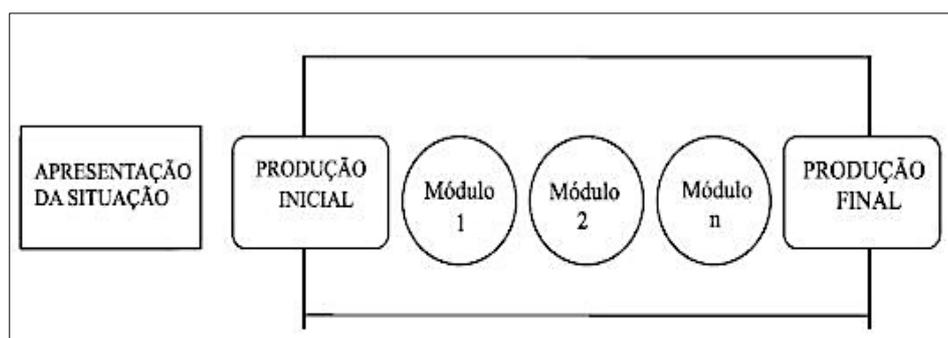
---

<sup>22</sup> Essa é a forma de identificação de conteúdos no leitor digital de livros *Kindle*. Nesse dispositivo de leitura não se identificam números de páginas, mas sim “posições”. Por termos consultado o livro citado na versão digital, optamos por informar obedecendo à padronização dessa plataforma.

médio. Como modificações introduzidas, percebemos também que a aprendizagem através da literatura estava pouco sistematizada. Fazia-se necessária uma reflexão maior que, sem abandonar os princípios e os ganhos da sequência básica, incorporasse em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens do letramento literário. Foi assim que chegamos à sequência expandida. (COSSON, 2009, posição Kindle 1104)

Essas “sequências” diferem da proposta de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) chamada de “sequência didática”. Estes autores explicam que: “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p.98). Entre as diferenças, pode-se destacar a forma de estruturação dos modelos ou métodos de ensino — a sequência didática de Schneuwly, Noverraz, Dolz é constituída de etapas distintas daquelas da sequência de Cosson e Souza, conforme ilustra a figura abaixo:

FIGURA 8 - Esquema de sequência didática



Pode-se considerar, desse modo, que a afirmação de que as “sequências” propostas por Cosson são “sequências didáticas” consiste em um elemento de “interpretação” introduzido pelo discurso citante e não propriamente uma paráfrase do enunciado-fonte. Muitos são os efeitos possíveis desse movimento; o mais notório talvez seja a neutralização das diferenças de fundo teórico implícitas nos trabalhos de Cosson e Schneuwly, Noverraz e Dolz, criando-se a sensação de que todos compartilhariam de um mesmo conjunto de concepções e propostas. É interessante observar, ainda, que o fato de essa aproximação ser apresentada como parte da paráfrase dos autores citados permite que as razões pelas quais o autor citante os interpreta dessa forma não precisem ser explicitadas.

Ainda sobre o excerto 13, podemos observar que também não há menção, no texto de Cosson e Souza, aos conceitos de “enunciação” e de dialogismo/dialogia; há

apenas o uso da palavra enunciação para se referir às condições de surgimento do texto literário como um gênero. Podemos concluir, dessa forma, que esse discurso reportado de forma indireta não se refere a um trecho específico do texto de Cosson: trata-se, na verdade, da retomada, na forma de uma “síntese interpretativa”, de diferentes tópicos abordados por esses autores, tais como o uso de sequências para o “letramento literário” e avaliação. É importante destacar que essa retomada parece ter sido uma interpretação bastante livre feita pelo autor “citante”, na qual a aproximação de quadros teóricos diferentes parece ser feita por meio de uma analogia direta entre palavras (não conceitos) comuns a esses discursos.

Outro caso consiste no procedimento de apresentar uma passagem como parafrástica quando na verdade se trata de uma cópia com poucas ou nenhuma alteração pode ser vista no caso que cotejamos com o texto original citado. Vejamos este caso, em que introduzimos a numeração 1a \ 2a para identificar os trechos negritados ou grifados, os quais são objeto de nossa análise:

TCC (excerto 14)	Texto consultado (citado)
<p>Quanto ao modelo ideológico de letramento, Street acredita que essa prática (1a) <b>força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos e do que denomina como “letramento em si mesmo”</b>, dizendo que (2a) <u>aqueles que aderem a esse segundo modelo se preocupam com práticas sociais específicas de leitura e escrita</u>, e (3a)<b>reconhecem</b></p> <p><b>a natureza ideológica</b> [...] do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes [...], se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá [...]. Ele [...] distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. Trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a "abertura", a "racionalidade" e a consciência crítica daquilo que ensinam, e investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante [...] (STREET, 2014, p. 44)</p> <p>[TCC 5, p. 13]</p>	<p>Um modelo “ideológico”, por outro lado, (1b) <b>força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”</b>. (2b) <u>Aqueles que aderem a esse segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita</u>. (3b)<b>Reconhecem a natureza ideológica</b> e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do <b>processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes</b> e, portanto, <b>se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá</b>, e não somente com as instituições “pedagógicas”. <b>Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. Trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre “abertura”, a “racionalidade” e a consciência crítica daquilo que ensinam e investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante.</b> (STREET, 2014, p. 44)</p>

A partir do cotejamento dos dois textos, podemos atestar que, embora no TCC a passagem 1a seja apresentada como palavras do locutor L1, ela é, na verdade, uma cópia da passagem 1b do texto consultado. Algo semelhante acontece entre as passagens 2a e 2b, sendo que neste caso ocorre uma única alteração — no texto consultado aparece a expressão “se concentram em”, enquanto no TCC houve a troca por “se preocupam com”. Em seguida, no TCC é apresentado, como citação direta, um trecho do texto consultado com uma série de recortes; o texto foi na verdade reconstruído e não poderia ser considerado propriamente uma citação *ipsis literis*. Note-se ainda que há algumas transformações significativas no significado do texto: natureza ideológica do letramento — no texto citado — vira natureza ideológica do processo de socialização — no TCC — (o que pode até ser entendido como o mesmo, mas é uma reinterpretação sintática do texto); “se preocupa” tem como sujeito “o modelo autônomo de letramento” no texto original, já no TCC passa a ser “a natureza ideológica”.

Esses procedimentos observados no TCC 5 (excerto 14) e também no ensaio 1 (excerto 13) mostram como a apropriação teórica pode ocorrer de forma tal que o processo empírico de relação entre dois textos (citante e citado, para dizer em grandes linhas) não coincide com o modo como essa relação é representada linguisticamente. O primeiro caso poderia ser considerado uma variação do problema do plágio, já que em uma passagem do TCC não é sinalizado que as palavras são de outrem e não do locutor. No segundo caso (ensaio 1, excerto 13), houve uma interpretação equivocada de termos e conceitos presentes no texto consultado. Essas ocorrências podem indicar fragilidades na formação dos sujeitos que escreveram essas produções acadêmicas, no que diz respeito aos quadros teóricos consultados e utilizados em seus trabalhos — ou, o que seria mais preocupante, uma característica assumida pelo “ritual” de apresentação da pesquisa, que passa a reconhecer como legítimos esses procedimentos de construção do texto.

Uma consideração adicional a respeito do discurso reportado indiretamente pode ser feita a partir das seguintes ocorrências em que há uma “super-síntese” das palavras do outro citado:

(15)

**Street (2014 [1989]) aponta** para dois modelos importantes acerca da concepção de letramento vigente na sociedade. [TCC 15, p. 11]

(16)

Besera (2007), em seu artigo **discute** as práticas utilizada [sic] em sala de aula **defende que** a escola tenha papel importante na formação dos alunos como pessoas autônomas. [E9, p. 5]

Nos excertos 15 e 16 acima há a presença de verbos do tipo *dicendi* (ou com função análoga) desempenhando um duplo papel: a) introduzir o DI; b) designar o próprio ato de enunciação do autor citado (nomeando-o como um apontamento, uma defesa, uma discussão etc.). Em seguida, há a retomada de postulados ou conceitos oriundos do texto-fonte (ou apresentados como tal). Nesses casos, o locutor não parece se referir a um trecho em específico, mas sim a um conjunto de ideias “traduzidas” por meio do procedimento da síntese. Essa percepção pode ser atestada fazendo um simples teste: trocando-se os verbos (“aponta”, “discute”) utilizados nos excertos 15 e 16 pelo verbo *dicendi* prototípico “dizer”, nota-se que a frase gerada não seria aceitável; por exemplo: “Street \*diz para dois modelos” não seria gramaticalmente aceita. Isso indicia que a ênfase não está no relato do “dito”, mas sim no “dizer” de outrem, ou seja, o destaque está mais na descrição da ação discursiva. Disso advém o caráter de “super-síntese” de um conteúdo possivelmente abrangente. Esse tipo de construção pode gerar incertezas a respeito da qualidade do relato, se houve fidedignidade e correção na interpretação e posterior síntese de um Discurso-outro. Se observarmos o excerto 16, por exemplo, a afirmação de que “a escola tem papel importante na formação do aluno como pessoa autônoma” é tão genérica que poderia funcionar como síntese da posição de provavelmente qualquer autor da área de Educação.

Outra dúvida que surge a partir dessa manifestação do discurso reportado é se apenas trechos de um livro foram consultados ou se a obra, em sua integralidade, serviu de orientação teórica para o trabalho do aluno. Podemos nos indagar, também, se as palavras atribuídas no discurso a um autor foram citadas a partir de um texto desse mesmo autor ou se sua “tradução” consiste, antes, na paráfrase de um terceiro autor comentador que não é explicitamente referenciado. Consideremos, por exemplo,

o caso do excerto 15. O autor citado, Brian Street, é apresentado no resumo e na introdução do TCC como fazendo parte da base teórica do trabalho, como sendo central para o desenvolvimento da discussão proposta. Essa relevância, de fato, se confirma tendo em vista a temática do TCC, que trata de Letramento, campo em que o autor citado é considerado importante referência. No entanto, a despeito de todo esse destaque recebido na apresentação, Street tem seu texto citado apenas 2 vezes no trabalho. Não é nosso interesse desenvolver essa questão aqui, pois nos ocuparemos dela no próximo item, mas nos indagamos em que medida estruturas como as que vemos em 15 e 16, que apresentam um enunciado como sendo a “tradução” das palavras de outrem, podem ser tomados como indícios empíricos suficientes da leitura e do conhecimento dos textos a que fazem referência.

### C) Formas de modalização

Além das formas “clássicas” de discurso reportado que observamos acima, há uma série de outras maneiras pelas quais os estudantes marcam a presença de outrem em sua escrita no âmbito da heterogeneidade discursiva mostrada. Trataremos neste subitem de dois tipos de modalizações que consideramos relevantes no que diz respeito à apropriação e inserção de Discursos-outros em um discurso, porque se configuram em mais uma possibilidade, embora menos evidente, pela qual a palavra de outrem pode ser acionada.

#### C.1) Modalizações em Discurso Segundo (MDS)

A primeira forma de modalização a ser aqui apresentada é aquela nomeada por Authier-Revuz (1998) como Modalização em Discurso Segundo (MDS). Já vimos alguns exemplos desse tipo de construção no item A (excertos 8 e 9), com a diferença de que ali os termos modalizadores eram seguidos de citações diretas. Os excertos que ora elencamos são, em geral, introduzidos pelos já mencionados elementos modalizadores, isto é, expressões cuja função é referenciar a presença de um outro discurso, mas nestes casos não há citação direta.

(17)

**Para Cosson (2009)**, o trabalho de produção de sentidos para leitura literária é fundamental dentro de um processo de produção de conhecimentos oriundos de operações mentais e dialógicas.

(18)

**Segundo Antunes (2003)**, essa modalidade deve estar presente em contextos funcionais e claramente percebidos pelos alunos como situações comunicativas específicas, onde o sentido e a compreensão acerca do objetivo do ler em voz alta fiquem claros. [E9, p. 4]

(19)

**Segundo os PCN (2006)**, o estudo da literatura no Ensino Médio precisa levar o aluno para um contexto social vivenciado fora dos limites da escola e dos conhecimentos construídos nela.

(20)

**É, como nos diz Lajolo (1993)**, uma leitura do texto para uma leitura de mundo.

Nos casos acima, temos uma amostra de diferentes expressões pelas quais os alunos realizam “modalizações em discurso segundo”. Relembrando que para Authier-Revuz (1998), um Discurso Segundo (D2) é o resultado da reformulação de um discurso-fonte (D1). Em seu trabalho, essa autora utiliza essa categorização para explicar o processo de Divulgação Científica (DC), que consiste na transposição de pesquisas científicas para um público diferente do acadêmico, isto é, para um público de não-especialistas. Essa transposição, segundo ela, requer mudanças nas construções discursivas de modo que os conhecimentos divulgados se tornem compreensíveis a uma audiência mais abrangente. No caso de nosso trabalho, utilizamos essa denominação para nos referir ao estatuto do discurso produzido pelo professor em formação quando se propõe a esclarecer um dado conceito ou postulado vindo de uma fonte teórica, portanto, ele engloba todos os tipos de discurso reportado, inclusive aqueles modalizados.

Considerando os trechos utilizados nessa subseção, em (17), o efeito da expressão “para X”, especialmente por ela estar anteposta ao enunciado atribuído a “X”, se aproxima muito do discurso indireto — pode-se ler essa passagem quase

como se ela dissesse “Cosson (2009) afirma que o trabalho de produção...”. Os casos (18) e (19) obedecem ao mesmo paradigma, porém utilizando a expressão “segundo fulano”. No exemplo (20), temos um caso mais inequívoco de modalização, já que o locutor, ao usar a expressão “como”, sinaliza que está enunciando de um modo bastante particular, está falando “a maneira de...” ou “da mesma forma que” Lajolo.

É importante destacar que essas expressões nem sempre exercem a mesma função. No trecho (21), por exemplo, a expressão “segundo X” aparece como introdutória para o discurso direto, na forma de uma citação destacada do corpo do texto:

(21)

Segundo Oliveira (2002, p.224)

As situações de escrita vivenciadas na escola apresentam-se na forma de eixos polarizados: de um lado, o aluno que é solicitado a escrever textos sem o benefício de qualquer feedback que o ajude na construção da mensagem (frases do tipo: ‘o texto é seu; faça sozinho, não posso ajudar’ atestam a ideia de que a escrita é fruto de uma experiência individual); de outro lado, o professor que, no momento da escritura, coloca-se no papel de observador, abstraindo-se de tecer qualquer comentário esclarecedor. Em face dos textos produzidos, é tarefa do professor apontar erros e graduar o desempenho dos alunos, não se preocupando em fornecer comentários que levem à revisão do texto pelos alunos.”

[P2 - E4, p. 4]

Este caso é análogo aos exemplos (1) e (2), citados no item sobre citação direta, e reforça nossa percepção de que o estilo de escrita encontrado nos textos de nosso *corpus* é marcado por uma certa tendência à neutralização da relação entre D1 e D2, ou seja, certas palavras são apresentadas como de outrem, mas o locutor (L1) parece se dispor a assumir integralmente o posicionamento do segundo locutor (L2) cujas palavras foram reportadas; ou ainda, L1 parece ceder o espaço da palavra para que outro locutor (L2) o assuma. Dito de outro modo, L1, ao integrar as palavras de L2 à sua linha discursiva, parece querer “tornar-se um” com este, isto é, gerar um único discurso. Parece-nos significativo observar, ainda uma vez, que o uso de diferentes recursos linguísticos para marcar a presença de um Discurso-outro é

relativamente “neutro”, no sentido de que a escolha entre essas formas não parece demarcar nuances na relação estabelecida com o outro, nem reflete de forma segura a relação empírica entre os dois textos (citante e citado \ mencionado). Questões dessa natureza, de toda forma, extrapolam o plano do locutor e deslocam para o plano do enunciador, do que trataremos na próxima seção.

## C.2) Modalização autonímica

Como já previamente esclarecido no capítulo 3, o fenômeno da autonímia consiste da utilização de um signo para fazer referência a ele mesmo como signo. A Modalização Autonímica (MA) ou conotação autonímica (AUTHIER-REVUZ, 1990), por sua vez, é uma forma de inserir um elemento com estatuto autonímico, mas sem haver a ruptura típica da autonímia simples, pois o elemento “outro” é totalmente integrado a cadeia discursiva em construção.

Antes de elencarmos os casos de modalização autonímica, apresentamos, para efeito de ilustração, um caso de autonímia simples:

(22)

Apenas para exemplificar, se fôssemos transliterar a palavra “dormitório” da língua portuguesa para Libras, ela seria dissociada em duas palavras/sinais que seriam “casa” mais o verbo “dormir”. [TCC 2, p.17]

No excerto 22, as palavras destacadas por meio das aspas (“dormitório”, “casa”, “dormir”) são o próprio objeto da asserção, ou seja, o signo “dormitório” está sendo utilizado para explicar o próprio signo “dormitório” e assim por diante.

Os casos de autonímia simples podem ser confundidos com a modalização autonímica porque em ambos há palavras destacadas pelo uso de aspas (ou itálico) no interior de uma passagem textual. A autonímia simples, neste caso (22), apenas indicaria o uso reflexivo de um signo. A modalização autonímica, por sua vez, consistiria de um uso reflexivo e opacificante, na medida em que o sentido de uma determinada palavra está sendo negociado, isto é, há a indicação de que ela deve ser entendida de um modo peculiar, distinto do sentido corrente ou daquele que o interlocutor possivelmente entenderia. Para nós, interessa pensar na heterogeneidade discursiva enquanto relação entre um D1, trabalho acadêmico, e um D2, texto teórico

citado ou mencionado. Logo, esse processo de negociação com Discursos-outros realizado por meio da modalização autonímica se torna de particular relevância.

A seguir apresentamos uma série de casos de modalização autonímica:

(23)

O trabalho realizado em sala de aula permitiu mostrar as características *relativamente estáveis* (BAKHTIN, 1997) de um determinado gênero e as influências socioculturais construídas historicamente que influenciam o gênero (MARCUSCHI, 2010) [TCC 9, p. 28]

(24)

Barbier (2007) qualifica a pesquisa-ação como “**libertadora**”, pois os grupos que a utilizam são responsáveis por sua própria emancipação [TCC 4, p. 21]

(25)

Segundo Perrenoud (1999), a “**tortura**” dos dias de prova deve dar lugar a muitas oportunidades para que o aluno se observe e reveja o que pode alcançar em seu desenvolvimento e o que impediu de fazê-lo com maior êxito. [TCC 11, p. 20]

Nos casos 23, 24 e 25, temos o que Authier-Revuz (2004) chama de “ilhota textual”, que seria uma forma de preservar, na formulação de um DI ou MDS, parte do Discurso-outro, integrando-o ao fio discursivo em andamento. Estes casos diferem dos que vimos no item A (excertos de 4 a a7) porque aqui, notadamente, há apenas uma palavra ou expressão sendo destacada como “ilhota”, ao passo que, naqueles exemplos, praticamente todo o conteúdo da frase aparecia entre aspas. Por essa razão, relutamos em considerar os casos arrolados em A realmente como “ilhas”. Notamos ainda que, em 23-25, os locutores dessas cenas enunciativas, ao marcarem a presença desses outros, se aproximam deles (por fazer referência a suas palavras) e ao menos tempo se diferenciam deles (por opacificá-las em seu discurso). Nos exemplos do item A não parece haver nenhum efeito opacificante sobre as palavras do outro por tratar-se, justamente, de uma forma de citação direta.

Uma variante desse tipo de modalização vista em 23-25 pode também ser percebida nos casos abaixo:

(26)

Os surdos, mesmo inseridos num ambiente que é de maioria ouvinte, continuam segregados pela “deficiência”, sendo tratados com indiferença pelos alunos “normais”. [TCC 2, p. 37]

(27)

Assim, podemos dizer que a escrita é um “diálogo” entre autor e leitor, [TCC 4, p.13]

(28)

Porém, com o ensino voltado para a realização da prova do ENEM, os alunos passam a maior parte do tempo “treinando” para esse processo. [TCC 3, p. 12]

(29)

Os testes são realizados em datas e horas marcadas, como o lugar de “devolução” dos conteúdos “transmitidos” ao longo do bimestre pelo professor, sem que se dê oportunidade ao aluno para refletir, questionar, raciocinar com outros conhecimentos já adquiridos, debater, defender seus pontos de vista, comentar, acrescentar ou levantar hipóteses. [TCC 11, p. 19]

(30)

E a partir destes princípios, deve ficar claro que não existe “o oral”, mas gêneros orais diversos. [TCC 13, p. 44]

Os excertos de 26 a 30 não se tratam exatamente de palavras “não-traduzidas” de um Discurso-outro — que é um dos traços de uma ilhota textual —, mas antes sinalizam que as palavras em destaque possuem um sentido alternativo em outros discursos ou um sentido que precisa ser negociado, esclarecido. Por exemplo, o destaque, em 26, das palavras “deficiência” e “normais” indica que o sentido delas pode não ser o mesmo em todas as situações, que o entendimento e uso delas precisam ser negociados. Neste caso, em particular, as aspas sinalizam o surgimento de um segundo ponto de vista que diz que surdez não é deficiência e que o surdo está dentro da normalidade. Notamos que não se trata da citação de um texto específico, mas é possível, por nosso conhecimento empírico, recuperar

o Discurso-outro a que se esta fazendo referência. Desse modo, a negociação que ocorre, no excerto 26, é também entre a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva dos discursos.

Algo semelhante ocorre em 27 (“diálogo” não seria propriamente uma conversa, já que se trata de um texto escrito), em 28 (o uso de “treinando” também está sendo relativizado pela associação possível com uma ideologia tecnicista de ensino), e em 29 (o uso de “devolução” e “transmitido” sendo provavelmente questionado por estar se referindo a conteúdos educacionais). Em todos esses casos, é possível identificar um espécie de eco de outros discursos: em 26, retoma-se o antigo debate sobre deficiência e normalidade; em 27, evocam-se as concepções de escrita; em 28, o discurso da competitividade é acionado; e em 29, está implícita a crítica a abordagens “tradicionais” de ensino. No caso 30, particularmente, é possível apontar a referência a outro discurso<sup>23</sup> — ao texto de Rojo (2006)— em que se defende que não se pode tratar gêneros da oralidade como se fosse um elemento único.

Todos esses casos de modalização autonímica e suas variantes, embora não se enquadrem nas formas clássicas de discurso reportado, constituem-se também em um modo de indicar a heterogeneidade nos discursos em que são realizados. Sobretudo nos exemplos de 27 a 30, a relação que eles estabelecem com o discurso teórico não é tão específica, já que esses exemplos não chegam a ser citações ou menções a autores ou teorias, mas apenas alusões a determinadas “formas de pensamento” situadas no território de um senso comum.

#### D) Comentários explícitos

Nos itens anteriores vimos apresentando um mapeamento das diferentes formas pelas quais a palavra de outrem, especialmente quando se trata de referências teóricas, foram incorporadas nas produções acadêmicas de professores em formação que compõem nosso corpus. Nessa perspectiva, o discurso reportado teve, naturalmente, maior destaque. Entretanto, consideramos pertinente apresentar também alguns casos em que não há, propriamente, um discurso teórico sendo

---

<sup>23</sup> Conferir o artigo de Rojo (2006) disponível em:  
<[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/346](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/346)>

inserido como “voz”, mas o dizer do outro sendo topicalizado. Consideremos os casos que seguem:

(31)

**Na obra “O Livro Didático de Português: múltiplos olhares” de Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora, reunindo diversos autores, dentre eles, Luiz Antônio Marcuschi, que dedicou um capítulo inteiro a oralidade nos manuais didáticos, na qual o autor diz que um livro didático com 200 páginas, em geral, não atinge um total de 4 ou 5 páginas inteiras sobre a fala, somando-se todos os momentos em que a fala é analisada ou que ela faz alguma referência. [TCC, 1, p. 47]**

(32)

**Ângela Kleiman (2004), no artigo “Letramento: um tema em três gêneros” afirma que: [TCC, 8, p. 13]**

(33)

**Complementando este arcabouço acerca das teorias de ensino da literatura no ensino fundamental II, debruçamo-nos sobre os postulados de Magda Soares, professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – da Faculdade de Educação da UFMG. Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação. [TCC, 8, p. 19]**

(34)

**Brian V. Street (2014), um dos percussores dos estudos acerca do letramento, [TTC 5, p. 13]**

(35)

**o conceito de multiletramento/s, cujo surgimento em 1996 no manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres, em Connecticut (EUA) [TCC 5, p. 14]**

Nos excertos acima, identificamos um conjunto de “comentários explícitos” sobre as teorias adotadas pelos autores dos trabalhos. Em 31 e 32, o locutor L faz comentários a respeito das obras utilizadas no trabalho; em 33 e 34 há comentários sobre os próprios autores citados; em 35, tem-se uma notação sobre o conceito de multiletramentos. Estes são comentários que não se referem diretamente às vozes ou Discursos-outros, mas às próprias fontes consultadas, funcionando como formas

alternativas de referenciá-las. Em termos puramente práticos, tais práticas são, na maioria das vezes, dispensáveis, já que existem procedimentos normatizados para realizá-las num trabalho acadêmico — informações sobre obras e autores, em geral, constam na seção de referências e não no corpo do texto. Se esses comentários existem, em todo caso, temos que supor que eles cumprem algum tipo de função que tem a ver com a construção da imagem do próprio Locutor 1 e de sua relação, ainda que enquanto sujeito empírico, com outros locutores.

Observamos que em 31 e 32, L1 descreve a fonte das palavras que são, a seguir, parafraseadas ou citadas diretamente. O que nos chama atenção é o fato de que, do ponto de vista informativo, a referência aos autores e às obras, ou mesmo a partes de obras citadas, poderiam ser feitas por meio dos recursos convencionais da escrita acadêmica. O fato de que o autor escolha dar maior destaque às suas fontes, mencionando-as no corpo do texto e tornando-as parte do conteúdo temático do enunciado (em oposição ao papel secundário e “avulso” que tendem a adquirir quando aparecem indicadas entre parênteses), parece indicar o desejo de construir outro papel para a teoria, ou seja, ela não seria só usada, mas se tornaria uma espécie de objeto de contemplação. Nos exemplos 33-35, algo semelhante acontece quando o autor do trabalho faz seguir à menção do nome de um autor ou de uma linha de estudos um comentário que serve para afirmar diretamente sua importância. É importante observar também que os autores, obras ou correntes teóricas que recebem esse tratamento podem ser considerados “canônicos” dentro de suas áreas. Tem-se a impressão de que a notoriedade deles é o que motiva esse maior destaque no texto citante.

Sobre esses casos (31-35), vale ressaltar ainda que, embora não haja discurso relatado nesses excertos, mencionamos essas práticas porque elas representam também uma forma de tratamento das fontes teóricas no texto do graduando, ou seja, uma forma topicalizada por meio da qual a “teoria” se torna objeto do dizer e não propriamente parte desse dizer.

### **5.2.2 Plano dos Enunciadores**

Na seção anterior exploramos as formas de introdução de discursos teóricos nos trabalhos acadêmicos dentro do que designamos como o plano do locutor, ou seja, procuramos explicitar as construções linguístico-discursivas atribuíveis à figura de um

Locutor na organização da cena enunciativa; dedicamo-nos, particularmente, a mostrar os modos de circunscrição da(s) voz(es) de outrem realizados no *corpus* em estudo. Observamos que há uma diversidade de formas pelas quais isso é feito, mas também constatamos que as construções linguísticas utilizadas para tanto são relativamente “neutras” perante um exame empírico dos textos — por um lado, elas se equivalem, consistindo em simples alternância formal; por outro, elas nem sempre podem ser tomadas como representação fidedigna da relação empírica entre os textos.

Nesta seção nos voltaremos para um conjunto de questões diferente. Para além da identificação das vozes circunscritas a diferentes locutores, trataremos de mostrar os posicionamentos assumidos em relação a elas e as possíveis implicações dessas atitudes. Vamos designar esse plano de análise como sendo dos “enunciadores”, remetendo-nos, com certa liberdade, à noção de “enunciador” enquanto “ponto de vista” encontrada em Ducrot.

Como aponta Authier-Revuz, a heterogeneidade é algo inerente ao discurso. Também Ducrot ressalta que nenhum discurso é constituído por uma única voz. Há, porém, estratégias ou ações discursivas que podem ser adotadas na construção da cena enunciativa de modo a tornar a presença dessas vozes “outras” mais ou menos explícitas. Se, anteriormente, procuramos demonstrar que há uma diversidade de procedimentos para circunscrever o outro no discurso, neste momento nos dedicaremos a explorar as consequências ou efeitos dessas diferentes formas de se representar a heterogeneidade discursiva. Procuraremos demonstrar que duas tendências se destacam nesse processo, a saber, as de “diferenciação” e as de “indiferenciação”. No primeiro caso, o autor, por meio de elementos linguísticos, retóricos ou semânticos muito variados, opta por enfatizar a diferença entre si e o “outro”; no segundo caso, o autor trabalha para tornar essa distinção menos visível, como se não fosse possível ou necessário se diferenciar do outro para além do fato de “marcá-lo” em seu enunciado.

Em nosso *corpus* os movimentos de “indiferenciação”, isto é, a tendência do estudante a assumir as palavras dos autores citados sem marcar explicitamente a diferença entre si e o outro, tem predomínio absoluto e os movimentos de “diferenciação” mostram-se sutis, fragmentados. Tendo em vista essa percepção dos dados, nas subseções que seguem, trataremos de mostrar como eles se realizam nos textos acadêmicos de professores em formação a fim de compreender os seus efeitos,

particularmente, no que diz respeito ao processo de apropriação teórica, começando pelos casos relativamente menos comuns de “diferenciação”.

#### A) O eu e o Outro: processos de diferenciação

Entenderemos por processos de diferenciação aqueles movimentos realizados pelo Locutor — organizador da cena enunciativa — para destacar a sua figura das outras presentes no discurso em construção. Entendemos que a “diferenciação”, enquanto movimento discursivo, pode ser indicativa de um afastamento necessário do estudante em relação àquilo que lê como referências teóricas. Ela abre espaço tanto para uma compreensão mais situada das suas referências (por exemplo, a percepção de que o autor estudado não escreveu no mesmo contexto em que o estudante recorre a ele) quanto para o confronto entre autores com posições diferentes e a contestação, pelo estudante, das posições desses autores.

Teoricamente, os movimentos de “diferenciação” estão relacionados ao reconhecimento do caráter polifônico da linguagem (DUCROT, 1987) e podem ser compreendidos também em termos da relação entre fenômenos linguísticos da ordem da “heterogeneidade mostrada”, que Authier-Revuz (2004) analisa sem conexão com um contexto específico, às formas de construção dos discursos acadêmicos muito se utilizam da estratégia de destacar as palavras de outrem quer seja para se apoiar na autoridade polifônica delas, quer seja para não incorrer na prática do plágio. Além disso, para situar a própria pesquisa numa certa tradição ou em um dado quadro teórico, uma prática comum é a consulta e exposição de conhecimentos e resultados produzidos por outros pesquisadores. Assim, identificar os movimentos “diferenciação” possibilita observar como os recursos da polifonia e da heterogeneidade discursiva são realizados na escrita acadêmica e, por conseguinte, quais as relações estabelecidas.

Procuraremos ilustrar nesta subseção algumas manifestações desse movimento encontradas no *corpus* sob análise. As formas mais óbvias de se promover a diferenciação entre o Discurso-mesmo (DM) e o Discurso-outro (DO) consistiria em um conjunto imaginável de posicionamentos construídos no plano textual-discursivo que incluiriam, por exemplo, a refutação de um argumento, da análise de um dado ou de uma determinada proposição teórica; a reinterpretação de uma teoria, de um conceito; a utilização deliberada de apenas parte de um quadro teórico; ou ainda,

quando diferentes autores são posicionados de modo a realizarem uma espécie de diálogo do qual o locutor L1 assume o papel de “mediador”.

A título de ilustração, podemos mostrar exemplos desse tipo de movimento em Bakhtin/Volochínov (1929/2010):

A fala, tal como Saussure a entende, não poderia ser objeto da linguística. Na fala, os elementos que concernem à linguística são constituídos apenas pelas formas normativas da língua que aí se manifestam. Todo o resto é “acessório e acidental”.

Destacaremos esta tese fundamental de Saussure: a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual. Nisto consiste, como veremos, o *proton pseudos* de Saussure e de toda tendência do objetivismo abstrato. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 89)

Bakhtin inicia essa passagem refutando uma das principais ideias de Saussure, a saber, seu entendimento sobre o que seria “fala”. A oposição de Bakhtin a esse posicionamento é inicialmente marcada pela flexão verbal — a forma condicional em “não poderia”. Nos dois períodos seguintes, Bakhtin sumariza um conjunto de ideias daquele autor, marcadamente relacionadas a dicotomia entre fala e língua. A aparição dos termos “acessório e acidental” como ilhota textual é interessante porque reforça a refutação das palavras de Saussure. Dessa forma, graças a esses dois recursos, somos capazes de compreender que, quando Bakhtin diz “na fala, os elementos que concernem à linguística são constituídos apenas pelas formas normativas da língua que aí se manifestam”, Bakhtin não está concordando com essa asserção. Sua discordância teórica em relação aos postulados saussureanos só é verbalizada no segundo parágrafo, em que o autor os classifica como “proton pseudos”.

Um movimento semelhante é também encontrado em Foucault (1969/2014) quando critica abertamente um certo modo de fazer o trabalho histórico:

É a mesma função conservadora que se encontra em atividade no tema das totalidades culturais — pelo qual se criticou e depois distorceu Marx —, no tema de uma busca do originário — que se opôs a Nietzsche antes de se querer transpô-lo —, e no tema de uma história viva, contínua e aberta. Denunciaremos, então, a história assassinada, cada vez que em uma análise histórica — e sobretudo se se trata do pensamento, das idéias ou dos conhecimentos — virmos serem utilizadas, de maneira demasiado manifesta, as categorias da descontinuidade e da diferença, as noções de limiar, de ruptura e de transformação, a descrição das séries e dos limites. Denunciaremos um atentado contra os direitos imprescritíveis da história e contra o fundamento de toda historicidade possível. (FOUCAULT, 2014, p. 17)

Nesse trecho de “A arqueologia do Saber”, Foucault está argumentando a favor de sua tese de que é preciso considerar a história como um conjunto de descontinuidades e rupturas e não simplesmente uma sequência de eventos encadeados e consequentes. O autor se coloca numa posição de confronto em relação a outras formas de se fazer o trabalho de reconstituição histórica que, em sua percepção, limitavam-se a identificar eventos supostamente “originários”, acreditando que isso seria suficiente para explicar uma dada realidade. Em outras palavras, quando Foucault menciona, nesse trecho, a “história assassinada” está se referindo à história não-contada. Aqueles fatos que foram excluídos de um dado relato porque, talvez, não se adequassem a narrativa das continuidades. Nisso consiste a crítica e negação de Foucault em relação a esse outro método de fazer história.

Note-se que nesses dois exemplos, o movimento de diferenciação se dá no âmbito dos enunciadores, isto é, dos posicionamentos apresentados e dos assumidos; temos, assim, o que podemos chamar de discordância polêmica entre Bakhtin e Saussure, ou entre Foucault e um conjunto não completamente explícito de autores. Embora não haja um discurso relatado no sentido estrito, há essa distinção entre enunciadores o que caracteriza uma tomada de posição do autor frente aos demais autores que menciona em seu trabalho. Guardadas as proporções, esperaríamos ver características semelhantes na escrita de estudantes que se encontram ao fim de seu processo de formação universitária. Movimentos desse tipo, no entanto, são praticamente inexistentes nos textos de nosso *corpus*. Por isso vamos procurar movimentos de diferenciação mais sutis que, embora não venham a se constituir em formas de autoria propriamente dita, mostram num plano linguístico a relação construída com os quadros teóricos ou com os autores consultados.

#### A.1) Discordância polêmica (Vozes discordantes)

Começamos observando alguns casos que podemos designar como sendo de “discordância polêmica” semelhantes aos exemplos que demos acima. No excerto (36), é possível constatar que o processo de diferenciação se refere ao plano do conteúdo e não ao plano da forma, ou seja, não se trata de uma distinção marcada na superfície textual, já que diz respeito ao posicionamento negado pelo locutor L.

(36)

(1) No âmbito da alfabetização as autoras Ferreiro e Teberosky (apud FAIRCHILD, LIMA E HONÓRIO, 2013) **canalizam** esse conceito de sujeito cognoscente para a questão do processo de construção, compreensão e aquisição do sistema da escrita. Pois as crianças elaborariam muitas hipóteses até conseguirem se apropriar de tal sistema. **Para as autoras**, toda criança percorreria, então, esse caminho para se familiarizar com esse processo.

(2) Aqui já se percebe como é o contexto da educação brasileira, no qual se espera que toda criança seja igual no decorrer do seu desenvolvimento cognitivo, de modo que todas construiriam, compreenderiam e se apropriariam do processo do sistema da escrita da mesma forma. (3) No entanto, a própria condição humana já é por si mesma heterogênea. E na sala de aula não seria diferente, de modo que há aqueles alunos que impõe alguma resistência para também se apropriar do contexto da escrita e, de maneira nenhuma, se pode deixar de ajudá-los a traçar outro caminho, com estratégias diferenciadas, para também chegarem à compreensão do sistema da escrita. [TCC 6, p. 21]

Nesse excerto, observamos que o locutor L1 inicialmente apresenta o ponto de vista de Ferreiro e Teberosky, L2, citadas indiretamente, sobre o processo de aquisição da escrita vivenciado por uma criança. É importante observar que a expressão “apud” indica que o texto dessas autoras não foi diretamente consultado; entende-se que a ideia atribuída a elas foi extraída do texto de Fairchild, Lima e Honório. No interior do excerto, no fragmento identificado pelo número 1, as formas verbais “elaborariam” e “assumiriam”, utilizadas pelo locutor L1, já indiciam que os postulados atribuídos a Ferreiro e Teberosky não estão sendo avaliados positivamente. Dito de outro modo, o aspecto condicional implicado nessas formas dos verbos utilizados caracteriza uma modalização e sinaliza que o postulado das autoras citadas está sendo questionado ou mesmo refutado. No fragmento 2, percebemos que L1 procura se diferenciar de L2 recusando a validade do posicionamento ali expresso, em especial a ideia de que todas as crianças aprenderiam da mesma forma. Essa percepção é reiterada no trecho 3, no qual L1, ao usar o operador argumentativo “no entanto”, de valor adversativo, ratifica seu posicionamento contrário ao conteúdo defendido pelas autoras cujo discurso foi reportado.

É interessante observar que esse movimento corresponde ao esquema típico de uma sequência argumentativa em que se defende uma tese contrapondo argumentos a

uma antítese. Tomemos, para fins puramente ilustrativos, o esquema proposto por Adam (2008), e veremos que há no trecho a seguinte linha argumentativa:

Tese 1: as crianças aprendem da mesma forma

Dados/fatos: A heterogeneidade é condição humana e isso se manifesta na sala de também.

Conclusão: As crianças como seres heterogêneos não podem aprender da mesma forma.

Pode-se facilmente relacionar a “tese inicial” a um ponto de vista E1 e a conclusão a um ponto de vista E2, assimilado a L1. Podemos observar, assim, que o postulado teórico não foi convocado, neste trecho, para se coadunar ao fio discurso corrente, mas para ilustrar outro ponto de vista sobre o tema abordado no texto e nisso consiste o processo de diferenciação.

É verdade, no entanto, que a refutação do postulado de Ferreiro e Teberosky conduz, argumentativamente, à aceitação do posicionamento expresso no texto por meio do qual essas autoras foram citadas, e no qual já há uma recusa dessa teoria. Isto quer dizer que, embora L1 construa a cena enunciativa de modo a parecer que discorda de Ferreiro e Teberosky, a discordância polêmica não estaria propriamente entre L1 e L2, mas entre L2 e o que podemos chamar de “L3” (os autores citados em apud). Isso acontece porque o ponto de vista de “L3”, que em rigor não é um locutor nesta passagem, foi totalmente assumido por L1; neste ponto presenciamos um movimento de indiferenciação, isto é, L1 não se distingue de L3. Isso só pode ser confirmado por meio da verificação empírica do texto mencionado em apud:

O presente trabalho coloca este problema em discussão, abordando a variedade de percursos que o sujeito pode traçar na aquisição da escrita. **Essa perspectiva se contrapõe à noção de que a aprendizagem da leitura e da escrita se daria em um percurso linear**, dividido em níveis sucedâneos uns aos outros – **uma noção que tem forte esteio na história da alfabetização no Brasil**, presente desde os Testes ABC, de Lourenço Filho, até a mixórdia dos métodos alfabético, fônico, silábico, misto, global etc. (MORTATTI, 2000, 2006; BELINTANE, 2006), **sem excluir a perspectiva construtivista baseada nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985)**. Acreditamos que a impressão de que alguns alunos não seguem o ritmo, antes de ser uma questão que diga respeito unicamente à peculiaridade da própria criança, parece ser resultado também da ausência de recursos que permitam vê-la de outras maneiras — isto é, da ausência de modelos teóricos, instrumentos de diagnóstico e estratégias pedagógicas que deem conta da articulação entre os elementos de um currículo

universal e as apropriações singulares da criança. (FAIRCHILD, LIMA E HONÓRIO, 2013, p. 416)

Observando-se a citação acima, é possível constatar que, de fato, o posicionamento assumido no excerto (36) já estava presente no texto consultado. No texto de Fairchild, Lima e Honório é defendida a tese de que os sujeitos (as crianças) seguem diferentes percursos no processo de alfabetização. Os autores se posicionam, desse modo, contrariamente a outras perspectivas que consideram esse um processo linear, dentre as quais está a de Ferreiro e Teberosky. Isto quer dizer que o autor do trabalho transcrito em 36 não é a origem da discordância por ele expressa na cena enunciativa; houve apenas a apropriação de um posicionamento já constituído.

Outro caso que consideramos de diferenciação por discordância polêmica ocorre no seguinte excerto:

(37)

(1) Em linhas gerais, **afirma-se que** com o advento das novas tecnologias, a internet propiciou a interação entre as pessoas de forma mais fácil e rápida, o que causou certa exigência para que a escola e o professor se adequassem ao ensino aprendizagem das novas formas de interação. (2) **No entanto, o discurso interacionista é anterior à utilização de TIC's** como forma de interação na escola é uma concepção de linguagem, que privilegia "a linguagem como o lugar de constituições de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos" (GERALDI, 1984, p.41) ou seja, o discurso interacionista é o estudo da língua em situações concretas de interação. [TCC 25, p. 40]

No trecho (1) do excerto há a referência a um posicionamento (ou enunciador) E1 em que se atribui às TICs a ênfase à interação na escola. Note-se também que esse posicionamento não é atribuído a um ser determinado, sendo apenas genericamente identificado pela expressão “afirma-se que...”, podendo ser interpretado como: “alguém afirma” ou “em outros discursos se afirma”. No trecho (2), há um segundo enunciador E2 sendo acionado que se contrapõe a E1. Em E2 há a defesa de que as discussões sobre interação na escola não são tributárias unicamente das TICs, já que, como se afirma no trecho em questão, “o discurso interacionista é anterior” a elas. Concluimos, então, que há também nesse trecho uma forma de discordância polêmica, porém, desta vez localizada entre o posicionamento E1 — atribuído a um locutor indeterminado e exterior ao discurso em construção — e o posicionamento E2,

assumido pelo locutor dessa cena enunciativa, e não propriamente entre autores ou posições teóricas mais especificadas.

Também procedendo à análise polifônica do caso seguinte, é possível constatar a realização de um movimento de diferenciação por meio da discordância polêmica:

(38)

(1) Considerando que nem tudo que está na escrita está na oralidade e assim como nem tudo que está na oralidade está na escrita, podemos afirmar que a escrita não é uma representação da fala. (2) **No entanto, o que encontramos nos livros didáticos de língua portuguesa em geral é que a “escrita não passa de uma representação da fala”** (3) *Isso na verdade não pode ser afirmado*, pois a escrita é uma representação da língua (e sendo a língua um sistema abstrato de signos e de regras gramaticais que possibilita a produção e a compreensão dos atos linguísticos, precisa de outros fatores para a sua formação e reprodução), assim como a fala é uma representação também. (4) Ou seja, podemos dizer que são duas formas de representar um único sistema linguístico, sendo portanto, duas práticas de representação linguística e não uma representando a outra. [TCC 13, p. 26]

Na cena enunciativa construída no excerto (38), o locutor L1 introduz, em 1, o argumento inicial que, mais ou menos como um silogismo, sustenta sua tese – “a escrita não é representação da fala” (que podemos designar como E1, ainda não completamente explicitado). Em seguida, no trecho 2, insere, na forma de uma ilhota textual, a voz de um segundo locutor L2 identificado genericamente por “livros didáticos”. Associado a L2, há o posicionamento (E2) de que a escrita é uma forma de representação da fala. A discordância polêmica se manifesta quando L1, no trecho 3, nega esse posicionamento e assume outro totalmente contrário, isto é, explicitando o posicionamento (E1), já contido parcialmente no “silogismo” do trecho 1, de que a escrita não pode ser vista como uma mera representação da fala. O mesmo ponto de vista aparece reformulado em 4. Temos então que, nesse excerto, o movimento de diferenciação se dá tanto no plano do conteúdo quanto no da forma, já que foi realizada de dois modos: pela distinção de enunciadores e pela circunscrição da voz de outrem na forma de uma ilhota textual.

Aqui, no entanto, mais ou menos como em 36, pode-se reconhecer que a polêmica entre E1 e E2 não se origina em um gesto do autor do trabalho em si. Sabemos, empiricamente, que a afirmação de que “a escrita não é uma representação

da fala” pode ser encontrada em diversos autores da área de ensino de língua no Brasil, por exemplo, Marcuschi (2010, p. 46), que em certo ponto afirma: “o certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos”. O próprio Marcuschi não poderia ser tomado como autor de uma afirmação como essa, já que, no texto a que nos referimos, ele desenvolve um modelo de descrição da relação entre oralidade e escrita a partir da revisão de obras em que a contestação do caráter da escrita como transcrição da fala já está presente, como da linguista francesa Rey-Debove e também de Walter Ong entre outros. Trata-se, então, de um caso parecido com o que vimos em 36, com a diferença de que aqui não há qualquer menção a um discurso-outro como origem dessa polêmica. Parece que o que observamos aí é, então, parte do processo pelo qual certas ideias originalmente reconhecíveis como enunciados autorais vão passando a circular como “senso comum”.

Importante dizer que nessa dimensão do corpus esses foram os únicos casos em que pudemos classificar, de fato, como sendo discordância polêmica, isto é, casos em que as vozes inseridas foram apresentadas como discordantes em relação à posição assumida pelo autor. A escassez de passagens como estas sugere que o estilo de escrita, argumentação e pensamento de autores como Bakhtin e Foucault, em quem localizamos os exemplos iniciais desta subseção, não está sendo alcançado com êxito pelos alunos mesmo depois de 4 ou 5 anos de formação, ou não está sendo tomado como modelo para os textos que se esperam desses alunos na universidade.

#### A.2) Articulação entre autores

Uma vez que constatamos que a contestação de posicionamentos teóricos encontrados na área não é um procedimento comum nos textos acadêmicos produzidos pelos alunos no fim do curso, passamos a buscar processos de diferenciação mais sutis, que ainda assim mostrassem movimentos pelos quais aquele que escreve se destaca daqueles que escreveram antes dele, criando um lugar próprio para si na escrita. Um desses processos, relativamente previsível, é o de articular diferentes vozes presentes no campo — por exemplo, comparar as posições de dois ou mais autores sobre um determinado assunto, ou cotejar análises de um mesmo fenômeno, e assim por diante. Esse cotejo não leva, necessariamente, à discordância polêmica, mas, mesmo quando consiste no arrolamento de semelhanças, implica ainda

algum distanciamento do estudante com relação às palavras dos autores que lê. Verificamos que esses procedimentos são mais frequentes que os da polêmica, mas não aparecem isentos de problemas. Passamos a analisar alguns desses casos.

(39)

Nesta concepção, (1) **segundo Travaglia** (2005, p. 23), “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)”.(2)**Também, sobre essa concepção, Bakhtin** (2004) considera a interação como caracterizadora da língua.

[...]

Desse modo, (3)**levando-se em consideração tanto a afirmação de Travaglia (2005), como a de Bakhtin (2004)**, é possível concluir que por meio da língua agimos sobre os outros; no entanto, trata-se de uma via de mão dupla, dado que permite que os outros também ajam sobre nós. (4)Logo, a base da língua é a interação, o diálogo. [TCC 23, p. 14-15]

Na passagem 1 desse excerto, constata-se que o locutor L1 apresenta, na forma de uma citação direta, a voz de um L2 (Travaglia) e em seguida introduz de forma indireta um terceiro locutor L3<sup>24</sup> (Bakhtin). O operador argumentativo “também”, na passagem 2, sinaliza que a relação a ser entendida entre esses dois locutores e seus respectivos posicionamentos é de concordância. O que estamos considerando como movimento de “diferenciação” neste caso é o fato de que L1 assume, em relação a L2 e L3, o papel de comparar seus posicionamentos e constatar as semelhanças entre eles.

Na passagem seguinte (3), o locutor L1 assume os dois posicionamentos previamente apresentados — sobre a centralidade da interação na linguagem — de modo a chegar a um posicionamento derivado daqueles e expresso como sendo seu “próprio”, sintetizado logo em seguida na passagem 4: “a base da língua é a interação, o diálogo”. Na verdade, em todo caso, o locutor L1 não constrói esse posicionamento, mas apenas repete aquilo que foi apresentado como sendo um posicionamento consensual entre L2 e L3. Somos levados a concluir então que, embora os movimentos discursivos realizados caminhem no sentido de reforçar as “concordâncias” entre os três autores (os dois citados e aquele que os cita), ainda

<sup>24</sup> A semelhança do que fizemos em outros casos, consideramos que há um locutor do tipo L, mesmo quando o discurso deste estiver sendo reportado indiretamente.

assim há um elemento de diferenciação, haja vista que L1 se representa como se destacando dos diferentes participantes da cena enunciativa por colocar-se como aquele que coteja suas vozes e extrai delas uma síntese. Sobre isso, em todo caso, precisamos fazer duas ressalvas.

A primeira delas é o modo como as posições de Travaglia e de Bakhtin são apresentadas, ou mais especificamente o modo como a “concordância” entre os dois é construída como se fosse uma constatação do autor que os cita. Ao ler o excerto 39, poder-se-ia ter a impressão de que Bakhtin seria um autor mais ou menos contemporâneo (a diferença na data de publicação dos trabalhos citados é de apenas um ano), que por acaso concorda com o pensamento de Travaglia, ou “segue a mesma linha” que este. Sabemos, muito pelo contrário, que os trabalhos de Bakhtin não só são bem anteriores aos de Travaglia, como alguns dos trabalhos deste se referem diretamente aos daquele. Em outras palavras, os postulados bakhtinianos são considerados fundadores de certa linha de pensamento, enquanto que Travaglia, estudioso e comentador contemporâneo da obra bakhtiniana, apenas remonta a esse pensamento constituído ao fazer suas colocações. Poder-se-ia dizer: Bakhtin é um “fundador de discursividade”, ou seja, ele instaurou um pensar, um dizer novo sobre um dado objeto, levando outros a acompanharem a sua percepção sobre esse objeto; instaurar uma discursividade constitui um dos traços distintivos da função de autoria tal qual defende Foucault (2002).

Em suma, portanto: o movimento discursivo de “diferenciação” entre L1, L2 e L3 aqui é mínimo, quase que restrito apenas ao plano da locução, e contradiz a relação “empírica” entre os discursos que estão sendo aproximados. As relações de historicidade e filiação encontram-se apagadas ou neutralizadas numa cena enunciativa que aproxima ingenuamente dois autores como se eles estivessem em um mesmo plano e, em seguida, coloca o autor citante ao lado deles, como que desenvolvendo simultaneamente a mesma linha de pensamento.

A segunda ressalva que fazemos a respeito do excerto 39 consiste em observar que a “síntese” do pensamento de Travaglia e de Bakhtin apresentada no trabalho não pertence ao autor do TCC; ela parece apenas uma repetição do que já havia sido apresentado, de forma bastante genérica, como um postulado de Bakhtin. Novamente de um ponto de vista empírico (que, no entanto, nos parece importante do ponto de vista da formação), isso nos faz pensar que o autor do trabalho: a) possivelmente

conhece a obra de Bakhtin apenas por meio de Travaglia; e b) apresenta como seu um pensamento que é do senso comum da área, justamente, por não reconhecer a circulação desse enunciado na área. Embora se possa pensar que esse é um procedimento estilístico aceitável na escrita acadêmica, já que a escrita sempre envolve certa dose de “ficcionalização” do seu processo de produção (RIOLFI, 2003), parece-nos importante reconhecer que, ao adotar esse “estilo”, o autor dessa passagem reforça um processo de apagamento das origens do pensamento ao qual adere, apresentando como se fosse contemporâneo.

Observemos outro exemplo.

(40)

(1) **Com base na assertiva de Fossile (2010)**, é possível inferir que o processo de ensino/aprendizagem acontece por meio da *interação* social e tem a finalidade de contribuir para a *formação* cultural e social do aluno, de modo que este possa exercer sua cidadania. (2) **Sobre essa relação entre interação e aprendizagem, Bezerra (2010) considera que** compreender a aprendizagem como resultado da *interação* de um indivíduo com outros, em determinado grupo social, demonstra a importância da dimensão social no processo de **desenvolvimento do ser humano**, pois *ao mesmo tempo que este transforma ele é transformado nas relações produzidas em determinada cultura*. [TCC 23, p.15]

No excerto 40<sup>25</sup>, também notamos um processo semelhante ao anterior, ou seja, o locutor L1 destaca duas outras figuras, alinhando-as e identificando um posicionamento comum que também será assumido por ele (L1). Isso se concretiza do seguinte modo: o locutor L1, inicialmente, apresenta sua interpretação do conteúdo do discurso do primeiro autor mencionado (L2: “Fossile”); em seguida, L1 relata indiretamente o discurso do segundo autor e assume a síntese do posicionamento dos dois que se referia à centralidade da interação no processo de aprendizagem. Novamente, a diferença se estabelece não pela discordância, mas pelo destaque dado às diferentes figuras acionadas na cena.

Devemos observar aqui, mais uma vez, que esse procedimento não está isento de problemas. O que seria a “síntese” do pensamento de dois autores parece ser, na verdade, a simples repetição de um mesmo postulado diversas vezes, dentro de uma

---

<sup>25</sup> Nesta passagem, e ocasionalmente em outras, usamos diferentes tipos de marcação — negrito, itálico, sublinhado — para agrupar os aspectos que consideremos semelhantes entre si.

estrutura textual que cria a sensação de progressão e articulação. Isso se deve, em primeiro lugar, à “vaguidão” da própria ideia que está sendo atribuída aos dois autores. Deve-se também à circularidade com que as ideias foram encadeadas sem que de fato informações novas fossem acrescentadas, por exemplo, no período 1 a noção de que o indivíduo precisa interagir socialmente para que se desenvolva (“interação social e tem a finalidade de contribuir para a formação cultural e social”) e apenas reiterada no segundo período (“ao mesmo tempo que este transforma ele é transformado”), ou seja, não há acréscimo, somente repetição. Outra marca desse procedimento é a menção reiterada dos termos “cultural” e “social” sem que se esclareça se eles se referem a domínios concebidos distintamente ou se a menção de ambos serve apenas para criar o efeito de uma afirmação abrangente.

O mesmo procedimento é utilizado nos seguintes casos:

(41)

(1) Lançamos, ainda, um parêntese que deve ser observado com maior destreza, **o comércio do livro didático com supostas atividades que englobam a leitura e o ensino da Literatura**, de forma banalizada, descontextualizada e puramente propagandista. (2) Questão essa discutida e analisada tanto por Lajolo (2002), como Soares (2011). É fato que **tanto Lajolo (2002) quanto Soares (2011)** não ajuízam nenhuma metodologia que possa ser utilizada para preencher as lacunas de uma escolarização inadequada, (3) **mas entendemos que essas questões vão desde conceituação de escolarização, até o apagamento do autor, assim como as insuficientes referências biográficas e bibliográficas.** [TCC 8, p. 34]

O locutor L, em 41, sintetiza o que seria o conteúdo do discurso de duas autoras — Lajolo e Soares— fusionando os posicionamentos de ambas e sugerindo que elas comungam do mesmo pensamento no que diz respeito às atividades de literatura presentes em livros didáticos. É interessante observar, em todo caso, que o levantamento do problema é primeiramente apresentado por L1 e apenas no período seguinte (2) atribuído a L2 (“Lajolo”) e L3 (“Soares”), o que cria um efeito de precedência de L1 sobre eles. Também é importante observar que essa ideia é remetida às autoras citadas de forma muito vaga, sem que seja possível recuperar exatamente as posições manifestadas por elas (“questão essa discutida e analisada...”). Em ambas as menções, “Lajolo” e “Soares” aparecem articuladas por conjunções aditivas, produzindo o efeito de que suas posições seriam idênticas, seja ao levantarem o problema que L1 também assume, seja ao “não ajuizar nenhuma

metodologia”, abrindo espaço para que L1 “acrescente”, a partir da passagem 3, suas “próprias” considerações sobre o livro didático. Um último comentário a fazer é que essas considerações são apresentadas como se fossem “metodologias” para “preencher as lacunas de uma escolarização inadequada”, mas aparentemente trata-se da descrição de problemas dos livros didáticos. Torna-se difícil, assim, saber qual seria o antecedente do termo “essas questões” na passagem 3. Como no caso anterior, então, o processo de “diferenciação” se encontra prejudicado pela falta de precisão no modo de referir-se aos autores citados ou às ideias colocadas em discussão.

Seguem outros exemplos de procedimentos semelhantes aos que analisamos até aqui.

(42)

**Também Kato (1987)** procura refletir sobre a relação entre as modalidades oral e escrita, atribuindo as diferenças existentes às condições de produção, que cogitam uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planejamento e uma maior ou menor submissão às regras gramaticais.

**Também Marcuschi (2001)**, ao tratar do contínuo oralidade/escrita, afirma que sua preocupação é com os encadeamentos em vários níveis, de onde surge um conjunto de variações e não tão somente uma simples variação linear. [TCC 13, p. 32]

(43)

**Assim como Angela Kleiman, Ezequiel Theodoro da Silva**, no texto “A leitura do contexto escolar” (1998) considera a importância do professor como chave fundamental para a mudança das práticas de ensino da leitura vigentes no nosso sistema educacional e tradicionalmente enraizado em questões políticas.

**Conforme Kleiman (2004)** podemos afirmar que a escola, a peça mais importante das agências de letramento está mais preocupada não com o letramento enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento – a alfabetização. [TCC 8, p. 20]

(44)

**Partindo das conjecturas de Barbier (2007) e Thiollent (2008)**, a pesquisa-ação foi **compreendida por nós** como soluções ou transformações dos problemas coletivos, que trouxe a participação dos sujeitos envolvidos (professor e alunos). [TCC 4, p. 41]

Os elementos que estabelecem comparação — “também”, “assim como” — ou paralelismo entre os autores, como os encontrados em 42, 43 e 44, explicitam a

relação de concordância que se procura construir entre os posicionamentos desses autores. Novamente pelo procedimento da síntese, a figura do locutor reconhece tais posicionamentos e anuncia que a eles se alinhará. No excerto 42, por exemplo, o paralelismo sintático na apresentação dos autores e seus posicionamentos por meio das estruturas “Também Kato (1987)” e “Também Marcuschi (2001)” sinalizam, ao mesmo tempo, um paralelismo semântico que se procura construir. Nos excertos que seguem, a estrutura é um pouco diferente, mas alcança um efeito semelhante; os autores mencionados são posicionados de modo que as suas ideias são apresentadas numa sequência comparativa (43) e aditiva (44) a fim de criar uma aparente equivalência entre elas, ou pelo menos, um efeito de concordância.

Esse procedimento de emparelhar autores associando os seus pontos de vista é relativamente frequente nos TCCs analisados. Em geral, trata-se de uma compilação de autores que tratam de um mesmo tópico, que, em seguida, são posicionados lado a lado, criando como resultante desse encontro uma síntese de posicionamentos que seria atribuída ao locutor L1 da cena enunciativa em questão. É possível perceber que há um movimento de “diferenciação” entre o autor citante e os autores citados, nesses excertos, porque há o reconhecimento do Outro como uma entidade distinta, como um posicionamento próprio ao qual o locutor L1 opta por assumir. Nos casos apresentados neste subitem, vimos que o processo de diferenciação pode ocorrer, embora haja um aparente diálogo entre as diferentes vozes inseridas, ou seja, mesmo quando parece haver uma tentativa de consenso tendendo para o uníssono, há que se notar a distinção entre as figuras arroladas na cena enunciativa.

Um aspecto importante a se comentar sobre os dados que analisamos aqui é que eles apontam para a construção de um certo imaginário da “cena teórica” em que as relações históricas entre os enunciados vão sendo neutralizadas em favor da incorporação de sínteses vagas do pensamento de certas disciplinas ou autores na forma de um “conhecimento comum”. A área não é percebida como memória histórica e polêmica de discursos, mas como uma espécie de repositório estático de enunciados atemporais. Esse movimento, no limite, fragiliza a própria autoria dos textos, tanto a do estudante que cita seus antecessores, ficcionalizando sua relação com o pensamento deles, quanto a dos próprios autores citados, cujas relações uns com os outros também vão perdendo seus matizes.

### A.3) Uso específico de um conceito

Consideramos também uma forma de diferenciação em relação às “vozes teóricas” os casos em que o locutor procura demonstrar que está fazendo um uso específico de um conceito ou de um quadro teórico na cena enunciativa em questão. Neste caso, trata-se de pensar que o estudante não precisa necessariamente reproduzir, em sua pesquisa, um conjunto pré-estabelecido de procedimentos de investigação previstos por uma teoria; ele pode produzir recortes sobre as teorias e optar por reter uma ideia enquanto descarta outras, por exemplo. Outra possibilidade é a de que o estudante conscientemente modifique, segundo seus próprios interesses de pesquisa, o uso de um determinado conceito em relação ao modo como ele aparece originalmente na teoria.

Este não foi um procedimento encontrado com frequência no corpus. Vejamos este exemplo que se aproxima do que buscávamos:

(45)

(1) Assim como Gomes (1999), muitos autores fazem a distinção entre produção textual e redação. (2) **Nesta pesquisa, utiliza-se a terminologia “redação” por causa do ENEM, porém emprega-se o sentido de produção textual**, porque se considera o processo, desde a produção inicial, as aulas sobre as dificuldades de produção até a reescrita (produção final). [TCC 23, p. 36]

O locutor L1, na primeira passagem desse excerto, expõe o ponto de vista de uma figura (L2), nominalmente mencionada como “Gomes” e, a seguir, vagamente identificada a “muitos autores”. L2 representa, assim, a manifestação de um Discurso-outro para o qual “produção textual” não é o mesmo que “redação”. Uma vez tendo reconhecido essas figuras na cena enunciativa, L1 aponta que fará um uso particular da teoria atribuída a ele (L2), isto é, utilizará um termo oriundo de outro discurso (o do exame nacional) para se referir ao objeto tratado em sua pesquisa. Em outras palavras, L1 reconhece a existência de outras formas de se referir ao objeto que estuda, mas demarca a sua opção e assim se diferencia desses outros locutores.

Importante observar, no entanto, que o recorte e a reflexão apresentados no excerto 45 estão no nível da escolha do termo e não da definição do que seja “produção textual”. Este caso torna-se, assim, bastante próximo daqueles que Authier-

Revuz descreve como “modalização autonímica” — trata-se apenas de um uso “opacificado” do termo “redação”, um cuidado com o vocabulário mais do que uma operação teórica. A percepção de que há uma variação terminológica em torno desse objeto seria uma ocasião pertinente para que houvesse uma discussão sobre as diferentes formas de se abordar o ensino da produção escrita na escola. Contudo, o autor optou por somente apontar a existência dessa variação, sem discutir se o uso de um termo em vez de outro implica mais do que uma simples escolha entre palavras. Parece-nos que há uma série de questões teórico-ideológicas subjacentes a esses usos que foram ignoradas ou, pelo menos, omitidas. Em outras palavras, a simples escolha por usar o termo “redação” não parece ser suficiente para trazer qualquer modificação ao conceito de “produção textual”.

Nos casos que seguem é possível reconhecer situações semelhantes a esta. A seguir, apresentamos uma breve análise longitudinal, isto é, considerando diferentes passagens de um mesmo TCC, para mostrarmos como o autor do trabalho procura distinguir a sua proposta de outra já utilizada, embora reconheça que a sua é uma espécie de derivação da prática anterior. Consideremos, assim, a sequência de excertos.

(46a)

Esta pesquisa apresenta algo que já é desenvolvido no ensino de Português Língua Materna (LM) e que foi adaptado para o PLE, que é o trabalho com projeto didático, **entendendo projeto didático como uma forma de articulação entre conteúdos trabalhados na escola e situações reais de uso desse conhecimento.** [TCC 9 p. 12]

No excerto 46a, percebemos que a diferenciação advém do reconhecimento da existência de um Discurso-outra que encerra uma certa forma de trabalho a partir da qual o autor do TCC fará uma adaptação a fim de construir a sua proposta de atuação. Neste trabalho (TCC 9), a proposta é atuar por meio de “projetos didáticos” tendo como unidade organizacional os gêneros textuais. O autor desse TCC destaca, na passagem 46a, que essa já é uma prática desenvolvida no ensino de Português como Língua Materna (PLM) e que agora demonstrará ser possível utilizá-la no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). É interessante observar que a definição de “projeto didático” parafraseada pelo autor do TCC, em si mesma, não sustenta a ideia de que seja preciso “adaptar” a proposta, já que “articular conteúdos trabalhados na escola com situações reais de uso desse conhecimento” não é uma definição que

comprometa o conceito com o ensino de língua materna. Para todos os efeitos, não seria muito diferente se o TCC afirmasse apenas que trabalhou com “projetos didáticos no ensino de PLE”.

Apesar disso, podemos ver, no trecho 46b, extraído de outra seção do mesmo trabalho, que o autor reitera a sua defesa de que é possível utilizar aquela metodologia típica do ensino de PLM no ensino de PLE.

(46b)

Observando-se as diretrizes do exame para o bom desenvolvimento das tarefas de produção escrita e verificando-se os estudos atuais em aprendizagem da produção escrita em Língua Estrangeira (LE) é que foi desenvolvido o projeto didático sobre o qual trata esta pesquisa. Justificando seu título, **pretende-se mostrar de que forma a aprendizagem de línguas por meio de gêneros e projetos didáticos pode contribuir para a produção escrita em PLE.** [TCC 9 p. 23]

Nos excertos 46c e 46d, o autor do TCC conclui que o uso da metodologia aplicada no ensino de PLM, de fato, apresenta vantagens em relação ao que tradicionalmente se faz no ensino de PLE. Parece que o sucesso da aplicação do projeto se deveu justamente a essa suposta vantagem de uma prática em relação a outra. Note-se os trechos destacados nos excertos:

(46c)

Observando que o exame Celpe-Bras é composto por uma parte escrita e outra oral, **o projeto didático favoreceu não apenas a produção escrita, mas auxiliou na produção oral, diferentemente dos exercícios simulados que não permitiam a interação entre os alunos.** [TCC 9 p. 64]

(46d)

Cumprindo ainda a proposta do método da pesquisa-ação, este trabalho permite compartilhar com os demais profissionais uma experiência que se mostrou proveitosa para o desenvolvimento da produção escrita em PLE, podendo ser adotado por outros profissionais e podendo ser adaptada, visto que **o trabalho com projetos didáticos nos dá a liberdade de tratar de uma infinidade de temas e de gêneros textuais tanto no ensino de língua materna quanto no ensino de língua estrangeira.** [TCC 9 p. 64]

A análise longitudinal desse trabalho, tendo em vista os diferentes excertos (46a/b/c/d), demonstra que não houve, de fato, uma ressignificação do conceito de projetos didáticos. O fato de essa metodologia ter sido reproduzida em um contexto distinto do seu original é apresentado pelo autor como sendo o aspecto inédito de seu próprio trabalho. A diferenciação entre o estudante e os autores em cuja proposta se baseou surge, portanto, dessa transposição de um conceito ou procedimento para um campo de uso não-típico.

O movimento de diferenciação por meio da demarcação do uso específico de um conceito ou quadro teórico foi também escasso no corpus analisado, tanto é que no universo de 26 TCCs, esses três casos foram os únicos encontrados. Em geral, os quadros teóricos são apresentados sem fazer referência a outros pontos de vista que tratem do mesmo tema ou objeto. As escolhas teóricas são frequentemente apresentadas por enunciados que apenas postulam a linha seguida pelo autor e sua adequação ao problema de pesquisa, do que podemos ter uma amostra a seguir:

(47)

Dessa forma, **quanto ao método de pesquisa geral utilizado neste trabalho, elegeu-se fazer uma abordagem qualitativa** que, de acordo com Oliveira (2012), trata-se de um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo. [TCC 16, p. 26]

(48)

O presente trabalho é de **abordagem qualitativa** que, conforme Triviños (1987, p.128-130), apresentando as contribuições de Bogdan, indica as seguintes características para a pesquisa de cunho qualitativo:

1<sup>a</sup>) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.

2<sup>a</sup>) A pesquisa qualitativa é descritiva.

3<sup>a</sup>) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

4<sup>a</sup>) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.

5<sup>a</sup>) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

[TCC 11, p. 31]

Consideramos que o uso específico de conceitos ou teorias seria uma forma de diferenciação localizada também no plano dos enunciadores, porque a escolha de um

conceito/termo requer o alinhamento, ajuste ou negação dos posicionamentos pressupostos por uma determinada teoria. Observamos, entretanto, que na escrita dos professores em formação, o procedimento de criar quadros teóricos em si mesmo é escasso. Tem-se na maior parte dos casos a adesão a um modelo teórico pré-existente ou o arrolamento de autores relativamente previsíveis por conta do assunto abordado, como vimos no item anterior. As “escolhas” são apresentadas de modo tácito, como se determinar o alinhamento de uma pesquisa fosse um evento pacífico, um ato puramente declarativo. Sabemos, pelo contrário, que uma opção teórica implica renunciar outras formas de perceber o mesmo objeto. Problematizações a esse respeito encontram-se quase ausentes nos textos de nosso corpus.

Tratamos até aqui dos movimentos que consideramos como sendo de “diferenciação” entre pontos de vista, e que consideramos esperados em um trabalho de pesquisa. Vimos que esses casos até são encontrados no *corpus*, porém, de forma restrita, o que não nos autoriza a afirmar que são suficientes para garantir que o professor em formação teve autonomia ou independência em relação à teoria. Passemos agora para os movimentos discursivos que chamamos de “indiferenciação”.

#### B) O eu e o Outro: processos de “indiferenciação”

O movimento de “indiferenciação” com relação ao outro pode ser entendido como uma forma de identificação daquele que escreve com as vozes da exterioridade discursiva que compõem o campo teórico em que ele se insere. Nesses casos, o processo de negociação aparente entre o dizer do “eu” (locutor L1) e o dizer do “outro” (a teoria/vozes teóricas) restringe-se em grande medida ao plano da locução, isto é, aos modos de se atribuir certos segmentos do discurso a diferentes locutores. Às vezes, nem mesmo essa distinção é completamente garantida e pode-se ter dúvidas sobre onde começam ou terminam as palavras daquele que cita para construir seu próprio trabalho e aqueles que têm suas palavras citadas. No plano dos enunciadores, por sua vez, não se consegue atribuir ao autor citante um ponto de vista que se distinga suficientemente daqueles dos autores citados para que se possa reconhecer algo de realmente novo sendo apresentado, ou seja, trata-se mais de uma ratificação e consequente alinhamento ao que já estava previamente constituído no Discurso-outro.

Ainda que Authier-Revuz (2004) considere as formas marcadas de heterogeneidade como um modo de manter o “domínio” do locutor sobre o conteúdo do discurso, nesta seção vamos defender que, em se tratando da apropriação teórica em trabalhos acadêmicos de professores em formação, a simples marcação do autor do texto como um locutor distinto dos autores citados não é suficiente para garantir a apropriação de um conceito ou teoria. Embora a autoria de uma pesquisa dependa de outros elementos, entendemos que a forma como o professor em formação “encena” sua relação com os pares com que divide a cena enunciativa é um forte indicativo da postura que assume em relação aos conhecimentos constituídos. Ao retomar, cotejar e incorporar os enunciados de outros autores em um novo trabalho, o estudante pode construir um espaço para dizer uma palavra própria, que aspire à autoria, a partir do reconhecimento da insuficiência das palavras alheias, isto é, o estudante pode se perceber ou se constituir como alguém que acrescenta a partir do já dito e não como alguém que só repete. Ele pode, por outro lado, tomar essas palavras (do autor citado) como definitivas, pode entender e assumir que não tem mais nada a acrescentar, a ressignificar ou mesmo problematizar.

Observamos que nos discursos de professores em formação, o locutor L1 parece ceder o seu lugar de fala ao outro — por exemplo, quando apenas incorpora a voz de outrem sem com ela dialogar, quer seja concordando ou não; ou pode, em um movimento inverso, tomar o lugar do outro para dizer as palavras dele como se fossem suas, apagando os sinais da origem de seu dizer. O processo de “indiferenciação” que observamos nos dados consiste, na maior parte dos casos, na oscilação entre esses movimentos. Isso se torna particularmente visível quando da realização do procedimento que Authier-Revuz chama de “Ilhota textual” (ou de função similar), conforme veremos nos casos seguintes.

Consideremos o seguinte caso retirado de um relatório de estágio e que ilustra o processo de incorporação da voz de outrem por meio de uma citação direta.

(49)

<p>(1) Ainda encontramos uma prática de ensino em que a concepção de Língua é vista como um código isolado das realidades socioculturais. (2) Por outro lado, há uma tentativa de aplicar uma concepção de Língua enquanto <i>lugar de interação</i>, já que <b>“a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de</b></p>
--

**comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico [...]” (TRAVAGLIA, 2008, p. 23).** (3)Embora haja um esforço do professor em ultrapassar os limites de um ensino baseado somente em regras gramaticais, o que predomina é o uso do texto como “pretexto”. [P1 – R1]

Nesta passagem, extraída de um relatório de estágio, os alunos estão fazendo uma análise que consiste em identificar a “concepção de linguagem” do professor observado. As conclusões dos alunos são apresentadas sempre de forma semelhante ao que vemos em 48. Em termos enunciativos, temos que na passagem 1, acima, há um locutor L1 acionando uma premissa teórica — a “língua como forma de interação” — para afirmar que o professor não a está seguindo adequadamente, apesar de suas tentativas. Em seguida, em 2, L1 convoca um segundo locutor (“Travaglia”) que adentra a cena enunciativa por meio do fenômeno da dupla enunciação, isto é, na forma de uma citação direta. Observaremos, agora, que L1 não “dialoga” propriamente com esse outro locutor, no sentido de que L1 não se manifesta a respeito do ponto de vista apresentado por L2; a voz deste é apenas inserida de forma linear na sequência dos argumentos de L1 por meio de um procedimento que guarda semelhança com o procedimento da “Ilhota textual”, embora possamos questionar em que medida o termo “ilhota” seria adequado aqui. Com efeito, nota-se que a citação está sintaticamente encaixada no enunciado de L1, contudo o trecho que “resistiu à tradução” é tão extenso que não se parece com uma “ilha”, uma breve ruptura na sequência do Discurso-mesmo, mas antes com a continuidade natural deste.

O que nos chama mais atenção, em todo caso, é o fato de que os estagiários, em vez de sustentarem sua asserção a respeito do professor com a apresentação de algum registro próprio das aulas observadas, eles citam um autor que apenas define a “concepção de linguagem” identificada por eles, como se isso garantisse a precisão de sua análise. É possível reconhecer três movimentos textuais-discursivos principais nessa passagem: apresentação do que parece ser um problema observado na aula (período 1), um contra-argumento ou atenuador a respeito desse problema (período 2) e a reafirmação do problema observado (período 3). Tem-se nesse trecho a teoria sendo topicalizada na expressão “concepção de língua”, mas não confrontada propriamente com um dado observado.

Sob essa linha de análise, é possível perceber que o locutor L1, ao incorporar a citação direta de Travaglia, constrói um efeito semelhante ao de “autoridade

polifônica”, que é uma forma de argumentação por autoridade. Ducrot (1987) explica que esse tipo de argumentação ocorre quando uma organização polifônica é estabelecida — quer seja do tipo 1 ou 2. Assim, em um enunciado polifônico, se uma asserção P for considerada válida (ou verdadeira) e dela derivar (ou for associada) uma asserção Q, esta por decorrência será também considerada válida. No excerto 48, o que acontece não é exatamente idêntico aos casos que Ducrot analisa como autoridade polifônica, mas pode ser aproximado a eles. O efeito ocorre porque L1 apresenta a enunciação do autor citado (P: “a linguagem é um lugar de interação humana...”) como verdadeira e a ela associa um comentário seu (Q: “há uma tentativa de aplicar...”). Dessa forma, constrói-se o seguinte efeito: se a asserção de Travaglia sobre a natureza da linguagem for aceita como verdadeira, deveremos aceitar como verdadeira a asserção dos estagiários de que o professor tenta lecionar (não leciona) conforme essa perspectiva.

Outro aspecto a observar acerca do caso 49 é que embora o Locutor dê um aparente destaque para a voz do outro, ao realizar a incorporação de um excerto do texto de “Travaglia” (L2), L1 procura se coadunar de tal modo com o autor do discurso citado que chega a formar uma espécie de uníssono com este. Fazendo uma analogia simples, seria como se, em uma conversação, o locutor L1 iniciasse uma frase, mas não a concluísse, porque teria cedido à palavra a L2, que completaria o seu turno de fala. Isso se deve a essa estratégia da argumentação por autoridade, por meio da qual L1 se apoia totalmente em L2, assumindo integralmente o seu posicionamento e chegando mesmo a criar a sensação de que “Travaglia” endossaria o seu diagnóstico. Esse efeito é particularmente realçado pelo uso da expressão “já que” para articular o que chamamos de asserções P e Q, ou seja, apresentando o conceito como explicação da análise e não o contrário.

Desse modo, mesmo havendo uma aparente distinção entre as duas figuras, L1 e L2, nota-se que a integração do “outro” no discurso em andamento, bem como a assimilação do posicionamento deste criou um efeito de indiferenciação entre os dois locutores. Assim, a dominância do “eu” sobre o “outro” na construção do Discurso-mesmo, traço característico da heterogeneidade mostrada, parece ter um efeito diferente em construções como as observadas em 49. Em um caso como este, podemos dizer que, enquanto, no plano dos locutores, configura-se um movimento de relativa “diferenciação” entre L1 e L2, realizado por meio de marcações como o uso

das aspas e pela inserção explícita de um trecho atribuído a Travaglia de forma semelhante a uma “ilhota textual”, no plano dos enunciadores, o efeito predominante é, pelo contrário, o de uma “indiferenciação” entre o autor do trabalho citante e o autor citado. Isso se deve, no plano linguístico, ao encaixamento sintático da “fala” de L2 na “fala” de L1, e na dimensão semântica, ao fato de que L1 assume o posicionamento do autor citado e condiciona sua análise do dado a um postulado anterior de L2.

O trecho abaixo destacado foi extraído de um TCC e, guardadas suas peculiaridades, também ilustra os efeitos da incorporação de um discurso relatado ao fio discursivo construído por um locutor principal.

(50)

(1) Quando o professor utiliza o livro didático em sua prática docente, ele precisa realizar momentos de reflexão sobre o conteúdo existente no LD e a melhor forma de apresentá-lo aos alunos, fechando as lacunas existentes nesse processo de ensino- aprendizagem por meio deste manual didático. (2) Assim, “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises **críticas** e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação” (LIBÂNEO, 2007, p. 26). (3) Por tratar-se do ensino de Língua Portuguesa, essas **críticas** são redobradas, por conta da necessidade de transmissão de conteúdos e conhecimentos para esses alunos, tornando-os sujeitos críticos e analíticos para atuarem na sociedade. (4) Por isso, ainda que o LDP seja reconhecido como indispensável, é necessário realizar uma análise de suas recomendações, de modo que nem o professor e nem o aluno sintam-se estafados ao se depararem com uma estrutura mecânica e sequenciada de textos, interpretações, oralidade, gramática e ortografia. (5) Segundo Melo (2008), é de responsabilidade do professor ser dinâmico e buscar meios e formas atrativas de apresentar o material sendo este meio agradável para ambas as partes. [TCC 1, p. 15]

No excerto (50), encontramos um trecho de uma discussão bastante comum a respeito de como os livros didáticos deveriam ser usados na escola. No período (1), tem-se o locutor L1 fazendo asserções sobre o uso do livro didático pelo professor. Sabemos que esse posicionamento não é “original”, uma vez que pode ser encontrado em diversos autores e corresponde a um elemento comum em discursos que sustentam a importância do livro didático ou de programas como o PNLD — mas aqui ele é apresentado como sendo uma asserção de L1. No período seguinte, que contém o

discurso reportado, L1 introduz uma citação usando um operador discursivo (“Assim”), que direciona a compreensão do trecho seguinte como sendo um desdobramento da asserção apresentada no período anterior. O propósito dessa articulação não parece ser apenas reportar o que foi dito pelo “outro” (L2: “Libâneo”), mas fazer este concordar com as asserções de L1. Assim, o autor do TCC1 parece estar dizendo que o meio de se transformar a escola em um “lugar de análises críticas” seria fazendo-se um determinado uso dos livros didáticos.

No período 3, o item lexical “crítica”, presente na citação, é retomado no enunciado de L1 funcionando como uma remissão anafórica. Contudo, há que se observar que a interpretação realizada em 3 não condiz com o sentido presente em 2: L2 usa a palavra “crítica” como modificador da palavra análise, isto é, “crítica” seria um traço qualificador de “análise” ; L1 retoma a palavra não como um modificador, mas como um substantivo, como se “crítica” fosse uma espécie de prática ou atitude. Nota-se, então, que houve uma tentativa de L1 de estabelecer uma relação de continuidade entre suas palavras e as de L2, mas esta fica prejudicada pela imprecisão da retomada das palavras de “Libâneo”. Além disso, do ponto de vista do alinhamento teórico, L1 retoma Libâneo mas fala em “necessidade de transmissão”, que é justamente o aspecto criticado por este autor no que diz respeito a sua percepção sobre a atuação da escola, ou seja, L1 contradiz o posicionamento de L2 a quem cita e pretende se coadunar. Também não há uma explicação lógica para a afirmação de que, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, as críticas seriam mais necessárias do que em outras disciplinas. Parece ser uma tentativa de articular Libâneo, um autor da área de pedagogia, com as especificidades da área de língua que têm por finalidade tratar do ensino de leitura.

Na passagem 4 do excerto (50), o Locutor L1 reitera o posicionamento de que o uso do LDP precisa ser revisto. Em 5, um outro locutor tem seu posicionamento acionado por meio de uma estrutura que sinaliza que se trata de um discurso reportado de forma indireta. É importante observar que nenhum dos dois discursos reportados se refere explicitamente ao tópico desenvolvido por L1, que é o uso do Livro Didático. Os Discursos-outros se referem ao papel da escola e ao papel do professor respectivamente. A associação com a temática sobre LDP surge por conta da argumentação que L1 tenta construir, e que, numa interpretação, poderia ser: “O LDP tem servido apenas como forma de transmissão de informação. Esse não é o papel da

escola. Portanto, o professor deve propor atividades melhores e mais atrativas para trabalhar com o LDP”. Assim, fica evidente que as palavras de outrem foram ressignificadas de modo a dizer o que L1 queria que dissessem.

Nos dois fragmentos acima, nota-se que a heterogeneidade discursiva foi “mostrada” por meio de um fenômeno que se assemelha ao que Authier-Revuz chama de “Ilhota textual”. No primeiro excerto (49), o locutor L incorpora a voz de outrem procurando se tornar um com este “outro” (L2), as palavras deste são tomadas como um acréscimo ou continuação da voz daquele (o locutor L). No segundo excerto (50), a palavra de outrem é usada para corroborar o posicionamento assumido por L1, mas esse projeto não se concretiza a contento por conta do modo como a interpretação da fonte consultada foi feita; assim, o papel do “outro”, neste caso, torna-se muito mais ornamental do que efetivo. Essa forma de incorporação da “voz” teórica por meio dessa variante de “ilhota textual”, em vez de promover a diferenciação entre L1 e L2, reafirma o processo que temos chamado de “indiferenciação”, ou seja, o destaque às palavras de outrem foi apenas aparente, pois reforçou o efeito de univocidade.

Consideremos mais um caso de circunscrição explícita da voz de outrem. Contudo, nesse próximo exemplo há um movimento diferente na forma de incorporação. Vejamos:

(51)

A partir das observações feitas na sala de aula da escola CEEP, percebeu-se dentre outras coisas, o problema com a falta de atenção em relação a aula ministrada pela professora Karla. A mesma sentia dificuldade em dar aula, pois a conversa era intensa. Percebi um grande desinteresse em relação a leitura e interpretação de texto por parte dos alunos. Quando a professora trabalhava com a leitura de textos era complicado, pois quase ninguém prestava a atenção no que ela estava lendo. **Sobre isso, CINTRA (2011, p. 204) diz:**

“Assim, mesmo trabalhando com pequenos leitores, é preciso conhecer os alunos, saber por que terras circulam, ter sensibilidade para avaliar suas competências, suas dificuldades e suas necessidades, antes de tomar a decisão de ler tal ou qual texto.”

O autor propõe que o professor antes de trabalhar uma leitura, conheça o gosto do aluno para que o professor possa fazer a escolha de leituras que agrade o aluno, e este por sua vez, se interesse pela aula. O aluno participa e se interessa mais por aquilo que ele domina, por isso é interessante trabalhar o conteúdo relacionando ao cotidiano do aluno. [E6, p. 6-7]

No excerto 51, à semelhança dos exemplos anteriores, está ocorrendo o fenômeno da dupla enunciação. Porém, desta vez, ele está sendo realizado por meio do Discurso Direto clássico, isto é, aquele que é anunciado por um verbo *dicendi*. Para compreendermos os efeitos desse outro modo de incorporação, façamos uma breve análise dos sentidos construídos no trecho.

Observamos que há, em 51, um posicionamento que avalia negativamente a conduta observada nos alunos, o que é externado por expressões do tipo: “dificuldade em dar aula”, “era complicado”, “quase ninguém prestava atenção”. Para dar suporte a essa avaliação, o locutor L1 insere a “voz” de uma outra figura que ocupa o lugar de especialista, isto é, que teria autoridade para avaliar o caso apresentado. Note-se, agora, que o locutor faz parecer que essa segunda voz tratará do mesmo caso que L trata. Na verdade, o conteúdo da voz de L2, que é uma afirmação geral sobre as práticas de leitura, é usado para fazer uma crítica a conduta específica do professor observado pelo autor do Ensaio 6. Com isso, o autor dá a entender, por exemplo, que, se o trabalho do professor com “a leitura de textos era complicado, pois quase ninguém prestava a atenção”, isso se deveria ao fato de que o professor não havia escolhido bem o texto ou não sabia lidar com seus alunos. Trata-se de um movimento semelhante ao que apontamos em 48, pois também se assemelha ao fenômeno da autoridade polifônica, já que para ratificar que a conduta do professor observado está equivocada, o autor do Ensaio introduz um Discurso-outro na forma de citação que funcionará como uma espécie de “voz de autoridade” para apontar a forma “correta” de atuar em sala de aula. Concluímos, então, que embora o locutor L1 marque formalmente a diferença entre a sua voz e a de L2, não adota em relação a este um posicionamento distinto. Por isso, dizemos que aqui prevaleceu também o processo de “indiferenciação”.

Outro movimento que se destaca no excerto 51 é o fato de a citação ser apresentada como uma explicação do que acontece no evento observado como se o dado fosse uma simples comprovação do conteúdo citado. Algo semelhante também pode ser observado em 52:

(52)

(1) Notei com as respostas dos gráficos analisados por mim, no que envolve leitura e escrita, em muitas respostas dos alunos pude constatar que a maioria delas diziam ter interesse na prática da leitura. (2) Nesse sentido, o contexto escolar precisa garantir uma leitura de forma silenciosa, é condição necessária para a prática da leitura. (3) Sobre isso os PCN (1997, p.59) diz: **“Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões.”** (4) No decorrer da observação em sala de aula, pude constatar que a metodologia utilizada pela professora ao longo do ano letivo de 2015 era voltada para a leitura e interpretação de textos do livro didático. (5) Penso, que é muito pouco para desenvolver uma prática de leitura adequada para as possíveis dificuldades de leitura dos alunos, a meu ver, é preciso trabalhar com vários tipos de textos, como por exemplo: o jornal que é um excelente suporte de leitura, pois traz notícias do cotidiano dos alunos. Na minha opinião, trabalhar os diversos tipos de notícia do jornal em sala de aula, já é algo positivo para uma excelente aula de leitura. [TCC 27, p. 46]

A configuração do excerto 52 carece de uma descrição detalhada da forma como as ideias foram expostas para que se possa compreender porque há indiferenciação. Façamos uma síntese dos movimentos discursivos realizados em cada período: o período 1, em que há apresentação do resultado do questionário, não há problemas; mas no período 2, o comentário (ou opinião) do autor do TCC parece totalmente aleatório, pois nada tem a ver com o resultado apresentado em 1; em 3, tem-se um comentário do PCN que endossa a opinião expressa em 2, mas que não se relaciona com o resultado apresentado em 1; no período 4, há a apresentação de um segundo resultado observado pelo autor, que aparentemente contradiz o resultado apresentado em 1 — os alunos gostam de ler mas a professora não ensina bem—, porém, não há nenhuma conexão lógica entre 1 e 4, que estão, inclusive, meio afastados no texto; por fim, no período 5, o autor do TCC começa a fazer várias recomendações novamente aleatórias. Mas o que se destaca nesse excerto é quando o locutor L1, a partir da informação de que os alunos da turma observada gostam de ler (período 1), destaca a importância de a escola possibilitar “a leitura silenciosa” (período 2). Para comprovar essa sua tese, L1 aciona um outro locutor (L2), que terá o seu posicionamento apresentado como coincidente ao de L1. Novamente, o efeito da autoridade polifônica foi criado para sustentar o comentário feito sobre o dado observado. Percebemos então que aqui também, a diferenciação se dá apenas no plano dos locutores, por causa da dupla enunciação, mas no plano dos enunciadores ocorre o

que temos chamado de indiferenciação, já que L1 procura demonstrar que assume o posicionamento de L2, mesmo que sua interpretação seja parcial ou equivocada.

Nos casos que seguem vemos uma outra forma de sinalizar o discurso-outro diferente da dupla enunciação:

(53)

Nesse contexto, o sistema educacional tende, também, a adaptar-se, não se limitando apenas aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem em sala de aula. Deste modo, a incorporação de ferramentas multimídia ao meio educacional destaca-se como um fator fundamental para essa adequação. **Conforme a teoria de Piaget (1982)**, a inteligência tem como função a adaptação do indivíduo no meio ao qual está inserido. **Assim**, na era digital, faz-se necessário estimular a utilização dos multimeios de forma construtiva, tornando-os grandes aliados da educação. [TCC 12, p. 10]

Considerando este último caso, notamos que o discurso de outrem não foi reportado diretamente, o que ocorre é a Modalização em Discurso Segundo. O aspecto a ser destacado nesse excerto é que L1 parece considerar como Discurso-outro apenas o conteúdo próximo da menção ao nome do autor, induzindo ao entendimento de que o restante do enunciado seria de sua autoria sinalizando isso por meio da expressão de reformulação “assim”— destacada no excerto. Desse modo, confirmamos a nossa hipótese de que apenas a marcação da voz de outrem na superfície linguística — independente do recurso formal utilizado — não é suficiente para que haja uma diferenciação substancial entre o “mesmo” e o “outro”, já que a diferença entre eles pode se referir também aos posicionamentos assumidos.

No conjunto de dados que analisamos neste subitem, é possível identificar um procedimento recorrente, a saber, utiliza-se uma citação de um autor — considerado a fonte teórica —, em que ele trata de algo geral, como se isso fosse um comentário a respeito do dado sob análise, isto é, um dado do trabalho do próprio graduando. Dito de outro modo, o autor é “posicionado” para se manifestar sobre um dado que não foi objeto de discussão em seu trabalho original. Tal procedimento até pode ser feito em um trabalho acadêmico desde que se deixe claro que a análise derivada — aquela feito pelo graduando — constitui-se em uma forma de interpretar a obra consultada e não em algo que está nela a priori. Entendemos que essa prática de citar um autor como se ele estivesse tratando dos dados analisados pelo graduando consiste em uma

forma de “indiferenciação”. Chegamos a essa conclusão ao observar que os enunciados vão sendo encadeados linearmente conforme uma certa analogia de temas, e não conforme a “cena enunciativa” de uma pesquisa, em que há papéis diferentes para o dado, o pesquisador e a teoria. A “indiferenciação” parece estar no modo como os papéis do dado, da teoria e do autor que analisa se tornam uma única coisa — por exemplo, o graduando age como se pudesse chamar Bakhtin para comentar o seu dado, que este nunca viu, e que sequer é mostrado no trabalho.

Neste capítulo, procuramos mostrar as especificidade da segunda parte do *corpus* que compõe nossa pesquisa, bem como apresentamos a análise enunciativa que realizamos nesse material. Demonstramos os modos como se deu a inserção do discurso-outro no discurso-mesmo, isto é, como o trabalho dos graduandos se configurou polifonicamente. Ao tratarmos especificamente da teoria como palavra de outrem, acreditamos ter mostrado como se deu a apropriação teórica nessa parte do corpus, isto é, ora por meio de processos de diferenciação — menos frequentes — ora por meio de processos de indiferenciação. Em todo caso, notamos que o graduando apresenta pouca autonomia em relação aquilo que cita, ou seja, pouco interpreta, pouco questiona essas vozes, pouco problematiza e, por conseguinte, pouco relaciona a teoria com os próprios dados. Numa tal configuração, é difícil esperar que um aluno produza, pelo menos, uma reflexão nova sobre a discussão que propõe. Tem-se a impressão de que o mais importante em um trabalho acadêmico parece ser cumprir os rituais estabelecidos pela universidade e não se “arriscar” em questionar os postulados teóricos estudados.

Diante desses resultados, que neste capítulo apresentamos, iremos discutir nas considerações finais desta pesquisa as implicações pedagógicas para a formação do professor.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos como objetivo de nossa pesquisa analisar a formação dos graduandos em Letras na condição de futuros professores, ou seja, destacamos a formação inicial de professores em uma área específica. Centralizamos nosso interesse investigativo naquilo que consideramos ser um dos componentes essenciais desse processo, a saber, a apropriação teórica, que tem a ver com as múltiplas relações que um sujeito pode desenvolver com a base teórica que sustentará a sua atuação profissional. Optamos por realizar tal investigação a partir de uma perspectiva enunciativa das produções acadêmicas realizadas por esses sujeitos. Em nossa abordagem do corpus congregamos as perspectivas de Ducrot e de Authier-Revuz que, embora em lugares teóricos distintos, nos ajudaram a circunscrever a presença do outro na cena enunciativa. Recorremos também a algumas premissas da obra de Foucault, particularmente, aos conceitos de ritual e de disciplina que nos auxiliaram na compreensão das práticas realizadas pelos alunos também como uma tentativa de adentrar a uma dada ordem discursiva que impõe certas restrições. É importante destacar, no entanto, que, ao recorrer a essas diferentes abordagens, nossa intenção não era fazer uma aplicação rígida dos quadros que esses autores propõem; nosso objetivo sempre foi o de compreender o processo formativo de professores a partir de suas práticas discursivas, mais especificamente, suas atividades acadêmicas.

A aprendizagem de paradigmas científicos já estabelecidos, conforme ressalta Kuhn (1998), é etapa prevista e desejável para a entrada de um sujeito na dinâmica discursiva e social da universidade. É naturalmente esperado que os sujeitos sejam capazes de se apropriar dos conhecimentos considerados basilares dentro de um dado campo. Esses são, de fato, requisitos para se formar em uma universidade, mas é necessário também que os indivíduos modifiquem, ou pelo menos questionem, essas estabilidades. A ciência evolui justamente por conta do constante questionar e problematizar a si mesma, bem como as diferentes realidades sociais. É a inquietação diante dessas tradicionais continuidades que dinamiza e permite a evolução do conhecimento científico. Dessa modo, além de veicular conhecimento é necessário produzi-lo; essa produção acontece nos laboratórios, nas salas de pesquisa, mas pode

acontecer nas salas de aula. Assim, o eixo que trata do ensino não deveria estar distante do eixo da pesquisa; o próprio ensinar deveria incitar à investigação.

Para Foucault os discursos não só “falam” das coisas, mas são eles mesmos práticas que formam os objetos de que falam. Estendendo tal perspectiva para o tipo particular de reflexão que aqui realizamos, podemos assumir que forma-se é também formar discursivamente os objetos que fazem parte de sua profissão. Isso pode ser associado a essa constante formulação e reformulação proporcionada por uma aula vista como um acontecimento e não como um paradigma a ser incorporado e diante do qual não se esboça nenhuma reação que não seja a de anuência. Se por um lado, formar-se requer o comprometimento como uma dada ordem discursiva, requer também que os futuros professores produzam novos enunciados, novo conhecimento ou, pelo menos, uma reflexão própria nesse campo discursivo que pretende adentrar. Não bastaria, portanto, agir como aquele postulante ao campo científico descrito por Kuhn (1998) que acredita ser suficiente adquirir paradigmas, pois acredita que todo o conhecimento já está pronto. Embora nas análises empreendidas em nosso trabalho tenhamos priorizado, em alguns momentos, a realização material do enunciados, procuramos não perder de vista que eles devem ser percebidos também como acontecimentos. Dessa forma, não ignoramos também que os enunciados dos alunos também se relacionam com aqueles produzidos pela universidade na condição de instância formadora.

Na investigação que nos propusemos, buscamos visualizar como os professores em formação mobilizavam os construtos teóricos na análise de dados e na própria discussão dos conceitos. A nosso ver, isso se configura como uma das maneiras de se promover o desenvolvimento do “espírito científico”. Acreditamos que dessa forma não haveria uma distância tão grande entre o que se teoriza e o que se pratica. Na verdade, não haveria a percepção de que teoria e prática estão desvinculadas se houvesse o entendimento de que os quadros teóricos servem para ajudar a questionar as diferentes realidades, com as quais o professor se depara, e não para serem “postos em prática” como um mero exercício de aplicação. Talvez essa percepção simplista e dicotômica se deva ao já mencionado distanciamento entre os eixos do ensino e da pesquisa. Talvez o modelo de ensino que se sustenta na ideia enganosa de que ensinar é apenas transferir conhecimentos não tenha sido totalmente superado.

Como vimos buscando neste trabalho compreender o processo de formação de professores, propusemo-nos também a refletir sobre o papel da universidade enquanto instância formadora, por isso, lá no segundo capítulo rememoramos o seu processo de constituição, não apenas para fazer uma reconstituição histórica, mas para entender que a universidade brasileira se sustenta em uma dada forma de organização que não reflete apenas o hoje, mas deriva de escolhas de diferentes ordens dentre elas a questão tardia de seu estabelecimento em nosso país e também dos modelos nos quais foi inspirada conforme as diferentes ações políticas oficiais da época. Tendo isso em vista, questionamos em dado momento do capítulo três, em que medida a universidade não estaria fomentando a simples aquisição de paradigmas e não a desejável inserção na complexidade de um campo disciplinar. Os nossos dados tanto do capítulo 4, mas, principalmente do capítulo 5 apontam para uma prática extremamente ritualística que, por vezes, revela-se mimética. Melhor dizendo, em nosso corpus não é nem mesmo o ritual considerado em suas dimensões incontornáveis, que surge por conta dos sistemas de restrições, que ali se presencia; é o ritual realizado apenas como a repetição de práticas. Percebemos que há poucas situações em que a teoria é realmente problematizada nos trabalhos dos graduandos. No capítulo 5, quando notamos que o processo de “indiferenciação” era mais facilmente realizado do que o de diferenciação, concluímos que o aluno entende que para adentrar na ordem discursiva da esfera acadêmica é preciso concordar, ou ainda, é preciso repetir o que foi dito por aqueles que são considerados autoridades em um dado campo. Respondendo ao nosso questionamento, isso se aproxima mais da perspectiva dos paradigmas do que da perspectiva disciplinar. Em suma, o professor em formação tende, mesmo quando ainda não tem clareza conceitual, assumir o discurso das figuras consideradas superiores.

No capítulo 4, o tratamento conferido à teoria é um pouco diferente, talvez por conta da natureza da interação realizada, que tende a não ser tão fiel aos rituais acadêmicos, mesmo se tratando de uma situação de ensino. Vimos naquele capítulo que o posicionamento assumido e defendido pelas alunas representou o modo como elas construíram, na interação, a sua consciência — em termos bakhtinianos — sobre os objetos estudados e analisados; representou a forma como elas perceberam a teoria e como compreenderam e lidaram com o conhecimento mobilizado. A dinâmica interacional do fórum permitiu observar elementos que em um texto escrito, em geral,

são apagados na revisão, como os processos de formulação e reformulação dos tópicos; nesse fórum, em particular, a negociação de sentido e de posicionamentos vivenciados pelas alunas se mostrou bastante visível. Na análise do fórum online foi possível, ainda, visualizar diferentes nuances do processo de apropriação teórica quando da mobilização da teoria e associação com os dados, por exemplo, quando as alunas debatem, discutem os conceitos e também se posicionam em relação a eles. Embora algumas inconsistências teóricas tenham permanecido nas conclusões das alunas, o exercício de análise e discussão de dados e conceitos proporcionou a reflexão das participantes.

A situação didática analisada no capítulo 4 e as atividades acadêmicas ritualísticas analisadas no capítulo 5 mostraram o quão necessária é a teoria para que o professor em formação possa ter autonomia em suas próprias análises. Tendo em vista que para ensinar bem um tema/objeto é preciso conhecê-lo e problematizá-lo, não basta ter um conhecimento declarativo sobre ele, é preciso oportunidades para fazer experiências com esse objeto. Para que isso possa acontecer de modo satisfatório há que se ter aprofundamento teórico. Retomando a problemática apontada já na introdução deste trabalho sobre o suposto “excesso” de teoria como entrave para uma boa atuação docente nas escolas, comprovamos, com nossos dados e com a reflexão sobre essa questão, que isso nada mais é do que uma falácia, ou, pelo menos, um discurso de fraca sustentação que comumente é veiculado por não-especialistas em educação, de modo particular, pela mídia. O que chama a atenção e que demonstra a relevância da discussão que aqui propusemos é que muitas pessoas como autoridade institucional para influir na profissão docente se baseiam mais nessas falácias do que em pesquisas acadêmicas. Um exemplo disso, é o caso emblemático daquela comparação feita por um ex-ministro da educação que disse, certa vez, que se formássemos médicos como se formam professores teríamos uma série de erros graves, já que, diferente dos médicos, que fazem residência em hospitais ainda durante a formação inicial, os professores não têm carga horária suficiente para estagiar no espaço onde futuramente atuarão. Apesar de agora sabermos que o “problema” não é que haja “muita teoria” nos cursos de formação, mas é justamente a falta de aprofundamento no trato dela, é preocupante que até mesmo instâncias governamentais tenham se deixado influenciar por aquele discurso falacioso, reduzindo os desafios da educação a uma questão de carga horária. Uma

dos indícios da adesão do governo a esse discurso é a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 — apresentada no capítulo 2 deste trabalho — em que se normatiza a inserção de mais horas de práticas nos currículos de formação de professores.

Para efetiva apropriação teórica, é preciso que o movimento de problematização e utilização de um conceito seja parte constitutiva do processo formativo e não apenas ocorra em momentos pontuais. Assim como não se mostrou produtivo polarizar as disciplinas no antigo esquema 3 +1 de organização curricular — tanto que tal modelo foi abandonado na maioria das universidades brasileiras —, também não é suficiente apenas posicionar as disciplinas, “teóricas” e “práticas”, lado a lado como é feito no currículo que consideramos nesta pesquisa; do mesmo modo, pensamos que inserir mais carga horária de “prática”, como se propõe na resolução de 2015, não parece ser a solução para o tão almejado equilíbrio entre teoria e prática na formação de professores. A nosso ver, é preciso que essa perspectiva de problematizar as bases teóricas e, por vezes, operacionalizá-las na análise de dados seja estendida para todas as disciplinas. Como aponta Carlino (2017, p.30), ao tratar especificamente do ensino de escrita na universidade, “não há apropriação de ideias sem reelaboração”. Acreditamos que esse processo de reelaboração tem potencial para ocorrer em diferentes tipos de interações desde que haja oportunidade para que aconteça.

Acreditamos, desse modo, que investir em situações que permitam aos alunos mobilizarem os diferentes quadros que lhes são apresentados não somente com o objetivo de testar o conhecimento desses alunos, mas que se configurem como acontecimentos de ensino-aprendizagem — na perspectiva de Geraldi (2010) — pode ser uma alternativa viável para promover uma formação que não polarize teoria e prática. Dito de outro modo, é necessário que os alunos, professores em formação, vivenciem experiências de aprendizagem que os façam realizar experimentações e não somente experimentos pontuais, que os ajudem a desenvolver o almejado espírito investigativo que mencionamos no segundo capítulo deste trabalho. Constatamos que os alunos, ao se depararem com os saberes da universidade, tendem a tratá-los como paradigmas, ou seja, como preceitos e postulados a serem assumidos e reproduzidos. Contudo, enfatizamos a necessidade de se promover um processo formativo que não seja apenas um modo de adesão ao que já está previamente estabelecido. Nesse sentido, a relutância das alunas no fórum online em aceitar algumas premissas

teóricas não deve ser entendida como algo totalmente negativo, mas como um esforço de compreender o significado e validade dos postulados daquele quadro teórico.

Por fim, parece-nos pertinente questionar, diante do que aprendemos no capítulo 2, que concepção de “modelos de universidade” orienta essa demanda por “mais prática” determinada, inclusive, em documentos oficiais. Hoje, no Brasil, é difícil falar na existência de um único modelo, já que o processo de expansão do ensino superior aconteceu em larga escala na década passada, propiciando o surgimento de inúmeras instituições privadas. Contudo, é possível apontar algumas tendências. Podemos assumir que essa demanda por mais horas de prática no currículo se assemelham à concepção da chamada “universidade de mercado” que, como o próprio nome sugere, visa a atender às especulações do mercado capitalista. Por outro lado, entendemos que algumas instituições, que mesmo tentando se adequar às orientações oficiais, relutam em excluir disciplinas teóricas de sua base curricular, parecem tentar preservar a concepção humboldtiana de universidade em que o saber livre e desinteressado é a base de sua constituição.

Se por um lado, a universidade parece se encontrar em um dilema sobre como formar professores, oscilando entre o desejo de superar o modelo 3+1 e a demanda oficial por “mais prática” no currículo, por outro lado, parece existir a consciência de que não é possível prescindir da teoria na formação. É importante ressaltar que fazemos essa constatação a partir do curso em que procedemos a nossa investigação, o qual está alocado em uma universidade pública. Seria pertinente para estudos futuros investigar tal configuração em instituições de natureza diferente, por exemplo, em instituições privadas que também têm a missão de formar professores, ou ainda, poderia ser pertinente analisar esse processo em outros cursos de áreas afins. De nossa parte, pretendemos continuar investigando essa questão considerando, porém, o contexto da Educação a Distância (EaD), ainda no âmbito da universidade pública, que também é uma de nossas searas de atuação.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, SÔNIA. **Escrita no ensino superior**: a singularidade em monografias, dissertações e teses. São Paulo: Editora Paulistana, 2011.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2007.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Linguística**. Campinas, SP, n. 19, p. 25-42, jul-dez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AZEVEDO, Tânia Maris. Outras vozes na argumentação: atualização da polifonia e reformulação da descrição semântico-argumentativa do discurso. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 64-72, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9251>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan.-mar. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21558>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (VOLOSHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

BARBI, Sílvia Helena. A teoria polifônica de Ducrot e a análise do discurso. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.8, n.1, p.183-209, jan./jun. 1999.

BARBOSA, Marinalva Vieira. O lugar da teoria na prática de ensino de leitura e análise de textos. In: BARBOSA, J. B. B.; BARBOSA, M. V. (orgs). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BARONAS, Roberto Leiser. Ainda sobre a noção-conceito de formação discursiva em Pêcheux e em Foucault. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução no 2**, de 1o de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. 1997. 261f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1997.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Ducrot. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_; CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Atualização da Polifonia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 6 - n. 1 - p. 9-21 - jan./jun. 2010.

FABIANO-CAMPOS, Sulemi. **A Prática da Pesquisa como Sustentação da Apropriação do Conhecimento na Graduação em Letras**. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara-SP, 2007.

\_\_\_\_\_; MIRANDA, Maria Aparecida Silva. **Escrita acadêmica**: modos do pesquisador em formação se relacionar com a teoria. *Prolíngua* (João Pessoa), v. 9, p. 71-80, 2014.

FAIRCHILD, T. M. ; HONORIO, B. E. T. ; LIMA, A. C. . O papel da subjetividade nos processos cognitivos de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor** (UEPG. Impresso) , v. 16(2), p. 415-430, 2013.

\_\_\_\_\_. ; BORMANN, L. V. S. . A produção da aula em disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP). *Revista do GELNE* , v. 16, p. 167-194, 2014.

\_\_\_\_\_. A tradução nos processos de produção de conhecimento sobre o ensino de línguas: esboço de algumas questões para pesquisa. **Fórum Linguístico** (Online) , v. 12, p. 883-899, 2015.

\_\_\_\_\_. A constituição do dado em escritos sobre a prática de ensino de língua: análise discursiva de relatórios e artigos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, p. 757-776, 2016.

\_\_\_\_\_. A escrita escuta? Análise polifônica de relatórios de estágio. In: **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingerdore G. Villaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é um autor**. Lisboa: Passagens/Vega, 2002.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do Discurso: Perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

FRIESEN, N. **Report: defining blended learning**. 2012. Disponível em: <[http://learningspaces.org/papers/Defining\\_Blended\\_Learning\\_NF.pdf](http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf)>. Acesso em: 17/01/17.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 5ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Praxeologia do currículo e formação docente: o caso do curso de Licenciatura em Letras da UFPA. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (orgs.). **Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

GRANJEIRO, Cláudia Rejane Pinheiro. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

KHALIL, Lucas Martins Gama. Michel Foucault e os estudos linguísticos: reflexões sobre as noções de língua e estrutura na análise arqueológica. **Cadernos de Letras da UFF** - Dossiê: Anáfora e correferência: temas, teorias e métodos n. 49, p. 327-344, 2014. Disponível em:

<<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/24>  
Acesso em: 31/12/15>.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ed. São Paulo: perspectiva, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. Rio de Janeiro, n.19, pp 20-28, Abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> . Acesso: 15 novembro de 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade e novas formas de estruturar o conhecimento: a questão departamental. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 4, n.4, p. 37-44, 1999.

\_\_\_\_\_, Elisabete Monteiro de Aguiar. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior** (online), nº 14 jul./set., 2014. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade>>. Acesso:16/09/15.

PEREIRA, Eunice Braga. **Avaliação do professor em textos jornalísticos**: análise da avaliatividade em reportagens de revistas. 2010. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2010.

PIETRI, Émerson de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (orgs.). **Ensino de Língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POSSENTI, Sírio. Sobre dois conceitos de Foucault. In: \_\_\_\_\_. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Vanessa Sousa da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 14 n. 27 p.271-287, jul./dez. 2009.

SILVA, Herodoto Ezequiel Fonseca da. **Autoria em atividades de ensino de língua portuguesa produzidas por graduandos de Letras**. 2013. 112 f. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2013.

SOARES, Magda. Que professores queremos formar? **Movimento**, Niterói, n. 3, p. 149-155, 2001.

RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. Leitura. **Teoria & Prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil, Campinas, v. 40, p. 47-51, jan./jul, 2003.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.