



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE DOUTORADO EM LETRAS**

HERODOTO EZEQUIEL FONSECA DA SILVA

**CORRENDO TERRA... FURANDO MUNDOS...:
AS CULTURAS NA ESCRITA DE GRADUANDOS DO
PARFOR-LETRAS NO MARAJÓ**

Belém – PA
2019

HERODOTO EZEQUIEL FONSECA DA SILVA

**CORRENDO TERRA... FURANDO MUNDOS...:
AS CULTURAS NA ESCRITA DE GRADUANDOS DO
PARFOR-LETRAS NO MARAJÓ**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos
Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Belém – PA
2019

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

S586c Silva, Herodoto Ezequiel Fonseca da
Correndo terra... Furando mundos... : as culturas na escrita de
graduandos do PARFOR-Letras no Marajó / Herodoto Ezequiel
Fonseca da Silva. — 2019.
269 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras,
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2019.

1. Híbridação cultural. 2. Relações dialógicas. 3.
Interdiscurso. 4. Formação docente. 5. Ensino de língua
portuguesa. I. Título.

CDD 410

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva

Título: Correndo terra... Furando mundos...: as culturas na escrita de graduandos do PARFOR-Letras no Marajó.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Aprovado em: 30/08/2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild – ILC/PPGL/UFPA
Presidente - Orientador

Prof^a. Dr^a. Fátima Cristina da Costa Pessoa – ILC/PPGL/UFPA
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva – ILC/PPGL/UFPA
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Sulemi Fabiano Campos – CCHLA/PPGEL/UFRN
Examinadora Externa

Prof. Dr. Marcos André Dantas Cunha – PROFLETRAS/UFPA
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha – ILC/PPGL/UFPA
Suplente Interno

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues – IEMCI/UFPA
Suplente Externo

(...) é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio (GERALDI, 2006, p. 44).

A Deus e aos meus pais, que Ele me deu.
À minha esposa Silvia e às minhas filhas Kaiane, Laura e Bianca, que Ele me deu.
Aos professores e às professoras do Marajó, que Ele me oportunizou conhecer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, porque com Ele eu “entrei pelo meio de um esquadrão e com o meu Deus saltei uma muralha. (...) Deus é que me cinge de força e aperfeiçoa o meu caminho. (...) O Senhor vive; e bendito seja o meu rochedo, e exaltado seja o Deus da minha salvação” (Sl 18, 29.32.46).

Muito obrigado, Senhor!

Ao meu pai Manoel e à minha mãe Laura, que sempre me incentivaram com bastante empenho e dedicação no caminho da educação, do trabalho honesto e da responsabilidade naquilo que se propõe a fazer. Obrigado por todo apoio dispensado a mim e o interesse em saber “como está o estudo”. Eternamente grato a vocês!

À minha esposa Silvia e filhas Kaiane, Laura e Bianca, que foram minha maior motivação e meu ponto de equilíbrio no decorrer da escrita da tese. Em vocês, encontrei força, alegria, descontração e as coisas mais simples que me fazem experimentar a sensação da felicidade; coisas que só são encontradas nos braços da família. Amo vocês!

À minha sogra D. Fátima, pelo suporte altamente necessário dado a mim por meio dos cuidados com nossas meninas, que me fizeram encontrar a tranquilidade necessária para poder escrever a tese. Muito obrigado!

Ao Prof. Dr. Thomas Massao Fairchid, meu orientador, pelo trabalho de orientação marcado pelo rigor, generosidade e paciência. Leitor atento de minhas produções escritas, o que me fez experimentar uma outra forma de cuidado do outro: a escuta atenta do que o outro diz. Muito obrigado, Professor!

Ao Prof. José Carlos Cunha e Profas. Walkiria Magno e Silva, Ana Vilacy e Fátima Pessoa do PPGL da UFPA, pelos momentos de aprendizagem durante esses anos de formação.

Aos colegas da turma de 2015 do PPGL, pelos momentos de aprendizagem colaborativa e por todas as atitudes e palavras de apoio. Em especial, ao colega Xavier (*in memoriam*), que naquela tarde de abril de 2015, me disse várias vezes: “Não desiste, irmãozinho! Você vai conseguir! Eu vou te ajudar!”. Palavras estas que sempre voltavam à minha memória nos momentos difíceis. Xavier, você de fato me ajudou!

À Prof. Jailma Bulhões, que, no início da pesquisa, era coordenadora dos Estágios do PARFOR-Letras da UFPA, por autorizar minha coleta de dados nas disciplinas de Estágio do curso.

Aos colegas do Departamento Pedagógico (DEPAE) do IFPA-Campus Belém, Profas. Adriana Porto, Elaine Wanzeler e Elaine Gomes e ao Prof. Alexandre Santos, pelos momentos descontraídos de trabalho, pelas palavras e atitudes de apoio.

Aos colegas do Colegiado do Curso de Letras do IFPA, por deliberarem positivamente meu pedido de afastamento para concluir o doutorado. Agradeço, em especial, às palavras de incentivo da Prof^a. Júlia Maués.

Ao professor Marcos André Cunha e à professora Sulemi Fabiano, pelas valiosas contribuições na “banquinha” de avaliação de meu texto, durante o III Seminário do Grupo de Pesquisa DISSE, em fevereiro de 2018. Momento este de duras críticas, mas que foram muito necessárias para a considerável melhora do texto de tese.

Às professoras Sulemi Fabiano e Fátima Pessoa, pelas valiosas orientações no exame de qualificação, que contribuíram sobremaneira para o texto ganhar densidade nos aspectos teórico, metodológico e analítico.

Ao professor e amigo Márcio Alves, pelas produtivas conversas, sugestões de leituras e generosidade em compartilhar suas experiências acerca de seu processo de escritura de tese.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE), pelos diálogos inquietantes motivados pelas leituras de textos e pelos problemas de pesquisa sobre o ensino de língua.

Aos servidores e funcionários das bibliotecas por onde passei para poder estudar e escrever: Bibliotecas da UFPA (Central, do PPGL, do ICED e do IFCH), Biblioteca do CCBEU (Padre Eutíquio), Biblioteca do Centur e a do Espaço Cultural Nossa Biblioteca (Guamá-Belém).

Aos servidores e bolsistas da secretaria do PPGL-UFPA, pelas ajudas e orientações acertadas quando da necessidade de produção e entrega de documentos neste setor.

Muito obrigado a todos!

Volto a agradecer a Deus, o Pai de Nosso Senhor Jesus Cristo, por ter colocado todas essas pessoas em meu caminho.

RESUMO

SILVA, Herodoto Ezequiel Fonseca da. **Correndo terra... Furando mundos...: as culturas na escrita de graduandos do PARFOR-Letras no Marajó**. 2019. 269 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2019.

Esta tese objetiva investigar o modo como as culturas acadêmica, escolar e local se materializam em discurso na escrita sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa de graduandos do PARFOR-Letras, no Marajó. Os dados analisados são enunciados selecionados de diários de campo, atividades de ensino e de relatórios de estágio. Procurou-se, com isso, discutir como a escrita indicia os movimentos discursivos por meio dos quais se percebe o processo de formação do professor de Língua Portuguesa. Na primeira parte da tese, além do capítulo introdutório, discutem-se pesquisas já desenvolvidas acerca da formação do professor de Língua Portuguesa no contexto do PARFOR. Na segunda parte da tese, desenvolvemos o quadro teórico-metodológico da pesquisa. Nessa parte, aborda-se a natureza da pesquisa, a apresentação do local e dos sujeitos da pesquisa, o processo de coleta dos materiais, a constituição do *corpus* e o protocolo de análise dos dados. Discutem-se alguns conceitos de “cultura” e a noção de “hibridação cultural”. Para embasamento teórico, abordam-se as noções de “enunciado” e de “relações dialógicas” a partir dos estudos de Foucault (2016), de Bakhtin/Volochínov (2009) e de Bakhtin (2011; 2013). Em seguida, discorre-se sobre o conceito de “interdiscurso”, pelas propostas teóricas de Pêcheux (1995), Courtine (1981) e Maingueneau (1997; 2005). Também, apresentam-se alguns mecanismos que funcionam como “formas mostradas da heterogeneidade constitutiva”, que ajudam a dar conta da materialidade linguística dos dados, pelos estudos de Ducrot (1987) e de Authier-Revuz (1990; 2004). A terceira parte da tese é dedicada à apresentação das análises e resultados. As análises procuraram, primeiramente, caracterizar os elementos que inscrevem as referidas culturas no discurso e, em seguida, analisar os movimentos enunciativos por meio dos quais essas culturas se articulam nos escritos dos graduandos. Constatou-se o predomínio de três tipos de relações dialógicas entre as culturas acadêmica, escolar e local: relações de justaposição de elementos das culturas, relações baseadas na construção de simulacros das culturas e relações polêmicas entre as culturas. As culturas acadêmica e escolar apresentam-se em constante embate, em conflito de forças, surgindo, assim, relações polêmicas entre elas. Os elementos da cultura local são, na maioria dos casos, agenciados pelos sujeitos como objetos dos processos de tradução, de silenciamento e de interdição.

Palavras-chave: Hibridação cultural. Relações dialógicas. Interdiscurso. Formação docente. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

SILVA, Herodoto Ezequiel Fonseca da. **Traversing lands ... Drilling worlds...: cultures in the writing of undergraduates of PARFOR- Portuguese in Marajó.** 2019. 269 p. Thesis (Doctorate degree). Portuguese Postgraduate Program at Federal University of Pará, Belém-PA, 2019.

This thesis aims to investigate how the academic, school and local cultures materialize in discourse in writings about the Portuguese Language teaching practices of PARFOR-Portuguese students, in Marajó. The data analyzed are selected statements from experience diaries, teaching activities and internship reports. In this sense, we sought to discuss how the writing indicates the discursive movements through which one perceives the process of formation of the Portuguese Language teacher. In the first part of the thesis, besides the introductory chapter, researches already developed about the formation of the Portuguese Language teacher in the context of PARFOR are discussed. In the second part of the thesis, the theoretical and methodological framework of the research was developed. In this part, the nature of the research, the presentation of the place and the research subjects, the process of material collection, the constitution of the corpus and the data analysis protocol are presented. Some concepts of “culture” and the notion of “cultural hybridization” are discussed. As theoretical basis, the notions of “statement” and “dialogic relations” are approached from the studies of Foucault (2016), Bakhtin / Volochínov (2009) and Bakhtin (2011; 2013). Then we discuss the concept of “interdiscourse”, through the theoretical proposals of Pêcheux (1995), Courtine (1981) and Maingueneau (1997; 2005). Likewise, some mechanisms that function as “apparent forms of constitutive heterogeneity” are presented, which help to account for the linguistic materiality of the data, through the studies of Ducrot (1987) and Authier-Revuz (1990; 2004). The third part of the thesis is dedicated to the presentation of the analyzes and its results. The analyzes sought, firstly, to characterize the elements that inscribe the referred cultures in discourse and, later, to analyze the statement movements through which these cultures are articulated in the writings of the undergraduates. It was observed that there was a predominance of three types of dialogical relations among academic, school and local cultures: juxtaposition relations of cultural elements, relations based on the construction of culture simulacrum, and controversial relations between cultures. The academic and school cultures are in constant conflict of forces, yielding to controversial relations between them. The elements of local culture are, in most cases, managed by the individuals as objects of the processes of translation, silencing, and interdiction.

Keywords: Cultural Hybridization. Dialogical Relations. Interdiscourse. Teacher Education. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

IES: Instituição de Ensino Superior

MEC: Ministério da Educação

NTICs: Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PFD-PA: Plano de Formação Docente do Estado do Pará.

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PPGL: Programa de Pós-Graduação em Letras.

PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação.

URE: Unidade Regional de Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Ano de defesa das produções acadêmicas sobre o PARFOR.	32
Tabela 2 -	Quantidade de produção acadêmica por área de conhecimento.	33
Tabela 3 -	Quantidade de produções acadêmicas por IES.	34
Tabela 4 -	Quantitativo das produções acadêmicas quanto às áreas de concentração, às IES públicas do Pará em que foram concebidas e ao nível acadêmico da pesquisa.	35
Tabela 5 -	Quantitativo das produções acadêmicas quanto às áreas de formação investigadas.	36
Tabela 6 -	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Referências das produções acadêmicas que investigaram a formação do professor de LP em cursos de Letras ofertados pelo PARFOR.	37
Quadro 2 -	Macrocategorias e categorias de análise para caracterização das culturas.	80
Quadro 3 -	Macrocategorias e categorias de análise dos modos de articulação das culturas.	81
Quadro 4 -	Os tipos de não-coincidência enunciativa para Authier-Revuz.	128
Quadro 5 -	Levantamento dos autores e dos títulos dos textos citados nos escritos dos alunos-professores.	134
Quadro 6 -	Levantamento dos conteúdos conceituais de Língua Portuguesa nos escritos dos alunos-professores.	152
Quadro 7 -	Levantamento dos materiais didáticos e demais recursos nos escritos dos alunos-professores.	153
Quadro 8 -	Dinâmicas e jogos didáticos nos escritos dos alunos-professores.	154
Quadro 9 -	Conteúdo do relato de vida produzido pela <i>aluna A</i> .	231

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Quantidade de alunos-professores cursando o PARFOR em 2014 por região do Brasil.	35
Figura 2 -	Organização analítica de um dado extraído do PPC de Letras analisado por Valente (2015).	45
Figura 3 -	Organização analítica de um dado extraído de depoimentos de sujeitos da pesquisa de Valente (2015).	47
Figura 4 -	Organização analítica de um dado extraído de depoimentos de sujeitos da pesquisa de Valente (2015).	48
Figura 5 -	Trecho de um memorial escrito analisado por Silva, M. (2016).	53
Figura 6 -	Trecho de um memorial escrito analisado por Silva, M. (2016).	54
Figura 7 -	Mapa da ilha do Marajó.	64
Figura 8 -	Furo Santo Antônio cortando a cidade de São Sebastião da Boa Vista.	69
Figura 9 -	Sala de aula em escola da zona rural.	70
Figura 10 -	<i>Entre lendas e encantos do Marajó</i> , de Solino Júnior (2015).	108
Figura 11 -	<i>A paixão de uma nação azul e branco (Malhadinho)</i> , de Solino Júnior (2015).	108
Figura 12 -	Plano de aula digitalizado.	140
Figura 13 -	Página de livro didático digitalizada.	141
Figura 14 -	Fachada de uma escola na margem de um rio.	142
Figura 15 -	Interior de uma escola com alunos transitando.	142
Figura 16 -	Aluno lendo um livro em sala de aula.	142
Figura 17 -	Aluna lendo um livro didático em sala de aula.	142
Figura 18 -	<i>A tarde e seus encantos</i> , de Solino Júnior (2015).	162
Figura 19 -	<i>O lado místico da pajelança</i> , de Solino Júnior (2015).	162
Figura 20 -	Representação gráfica dos espaços discursivos de diálogo entre as culturas, configurados como macrocategorias de análise.	169
Figura 21 -	Exposição do conteúdo “classificação dos substantivos em comuns e próprios”.	191
Figura 22 -	Atividade de formação de palavras relacionada com folclore.	192
Figura 23 -	Produção textual de uma aluna sobre “o boto”.	224

SUMÁRIO

<i>Primeira Parte – Quadro de apresentação</i>		
1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Apresentação da temática	18
1.2	Rompendo fronteiras na formação de professores: o PARFOR no Marajó	20
1.3	Escrita, formação docente e prática de ensino	23
1.4	Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa	25
2	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CRUZAMENTO ENTRE CULTURAS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PARFOR	30
2.1	O panorama da produção acadêmica sobre o PARFOR	31
2.2	Formando professores de LP: três leituras de trabalhos sobre o PARFOR	37
2.2.1	Uma leitura de <i>Letramento digital e formação de professores</i>	38
2.2.2	Uma leitura de <i>A formação de professores de português em serviço</i>	43
2.2.3	Uma leitura de <i>A resignificação da prática de leitura dos graduandos do Curso de Letras PARFOR – UFPA</i>	50
2.3	Considerações acerca da formação do professor de LP na produção acadêmica sobre o PARFOR	55
<i>Segunda Parte – Pressupostos teórico-metodológicos</i>		
3	ENTRE FUIROS E ESCOLHAS: METODOLOGIA DA PESQUISA	60
3.1	Natureza da pesquisa	61
3.2	Local e sujeitos da pesquisa	62
3.3	Processo de coleta dos materiais	73
3.4	A constituição do <i>corpus</i>	75
3.5	As condições de produção dos dados	77
3.6	Protocolo de análise dos dados	79
4	NO ENTRE LUGAR DAS CULTURAS: EXERCÍCIO DE APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS DE CULTURA E DE	

	HIBRIDAÇÃO CULTURAL	83
4.1	Os conceitos de cultura	84
4.2	A hibridação cultural	92
4.3	As culturas acadêmica, escolar e local	99
4.3.1	A cultura acadêmica	100
4.3.2	A cultura escolar	103
4.3.3	A cultura local	106
5	DISCURSOS MARCADOS PELAS MESCLAS	110
5.1	O enunciado e as relações dialógicas	111
5.2	O interdiscurso	118
5.3	As formas mostradas da heterogeneidade constitutiva	124

Terceira Parte – Análises e Resultados

6	JOGO ESCRITURÍSTICO E APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR: CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS CULTURAIS NOS ESCRITOS DOS GRADUANDOS	131
6.1	Elementos da cultura acadêmica	133
6.1.1	As normalizações do texto acadêmico	133
6.1.2	As citações ou menções a textos de autores teóricos	134
6.1.3	A adoção de procedimentos investigativos de pesquisa qualitativa no ambiente escolar	136
6.1.4	Os comentários e análise de dados	144
6.2	Elementos da cultura escolar	146
6.2.1	A caracterização da escola e de seus sujeitos	147
6.2.2	A relação entre a escola e a SEMED	149
6.2.3	Os aspectos didáticos que constituem a aula de Língua Portuguesa	151
6.2.4	O ensino das práticas de linguagem	155
6.3	Elementos da cultura local	158
6.3.1	As especificações geográficas	158
6.3.2	Os modos de se deslocar e os hábitos dos alunos	159
6.3.3	As narrativas que compõem o imaginário marajoara	162
6.3.4	As realidades socioeconômicas e ambientais	163

7	O QUE FAZER COM UM “GRANDE XALE DE SEDA AMARELA”?: OS DIÁLOGOS ENTRE AS CULTURAS NOS ESCRITOS DOS GRADUANDOS	168
7.1	Diálogos entre as culturas escolar e local	170
7.1.1	Justaposição de elementos das culturas escolar e local	171
7.1.2	Simulacro da cultura local construído pela cultura escolar	177
7.1.3	Polêmica entre as culturas escolar e local	193
7.2	Diálogos entre as culturas escolar e acadêmica	203
7.2.1	Justaposição de elementos das culturas escolar e acadêmica	204
7.2.2	Simulacro da cultura escolar construído pela cultura acadêmica	209
7.2.3	Polêmica entre as culturas escolar e acadêmica	213
7.3	Diálogos entre as culturas acadêmica e local	219
7.3.1	Justaposição de elementos das culturas acadêmica e local	220
7.3.2	Simulacro da cultura local construído pela cultura acadêmica	223
7.3.3	Polêmica entre as culturas acadêmica e local	226
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251
	ANEXOS	259
	APÊNDICES	262

Primeira Parte

Quadro de apresentação

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

É o negócio é correr terra. Eu não paro numa fazenda nem um mês – disse um deles. Que adianta ficar encurralado numa dessas varjas, que até pra chegar na casa dum vivente é preciso andar léguas e léguas? E bote mato, e bote água, e bote rio... Quando o gado vai pra terra firme, o cristão fica nesse oco de mundo: só ouve o estouro da onça e o grito triste do acauã. É, o negócio é correr terra, minha gente, e furar mundos e mundos... (p. 8).

Benedicto Monteiro¹
Aquele um

Sol forte. Vento no rosto. O vento ameniza o calor. Na verdade, é um engano, pois o sol queima a pele. É mais um período de estudo-formação-pesquisa sobre o ensino nas cidades do Marajó.

O barco corre a toda velocidade...

Nesse momento, o que povoa a mente é o vento, o calor, a água barrenta com seus personagens lendários, a floresta também com seus personagens lendários e leituras, vozes de autores, vozes da teoria, vozes do ensino, da língua, da literatura. Pensando bem, a mente fica muito mais povoada quando se viaja no rio.

O Rio. Nosso amigo Rio. É amigo porque nos acompanha em toda a viagem e, na verdade, é ele que possibilita a viagem. O Rio é superinteressante. Cor de cobre: um material ótimo como condutor de energia. O Rio passa uma ótima energia; acalma e excita o sujeito a conhecer mais do local. Duvido que se Ulisses navegasse por esse rio, nesse barquinho barulhento, ele não se sentiria assim todo assanhado para explorar esse caminho d'água, olhando para essas florestas flutuantes.

E essa floresta! Marajó das Florestas! Essa floresta que também é amiga, pois nos acompanha por toda a viagem. Florestas cheias de estórias, narrativas de memórias com seus

¹ Benedicto Monteiro: “Nasceu em Alenquer-PA, em 01/03/1924. Escritor, jornalista, advogado e político. (...) As obras de Benedicto Monteiro são dedicadas ao fabuloso Verde Vagomundo da Amazônia. (...) Foi membro da Academia Paraense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico do Pará e da Academia Paraense de Direito. Algumas obras: *Bandeira branca* (1945), *Verde vago mundo*, *O minossauro*, *A terceira margem*, *Aquele um* (Tetralogia amazônica), *O carro dos milagres*, *O cancionero*, *Transtempo*, *Maria de todos os rios*, *Como se faz um guerrilheiro*, *Poesia do texto*, *Aruanã*, *A terceira dimensão da mulher*. Faleceu em 15/06/2008”. (Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/biografia/BenedictoMonteiro.htm>. Acesso em 08 ago. 2019).

personagens mitológicos e lendários com suas peripécias, seus reconhecimentos (sim, essas personagens se dão a conhecer a nós; quando percebemos já estamos escutando algum contador ou alguma contadora de histórias). É difícil se conter: o efeito catártico toma o sujeito por inteiro.

Essas florestas também são repletas de personagens, não mais imaginários, mas reais – personagens que nelas habitam, ensinam e aprendem. Trata-se de seus habitantes, professores e alunos que se movimentam pelos rios, pela floresta e pela escola. São coordenadores pedagógicos, professores, alunos, porteiros, merendeiras, barqueiros e assistentes nos serviços gerais...

Quando falo de escola, poder-se-ia estar pensando em uma construção de alvenaria, de dois andares e superquente. Quando eu falo de “escola-no-Marajó-das-Florestas” eu estou falando de uma construção de madeira, na frente do rio, bem ventilada.

Enfim, são nessas escolas, nessas florestas e nesses rios que convivem os sujeitos – com suas práticas culturais das mais diversas – cujos escritos são lidos e analisados nesta tese.

1.1 Apresentação da temática

O binômio “formação de professores” e “ensino de língua portuguesa” é constantemente trazido à baila quando se trata de discursos a respeito da qualidade do ensino no Brasil, impulsionados, muitas das vezes, por resultados divulgados pelo Estado logo após avaliações de larga escala. Principalmente na mídia, mas também em textos de vulgarização científica, ora se atribui a responsabilidade pela qualidade do ensino ao professor que está em sala de aula, ora ao currículo de língua portuguesa, ora às especificidades regionais e culturais etc. Como que em um efeito cascata, passa-se a atribuir tal responsabilidade aos cursos de formação de professores, no que diz respeito à sua estrutura curricular, à relação teoria e prática, às disciplinas voltadas à prática de ensino de língua portuguesa.

Em meio a esse mosaico de questões, focamos nossa atenção na formação do professor de língua portuguesa na Licenciatura em Letras. Assumimos que a escrita sobre as práticas de ensino, ainda na formação inicial, oferece dados para a compreensão do processo de apropriação dos conhecimentos acadêmicos (linguísticos, literários e pedagógicos) pelos professores em formação e, também, para a discussão das formas como a profissão docente é concebida e modificada, dependendo de variados fatores, tais como orientações teóricas e metodológicas em destaque, políticas educacionais postas pelo Estado, problemas sociais e

educacionais detectados no ambiente escolar etc. Todos esses elementos perfazem um campo do que podemos chamar de cultura universitária.

Nossa experiência como formadores de professores, levou-nos a acrescentar alguns elementos a essa problemática.

Minha entrada no magistério superior se deu no ano de 2009, como professor substituto de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras, da UFPA-Campus Belém. Nesse momento, pudemos perceber, por meio das disciplinas que ministramos, o processo de aprendizagem recheado de tensões da chamada “escrita acadêmica” pelos graduandos de Letras.

Posteriormente, vivenciamos a entrada desses licenciandos nos processos de reflexão, produção e análise do ensino de LP. Esse contexto nos motivou a desenvolver a pesquisa de mestrado (SILVA, H., 2013) que teve como objetivo investigar como se configurava a autoria em atividades de ensino de Língua Portuguesa produzidas por graduandos de Letras (UFPA-Belém) de duas turmas. Fizemos uma discussão teórica a respeito da formação do professor de LP, da produção de materiais de ensino de língua pelo professor. Ancoramos teoricamente o estudo em noções do campo da Análise do Discurso, tais como “autoria”, “subjetividade” e “escrita”. Foi nesse período – mais precisamente, em 2010 – que começamos a participar do PARFOR como professor-formador.

Uma das peculiaridades do PARFOR está no fato de os estudantes desse programa serem docentes em exercício do magistério, alguns com longa experiência em sala de aula. Portanto, os hábitos, costumes e práticas que constituem a cultura escolar são bem presentes na identidade docente desses sujeitos. Logo, assumimos que estar no PARFOR é estar em uma zona de contato entre duas experiências – a da universidade e a da escola – entre as quais o diálogo nem sempre é baseado na “continuidade” ou mesmo na “compreensão”. Acreditamos que isso aconteça pelo fato de o aluno universitário que cursa o PARFOR, muitas vezes, está implicado no discurso da universidade como objeto de crítica, isto é, como aquele “professor tradicional” que só dá aula de tópicos da gramática normativa, o que levaria o aluno a não desenvolver seu desempenho na leitura e escrita de textos etc.

Para nós, em especial, estar no PARFOR significou também ser professor universitário fora de Belém, em localidades às quais a universidade não chegou a se instalar de forma permanente. A ida para variados municípios do Pará² para ministrar diversas disciplinas³, cujo

² Alguns municípios para onde fomos: Dom Eliseu, Redenção, Cametá, Breves, São Sebastião da Boa Vista.

objeto de estudo era o “ensino de LP”, contribuíram sobremaneira para a construção de um olhar para a constituição do professor de LP em locais outros que não os dos grandes centros urbanos, nos quais os modos de vida, os valores, os saberes, as crenças e os conhecimentos são muitas das vezes distintos.

Nesta tese, problematizamos as peculiaridades desta experiência que consiste em formar como docentes pessoas que já são docentes, com base em conhecimentos produzidos e difundidos a partir do meio urbano, mas situando-nos em contextos nos quais as trocas com a cultura rural ou ribeirinha são intensas. Em outras palavras, entendemos que se trata de um processo de formação docente que se dá no cruzamento, nem sempre harmônico, entre três grandes sistemas culturais – a cultura acadêmica, a cultura escolar e a cultura local. Formar-se pelo PARFOR não é como formar-se numa licenciatura “regular”; formar-se no Marajó não é como formar-se em Belém. Partindo dessa compreensão, investigamos como esses sistemas culturais se relacionam em escritos de graduandos do PARFOR.

A fim de situar a temática no contexto desse Programa, mais informações sobre o PARFOR serão apresentadas na seção seguinte.

1.2 Rompendo fronteiras na formação de professores: o PARFOR no Marajó⁴

O PARFOR foi instituído por meio do Decreto Nº 6.755, 29 de janeiro de 2009, por meio do qual se instaura a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cuja principal finalidade foi a de “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009).

Essa política foi concebida principalmente para buscar resolver os desajustes da formação dos professores exigida no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na qual se prescreve que, para os professores atuarem nos níveis da educação básica (ensinos fundamental e médio), estes precisariam ser formados em cursos superiores de licenciatura em instituições autorizadas e reconhecidas pelo MEC. O PARFOR

³ Ministramos as seguintes disciplinas: *Linguística Textual e ensino de LP, Recursos tecnológicos no ensino de LP, Oficina de práticas e métodos de alfabetização, letramento e letramento digital, Estágio I, Estágio II, Estágio IV e TCC I.*

⁴ Nesta seção, apresentamos o PARFOR utilizando como fontes de informação os seguintes documentos: Protocolo SEDUC-IES, de dezembro de 2006; Decreto Nº 6.755, 29 de janeiro de 2009; e Plano de Formação Docente do Estado do Pará, de janeiro de 2009.

surge neste cenário de exigência de adequação – já bem atrasada – à legislação educacional vigente. O atraso nessa adequação formativa faz com que o Plano seja conhecido como uma política emergencial, o que acarretará um regime de estudos intenso e necessidade de rapidez nas ações administrativas, pedagógicas e curriculares para o início da implementação das ações formativas.

Na tentativa de dar conta dessa necessidade formativa dos docentes atuantes na educação no Estado do Pará, em 2006 foi firmado o Protocolo SEDUC-IES, por meio do qual se estabeleceram normas e procedimentos de cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação do Pará e as Instituições Públicas de Ensino Superior, visando à melhoria da Educação Pública. Como consequência da contribuição do Protocolo SEDUC-IES (2006) e do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, em 2007, foi concebido o Plano de Formação Docente do Estado do Pará (daqui em diante, PFD-PA), em janeiro de 2009. O documento foi assinado por agentes institucionais da SEDUC-PA e das IES – UFPA, UEPA e CEFET-PA⁵ – envolvidas no plano de formação. Ele tem como característica principal a de estabelecer e organizar a formação inicial e continuada daqueles professores atuantes na escola básica do Estado do Pará que ainda não tinham a formação superior requerida pela LDB (BRASIL, 1996). Apresenta o contexto no qual se deu sua gênese, principalmente no que diz respeito ao cenário negativo da educação básica no Estado do Pará em resultados de exames nacionais de larga escala e de dados estatísticos que demonstravam, que, à época, apenas 10% dos professores que atuavam na educação básica no Pará possuíam formação inicial adequada às suas funções (SEDUC-IES, 2009, p. 5).

O PARFOR começa a funcionar no Estado do Pará em 2009 com turmas de licenciatura sob a responsabilidade das instituições citadas acima (UFPA, UEPA e IFPA). Na UFPA, as primeiras turmas abrem no segundo semestre de 2009, em Abaetetuba, Belém, Bragança e Cametá. Até o ano de 2012, o PARFOR na UFPA passou a oferecer cursos na grande maioria dos municípios do território paraense, tal como consta na lista de polos do PARFOR e os respectivos cursos ofertados entre os anos de 2009 e 2012⁶.

O quadro principal de professores-formadores do PARFOR é composto por professores efetivos da universidade e por professores substitutos. Pós-graduandos e professores de outras instituições compunham quadro de colaboradores. Esses professores-formadores recebem bolsas e ajuda de custo para o deslocamento e para a estada na cidade-

⁵ O Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) ganhou nova institucionalidade e passou a ser chamado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) com a promulgação da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

⁶ Acessamos essa lista pelo sítio eletrônico da SEDUC-PA.

polo durante o tempo da disciplina ministrada. O público atendido é composto por professores e professoras que estão atuando em sala de aula, mas que ainda não têm curso de licenciatura, ou que já têm uma formação superior, mas estão ministrando aulas de uma disciplina cuja formação em nível superior ainda não possuem.

O modelo de formação do PARFOR presencial acontece da seguinte forma: os alunos-professores⁷ estudam durante as férias escolares, ou seja, no mês de janeiro e parte de fevereiro e no mês de julho e parte de agosto. Durante esses meses, o bloco de disciplinas é ministrado. As atividades de cada disciplina são desenvolvidas em uma semana de aulas (de segunda-feira a sábado), nos turnos da manhã e da tarde. Dependendo da disciplina, até vinte por cento de sua carga horária pode ser desenvolvida por meio de atividades orientadas e desenvolvidas a distância. Os alunos-professores que não moram nas cidades-polo onde acontecem aulas precisam viajar durante horas – dependendo das especificidades geográficas – e permanecer na referida cidade – e, por vezes, longe de casa – por mais de um mês.

Nesta tese, discutimos a experiência ocorrida na turma sediada no município de São Sebastião da Boa Vista, quando ministramos as disciplinas *Estágio II, Oficina de práticas e métodos de alfabetização, letramento e letramento digital* e *Estágio IV*, durante os anos de 2015, 2016 e 2017, respectivamente. Os graduandos que compunham essa turma eram, em sua maioria, residentes da zona rural de São Sebastião da Boa Vista, outros da zona urbana, outros ainda da zona rural e urbana de Currálinho. Havia também professores de Muaná e Limoeiro do Ajuru. O objetivo principal da primeira disciplina foi de levar os graduandos a observar aulas de Língua Portuguesa (LP) e depois refletir sobre essa experiência. O objetivo da segunda foi levá-los a refletir sobre práticas de ensino relacionadas à alfabetização e ao letramento e posteriormente produzir material didático para o ensino de LP. A última objetivou levar os graduandos a produzirem projetos de ensino para serem desenvolvidos por eles próprios em turmas do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, para depois analisarem os resultados de sua pesquisa no ambiente escolar⁸.

Devido à natureza dessas disciplinas, que fazem parte das condições de produção do *corpus* de nossa pesquisa, estar voltada para o “ensino de LP”, apresentamos, no próximo item, uma breve reflexão sobre nossa compreensão a respeito do papel da escrita na formação docente e na prática de ensino de LP.

⁷ Como os graduandos do PARFOR são chamados.

⁸ Mais informações sobre os sujeitos da pesquisa, essas disciplinas e a forma como elas foram conduzidas encontram-se no capítulo 3 dedicado à metodologia da pesquisa.

1.3 Escrita, formação docente e prática de ensino

Nesta seção, intentamos produzir uma reflexão acerca do papel da escrita na formação docente e suas repercussões na prática de ensino de língua portuguesa, em um viés sociodiscursivo, baseando-nos, principalmente, nos estudos de Gnerre (1991), Geraldi (2006; 1997), Britto (1997) e Possenti (2006).

Compreendemos que a escrita refrata as relações sócio-históricas vividas pelos sujeitos, tal como Gnerre (1991) e Geraldi (1997) ensinam. Os dados analisados nesta tese mostram isso. São textos escritos por professores(as) do Marajó, no contexto de um curso superior de licenciatura, que, como se sabe, requer – dentre outras questões – atenção às exigências normativas, teóricas e metodológicas de um trabalho escrito na universidade. Como consequência, teremos uma escrita que produzirá, em seu conteúdo e em seu estilo, as relações dessas “forças” advindas dos sistemas culturais da universidade, da escola e também da realidade local de alunos e professores.

De acordo com Britto (1997, p. 84), a escrita “surge como uma forma definitiva de registro em razão de desenvolvimento do comércio e da propriedade privada, bem como da sofisticação de procedimentos litúrgicos”. Assim também, hoje, a cultura escrita constitui a cultura universitária, pois será por meio dela que o conhecimento passará a ser produzido, difundido, polemizado, enfim, ampliado. No nosso caso, que é o da cultura universitária em cursos superiores de formação de professores, temos da mesma forma a escrita desempenhando um estatuto altamente definidor das práticas de ensino dos professores por meio dos textos-base para os estudos dos conteúdos das disciplinas, das atividades finais de disciplinas, até chegar à parte final do curso de licenciatura onde acontecem os estágios supervisionados quando os licenciandos devem ir ao ambiente escolar e registrar sua experiência de observação e de regência de aulas de LP. Lembremos ainda do papel da escrita para a integralização total do curso para obter o tão esperado diploma que passa pela escrita de um trabalho monográfico de final de curso.

A respeito do que Britto (1997) coloca sobre os três períodos na história da produção de gramáticas na tradição ocidental, focamos nossa atenção no que o autor expõe sobre o terceiro período:

O terceiro período (...) relaciona-se com os novos processos de produção e de relação social que se instituem com a revolução industrial e as sociedades de massas, a partir do final do século XVIII, e se caracteriza pela vulgarização da escrita, que de

uma técnica restrita a pequenos grupos passa a ser uma necessidade do próprio processo de produção e consumo (...). (BRITTO, 1997, p. 89).

Pode-se fazer a aproximação entre este dado histórico apresentado por Britto com a problemática aqui discutida que perpassa pela questão da escrita na universidade, pois para que o processo de produção e de consumo do conhecimento científico aconteça é necessário o domínio e o uso da escrita. Deslocando essa discussão para a escrita do professor na escola percebemos que também é bastante necessário utilizar a escrita para a efetivação do trabalho docente, em suas atividades didáticas, administrativas (de cunho mais burocrático) e de pesquisa. Até porque a escola é mais uma instituição que propaga a cultura letrada.

Ainda dentro desse aspecto, Britto destaca o movimento paradoxal de inclusão e exclusão dos sujeitos ao universo da escrita:

(...) a escrita surge como uma tecnologia cujo domínio do ponto de vista social, é necessário para o desenvolvimento da economia, e, do ponto de vista do indivíduo, como **condição de inserção social**. Constituiu-se, então, **um espaço de produção social em que à escrita se vincula**, muito mais que uma possibilidade de expressão de cultura ou forma de pensamento, **uma necessidade pragmática**⁹ (...). (BRITTO, 1997, p. 91) (negritos nossos; itálicos do autor).

O caráter paradoxal da escrita diz respeito também à condição do professor que (re)ingressa na universidade como aluno. Tem-se o domínio da escrita como condição de inserção social e, no âmbito da Universidade, condição de inserção acadêmica e, posteriormente, inserção ao grupo dos letrados da sociedade. É o movimento pelo qual os alunos-professores do PARFOR-Letras são chamados a se inserir nos espaços de produção do conhecimento científico, visando à “qualificação”, tal como concebem os documentos normativos do PARFOR – movimento este contraditório, visto que se trata de alunos que já são professores, oriundos de um espaço social (a escola) em que também ocorrem processos de qualificação e produção de saberes..

Interessa-nos a posição assumida por Geraldi (2006) – na citação abaixo – acerca das necessárias tomadas de decisão pelo professor quando da escrita e da execução de sua aula:

(...) toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (...) Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos (GERALDI, 2006, p. 40).

⁹ O autor toma essa expressão de Osakabe (1978).

É justamente nisso que nos atentamos nesta tese: nos modos como os alunos-professores articularam suas opções (de textos, de tipos de questões, de tipos de abordagem, de conteúdos) em seus escritos.

Outra questão relevante sobre o ensino de língua levantada por Geraldi, na década de 1980 – mas ainda atual – diz respeito ao ensino da metalinguagem. Segundo ele, “mais modernamente, as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc. Na verdade, substituiu-se uma metalinguagem por outra!” (GERALDI, 2006, p. 46).

Acrescentamos que desde o final da década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de LP, a metalinguagem adotada é a dos “gêneros textuais” / “discursivos”, do “letramento” (ou “letramentos”), da “coesão e coerência textuais”, passando pelo modo como a interação se organiza nos textos didáticos produzidos pelos professores e nos diálogos em sala de aula. Nota-se que a escolha de tal objeto de ensino parece mostrar-se amparada em uma pretensa concepção interacionista, antagonizando com as descrições e nomenclaturas gramaticais. A esse respeito, concordamos com Possenti (2006, p. 38) quando afirma que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica”.

Dentro dessa perspectiva, escrever sobre a aula como parte do processo de formar-se professor é uma atividade que oportuniza o surgimento de situações para se refletir e analisar o campo do ensino de LP e a produção do conhecimento sobre esse campo, em especial, no contexto de disciplinas voltadas às metodologias de ensino de LP.

Apresentaremos informações concernentes aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa no próximo item.

1.4 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

A partir do que expusemos nas seções anteriores, elaboramos a questão de pesquisa que norteia este estudo de tese: como as culturas acadêmica, escolar e local se materializam em discurso na escrita sobre as práticas de ensino de língua portuguesa de alunos-professores do PARFOR-Letras da UFPA, no Marajó? Dessa forma, nosso objeto de pesquisa é o modo como essas culturas se materializam em discurso na escrita sobre as práticas de ensino de língua portuguesa dos referidos graduandos do Marajó.

Este estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE), coordenado pelo Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild, local de importante contribuição para a prática da cultura acadêmica – leitura de textos, debates, conversas, exercícios de análise de dados e inquietações diversas – necessária ao desenvolvimento da pesquisa de doutorado.

Esta investigação também iniciou com sua inserção nas ações 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* (MCTI/CNPQ Nº 14/2014)¹⁰, que teve 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, 2014).

O objetivo geral de nossa pesquisa é investigar o modo como as culturas acadêmica, escolar e local se materializam em discurso na escrita sobre as práticas de ensino de LP de alunos-professores do PARFOR-Letras da UFPA, no Marajó. São nossos objetivos específicos:

- (i) Identificar os elementos do discurso que inscrevem as culturas acadêmica, escolar e local na escrita sobre as práticas de ensino de LP de graduandos do PARFOR-Letras, no Marajó.
- (ii) Analisar os movimentos enunciativos e discursivos por meio dos quais as culturas acadêmica, escolar e local se materializam e são relacionadas na escrita dos graduandos.
- (iii) Discutir as consequências que esses modos de articulação das culturas têm para a formação do professor e para o ensino de LP.

Com esses objetivos postos, propomos as seguintes hipóteses:

- (a) A articulação entre elementos das três culturas manifesta-se no discurso por meio de fenômenos da ordem da heterogeneidade discursiva, tais como diferentes formas de autonomia (comentário, citações, etc.), modalizações autonômicas, entre outros, que acompanham a inscrição de temas, conceitos e objetos de cada uma das três culturas.

¹⁰ O referido projeto envolveu pesquisadores de diferentes universidades brasileiras (UFPA, UFRN, UFTM, Unicentro, USP) e de duas universidades estrangeiras (Universidad Nacional – Costa Rica; e Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán – Honduras), sob a coordenação geral do Prof. Thomas Massao Fairchild.

- (b) Os elementos das culturas acadêmica e escolar são agenciados de forma predominantemente polêmica no discurso, ao passo que os elementos da cultura local são predominantemente justapostos aos demais, ou, até mesmo, silenciados pelas culturas acadêmica e escolar.
- (c) O jogo entre elementos de culturas distintas, índice de um sujeito dividido, pode guardar marcas do processo histórico de formação do campo do ensino de língua portuguesa e ajudar a explicar, por um novo viés, algumas dificuldades frequentemente apontadas na formação dos alunos-professores.

A partir de um enfoque discursivo, entendemos que os sujeitos, durante seu processo formativo na graduação de Letras – principalmente nas disciplinas de Estágio –, são convocados a enunciarem um discurso sobre o ensino de língua e se posicionarem a respeito de suas experiências a partir de uma pesquisa no contexto escolar. Como o campo do ensino é atravessado por diferentes discursos e as trajetórias individuais desses professores os colocam no cruzamento entre distintas culturas, a produção desse discurso não se dá fora de um espaço complexo de trocas nas quais os sentidos não estão garantidos de antemão, mas são construídos quando os enunciados são colocados a existir, marcados, às vezes, por relações conflituosas e polêmicas.

Para finalizar esta Introdução, passamos a apresentar cada uma das partes e capítulos deste estudo.

A tese está dividida em três partes. A primeira parte é o Quadro de Apresentação da tese, que contém este capítulo de Introdução e o capítulo 2. A segunda é dedicada aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, que abarca os capítulos 3, 4 e 5. Enfim, a terceira parte apresenta as análises e os resultados do estudo, compreendendo os capítulos 6, 7 e 8.

Ainda no Quadro de Apresentação do objeto de estudo, o capítulo 2 é dedicado à discussão de pesquisas já desenvolvidas acerca da formação do professor de LP em cursos de licenciatura em Letras ofertados no âmbito do PARFOR. Fez-se um levantamento das dissertações e teses no sítio eletrônico do Banco de Teses da Capes, o que resultou em um mapeamento quantitativo das produções acadêmicas. Depois, foram selecionadas dissertações e teses que se debruçaram sobre a formação do professor de LP no PARFOR-Letras para se analisar seus conteúdos e se depreender as regularidades temáticas.

Adentrando na segunda parte da tese, em que se abordam os pressupostos teórico-metodológicos, o capítulo 3 destina-se a apresentar a metodologia delineada neste estudo

desde o primeiro contato com a turma de Letras sediada em São Sebastião da Boa Vista até a apresentação das categorias de análise e do modo como a análise aconteceu. Neste capítulo, aborda-se a natureza da pesquisa, a apresentação do local e dos sujeitos da pesquisa, o processo de coleta dos materiais, a constituição do *corpus* e o protocolo de análise dos dados, com o auxílio de Eco (2012), Lüdke e André (1986), André (1995), Severino (2007), Charaudeau (2011), Courtine (1981) e Ginzburg (1989).

No capítulo de número 4, demarcam-se os sentidos de “cultura”, “hibridação cultural” para, depois, caracterizar o que consideramos por “cultura acadêmica”, “cultura escolar” e “cultura local”. Com o propósito de alcançar esse objetivo, primeiramente discutimos alguns conceitos de “cultura” por intermédio das contribuições teóricas de Eagleton (2011), Santos (2006), Laraia (1986), Certeau (1998) e Chartier (2002). Em seguida, discorremos acerca da noção de “hibridação cultural”, considerando os estudos de Bhabha (1998) e Canclini (2013). Por fim, apresentamos nossa compreensão teórica sobre os termos “cultura acadêmica”, segundo Santos (2010), Schugurensky e Naidorf (2004) e Barzotto (2014); “cultura escolar”, a partir de Chervel (1988), Apple (1989) e Silva, F. (2006); e “cultura local”, pelos estudos de Chartier (2002), Araújo (2002 e 2005) e Pacheco (2009a e 2009b).

O objetivo do capítulo 5 será de apresentar a fundamentação teórica no campo dos Estudos da Linguagem, em uma perspectiva discursiva, que nos possibilita investigar o objeto de pesquisa, nas produções escritas dos graduandos. Neste capítulo, abordam-se as noções de “enunciado” e de “relações dialógicas” a partir dos estudos de Foucault (2016), de Bakhtin/Volochínov (2009) e de Bakhtin (2011; 2013). Em seguida, discorre-se sobre o conceito de “interdiscurso”, no campo da Análise do Discurso Francesa, pelas propostas teóricas de Pêcheux (1995), Courtine (1981) e Maingueneau (1997; 2005). Na última seção do capítulo, apresentam-se alguns mecanismos que funcionam como “formas mostradas da heterogeneidade constitutiva”, que ajudam a dar conta da materialidade linguística de nossos dados, pelos estudos de Ducrot (1987) e de Authier-Revuz (1990; 2004).

Adentrando na terceira parte da tese, em que se demonstram as análises e os resultados do estudo, o capítulo 6 caracteriza os elementos das culturas acadêmica, escolar e local discursivizados nos escritos dos alunos-professores. Com esse capítulo, visa-se a atingir o primeiro objetivo desta tese enunciado mais acima. Empreendemos um trabalho não exaustivo de levantamento desses elementos, mas que se mostrou como uma amostragem satisfatória para atender ao objetivo do capítulo. Além disso, este capítulo serve (i) para situar o leitor no que diz respeito ao *corpus* construído durante a pesquisa e (ii) para caracterizar as condições de produção e as formações discursivas que se mesclam nos textos.

No capítulo 7, analisam-se os modos como os elementos das culturas acadêmica, escolar e local são articulados em discurso nos escritos dos alunos-professores do PARFOR. Com isso, visa-se a atingir o objetivo (ii) enunciado acima. Ressalta-se que o trabalho analítico desenvolvido neste capítulo é de base interpretativista dos fenômenos linguísticos e enunciativos constantes nos dados, tomando-os como indícios (GINZBURG, 1989) dos processos discursivos, por meio dos quais é possível discutir o processo de hibridação das referidas culturas nos escritos dos estagiários.

O último capítulo é constituído pelas considerações finais do trabalho, contendo os resultados da pesquisa e as conclusões acerca das consequências que esses modos de articulação das culturas têm para a formação do professor e para o ensino de LP.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CRUZAMENTO ENTRE CULTURAS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PARFOR

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções (p. 45).

Roque Laraia

Cultura: um conceito antropológico

Neste capítulo, revisamos pesquisas que tomam como objeto a formação de professores de língua portuguesa no âmbito de cursos de Letras ofertados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (doravante, PARFOR). Trata-se, como já dissemos, de um Plano de Formação de Professores em nível nacional que tem ofertado cursos de licenciatura e que, desde sua implantação, tornou-se objeto de estudo acadêmico em várias áreas do conhecimento. Conforme exposto na introdução, entendemos que o PARFOR se caracteriza por duas peculiaridades que desafiam tanto formadores quanto formandos – o fato de se tratar de uma formação universitária destinada a professores já formados, seja pelos cursos em que se diplomaram, seja pelos anos de prática na sala de aula; e o fato de se tratar de uma formação que se desenvolve, em sua maioria, nos “interiores”, ou seja, em áreas de zona rural historicamente pouco assistidas por políticas públicas das mais diversas, dentre elas as educacionais e as de formação de professores.

O interesse por tal temática surgiu devido à nossa inserção, desde a implantação do PARFOR no Pará, como professor-formador, atuando nas mais variadas disciplinas do curso de Letras da UFPA. Mais especificamente, interessa-nos a discussão da condução do estágio na formação docente do PARFOR, uma vez que é nesse momento da formação que os graduandos são expostos de maneira mais direta às atividades de reflexão e de prática de

ensino, configurando-se, portanto, um momento *sui generis* para se investigar a relação teoria e prática na formação docente (PIMENTA, 2012).

O objetivo deste capítulo é discutir algumas pesquisas já desenvolvidas acerca da formação do professor de Língua Portuguesa em cursos de licenciatura em Letras ofertados no âmbito do PARFOR. Esse objetivo foi cumprido por etapas. A primeira etapa foi a de buscar as dissertações e teses no sítio eletrônico do Banco de Teses da Capes, o que resultou em um mapeamento quantitativo das produções acadêmicas acessadas. Organizamos esses dados de acordo com (1) o ano de defesa, (2) a área de conhecimento das investigações, (3) as Instituições de Ensino Superior (IES) em que as produções acadêmicas foram desenvolvidas, (4) o nível acadêmico (se mestrado ou doutorado) e (5) os cursos de licenciatura investigados.

Após essa etapa, selecionamos as dissertações e teses que se debruçaram sobre a formação do professor de LP no PARFOR-Letras para analisarmos seus conteúdos e deprendermos as regularidades temáticas. Tratou-se de uma etapa primordial para reconhecer e definir nosso objeto de estudo. Tivemos que “escutar” o que já foi dito por meio da leitura atenta dos textos em busca da identificação das regularidades no que diz respeito aos seguintes itens: os *objetos de pesquisa* escolhidos, os *procedimentos metodológicos* utilizados, a *filiação teórica* assumida nas produções e o *papel atribuído à escrita do aluno-professor* pelo(a) autor(a) da pesquisa. Após este trabalho pudemos identificar os avanços já empreendidos sobre o referido tema e, assumindo a natureza da linguagem como dialógica, polifônica, inconclusa, “dizer do objeto algo que ainda não foi dito ou rever sob uma óptica diferente o que já se disse” (ECO, 2012, p. 22).

Na próxima seção, fazemos a discussão sobre o panorama da produção acadêmica sobre o PARFOR por meio de um levantamento quantitativo de tais produções a partir dos dados obtidos no banco de Dissertações e Teses da Capes. Na sequência, o estudo é de natureza predominantemente qualitativa, no qual fazemos a discussão do conteúdo apresentado nas monografias. Na última seção, apresentamos algumas considerações sobre o que foi contatado a partir desse estudo.

2.1 O panorama da produção acadêmica sobre o PARFOR

Fazendo uma busca no sítio eletrônico do Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹¹ a partir do termo “PARFOR”, obtivemos como resultado 97 produções acadêmicas. Na tabela abaixo, vejamos este quantitativo, em ordem cronológica, entre os anos de 2012 e 2016:

Tabela 1 – Ano de defesa das produções acadêmicas sobre o PARFOR.

Ano de defesa	Quantidade
2012	3
2013	19
2014	21
2015	32
2016	22
Total	97

Fonte: Banco de Teses da Capes.

Ao considerar esses dados, nota-se que as defesas de produções acadêmicas no país a respeito do PARFOR iniciam no ano de 2012, possivelmente pelo fato de o Programa ter iniciado legalmente no ano de 2009 (Decreto nº 6.755/2009). Além disso, a execução do plano por meio das ações formativas – no caso do Pará – foi iniciada em 2010, uma vez que datam do segundo semestre de 2009 os primeiros processos seletivos para os cursos ofertados pelas IES do Pará, como foi o caso da UFPA (turmas em Abaetetuba, Belém, Bragança e Cametá), da UEPA (turmas em Belém) e do IFPA (turmas em Belém)¹². Soma-se a isso o fato de o PPC do PARFOR Letras da UFPA datar de 2010 e a resolução que aprova o curso, de 2011. Mesmo com esse curto tempo de existência do programa, percebe-se a fecundidade do assunto, que gerou um total de 97 produções acadêmicas em um intervalo de cinco anos (de 2012 a 2016). Um exemplo do salto quantitativo na produção é o caso da diferença do número de textos defendidos no ano de 2012 e no de 2013, isto é, um aumento de 3 para 19 produções.

Na tabela 2, a seguir, apresentamos a quantidade dessas produções acadêmicas por área de conhecimento¹³:

Tabela 2 – Quantidade de produção acadêmica por área de conhecimento.

¹¹ Disponível em: www.bancodeteses.capes.gov.br. Acesso em 28 fev. 2017.

¹² Coletamos esses dados na lista dos polos do PARFOR-PA elaborada pela SEDUC-PA, relacionando com as IES, os cursos ofertados e o período do processo seletivo (de 2009.02 a 2012.02). Disponível em: http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/?action=polos_cursos. Acesso em 14 mar. 2017.

¹³ Estas áreas de conhecimento são as mesmas disponibilizadas no banco de dados da CAPES e a partir das quais são organizadas as produções acadêmicas no sítio eletrônico do banco de teses e dissertações da referida Coordenação de Aperfeiçoamento. Preferimos utilizar as “áreas de concentração” às outras formas de filtrar a busca no site, pois com elas teríamos acesso a dados filtrados de forma um pouco mais detalhada.

Área de conhecimento	Quantidade
Educação	71
Ensino de Ciências e Matemática	10
Letras	3
Sociais e Humanidades	3
Linguística	2
Ensino	2
Administração Pública	1
Ciência da Computação	1
Educação de Jovens e Adultos	1
Música	1
Tecnologia Educacional	1
Interdisciplinar	1
Total	97

Fonte: Banco de Teses da Capes.

A partir desta tabela, constata-se que a área de Educação apresenta maior quantidade de pesquisa a respeito do PARFOR. Esse resultado nos surpreendeu pela proporção dos resultados. Acreditamos que, por se tratar de uma política pública na área da formação de professores para a Educação Básica, os Programas de Pós-Graduação em Educação voltam suas atenções para tal ação do Estado. O fato de os cursos de Pedagogia terem o maior número de turmas ofertadas no âmbito do Programa provavelmente também contribui para esse resultado. Soma-se a isso o fato de que em vários desses programas de pós-graduação existem linhas de pesquisa que se debruçam sobre a formação de professores e/ou as políticas educacionais¹⁴. Chama-nos a atenção também o fato de constarem apenas 3 produções na área de Letras e, na área de Linguística, apenas 2, o que sinaliza uma fronteira a se expandir com pesquisas e produções acadêmicas. Nenhuma área específica, aliás, destaca-se com uma quantidade de trabalhos comparável à de Educação, o que talvez indique que se tem investigado pouco o programa a partir da perspectiva de áreas específicas. Revisamos mais detalhadamente o conteúdo dessas pesquisas mais adiante. Esse pequeno número de textos produzidos em Programas de Pós-Graduação em Letras (área denominada como “Linguística e Literatura”) sobre a referida temática igualmente justifica a necessidade de se empreender

¹⁴ Como exemplos, apresentamos apenas os casos de algumas IES da Bahia e do Pará: o PPGED da UFBA tem a linha de pesquisa “Política e Gestão da Educação”, o da UESB possui a linha “Política Pública Educacional”, o da UNEB oferece a linha “Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador”, o da UFPA oferece as linhas “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas” e “Políticas Públicas Educacionais” e o da UEPA possui a linha “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”.

mais investigação nessas áreas a fim de contribuir para a reflexão da formação do professor de língua.

Quanto às Instituições que sediaram estas pesquisas, a tabela abaixo demonstra a distribuição dos 97 trabalhos elencados.

Tabela 3 - Quantidade de produções acadêmicas por IES.

Instituições	Quantidade
Universidade Federal da Bahia	11
Universidade Federal do Pará	9
Universidade Católica de Santos	6
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	4
Universidade do Estado do Pará	3
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2
Fundação Universidade Federal do Piauí	2
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	2
Universidade do Estado da Bahia	2
Universidade Estadual de Feira de Santana	2
Universidade Estadual de Maringá	2
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	2
Outras IES ¹⁵	48
Total	97

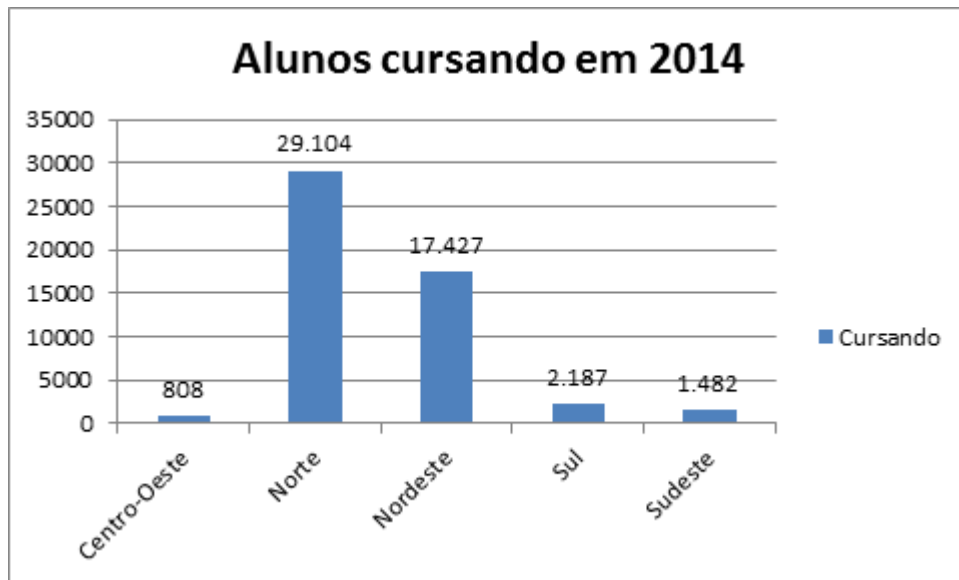
Fonte: Banco de Teses da Capes.

Nota-se que a UFBA se destaca no quantitativo de produções acadêmicas a respeito do PARFOR, com 11 produções; em segundo lugar, aparece a UFPA com 9 produções. Percebe-se ainda a participação da UEPA com 3 produções, o que mostra um interesse grande pela temática nas IES paraenses. Entendemos que uma das explicações para estes dados é o fato de

¹⁵ Cada uma dessas outras IES possui uma produção. A fim de se ter uma visão daquelas instituições mais ativas na produção acadêmica relacionada ao PARFOR e para que a tabela não ficasse muito extensa, apresentamos apenas o total dessas outras produções em outras instituições.

as regiões Norte e Nordeste serem as que mais possuíam alunos-professores atendidos pelo PARFOR em 2014, tal como se pode perceber na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Quantidade de alunos-professores cursando o PARFOR em 2014 por região do Brasil.



Fonte: Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 19 set. 2016.

Como podemos perceber, na região Norte, eram 29.104 alunos-professores participando dos cursos ofertados pelo PARFOR e na região Nordeste eram 17.427. Isso significa que apenas a região norte concentrava mais da metade do total de alunos do programa; as regiões norte e nordeste, juntas, respondiam por 91% da população discente. Esse dado nos leva a supor que foi grande o repasse de verbas públicas para garantir o funcionamento deste quantitativo de turmas nas regiões citadas, inclusive na forma de incentivos para a participação de docentes e pós-graduandos como formadores, tal como era permitido.

A fim de discutir o conteúdo das produções acadêmicas, do universo de 97 produções arroladas, selecionamos, primeiramente, as dissertações e teses inseridas nas áreas de conhecimento “Letras” e “Linguística”, que totalizam 5 produções, e formamos assim um primeiro conjunto. Em seguida, selecionamos as dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação de IES públicas do Estado do Pará, ou seja, da UFPA e da UEPA, independentemente da área de conhecimento, as quais totalizam 12 produções. Logo abaixo, segue a tabela com a síntese dessas informações numéricas:

Tabela 4 – Quantitativo das produções acadêmicas quanto às áreas de concentração, às IES públicas do Pará em que foram concebidas e ao nível acadêmico da pesquisa.

Área de Conhecimento	Produções acadêmicas	Nível acadêmico	Total
“Letras”	3	Mestrado	3
		Doutorado	0
“Linguística”	2	Mestrado	1
		Doutorado	1
Total			5
Instituição	Produções acadêmicas	Nível acadêmico	Total
UFPA	9	Mestrado	5
		Doutorado	4
UEPA	3	Mestrado	3
		Doutorado	0
Total			12
Total de produções acadêmicas			17

Fonte: Produto da pesquisa a partir de dados extraídos do Banco de Teses da Capes.

A seleção de acordo com esses dois grupos (área de conhecimento e IES) teve por objetivo verificar o estado atual da produção do conhecimento acerca deste programa educacional nacionalmente e no Estado do Pará. Fizemos a leitura das 17 produções acadêmicas¹⁶, extraindo de cada uma delas as seguintes informações: *referência completa, objetivos da pesquisa, pergunta de pesquisa, objeto de pesquisa, procedimentos metodológicos, filiação teórica para a análise dos dados, resultados alcançados e o papel atribuído à escrita do graduando pelo autor da pesquisa.*

Com as informações obtidas com esses itens norteadores, produzimos um quadro sinóptico, que, por sua vez, possibilitou identificarmos as produções acadêmicas que pesquisaram *a formação do professor de língua portuguesa em cursos de licenciatura em Letras ofertados pelo PARFOR*: 3 monografias (duas dissertações e uma tese). Dentre as áreas de formação que foram objeto de investigação nos textos lidos, percebemos a seguinte configuração quantitativa:

Tabela 5 – Quantitativo das produções acadêmicas quanto às áreas de formação investigadas.

Áreas de formação investigadas	Quantidade
Pedagogia	7
Letras - Português	3

¹⁶ A lista com as referências das produções, cujos arquivos completos conseguimos acessar, está no apêndice A.

Letras - Inglês	3
Educação Física	1
Não há estudo de um curso específico	3
Total	17

Fonte: Produto da pesquisa.

Com a tabela 5 acima, nota-se um total de apenas 3 produções acadêmicas que investigam a formação do professor de português em curso de Letras – Língua portuguesa pelo PARFOR. Isso demonstra que, mesmo em um universo de 97 produções acadêmicas entre os anos de 2012 e 2016 e com a grande quantidade de professores de português egressos de tais cursos, a formação de professores de LP em cursos de Letras no âmbito PARFOR até agora foi pouco estudada.

Passemos, na seção seguinte, à discussão dessas três monografias.

2.2 Formando professores de LP: três leituras de trabalhos sobre o PARFOR

O Quadro 1, a seguir, apresenta as referências das produções acadêmicas que investigaram a formação do professor de língua portuguesa em cursos de Letras – Português ofertados pelo PARFOR, organizadas em ordem cronológica em relação ao ano de defesa.

Quadro 1 – Referências das produções acadêmicas que investigaram a formação do professor de LP em cursos de Letras ofertados pelo PARFOR.

ATAIDE, Denyse Mota da Silva. <i>Letramento digital e formação de professores: Limites e potencialidade na perspectiva do Plano Nacional de Formação de professores (PARFOR)</i> . Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2013.
VALENTE, Luiz de Nazaré Viana. <i>A formação de professores de português em serviço: repercussões e elementos contraditórios</i> . Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
SILVA, Márcio Oliveiros Alves da. <i>A ressignificação da prática de leitura dos graduandos do Curso de Letras PARFOR - UFPA: Território de Formação, Subjuntividade e Horizonte Social do Leitor</i> . Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

Fonte: Produto da pesquisa.

A partir destes dados, fazemos a discussão desses três textos de acordo com as seguintes categorias: (i) os objetos de pesquisa escolhidos, (ii) os procedimentos

metodológicos utilizados, (iii) a filiação teórica assumida nas produções, (iv) o papel atribuído à escrita do graduando pelo autor da pesquisa, e (v) a percepção do autor da pesquisa quanto à ação formativa oferecida pelo PARFOR.

Justificamos nossa atenção ao papel da escrita do graduando. Assim como Fiad e Silva (2009), Fairchild (2010) e Silva, W. (2012), também consideramos o lugar de destaque da escrita no processo de formação docente, pois é na e pela escrita que o sujeito em formação pode registrar as práticas culturais do ambiente escolar e as práticas de ensino vivenciadas – aqui, referimo-nos principalmente a disciplinas como Estágio Supervisionado. Também pela escrita, o sujeito pode refletir sobre essas práticas e sobre seu processo de constituição de sujeito como profissional docente. Por conta disso é que buscamos perceber também o papel da escrita do graduando em sua formação.

2.2.1 Uma leitura de *Letramento digital e formação de professores*

No que se refere ao objeto de pesquisa escolhido, Ataíde (2013) – em dissertação produzida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – investiga as práticas de “letramento digital” (mais especificamente o que ela chama de “letramento computacional”) e a formação continuada de professores no Curso de Letras semipresencial do PARFOR da UFT de Araguaina. A dissertação teve como objetivo identificar, descrever e analisar as práticas de letramento digital dos alunos-professores e dos professores-formadores do referido Curso, avaliando suas interações na internet e pela Plataforma Moodle¹⁷.

As questões de pesquisa elaboradas pela autora esclarecem quais são os seus interesses para desenvolver a pesquisa.

- a) As atividades propostas presenciais se diferenciam das *on-line*?
- b) Como se dá a interação comunicacional dos professores formadores x alunos professores na Plataforma *Moodle* e *internet*?
- c) As práticas do letramento digital estão associadas com suas habilidades no uso do computador?
- d) Qual é a contribuição do próprio curso e do professor formador para que o aluno/professor desenvolva habilidades e familiaridade com práticas digitais?
- e) As práticas de letramento digital no PARFOR favorecem a formação de um professor capaz de formar alunos leitores?

¹⁷ Trata-se de uma plataforma na internet utilizada para criar e hospedar cursos a distância *online*. De acordo como o sítio eletrônico “Moodle Livre”, “trata-se de um modelo em software livre, utilizado como ferramenta de apoio ao ensino e à aprendizagem”. Várias IES, tanto particulares quanto públicas, e ainda o próprio MEC lançam mão do Moodle para criar e disponibilizar cursos na modalidade a distância.

f) O PARFOR, por ser um programa que visa à formação de professores em serviço, e que tem como principal característica atividades semipresenciais, consegue formar sujeitos letrados digitalmente? (ATAIDE, 2013, p. 20)

Nas questões *d* e *f*, a autora manifesta o objetivo de compreender quais são as contribuições do referido curso para o desenvolvimento do “letramento digital” dos futuros professores de LP. Trata-se de uma questão de pesquisa inscrita no discurso do “impacto das TICs na formação do professor”. A circulação desse discurso passou a ser possível com as políticas de globalização e o conseqüente aumento da produção e da comercialização de recursos tecnológicos, principalmente o computador, em meados da década de 1990. Rapidamente esse movimento chega ao campo educacional que – como em outras situações – logo se reflete no processo de formação de professores, tal como se pode perceber a recorrência dessa questão do uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) desde os Pareceres do CNE, de 2001, a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. No campo teórico dos estudos da linguagem, esse discurso ganha força com a disseminação do conceito de “Letramento”. Já considerando a questão *e*, a autora deixa pressuposta a possível relação de causa-conseqüência entre o domínio do letramento digital pelo professor e a capacidade deste de formar alunos leitores. A nosso ver, trata-se de um indício da crença de que (i) professores que dominam as NTICs possuem maior desenvoltura para formar leitores na escola básica e que (ii) os cursos de licenciatura devem proporcionar a formação de professores para tal.

A partir de todas essas questões parece surgir uma aceitação do ensino a distância ou semipresencial como modalidade válida e a premissa de que o público atendido não estaria “pronto” para lidar com essa modalidade de ensino. Ou seja, o que para nós é uma questão – o que é formar-se professor de LP no cruzamento entre culturas? – para Ataíde (2013) essa questão parece já estar resolvida, considerando o bom funcionamento da internet, o uso do Moodle e o eficiente manuseio do computador.

A autora filiou-se, teoricamente, nas seguintes noções e respectivos autores de base: letramento (SOARES, 1998; 2002; KLEIMAN, 2007; HEATH, 1983; STREET, 2003); letramentos (XAVIER, 2004); cibercultura (GUIMARÃES JÚNIOR, 1997; LÈVY, 1999) e sua relação com o uso das NTICs no contexto da EaD (MARTINS e GALDINO, 2007); a interação em ambiente virtual (LEFFA, 2005); leitura e escrita no contexto do letramento

digital (PAES DE BARROS, 2009; XAVIER, 2004); e formação de professores (FREITAS, 2010; ARAÚJO, 2006; FAGUNDES, 2005)¹⁸.

Em sua exposição teórica, no que diz respeito à “leitura e escrita no contexto do letramento digital”, a autora assume que essas duas práticas devem ser entendidas a partir da perspectiva da “virtualidade”, mas não explica objetivamente o que seria essa perspectiva, deixando a cargo do leitor inferi-la. Retoma o verbete “letramento” via Soares (1998). Ataíde traz a diferenciação entre “alfabetização” (como um estado) e “letramento” (como um processo) e a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais feitas pela autora. Trata ainda, de acordo com Paes de Barros (2009), do papel do hipertexto para o estabelecimento de diferentes percursos de leitura pelo leitor.

No que diz respeito à formação do professor, a autora afirma que essa formação se encontra em um “impasse” hoje, pois precisa formar os professores para exercerem sua prática docente, mas também para habilitá-los a “interagir com as diferentes mídias” (ATAIDE, 2013, p. 81). Apropriando-se das ideias de outros autores, Ataíde assume que os alunos-professores devem integrar o computador à sua prática docente e, mais adiante, chega a afirmar que “(...) se não se atualizar, os educadores correm o risco de não estarem à altura do conhecimento de seus alunos, o que irá comprometer a qualidade do ensino e da aprendizagem” (p. 83). Entendemos que, da maneira como foi estruturada, essa afirmação é problemática, uma vez que deixa parecer que o único parâmetro para determinar “quem sabe mais” ou “quem conhece mais” – entre alunos e professores – é o domínio dos recursos das NTICs, esquecendo que os saberes e os conhecimentos teóricos e metodológicos que devem constituir a prática docente são de outra natureza, comparados com os saberes dos alunos da escola básica. Essa colocação também evidencia que a questão do papel das culturas locais na escolarização e na formação docente inexistem na circunscrição de seu problema.

Segundo a autora, o método escolhido para sua investigação foi o da “Fenomenologia”, considerando os estudos de Oliveira e Cunha (2007), que, por sua vez,

(...) caracterizam o método fenomenológico como aquele que busca a compreensão do fenômeno questionado, não se preocupando com explicações e/ou generalizações, uma vez que o pesquisador não parte de um problema específico, mas conduz a pesquisa a partir de uma indagação acerca de um fenômeno, o qual precisa ser situado e vivenciado pelo sujeito. (ATAIDE, *op. cit.*, p. 27).

¹⁸ Os autores listados neste parágrafo não constam nas “Referências Bibliográficas”, pois são autores e obras estudadas por Ataíde (2013) para a construção de sua dissertação, não por nós.

A autora, no entanto, não explica como esse método é atualizado em sua pesquisa. Continuando as informações metodológicas, a pesquisa foi denominada de “estudo de caso” por envolver “uma triangulação dentro da mesma área para validar os dados” (p. 27), sendo que esse movimento de “triangulação” de determinados objetos, essa “mesma área” e esses “dados” não são explicitados pela autora. Quanto à forma de abordagem, ela diz que sua pesquisa foi “quantiqualitativa”: “É qualitativa uma vez que sua abordagem é eminentemente descritiva e seus procedimentos indutivos, considerando a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito (...)” (ATAIDE, 2013, p. 28). Ela não explica porque sua pesquisa teve também uma abordagem quantitativa. No entanto, com a leitura do capítulo de análise, percebemos que a autora utiliza-se dessa abordagem ao tratar quantitativamente (por meio de gráficos em pizza e de coluna) os dados obtidos de três questionários impressos aplicados aos alunos-professores, aos professores-formadores e ao coordenador do curso concernentes ao perfil socioeconômico, formativo e profissional.

As técnicas de coleta de dados adotadas por Ataide foram a pesquisa bibliográfica referente à fundamentação teórica e metodológica e documental por meio da catalogação e leitura dos documentos legais acerca do PARFOR e do PPC do Curso de Letras. Ela coletou dados também por meio de observação em duas turmas do referido curso, fazendo os registros escritos em diário de campo, permanecendo sempre atenta, segundo ela, “à forma como o ambiente de trabalho estava organizado, como as pessoas se relacionavam e como participavam da rotina do curso, etc.” (ATAIDE, 2013, p. 60). A pesquisadora realizou também entrevistas semiestruturadas junto aos alunos-professores, aos professores-formadores e ao coordenador para obtenção de informações a partir de questões referentes à leitura, escrita, prática docente, concepção do curso e modalidade do ensino a distância. A pesquisadora aplicou questionários com perguntas abertas novamente aos três grupos de sujeitos. Essas perguntas versavam principalmente sobre os seguintes eixos: identificação pessoal, formação, nível socioeconômico, prática docente e questões sobre o PARFOR. Ela informa que adaptou o questionário elaborado por Pereira (2009). Pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado no Moodle, ela coletou as interações escritas mantidas entre alunos-professores e professores-formadores em fóruns virtuais e chats.

Quanto ao papel da escrita do graduando para a sua formação, visualizando a lista dos instrumentos para coleta de dados dos quais resultam o corpus da pesquisa (ATAIDE, 2013, p. 60), percebemos que a escrita não é objeto de um questionamento pontual pela autora; ela é mobilizada essencialmente em dois contextos. Primeiro, nas respostas ao questionário para coletar as informações sobre o perfil socioeconômico, a formação, a experiência profissional e

a prática docente dos graduandos – caso em que é utilizada como meio para a obtenção de informações que são mais propriamente o objeto da pesquisa. Segundo, a fim de investigar as práticas de letramento digital dos alunos-professores ao utilizarem um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em atividades de disciplinas a distância, a pesquisadora analisa excertos de interações escritas dos graduandos em *emails*, fóruns virtuais e chats no *moodle*, nos quais respondem a questões do professor-formador e apresentam suas dúvidas e comentários a respeito do conteúdo estudado. A seguir, transcrevemos alguns desses excertos com escrita dos graduandos discutidos pela autora:

Excerto 8: aluno/professor AP16B

Oi professora, o artigo que você nos enviou é muito interessante li e gostei muito, não pude participar do fórum devido não ter acesso a internet agora ficou mais fácil, porem nos finais de semana que temos mais tempo ela some e nos deixa na mão. Até breve, sauuuuuuuuuuuuuuudadesssssss.

Fonte: Ataíde (2013, p. 118).

Excerto 11: aluno/professor AP1A

Já li um pouco sobre o artigo que você postou e estou deveras feliz em poder conhecer um pouco mais sobre a pragmática e seus usos. Isso que o autor fala sobre como terminar uma conversa telefônica é verdade, as vezes estamos conversando e não sabemos como finalizar a ligação e fica repetindo as coisas que já foram ditas, hoje quando liguei para o meu pai fiquei procurando uma palavra legal para finalizar nossa conversa e me lembrei desse artigo e falei então ta pai fica com Deus amanhã ligo novamente. E é exatamente como o autor diz: A estas particularidades e expressões comuns à comunicabilidade, tão importantes à adequação e à naturalidade da linguagem, é que chamamos de pragmática. É preciso ler bastante para de fato compreendermos essa pragmática um dia chego lá. Bjs

Fonte: Ataíde (2013, p. 128-129).

Os comentários desenvolvidos pela autora em relação a dados como esses são, em sua maioria, focados no grau de participação (ou não) dos graduandos, as dificuldades enfrentadas por eles para participarem do AVA, as naturezas das participações de alunos-professores e professores-formadores. Dessa forma, a autora demonstra que não é seu foco principal discutir o processo de aprendizagem deles em relação aos conteúdos estudados na disciplina por meio, por exemplo, da qualidade de suas intervenções escritas no AVA.

No que diz respeito à ação formativa oferecida pelo PARFOR, a autora enuncia – na última seção do capítulo de análise – que, pelo simples fato de as ações serem desenvolvidas, elas já estão contribuindo positivamente para a formação continuada de professores da educação básica. Além disso, afirma que pelo fato de o curso ser ofertado na modalidade semipresencial, utilizando a metodologia da EaD, o curso e o PARFOR estão contribuindo para o desenvolvimento do letramento digital para os alunos-professores. Por fim, ela destaca

o papel dos professores-formadores para influenciar positivamente os cursistas em seu processo formativo. Essas conclusões nos parecem problemáticas porque se sustentam em informações que precedem a pesquisa (a natureza do curso e a existência de atividades *online*) e não em informações novas trazidas pela pesquisa.

Nas “considerações finais” de sua dissertação, Ataíde se posiciona sobre mais um aspecto da ação formativa oferecida pelo PARFOR:

No que diz respeito ao curso de PARFOR de Letras, aqui estudado, percebemos que o fato de o mesmo não ter um Projeto Pedagógico que direcione as ações do curso, conforme constatamos, é um problema, pois, ao ser regido pelo Projeto Pedagógico do Curso Presencial, muitas lacunas se revelam, uma vez que os procedimentos pedagógicos de um curso na modalidade semipresencial são, em muitos aspectos, diferentes do curso presencial.

Entretanto, e apesar do PARFOR ser uma modalidade de curso com uma vasta legislação que o sustenta, em nossa pesquisa não identificamos nenhuma alusão ao fato de as Instituições efetivarem um Projeto exclusivo para as ações do curso. E isso é um fator que colabora para que existam algumas lacunas na efetivação dos procedimentos pedagógicos e didáticos. (ATAÍDE, 2013, p. 141-142)

Em tom de crítica, a autora sustenta que a formação oferecida pelo PARFOR Letras da UFT seria problemática devido à ausência de orientações específicas às atividades didático-pedagógicas a distância do curso. Ou seja, a autora denuncia o que considera ser uma inadequação do PPC utilizado pelo curso do PARFOR, qual seja, a ausência de orientação oficial quanto às atividades a distância, que, por consequência, prejudicaria o processo de letramento digital por parte dos alunos-professores.

Por fim, Ataíde parece não questionar em nenhum momento o papel da “bagagem cultural” dos cursistas como algo que pode influenciar seu maior domínio ou mesmo sua disposição para usar ferramentas *online*. O fato de turmas do PARFOR, em muitos dos casos, acontecer em áreas distantes de grandes centros urbanos não é problematizado no referido estudo. Também o fato de o aluno em questão ser um professor que já possui algum tipo de formação não parece surgir em nenhum ponto da sua problematização.

2.2.2 Uma leitura de *A formação de professores de português em serviço*

A dissertação de Valente (2015), elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, traz como objeto de pesquisa “a formação docente do professor de Português, oferecida pelo PARFOR, a partir da ótica dos próprios egressos” (VALENTE, 2015, p. 16). Segundo o autor, o objetivo do trabalho foi o de descrever e

analisar as especificidades, repercussão e elementos contraditórios do PARFOR a partir da perspectiva do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português e da visão dos egressos de uma turma do município de Cametá-PA.

Primeiramente, o autor apresenta um estudo bibliográfico sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, relacionando-as com o aspecto da formação de professores, passando pelas bases das políticas públicas educacionais no Brasil, pelas reformas do Estado brasileiro na década de 90, pelo papel dos organismos internacionais nas políticas públicas e finalizando pelas premissas do PARFOR. A partir desse estudo, pudemos perceber que o pesquisador procura demonstrar as contingências históricas e políticas consideradas basilares, segundo o autor, para a compreensão do nascimento do referido Plano e de sua execução no âmbito do Curso de Letras da UFPA, em Cametá-PA.

Segundo Valente, o procedimento de interpretação dos dados se deu em uma vertente “mais contemporânea” da Análise de Conteúdo, “que encara os dados em toda sua complexidade histórica e social, entre sujeitos também situados e organizados sócio-historicamente em um determinado espaço e/contexto (sic) histórico” (VALENTE, 2015, p. 45). Mais a frente, o pesquisador dá mais informações sobre a Análise de Conteúdo, retomando as palavras de Franco (2012, p. 12)¹⁹ e de Bardin (1977, p. 38)²⁰.

Retomando novamente Franco (2012), Valente (2015, p. 48) apresenta as unidades de análise que pertencem ao bojo teórico-metodológico da Análise de Conteúdo que são as *unidades de registro* (“a menor unidade do conteúdo registrado”, podendo ser “**palavras, temas, personagens, itens**, etc.”) e as *unidades de contexto* (“são consideradas o pano de fundo, responsáveis principalmente por possibilitar as inferências feitas pelo pesquisador a partir das unidades de registro”). O autor acrescenta a essas unidades a de *conteúdo proposicional* (“a interpretação do pesquisador a partir das unidades de contexto como também das unidades de registro”).

O autor define ainda categorias analíticas próprias do materialismo histórico-dialético, a saber, a “totalidade” (apreensão do “objeto em toda sua abrangência, em um processo de compreensão e de explicação de todas as suas correlações e mediações”), a “história” (“a historicização e a contextualização do objeto”) e a “contradição” (“negar o determinismo e as relações reprodutivistas entre elementos de um mesmo campo social”). O autor definiu

¹⁹ “(...) o ponto de partida análise do conteúdo (sic) é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, documental ou diretamente provocada.” (FRANCO, 2012, p. 12 apud VALENTE, 2015, p. 47).

²⁰ “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 1977, p. 38 apud VALENTE, 2015, 47).

também categorias empíricas que foram estabelecidas quando da triagem e da organização dos dados: “formação”, “qualificação” e “valorização profissional”. Essas categorias empíricas foram tomadas pelo autor ou pela perspectiva da “repercussão” ou pela da “contradição”.

A composição do *corpus* se deu por meio da coleta de documentos e dos depoimentos dos egressos, gerados a partir de entrevistas semiestruturadas. Os documentos que compunham o corpus foram estes: a) O Decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; b) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96; c) O Projeto Pedagógico do Curso de Letras PARFOR da UFPA; d) Os dados sobre o PARFOR no sítio eletrônico da CAPES.

Trata-se de documentos importantes para entender o momento de concepção do Plano tanto em nível nacional quanto em nível local (UFPA). Valente analisou, de forma mais detida, o PPC do curso de Letras, focando sua atenção para a ancoragem legal e o processo de implementação na UFPA; a formatação e a dinâmica do estágio supervisionado; a organização curricular do curso; as competências e habilidades do profissional de Letras; e as atividades a distância. Apresentamos um exemplo de como o autor dispõe os dados retirados do PPC:

Figura 2 – Organização analítica de um dado extraído do PPC de Letras analisado por Valente (2015).

Quadro 11 – A dinâmica do estágio no PPC LETRAS PARFOR		
UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
PPC produzindo a partir do PPC dos cursos regulares da UFPA, baseado numa Resolução do Conselho Nacional de Educação. CNE/CP1,18 de fevereiro de 2002)	O estágio do PARFOR-Letras possibilitado um trabalho mais coletivo e abrangente na escola, tendo como foco não apenas o estagiário, mas o professor da turma, a escola como um todo.	<i>“O estágio Supervisionado no PARFOR rompe, também, com o ciclo tradicional dos estágios – observação, regência e participação – em que normalmente se identificam supostos erros da escola, sem que haja mudanças na escola, nem acréscimos aos estagiários e assume um estágio participante: docência compartilhada, em que a universidade, a sociedade, as escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e os alunos/professores desenvolvam práticas que atinjam tanto o corpo discente (aluno/professores) como o corpo docente das instituições de ensino, pois levam a eles uma proposta de trabalho pensada e pesquisada na universidade a partir de problemas de ensino/aprendizagem identificados nas escolas”. (PPC, p. 36).</i>

Fonte: Valente (2015, p. 68).

O autor introduz esse quadro já afirmando que se trata do “aparecimento explícito de uma (re)significação do estágio” (p. 68), sem deixar claro ao leitor a que se refere essa

“(re)significação” conferida ao estágio. Parece-nos conferir uma ideia de “modificação para melhor”, de “novidade”. Acreditamos que o autor esteja fazendo referência ao trecho do texto do PPC (da linha 1 a linha 7), onde demonstra o rompimento do “ciclo tradicional dos estágios”, resumido às práticas da “observação, regência e participação”, em oposição ao reconhecimento de um “modo novo” de acontecer os estágios, a saber, “um estágio participante”, caracterizado por “docência compartilhada”. Esse ponto de vista positivo da dinâmica dos estágios assumido pelo autor pode ser ratificado em sua análise logo após o quadro 11:

Assim, observamos **uma postura mais crítica e dialética** do estágio supervisionado no currículo do PARFOR Letras. O estágio que deve ter essa **concepção mais ampla** que compreenda a **dinâmica intencional entre a problematização da prática a partir de uma ancoragem teórica** capaz de indicar elementos necessários para a transformação dessa mesma prática. Essa intencionalidade e antecipação da ação caracterizam-se como o germe da **transformação e da indissociabilidade entre teoria e prática** (...). (VALENTE, 2015, p, 68-69) (negritos nossos).

Nota-se que o autor analisa como positivo o modo como é descrita a dinâmica dos estágios no PARFOR ao afirmar que se trata de “uma postura mais crítica e dialética”, mas o autor não indica especificamente nenhum segmento do excerto que materializaria essa “postura mais crítica e dialética” e nem explica o que está entendendo por isso; assim, tornam-se expressões esvaziadas. Outra expressão que por meio da qual parece transparecer uma “positividade” ou uma “novidade” é a de que o “estágio deve ter uma concepção mais ampla”, atribuindo a essa concepção a relação teoria e prática. A nosso ver, o autor tenta explicitar o sentido dessa “concepção”, mas o faz por meio da referência pontual à relação teoria e prática já bastante difundida quando o assunto é estágio supervisionado. Enfim, chama-nos a atenção o modo como o autor avalia o excerto do PPC que trata da dinâmica dos estágios no PARFOR Letras: inferimos que o autor avalia como “novo” o modo de acontecer os estágios, que, segundo o excerto escolhido pelo pesquisador, organiza-se em ir à escola para identificar “problemas de ensino-aprendizagem” e voltar à universidade para “pensar e pesquisar uma proposta de trabalho”, o que a nosso ver, em certa medida, é o que já comumente ocorre em muitas instituições e cursos regulares.

No que diz respeito às entrevistas, o pesquisador utilizou um gravador para coletar os depoimentos de quatro professoras egressas do curso, utilizando, segundo ele, “roteiros”, cujos itens não são explicitados na dissertação. No entanto, devido aos títulos dos quadros onde os excertos dos depoimentos estão dispostos, no capítulo de análise, é possível inferir que os itens teriam abordado sobre (i) “avaliação geral do PARFOR”, (ii) “relação entre necessidade de

formação e trabalho docente”, (iii) “mudanças na prática decorrente do curso”, (iv) “repercussão negativa no processo de formação”, (v) o aspecto da infraestrutura oferecida na formação, (vi) “as repercussões das atividades a distância para os egressos” e (vii) “preconceito/desprestígio da formação e da profissão”.

A seguir, apresentamos dois exemplos de como o autor dispõe os dados retirados dos depoimentos transcritos dos egressos do curso e de como ele os analisa:

Figura 3 – Organização analítica de um dado extraído de depoimentos de sujeitos da pesquisa de Valente (2015).

Quadro 19 – Relação entre necessidade de formação e trabalho docente		
UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professora com 15 anos de serviço na rede pública de ensino. Pedagoga e atualmente trabalhando no ensino fundamental de uma escola do interior.	Professora experiente que sentiu necessidade de formação superior para melhorar sua prática.	“O curso foi muito importante para mim porque eu trabalhava com a disciplina língua portuguesa, mas eu não minha formação nessa área. Então, portanto, como na comunidade que eu moro é, não tem professor, não tinha professor com essa formação, aí eu trabalhava né, caso de carência, mas houve essa necessidade de fazer aí quando o parfor veio pra mim foi muito bom, porque hoje eu já trabalho NE com o conhecimento mais amplo na área, né facilitou muito” (PROFA D)

Fonte: Valente (2015, p. 87).

O autor introduz esse quadro dizendo que há recorrência do aspecto da “necessidade de formação docente” nos depoimentos das egressas. Continua a análise, argumentando que

Por um lado, a conscientização docente em termos de necessitar mais qualificação deve ser visto *a priori* como algo positivo, por outro, resta-nos saber se essa tal responsabilização é oriunda da preocupação deste docente com a melhoria da educação de sua comunidade ou se é a incorporação do discurso de responsabilização do Estado, para quem o professor e os alunos são os responsáveis imediatos pelo fracasso da escola. (VALENTE, 2015, p. 88).

Em seguida, ele argumenta que se se tratar da segunda opção – “a incorporação pela professora do discurso de responsabilização do Estado” – o professor entra na lógica, segundo ele, “gerencialista do Estado”, e perde sua autonomia, uma vez que entra na lógica das competências como matriz curricular e assume a ideia de produtividade baseada em

resultados. Embora esse comentário nos pareça pertinente, observamos que o tipo de análise empreendido pelo autor não fornece meios para avançar além da conjectura.

A seguir, um excerto que trata das repercussões da formação oferecida nas práticas das professoras.

Figura 4 – Organização analítica de um dado extraído de depoimentos de sujeitos da pesquisa de Valente (2015).

Quadro 20 – Mudanças na prática decorrente do curso		
UNIDADE DE CONTEXTO	CONTEÚDO PROPOSICIONAL	UNIDADE DE REGISTRO
Professora com 10 anos de serviço na rede pública de ensino. Leciona na zona rural em escolas sem muita infraestrutura.	Mudança significativa na prática docente, tanto na concepção de formação quanto na prática de ensino.	<i>Sim porque em relação a minha prática mudou completamente. Houve uma transformação. As aulas nunca mais foram as mesmas. Eu já tive base. Se aprendeu como planejar as aulas..como selecionar melhores os conteúdos..valorizar o conhecimento do aluno..aproveitar nas aulas. Hoje a gente já consegue refletir sobre os estudos linguísticos e literários. De fazer o uso de novas tecnologias que antes não tinha. Compreender que a formação é um processo contínuo e que o professor nunca pode está parado e que o professor deve sempre esta correndo atrás do conhecimento. (PROFA B).</i>

Fonte: Valente (2015, p. 89).

Quase que na mesma linha do dado anterior, o autor introduz o quadro 20 afirmando que “todos os egressos expressaram o impacto positivo da formação recebida em suas práticas” (p. 89). Segundo ele, muitos dos professores já atribuem avaliação positiva à formação pelo simples fato de terem tido acesso ao um curso superior. Valente chama de “transformação da prática” ao que as professoras dizem, porém não comenta as expressões esvaziadas que a professora utilizou ao falar dessas mudanças: “minha prática mudou completamente”, “houve uma transformação”, “as aulas nunca mais foram as mesmas”. Somam-se a isso expressões muito amplas, como esta: “Hoje a gente já consegue refletir sobre os estudos linguísticos e literários”. A reincidência de uma afirmação semelhante na fala das entrevistadas não é problematizada como efeito de uma organização discursiva, ou mesmo como resultado do contexto, mas parece ser tomada como “evidência empírica” da própria transformação da prática.

Pelo fato de o instrumento de coleta e de dados ter sido a entrevista, cujo registro acontece na modalidade oral da língua, a escrita do graduando do PARFOR não foi investigada. Constatamos isso ao estudarmos o capítulo de análise da dissertação, onde Valente (2015) analisou trechos das falas dos alunos-professores que apresentam suas opiniões a respeito das ações formativas vivenciadas durante o curso do PARFOR e as repercussões em sua formação como egressos do curso. Poderíamos até supor que alguma ex-aluna-professora poderia falar de suas experiências de escrita no curso, do que lhe era exigido, do que teve dificuldade etc. Seria possível discutir a escrita a partir de entrevistas, principalmente nos turnos que tratassem das repercussões positivas ou negativas da formação, mas não encontramos dados com essa natureza.

O trecho abaixo retirado da seção de conclusão da dissertação de Valente (2015) demonstra a imagem da formação docente ofertada pelo PARFOR:

Em suma, os elementos contraditórios da formação de professores de português em serviço, do programa PARFOR emergem da própria lógica gerencialista do Estado pós 90, que baseada na formação voltada para eficiência, eficácia e com menos custo idealizou, concebeu e implementou políticas públicas educacionais de maneira unilateral, o que, de certa forma, além de culminar no aligeiramento de implementação e conseqüentemente falta de estrutura e diálogo mais profícuo com os parceiros operacionais como IES e prefeituras, acabou contribuindo para a elaboração de um currículo sem a devida tematização e amadurecimento para realidades específicas e locais. (...)

Contudo não podemos deixar de reconhecer da importância do PARFOR na vida de nossos professores que há anos vem sonhando com uma formação superior no interior da Amazônia. (VALENTE, 2015, p. 97-98)

Sustentando que o PARFOR seria um programa alinhado com a “lógica gerencialista do Estado pós 90”, o autor apresenta sua crítica em relação à forma “aligeirada” como o plano foi implementado, o que, segundo ele, resultou na elaboração de currículos sem a devida atenção às variáveis que precisam ser consideradas nesse processo, tais como o perfil do público alvo, as bases pedagógicas e teóricas, a realidade local onde acontece o curso de formação. Apesar das diferenças teóricas e metodológicas, trata-se de uma “conclusão” muito semelhante à de Ataíde, que problematiza a transposição do currículo de um curso presencial a um semipresencial do PARFOR. Tem-se a impressão de que esse tipo de apontamento consiste mais numa opinião do pesquisador sobre o programa do que numa conclusão extraída de algum dado da própria pesquisa.

Essa impressão é reforçada na parte final da citação, em que, contrariamente à sua crítica ao plano (o que é demarcado pelo uso do operador argumentativo *contudo*), o autor argumenta pela importância do PARFOR no processo de formação profissional docente em

nível superior na vida das professoras egressas. Ao focar desse modo a realização individual como efeito do programa, o autor parece neutralizar as “contradições” apontadas antes e a própria perspectiva dialética adotada no quadro teórico. Valente, portanto, sustenta a questão da ação formativa oferecida pelo PARFOR por dois caminhos argumentativos, a saber, o da crítica da concepção e implantação do plano e o da importância do plano na vida subjetiva e profissional dos professores atendidos.

2.2.3 Uma leitura de *A ressignificação da prática de leitura dos graduandos do Curso de Letras PARFOR-UFPA*

No caso da Tese de doutoramento de Silva, M. (2016), o objeto investigado foi a “rede de significados sobre as lições de leitura na experiência do graduando no Curso de licenciatura em Letras – PARFOR/UFPA”. No excerto abaixo, o autor explica a que se refere a expressão “rede de significado”:

A pesquisa de Rede de Significado (ROSSETTI-FERREIRA, 2004) consiste no trabalho de investigação do processo de desenvolvimento das práticas culturais de contexto situado. A análise parte do momento que as vozes de grupo social emergem no contexto, que estão em interação, pelas condições culturais de contradições, e integrados, num mesmo espaço e tempo histórico. Evidentemente, que o foco é a transformação do grupo de sujeito pelo ambiente discursivo, estes em diálogo entre a dimensão do macro e micro de sua história narrativa como sujeito no presente, que faz a reconstituição das marcas discursivas do passado em relação com as marcas discursivas do Presente, reflete a modificação dos significados da rede por meio da apropriação do conhecimento. (SILVA, M., 2016, p. 39)

Pode-se perceber que a “rede de significado” diz respeito a um tipo de pesquisa em que o pesquisador se detém no processo de desenvolvimento das práticas culturais de sujeitos em contextos específicos por meio da escuta das vozes desses sujeitos. Além disso, o autor enfatiza o aspecto da “transformação do grupo de sujeitos” percebida pelo diálogo entre as dimensões macro e microssociais e as dimensões do presente e do passado. Com essa noção, o autor demonstra como aborda epistemologicamente o seu objeto.

O objetivo geral foi o de “compreender a ressignificação dos discursos manifestados pelos Graduandos da Licenciatura em Letras para configurar uma Rede de Significado sobre as Lições de Leitura na experiência de Leitora” (p. 36). O autor apresenta as seguintes questões norteadoras:

- a) Que traços discursivos são manifestados pelo Graduando-leitor, a partir do delineamento do seu perfil como leitor no Curso de Letras?
- b) Que significados das Lições de Leitura se estabelecem na Rede de Significados do Graduando-Leitor, a partir da relação das atividades discursivas de leitura dos alunos no Curso de Letras?
- c) Que percepção o Graduando-Leitor esboça no discurso de si mesmo e de sua Formação Docente, a partir da atualização (ressignificação) das Lições de Leitura na Rede de Significados como leitor no Curso de Letras? (SILVA, M., 2016, p. 36)

Em relação a essas questões, convém ressaltar dois pontos: primeiro, o fato de o autor ratificar que se debruça sobre o aspecto da “leitura” dos alunos-professores através da repetição do nome composto “graduando-leitor”, do nome simples “leitor”, e da expressão “lições de leitura”; segundo, o fato de o autor imprimir uma abordagem discursiva da linguagem para a discussão do objeto de sua pesquisa, evocando, por exemplo, expressões do tipo “traços discursivos”, “atividades discursivas” e “discurso de si”. A expressão “traços discursivos”, porém, mesmo aparecendo em vários pontos do texto, não é explicada pelo autor a respeito do que se trata especificamente.

No que diz respeito ao referencial teórico mobilizado, Silva, M. (2016) lançou mão destas noções teóricas como categorias de base para nortear o processo de análise dos dados: “território de formação”, “subjuntividade” e “horizonte social”.

Em relação ao conceito de “território de formação” do sujeito, o autor esclarece que são as “relações discursivas projetados (sic) no espaço de Formação por meio do pertencimento dos referenciais culturais do Sujeito, isto implica pensar nas relações de negociação dos significados do sujeito no espaço e no tempo, a partir do uso do objeto que ele faz no Território de Formação” (p. 42). Essa noção foi construída com base nas contribuições teóricas dos seguintes autores: Santos (2011; 2012), Becker (2011), Haesbaert (2011), Bhabha (1998), Souza (2014), Silva Júnior (2011) e Albagli (2004).

O autor define “subjuntividade” como o processo de negociação contínua dos significados em que se encontra o sujeito ao entrar em contato “com os produtos de Linguagem produzidos por Outros” (p. 42). Esse aspecto da “subjuntividade do sujeito-leitor” é embasado teoricamente nos estudos de Petit (2009a; 2009b; 2013), de Bruner (1990; 1998; 2001) e Braga (2000).

A noção de “horizonte social do leitor” é definida por Silva, M. (2016, p. 72) como a “reflexão, provisória, do valor do novo significado do objeto de leitura em sua Rede de Significado, pois a reflexão do valor do novo significado está nas Lições de leitura adquiridas nos ensinamentos da escuta das mediações discursivas do texto e do Professor do Curso de Formação atuando na experiência do Leitor”. A construção teórica dessa noção foi feita pelo

autor, articulando o conceito de “lições de leitura”, para Larrosa (2002) e Petit (2009a e 2009b), o conceito de “horizonte social” para Bakhtin (1997 e 2003) e o conceito de “narrativas autobiográficas” para Bruner (1990; 1995; 1998; 2014).

A metodologia empregada foi predominantemente qualitativa, pois, de acordo com o texto, prezou pela análise da “atividade verbal dos sujeitos” a fim de serem caracterizados no “espaço social” de produção e circulação. Constituiu como *locus* de pesquisa uma turma do Curso de Letras – Português do município de Redenção/PA, do ano de 2011, onde pôde desenvolver a pesquisa por ter sido professor-formador daquele grupo de sujeitos nas disciplinas *Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos* (1º período do curso), *Fundamentos da Educação* (3º período do curso), *Estágio II* (6º período) e *Estágio IV* (8º período). Durante essas disciplinas, o pesquisador mobilizou questionários, entrevistas de caráter narrativo, memoriais escritos e produção de diário de campo para coleta de dados. Dessa forma, o material constituído foi 26 questionários, 09 entrevistas, 26 memoriais escritos pelos graduandos e as anotações em diário de campo do pesquisador.

Os questionários foram aplicados na primeira fase da pesquisa, que o autor chamou de “pesquisa piloto” (p. 44), durante a disciplina *Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos* e, posteriormente, na disciplina *Fundamentos da Educação*, com ajustes. Foi um questionário fechado com a função de “delinear o perfil de idade, lugar, sexo, e atividades discursivas de Leitura do Graduando no Curso de Letras” (SILVA, M., 2016, p. 44).

As entrevistas foram desenvolvidas durante a disciplina Estágio II com a intenção de ter acesso à “relação de resignificação do aluno entre as leituras realizadas no Curso de Letras PARFOR/UFPA e a sua trajetória Docente”. Na seção de apêndices, o autor disponibilizou o roteiro da entrevista que executou com nove graduandos.

- a) Quais as suas expectativas antes de realizar o Curso Letras? Você já tinha realizado alguma leitura referente à área de Letras, antes de cursar?
- b) Como foi seu contato inicial com as leituras do Curso de Letras por meio das Disciplinas? Quais foram as dificuldades com as leituras destinadas para estudo?
- c) Por meio das disciplinas, quais as leituras das disciplinas que você iniciou um processo de (res)significação de sua trajetória Docente?
- d) Por meio do estudo das disciplinas do Curso, quais as leituras promoveram uma descoberta ou maior esclarecimento em relação a sua trajetória Docente?
- e) Dentre as leituras realizadas no Curso de Letras PARFOR/UFPA, qual a leitura lhe casou menor e maior (res)significação de sua trajetória Docente?
- f) Comente sobre seu ato de ler no Curso de Letras? (SILVA, M., 2016, p. 222).

O pesquisador solicitou aos alunos-professores a produção de memorial escrito nas disciplinas *Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos* e *Estágio IV*. Na primeira, os memoriais abordavam sobre o “percurso de formação” e o “exercício docente”;

na segunda, a solicitação do professor-formador aconteceu por meio da seguinte consigna: “Escreva um memorial acerca do percurso das Atividades de Leituras, antes e durante o Curso de Letras”. Damos destaque aos memoriais coletados pelo pesquisador por se tratar de textos escritos pelos alunos-professores de Letras que são tomados como objeto de análise para se discutir a formação dos professores de LP, o que se aproxima, em parte, do que fazemos em nossa pesquisa, a saber, analisar a escrita sobre as práticas de ensino de LP²¹ – principalmente por meio de diários de campo de estágio e de atividades de ensino – para se discutir a formação do professor e o ensino de LP.

No decorrer dos capítulos destinados à discussão do PARFOR, ao perfil dos sujeitos da pesquisa e à ressignificação dos discursos dos alunos professores, o pesquisador vai apresentando e analisando os dados selecionados a partir do corpus construído (as respostas ao questionário, os depoimentos transcritos e os memoriais escritos) e assim conectando sua argumentação ao seu objetivo de pesquisa. Deter-nos-emos, no capítulo destinado para analisar os memoriais, onde o autor informa que dos 26 memoriais produzidos pelos alunos-professores e lidos por ele, escolheu apenas um para analisar de forma mais detida, mobilizando as categorias teóricas: “território de formação do leitor”, “subjuntividade do leitor” e “horizonte social do leitor”. Eis dois trechos do memorial que ele analisa:

Figura 5 – Trecho de um memorial escrito analisado por Silva, M. (2016).

Quadro 29: Território de Formação do Leitor do Curso de Letras.
<p>Trecho 01 – <i>“Na minha formação docente a minha trajetória de leitura foi ganhando nova significação, foi no primeiro ensino médio que eu cursei no Colégio Estadual Santa Rita de Cássia, localizado em Palmas –TO, no ano de 1997....”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“...No curso do magistério quando tinha que ler e explicar ou responder sobre alguma coisa sobre teoria da educação eu achava mais fácil, mas quando tive que fazer uma análise e uma obra literária era angustiante, pois não conseguia identificar nada além do que estava explícito no texto, só conseguia avançar um pouco na interpretação com ajuda de colegas e do professor...”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“...Alguns livros que eu li depois de concluir o ensino médio que me recordo no momento foram livros que encontrei na biblioteca da escola ou na biblioteca pública quando eu ainda morava em Palmas e tinha facilidade ao acesso a estes livros, que me chamaram atenção e me emocionaram muito como: “Dibs: Em Busca de Si Mesmo” de Virginia Maxline, a “Gota D’Água - Assassinou os Dois Filhos e se Matou” dos autores Chico Buarque & Paulo Pontes e “Pai me com pra um amigo” de Pedro Bloch. Esses livros me fizeram pensar na leitura com algo gratificante e prazeroso...”</i></p>

Fonte: Silva, M., (2016, p. 172), adaptado.

²¹ Focamos nossa atenção na escrita sobre as práticas de ensino de LP, enquanto Silva (2016) se debruça sobre a escrita autobiográfica acerca das práticas de leitura dos alunos-professores.

Figura 6 – Trecho de um memorial escrito analisado por Silva, M. (2016).

Quadro 31: Horizonte Social do Leitor do Curso de Letras.

Trecho 01 – “...No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (PARFOR/UFPA), os textos literários foram o grande desafio, por mais que fosse difícil trabalhar com as leituras sobre teóricos ou sobre teorias já havia uma certa experiência. Agora a leitura de obras literárias foram a grande descoberta e também uma angústia, pois de certa forma para que houvesse uma construção de sentido na leitura dependia de outras leituras que eu não tinha, foi difícil mergulhar nesse universo literário.

O processo não foi muito fácil para mim, pois cada dia mais percebia que muitos elementos estão envolvidos nesse processo de construção de sentido das leituras feita. Ainda assim em virtude da falta de prática e por fazer um curso de férias as minhas leituras foram relacionada às leituras solicitadas, não consegui ler todas as obras indicada para cada período, mas agora já conseguia perceber que a leitura era um universo muito mais amplo de conhecimento, ficou marcado a fala de três professores sobre leitura um foi o **Professor X** que falava sobre a verdade velada no texto, **Professor Y** que falava sempre para desconfiar do óbvio e o **Professor M** que incentivou muito a perceber o dialogismo que encontramos nos texto, essas orientações me direcionaram nas outras leituras que eu ia fazendo.

As leituras feita em sala de aula com o professor ajudou a perceber que ler não é apenas decodificar, mas é construir conhecimento por meio do dialogismo do texto, por meio destas leituras percebi como é amplo este universo literário, passei identificar informações no texto que sozinha não conseguia perceber, estas leituras coletiva ou debate e comentário de obras realizados na sala me ajudaram muito no processo de compreensão do texto, embora isso ainda seja um grande desafio para mim.

Fonte: Silva, M. (2016, p. 183), adaptado.

No caso do trecho da figura 5, ele menciona – entre outras questões – o papel das “instituições de formação escolar” para a construção dos objetos de leitura pela graduanda; como ele afirma, compreende-se o “movimento da História Cultural do Leitor” (ibid., p. 172). Outro ponto destacado pelo autor foi o do movimento de “migração” percorrido pela graduanda devido a questões pessoais e profissionais entre municípios do território nacional, pois a mesma percorreu os seguintes locais: Palmas/TO, Goiás, Santa Maria das Barreiras/PA e Redenção/PA. A respeito desse ponto, o autor enuncia que “suas atividades de leituras [da graduanda] se metamorfoseiam devido não estar dissociado dos dramas dos processos das Lições de Leitura na renovação da sua experiência como Leitora em cada espaço geográfico vivenciado” (ibid., p. 173).

No caso do trecho da figura 6, o autor dá destaque – entre outros apontamentos – ao papel das “mediações discursivas” dos professores-formadores do curso, que ela cita em seu memorial, “para o alargamento ou ampliação do horizonte social da sua experiência na atividade discursiva de Leitura como reelaboração de cultura” (ibid., p. 184). Outro ponto que chama atenção do autor no trecho é a relação conflituosa – “de angústia” – da graduanda com a leitura de obras do cânone da Literatura durante o curso de Letras. Ele pontua que tal experiência de contato da aluna-professora com obras dessa natureza só foi possível e

intensificada pela mediação discursiva da Instituição Universidade, por meio do Curso de Letras (ibid., p. 185).

As noções teóricas possibilitaram, segundo o autor, a circunscrição do objeto de análise, a Rede de Significado acerca das Lições de Leitura no Curso de Letras – Português do graduando do PARFOR/UFPA. Além disso,

O ambiente de sala de aula do Curso de Letras PARFOR/UFPA, no município de Redenção, permitiu o encontro entre as memórias das Lições de Leituras entre os Alunos do proferido Curso e o Professor, como o pesquisador desta Tese.

(...)

O Território de Formação do Curso de Letras marca o encontro das experiências de si (PASSEGGI, 2011) é construído por meio da interpelação das mediações discursivas dos objetos de leituras na vida de cada Leitor. A cada novo diálogo na Turma do Curso de Letras trouxe um processo de ressignificação da historicidade das aprendizagens dos Graduandos e do Professor, pesquisador desta Tese. (SILVA, M., 2016, p. 200-201)

A sala de aula foi o território da ação formativa concreta do desenvolvimento do Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa do PARFOR/UFPA entre o grupo dos graduandos e o professor-formador, em que se manifestaram a cada disciplina um local propício de negociação dos significados atribuídos a partir dos “objetos de leitura” (os textos estudados no curso). Segundo Silva, M. (2016), esse fórum de negociação dos significados promoveu um encontro entre as memórias dos sujeitos, capazes de revelar uma compreensão da ação formativa por meio dos seguintes aspectos: a) a narrativa autobiográfica das lições de leitura dos graduandos expressa os valores, as passagens e as pessoas que marcam a singularidade e orientação das escolhas feitas durante o percurso formativo; b) o método autobiográfico possibilitou apreender as lições de leitura no território da ação formativa no curso de Letras a partir do olhar de um sujeito historicamente situado; e c) o sujeito em formação no Curso de Letras foi capaz de assumir a responsabilidade de compreender as “lições de leitura”, em cada disciplina, e operar, a um nível subjetivo, os mecanismos que o levam à chamada “autoformação” (com sentido de descoberta e de compreensão do significado atribuído ao conjunto de atividades por meio do texto acadêmico no Curso de Letras).

2.3 Considerações acerca da formação do professor de LP na produção acadêmica sobre o PARFOR

Neste capítulo, constatamos que se tem desenvolvido uma grande quantidade de trabalhos de pesquisa, em nível de mestrado e doutorado, a respeito do PARFOR. Essa produção não é apenas numerosa, mas também contínua, uma vez que – de acordo com os dados da tabela 1 – por exemplo, em 2014, houve 21 produções; em 2015, 32; e em 2016, 22 produções. As IES do Nordeste e do Norte destacam-se na produção dessas pesquisas. Apesar disso, as áreas de Letras e Linguística apresentam pequena produtividade nas pesquisas que tratam da formação de professores no âmbito do PARFOR e menor ainda o quantitativo de monografias em nível de doutorado (no que não diferem, aliás, das demais áreas de especialidade).

Quanto aos objetos de investigação, as três monografias selecionadas pesquisam o processo de formação docente, mas o fazem por perspectivas diferentes: a primeira pelo viés dos estudos do letramento e do letramento digital (ATAIDE, 2013), a segunda pela análise do PPC e de depoimentos de egressos para se perceber as repercussões e as contradições do processo de formação docente oferecido pelo PARFOR (VALENTE, 2015) e a terceira, ainda, pela compreensão da “rede de significado” a partir da “ressignificação” das atividades de leitura na experiência do graduando de Letras para a sua constituição como sujeito histórico (SILVA, M., 2016). Como já foi explicitado na “Introdução”, nosso objeto de estudo apresenta natureza diferenciada em comparação com os objetos das monografias estudadas, uma vez que buscamos investigar o modo como as culturas acadêmica, escolar e local se materializam em discurso na escrita sobre as práticas de ensino de língua portuguesa de alunos-professores do PARFOR-Letras da UFPA, no Marajó. Além disso, nossa pesquisa apresenta outro diferencial: o *locus* da pesquisa. Enquanto que Valente (2015) e Silva, M. (2016) desenvolveram suas pesquisas com professores das regiões do Baixo Tocantins e do extremo Sul do Pará, respectivamente, nossa pesquisa contou com sujeitos que residem e trabalham na região do Marajó.

Quanto aos aspectos metodológicos, todos afirmam empregar uma abordagem qualitativa no desenvolvimento das pesquisas (um deles afirma ser “quantitativo”). Chama atenção a utilização, em um mesmo trabalho, de um conjunto variado e às vezes numeroso de técnicas para coleta de dados recorrentes, como, por exemplo, a entrevista semiestruturada (em Ataíde (2013) e em Valente (2015)), entrevista de caráter narrativo (em Silva (2016)), o questionário com perguntas fechadas (em Silva, M. (2016)), questionários com perguntas abertas (em Ataíde (2013)) e as anotações em diários de campo (em Ataíde (2013) e em Silva, M. (2016)). Em Silva, M. (2016), encontramos, diferentemente, a utilização de um instrumento por meio do qual o pesquisador coletou amostras de escrita dos

graduandos para discutir aspectos discursivos da constituição dos sujeitos, a saber, o que ele chama de *memorial docente*, a partir da tarefa de “escrever uma narrativa acerca da trajetória das Práticas de Leituras na Formação Docente” (p. 45). Já em nossa pesquisa, lançamos mão da coleta de documentos, informação sobre os sujeitos da pesquisa por meio de uma “ficha de identificação”, também produzimos diários de campo durante as aulas ministradas aos alunos-professores; o que se configura como *corpus* principal de nossa pesquisa são as produções escritas desses alunos-professores: atividades de ensino de língua (atividades de leitura, escrita e análise linguística), diários de campo e relatórios de estágio²².

Teoricamente, os três trabalhos investigativos filiam-se a estudos ancorados em um viés sócio-histórico-cultural, evocando noções como as de “dialogismo”, “horizonte social”, “letramento”, posicionando-se nestas quatro áreas maiores: Linguística, Educação, Psicologia Cultural e os Estudos Culturais. Ancoramos teoricamente nosso estudo, para a análise dos dados, em noções propostas por filósofos que contribuíram sobremaneira para os estudos da linguagem em um viés discursivo, tais como Foucault (com as noções de discurso, enunciado, campo associado e formação discursiva) e Bakhtin (com as noções de enunciado, relações dialógicas e discurso bivocal), e por autores que se filiam à Análise do Discurso de linha francesa, a saber, Pêcheux, Courtine e Maingueneau (com as noções de formação discursiva e interdiscurso). Para dar conta da materialidade linguística dos dados, no momento da análise, mobilizamos os estudos enunciativos propostos por Ducrot e Authier-Revuz. Para sustentar teoricamente o objeto de nossa pesquisa, precisamos desenvolver um estudo a respeito dos conceitos de “cultura” e de “hibridação cultural”, além de abordar especificamente as “culturas acadêmica, escolar e local”.

Em relação ao papel da escrita do aluno-professor no processo investigativo, as dissertações pouco fazem essa incursão. A escrita aparece, em alguns casos, implicada em instrumentos de pesquisa que não favorecem a problematização de aspectos discursivos na constituição do sujeito professor. Ataíde (2013) faz uso de questionário para graduandos responderem e depois trabalhar analiticamente sobre esses dados e sobre excertos de interações escritas dos graduandos em *emails*, fóruns virtuais e chats no *moodle*; entretanto, essa escrita é analisada apenas como meio para saber se os graduandos estão manuseando satisfatoriamente ou não os recursos da NTICs em seu dia a dia no curso. Já na tese estudada (SILVA, M., 2016), percebemos o trabalho com uma escrita mais “reflexiva” do aluno-

²² O processo de coleta dos materiais e a constituição do *corpus* são detalhados no próximo capítulo.

professor no processo de análise dos dados, para se perceber, na escrita de si, a rede de significados por meio das experiências de leitura dos graduandos.

Com relação a este último trabalho, tanto pelas referências teóricas quanto pela metodologia, trata-se do estudo que mais se aproxima de nosso problema de pesquisa, mas é necessário apontar uma diferença fundamental: Silva, M. (2016) procura na escrita dos graduandos um “discurso sobre si” – localizando-os na posição de alunos – e não um “discurso sobre as práticas de ensino” – localizando-os na posição de professores. No caso de nosso estudo de tese, assumimos que a subjetividade desse professor é constituída em uma zona de fronteira, no entre-lugar das posições sócio-históricas de “professor da escola”, “aluno da universidade” e “habitante do Marajó”. Focamos nossa atenção não a uma dessas posições em específico, mas aos pontos de contato entre essas três posições por meio de sua escrita sobre o ensino.

Segunda Parte

Pressupostos teórico-metodológicos

CAPÍTULO 3

ENTRE FUIROS E ESCOLHAS: METODOLOGIA DA PESQUISA

(...) *Aguadei noites e dias no recuo lento das horas.
Contei crescentes mofinos no céu,
alumiando o torçal da minha sombra ansiosa.
A música do meu pensamento,
brotando do abismo do ser,
caminhava na aridez fria do desconhecido (...)*

Adalcinda Camarão
Idealismo

O excerto acima do poema *Idealismo*, de Adalcinda Camarão²³, ajuda a retratar como foi nossa experiência de pesquisa até se concretizar o que hoje apresentamos neste estudo. A ansiedade, misturada com a curiosidade, muitas vezes era companheira durante a pesquisa nos momentos das viagens para nossa atuação docente, relação com os professores e professoras do Marajó e para a coleta de materiais que comporiam o corpus. Tudo isso acontecia por que de fato era a nossa relação com o desconhecido que pouco a pouco clareava a natureza do objeto de pesquisa, as teorias necessárias para circunscrevê-lo e as noções necessárias para analisar os dados. “Acontecimentos” sucessivos. Passos pelo desconhecido, que, aos poucos, foram – e ainda continuam – se dando a conhecer.

Dessa forma, este capítulo destina-se a apresentar a metodologia empregada neste estudo desde o primeiro contato com a turma de Letras sediada em São Sebastião da Boa Vista (Marajó-PA) até a apresentação das categorias de análise e do modo como a análise acontecerá. Abordaremos a natureza da pesquisa, a apresentação do local e dos sujeitos da pesquisa, o processo de coleta dos materiais, a constituição do *corpus* e o protocolo de análise dos dados. Auxiliaram-nos no processo das *escolhas* metodológicas em nossa pesquisa, Eco

²³ “Adalcinda Magno Camarão Luxardo (Muaná, Ilha de Marajó/Pará, 18 julho de 1915? – Belém/Pará, 17 de janeiro de 2005) poeta e compositora brasileira. (...)” Ensinou Português, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa em Universidades norte-americanas entre os anos de 1957 e 1988. “Durante o período que residiu no exterior, Adalcinda jamais deixou a sua poesia. Vivia produzindo seus textos e os enviava a Academia Paraense de Letras, revistas e jornais de Belém”. (Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2014/04/adalcinda-magno-camarao-luxardo.html>. Acesso em 08 ago. 2019.

(2012), Lüdke e André (1986), André (1995), Severino (2007), Charaudeau (2011), Courtine (1981) e Ginzburg (1989).

3.1 Natureza da pesquisa

Eco (2012, p. 21-23) afirma que para um estudo ser considerado científico precisa responder aos seguintes requisitos: (i) debruçar-se sobre *“um objeto reconhecível e definido de tal maneira que seja reconhecível igualmente pelos outros”*, (ii) dizer do objeto *“algo que ainda não foi dito* ou rever sob uma óptica diferente o que já se disse”, (iii) *“ser útil aos demais”* e (iv) *“fornecer elementos para verificação e a contestação das hipóteses apresentadas e, portanto, para uma continuidade pública”*.

Considerando esses requisitos propostos por Eco (2012), apresentamos nosso objeto de pesquisa e a temática (formação do professor de LP) na qual ele se insere nos capítulos anteriores. No capítulo 2, demarcamos o que já foi dito sobre a formação do professor de LP no contexto do PARFOR, para poder, a partir daí, empreender nosso estudo e dizer algo novo sobre isso – até porque, como se constatou no capítulo 2, não encontramos nenhuma produção acadêmica que tenha se debruçado sobre os modos como as culturas acadêmica, escolar e local se materializam em discurso na escrita sobre as práticas de ensino de LP de graduandos do PARFOR-Letras, no Marajó. Portanto, com a conclusão desse trabalho esperamos que os resultados sejam úteis para compor o “grande diálogo” das produções acadêmicas que tratam dessa temática e contribuir para o pensamento crítico acerca da formação do professor de LP na licenciatura em Letras. O que se apresenta nesse capítulo será útil para demarcar os passos que trilhamos para observar esses requisitos.

Este estudo foi de natureza qualitativa, pois fazemos a discussão da formação de professores de LP a partir da interpretação (análise discursiva) da escrita sobre práticas de ensino vivenciadas pelos graduandos do PARFOR no Marajó. Teve nuances de pesquisa etnográfica, principalmente nos momentos de coleta de dados. No que diz respeito à descrição do ato etnográfico feita por Lévi-Strauss, Bhabha (1998) afirma o seguinte:

O etnográfico demanda que o próprio observador seja uma parte de sua observação e isto requer que o campo de conhecimento – o fato social total – seja apropriado de fora como uma coisa, mas como uma coisa que inclui dentro de si a compreensão subjetiva do nativo. (...) a etnografia requer que o sujeito se divida em objeto e em sujeito no processo de identificação de seu campo de conhecimento; o objeto etnográfico é constituído “por meio da capacidade do sujeito de auto-objetificação indefinida (sem se anular como sujeito), de projetar para fora de si fragmentos cada vez menores de si mesmo” (BHABHA, 1998, p. 212).

Esta pesquisa teve características da pesquisa etnográfica, uma vez que precisamos considerar nossas ações no desenvolver da pesquisa, principalmente por levar em conta as solicitações e orientações que apresentamos aos graduandos para produzirem seus textos escritos, concebendo assim o processo de formação docente por nós vivenciado como um “fato social total”. Houve etnografia tanto em nossa ação em sala de aula, por meio do convívio com os graduandos no cotidiano das ações formativas com registros em diários de campo, quanto da parte dos alunos-professores nas escolas campo onde eles tinham que observar o ambiente escolar e intervir no cotidiano da aula de LP e registrar por escrito essa experiência também em diários de campo de estágio.

Consideramos, também, os critérios para a abordagem etnográfica, resumidos por Firestone e Dawson (1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14):

1. O problema é redescoberto no campo (...).
2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente (...).
3. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar (...)
4. O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas (...).
5. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta (...).
6. O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários (...).

Em São Sebastião da Boa Vista, nossa prática não era somente a de observar uma turma e fazer registros sistemáticos a respeito dela, mas estávamos lá como professor-formador com a intenção de intervir naquela realidade, contribuir para a formação de futuros professores de LP. O objetivo era levar os alunos-professores a refletir sobre o ensino-aprendizagem de LP por meio de ações de ensino e de pesquisa no ambiente escolar, levando em conta aspectos da cultura local.

Na próxima seção, discorreremos sobre o local onde aconteceram as ações formativas durante as disciplinas e onde ocorreram a coleta dos materiais, dos quais foram extraídos os enunciados que passaram a compor o *corpus* desta tese.

3.2 Local e sujeitos da pesquisa

Coletamos os materiais para esta pesquisa no Marajó-PA. Acerca dos dados geográficos da Ilha do Marajó, no estudo de Araújo (2005), encontramos o seguinte:

A ilha do Marajó, considerada a maior ilha fluvial do mundo, está localizada no delta do rio Amazonas, no extremo norte do estado do Pará, próxima da linha do Equador. Sua superfície ocupa uma área, que mede aproximadamente, segundo o IBGE, 49.606 Km². (...) Ao norte, a ilha é banhada pelo oceano Atlântico; ao leste e ao sul, pelo Rio Pará; a oeste, pela foz do rio Amazonas. Entre a ilha e o continente – onde fica a capital do estado do Pará, Belém – há a baía do Marajó, que é formada pela foz do rio Pará. (ARAÚJO, 2005, p. 186).

A ilha do Marajó, entrecortada por rios, igarapés e furos, é conformada, geográfica e culturalmente, pelo *Marajó dos Campos* (parte oriental) que compreende os municípios de Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari, Ponta de Pedras e Muaná e pelo *Marajó das Florestas* (parte ocidental), abarcando os municípios de São Sebastião da Boa Vista, Currealinho, Bagre, Breves, Melgaço, Portel, Anajás, Gurupá e Afuá (PACHECO, 2009).

A cidade onde aconteciam as aulas de formação do grupo de alunos-professores era São Sebastião da Boa Vista, na zona fisiográfica do Marajó e Ilhas, na região conhecida por *Marajó das Florestas*. Desde o século XVIII veio sofrendo alterações de seu modo administrativo, passando por momentos de freguesia anexada a Muaná e momentos de unidade autônoma. São Sebastião da Boa Vista permanece com a categoria de município desde 1943, com a promulgação do decreto-lei estadual nº 4505, de 30-12-1943.

Outro dado histórico que sobressai na origem do município, de acordo com o sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de São Sebastião da Boa Vista, é a devoção a São Sebastião, pois desde 1846 o Sr. Manoel Moraes Nunes²⁴ festejava o santo todo dia 20 de janeiro por meio de uma missa celebrada em sua casa pelo Pe. Policarpo José Rodrigues, à época, vigário da vila de Oeiras. Essa residência do Sr. Manoel Nunes, anos depois, foi transformada em capela e que mais a frente onde foi construída a primeira Igreja Matriz da cidade²⁵.

Segundo o IBGE, em 2016, a cidade tinha área de unidade territorial de 1.632,251 km². Logo abaixo é possível visualizar a localização da cidade rodeada pelos municípios de Currealinho, Muaná e Anajás:

Figura 7 – Mapa da ilha do Marajó.

²⁴ Proprietário de um sítio chamado de “São Sebastião”.

²⁵ Esses dados sobre a história do município de São Sebastião da Boa Vista foram extraídos de PREFEITURA DE SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA. *História*. Disponível em: <http://www.pmssbv.pa.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso em 26 fev. 2019.



Fonte: Disponível em: http://3.bp.blogspot.com/_O_r-gkdiqDY/SumbWwIY-cI/AAAAAAAAAhw/EhILXVXz97E/s1600-h/mapa+MARAJOANDO.JPG. Acesso em 31 ago. 2018.

De acordo com os dados do IBGE²⁶, pelo censo de 2010, a população estimada para o ano de 2017 era de 25.904 pessoas. Ainda de acordo com o sítio eletrônico do IBGE, em 2015, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade tiveram nota 4,2 no IDEB e os alunos dos anos finais tiveram também a nota 4,2. Em 2015, o município tinha 269 docentes no Ensino Fundamental e somente 25 no Ensino Médio. Esse quantitativo pequeno de professores no Ensino Médio se dá devido à existência de apenas 1 escola de Ensino Médio no município. Já os estabelecimentos de Ensino Fundamental eram de um total de 37 escolas.

Pelo fato de não haver um campus da UFPA em São Sebastião da Boa Vista, as aulas das turmas do PARFOR aconteciam em um polo UAB, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

A fim de dar a conhecer alguns elementos que constituem o contexto cultural do Marajó, transcrevemos algumas estrofes do livro *Viajando no Marajó I*, de Costa (2013), autor nascido e residente em São Sebastião da Boa Vista:

Marajó terra querida
 Por seus filhos jamais esquecida
 Um pedacinho do Brasil
 É esta terra tão querida

Mora no meu coração
 Esta ilha que é meu torrão

²⁶ Pesquisa feita no sítio eletrônico: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-sebastiao-da-boa-vista>. Acesso em 07 maio 2018.

Banhada por águas oceânicas
Onde Rios e Igarapés fazem canção

És verdadeira aquarela
Nas cores: verde e amarela
De tuas ricas florestas
Deixando-te ainda mais bela
(...)
Canoas que vão e que vem
Com as biquitas também
Viajando no Marajó
Isto nos faz muito bem

Olhar o por do sol à tardinha
O canto dos pássaros à manhãzinha
Viajando no Marajó
É comer açai camarão e farinha

Remar no casco pela beirada
Dando boa gargalhada
Viajando no Marajó
É mesmo uma parada
(...)
Por São Sebastião da Boa Vista passar
Caboclos com o matapi a pescar
Viajando no Marajó
É conhecer Breves, Soure, Afuá
(...)
Com os encantos desse lugar
Lendas, mitos e contos para se contar
Viajando no Marajó
É fantástico é de se admirar

Água que enche, vasa e borbulha
Rios que fazem correnteza, barulha
Viajando no Marajó
Disto a gente se orgulha
(...)

(COSTA, 2013, p. 1-5)

É possível notar que pelo ponto de vista do autor boa-vistense, o Marajó é fortemente caracterizado pelo regime das águas, tal como se percebe na segunda e na última estrofe (*Banhada por águas oceânicas / Onde Rios e Igarapés fazem canção (...)* / *Água que enche, vasa e borbulha / Rios que fazem correnteza, barulha*), que certamente influencia nos modos de vida de seus habitantes, o que é possível se constatar nos dois primeiros versos da quarta estrofe (*Canoas que vão e que vem / Com as biquitas também*), no primeiro verso da sexta estrofe (*Remar no casco pela beirada*), e no segundo verso da sétima estrofe (*Caboclos com o matapi a pescar*). Outras características ressaltadas pelo poeta são a riqueza das florestas

(terceira estrofe) e as narrativas orais (lendas, mitos e contos) que ajudam a constituir o imaginário local.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, passamos a caracterizar os alunos-professores da referida turma do Marajó por meio dos dados obtidos com as fichas de identificação dos sujeitos (apêndice B) aplicadas na turma e com alguns excertos de relatos de experiência docente (utilizamos a sigla RED) que consideramos representativos para a sua caracterização. Trata-se de considerar não apenas as contingências sociais, culturais ou aquelas veiculadas nos textos, mas também trazer o sujeito para nos ajudar a compreender a trama da formação desses professores construída por meio – que é o nosso foco aqui – de suas escritas sobre o ensino de língua portuguesa. A respeito disso, trazemos para o diálogo Chartier (2002):

A tentação sociológica consiste, aqui, em considerar as palavras, as ideias, os pensamentos e as representações como simples objectos a enumerar, a fim de reconstituir a sua distribuição desigual. O que significa privar o sujeito (individual ou colectivo) da análise e negar qualquer importância à relação (pessoal ou social) que mantêm os agentes sociais com os objectos culturais ou os conteúdos do pensamento. (CHARTIER, 2002, p. 50).

Dessa forma, é nossa intenção trazer alguns dados sobre os sujeitos que foram acompanhados e observados por nós para contribuir nos movimentos de análise quando estivermos debruçados sobre os seus escritos, sem cair na tentação de que fala Chartier, isto é, sem privar o sujeito da análise. Essas informações possibilitarão ao leitor a compreensão das razões (principalmente das contingências sociais e culturais) do surgimento de determinados objetos, conceitos e formas de enunciação em seus escritos.

Por meio dos dados obtidos com as fichas, apresentamos informações do tipo: faixa etária, desde quando exercem a profissão de professor(a) e o município e zona (rural ou urbana) onde atuam como professores. Utilizamos trechos de relatos de experiência docente (textos orientados e produzidos no Estágio I para creditar o Estágio III²⁷) para identificar as regularidades de suas experiências discursivizadas em seus textos, a fim de ratificar a reciprocidade com as informações apresentadas na tabela 6, logo abaixo. Nosso caminho de escrita será pelas regularidades listadas: (i) a experiência no ensino de LP, (ii) a experiência de ser professor no Marajó e (iii) a influência da formação recebida no Curso de Letras do PARFOR/UFPA. Além disso, sempre que necessário recorreremos às nossas anotações em diários de campo e fotografias produzidas durante nossa atuação formadora na referida turma.

²⁷ Esses níveis de estágio supervisionado do Parfor – Letras da UFPA serão elucidados na seção 3.3.

Eis a caracterização dos sujeitos a partir dos dados coletados:

Tabela 6 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Código de identificação do sujeito	Sexo	Faixa etária²⁸	Ano de início de atuação docente	Município/Área de residência e atuação profissional
AP01 ²⁹	Masculino	33	2003	Limoeiro do Ajuru – Rural
AP02	Masculino	45	1999	Currallinho – Rural
AP03	Feminino	35	2010	Currallinho – Rural
AP04	Masculino	45	1998	Currallinho – Urbana
AP05	Feminino	35	2001	São Sebastião da Boa Vista – Urbana
AP06	Feminino		2002	Currallinho – Urbana
AP07	Feminino	38	2004	Currallinho – Urbana
AP08	Masculino	34	2003	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP09	Masculino	49	1989	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP10	Feminino	31	2008	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP11	Feminino	38	2001	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP12	Feminino	31	2010	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP13	Feminino	36	2012	São Sebastião da Boa Vista – Urbana
AP14	Feminino	53	1985	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP15	Masculino	32	2004	São Sebastião da Boa Vista – Urbana
AP16	Masculino	28	2010	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP17	Masculino	47	2012	São Sebastião da Boa Vista –

²⁸ As idades dos sujeitos foram calculadas tendo como referência o ano de 2017, quando a ficha para identificação dos sujeitos foi aplicada aos graduandos.

²⁹ Trata-se de sigla da expressão “aluno(a)-professor(a)”. No decorrer deste texto de tese, referenciamos os participantes da pesquisa ora por “AP”, ora por “aluno(a)-professor(a)”, ora por “graduando(a)”.

				Rural
AP18	Feminino	37	2005	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP19	Masculino	35	2009	Currallinho – Rural
AP20	Feminino	54	1992	São Sebastião da Boa Vista – Urbana
AP21	Feminino	46	2011	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP22	Feminino	44	2009	Currallinho – Rural
AP23	Feminino	52	2006	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP24	Feminino	38	2005	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP25	Masculino	31	2011	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP26	Feminino	25	2011	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP27	Feminino	33	2001	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP28	Masculino	34	2011	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP29	Masculino	34	2004	São Sebastião da Boa Vista – Rural
AP30	Feminino	34	2004	Muaná – Rural
AP31	Feminino	34	2011	São Sebastião da Boa Vista – Urbana
AP32	Feminino	43	2000	São Sebastião da Boa Vista – Urbana
AP33	Feminino	27	2011	São Sebastião da Boa Vista – Rural

Fonte: Produto da pesquisa a partir das fichas de identificação aplicadas.

Pode-se notar que a maioria dos graduandos integrantes da referida turma está na faixa dos trinta anos de idade, mas há também alguns graduandos na faixa de quarenta e cinquenta anos; apenas três graduandos na faixa dos vinte anos. Quanto ao tempo que exercem a profissão de professor, detectamos que são graduandos com vários anos de experiência: os

mais velhos atuando desde meados da década de 1980 e outros desde a década de 1990; a grande maioria da turma iniciou na década do ano 2000. No que diz respeito ao local onde trabalham, visualizamos que a turma investigada era constituída, na sua maioria, por professores atuando nas zonas rural e urbana do município de São Sebastião da Boa Vista, nas áreas urbana e rural do município de Currálinho, um graduando na zona rural de Limoeiro do Ajuru e uma na zona rural de Muaná.

A grande maioria dos sujeitos trabalha em escolas de zona rural, localizadas nas margens de rios ou furos. Esses mesmos rios cortam e invadem a cidade de São Sebastião da Boa Vista, formando furos e igarapés, tal como é possível perceber na imagem abaixo:

Figura 8 – Furo Santo Antônio cortando a cidade de São Sebastião da Boa Vista.



Fonte: Produto da pesquisa. Produzida em 05/08/2015.

A seguir, uma imagem produzida no ano de 2017 por graduandas que estiveram desenvolvendo seus projetos de intervenção no ambiente escolar, parte da disciplina Estágio IV.

Figura 9: Sala de aula em escola da zona rural.



Fonte: Produto da pesquisa. Produzida em 22/03/2017.

Nesta fotografia, é possível visualizar a construção de madeira de uma sala de aula de escola situada às margens do Furo Flexal (área rural de São Sebastião da Boa Vista), com grandes janelas abertas e gradeadas, podendo-se inferir que a sala não possui aparelho de ar condicionado, o que provavelmente não seria considerado um problema por ser característico dessas áreas, bem em frente de rios, a grande incidência de ventos.

Através das janelas e da porta aberta, nota-se que a escola está em local com vasta e densa vegetação, como podemos ver pela grande quantidade de açaizeiros, espalhando, na cena ao fundo, um verde intenso realçado pelos raios de sol. Trata-se de um modo de vida e de um ambiente que oferecem outros recursos para a atuação do professor de LP, demonstrando que há outras situações e dados que tocarão o professor a fim de constituir sua experiência de ensino e a experiência de aprendizagem dos alunos. Há uma imersão ambiental e cultural que pode caracterizar determinados modos de viver, de ensinar e de conceber o ensino em tais situações.

Essa característica de os alunos-professores atuarem em sua maioria em escolas da zona rural, localizadas às margens de rios, também é materializada nos relatos de experiência docente (RED) produzidos durante o Estágio I. Transcrevemos dois excertos que demonstram isso:

(...) no ano seguinte (2006) fui chamada para trabalhar no município vizinho de São Sebastião (município de Curralinho), pois na minha localidade um lado do rio é de São Sebastião e o outro é de Curralinho. (RED-AP10)

(...) tal descrição tem por objetivo narrar essa situação que aconteceu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Floriano Peixoto” escola essa que eu trabalhava no referido ano, a mesma localizada as margens da Ilha Chaves, município de São Sebastião da Boa Vista (...). (RED-AP11)

A aluna-professora autora do primeiro excerto afirma que foi chamada para trabalhar na zona rural de Curralinho, em escola próxima do rio. Essa informação de proximidade entre os dois municípios, aparece na segunda oração, iniciada pelo *pois*. Podemos inferir que ela mora e atuaria às margens do rio ao utilizar o sintagma adverbial de lugar *na minha localidade*, expressão muito comumente utilizada pelas pessoas que lá residem para designar determinada área do “interior”.

O segundo excerto deixa mais explícita a característica da localização rural da escola de ensino infantil e fundamental, localizada na Ilha Chaves, ligada ao município de São Sebastião da Boa Vista. Inclusive, de acordo com a tabela 6 mais acima, a AP 11 continua atuando em escolas da zona rural.

Outra recorrência manifesta nos relatos de experiência docente, que ajuda a caracterizar os sujeitos da pesquisa, é a atuação na pré-escola e nas séries iniciais, tal como se vê nos dois trechos abaixo:

Fui designada para trabalhar com a pré-escola. Consegui alguns livros de educação infantil, jogos, vários suportes que me ajudasse. (RED-AP10)

O episódio a ser relatado a seguir, é um fato verídico vivido por mim, junto aos discentes do 4º ano, na instituição escolar onde eu trabalhei no ano de 2012. (RED-AP27)

Esses excertos ratificam o perfil dos professores atendidos pelo Curso de Letras do PARFOR/UFPA, a saber, que estão nas salas de aula ensinando língua portuguesa, em sua maioria atuando na pré-escola e no Ensino Fundamental I, que, à época, ainda não possuíam o curso superior em Letras.

Outra regularidade detectada em seus escritos foi a focalização nas dificuldades enfrentadas para o exercício da profissão. Os trechos, a seguir, demonstram isso:

Ao iniciar minha vida docente, fui procurado (...) no ano de 1999 para trabalhar em uma localidade distante (...) que para se deslocar até lá a viagem durava em média seis horas de barco. (...)

Vivenciei essa experiência na minha vida, além é claro, sem contar que tinha que enfrentar tempestade, maresia, chuva, isso no inverno e quando chegava o verão tinha que suportar o grande calor. (RED-AP02)

(...) havia apenas quatro alunos [em uma turma de 4º ano] que se enquadravam no nível em que deveriam estar, apresentando deste modo, as devidas competências e habilidades requeridas para aquele nível. Quanto ao restante da turma, lamento dizer:

Não sabiam ler, escrever, nem tão pouco decodificar os signos linguísticos que compunham seus respectivos nomes (...). Aquilo para mim foi a princípio algo, preocupante e assustador. (RED-AP27)

O primeiro fragmento mostra a dificuldade enfrentada pelo professor, primeiramente ao informar que se tratava de *uma localidade distante*. O sujeito mobiliza a ideia de área rural com o emprego de *localidade* e o qualificador que denota a distância que precisaria percorrer. O sujeito constrói a cena de dificuldade para chegar à escola, ao afirmar que a viagem de barco durava seis horas. A cena é complementada com a lista dos fenômenos da natureza que precisava enfrentar para chegar à escola: tempestade, maresia, chuva e forte calor.

No outro fragmento, é possível perceber um sujeito construindo uma cena de insatisfação por encontrar apenas quatro alunos, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, segundo ela, com as competências e habilidades necessárias para alunos deste nível. AP27 especifica – pelo menos em parte – o que seriam, para ela, essas competências e habilidades ao dizer que “*não sabiam ler, escrever, nem tão pouco decodificar os signos linguísticos que compunham seus respectivos nomes*”. As dificuldades no domínio e no uso dos recursos linguísticos pelos alunos para a leitura e a escrita dão vazão à sua insatisfação e preocupação, a partir daí, anunciando ao seu interlocutor as dificuldades que enfrentaria dali em diante para fazer com que os alunos desenvolvessem suas habilidades de leitura e escrita.

A citação abaixo extraída de Charaudeau (2011) ajuda a explicar a forma como concebemos o sujeito de nossa pesquisa. Trata-se de uma concepção que

Não nega o jogo da sobredeterminação do sujeito, mas, em vez de fazer do sujeito uma ilusão, faz algo de positivo. Existem, em toda sociedade, discursos de doxa (lugares comuns, estereótipos, saberes compartilhados). Estes circulam e se repartem de maneira não aleatória em diferentes grupos sociais. Assim sendo, todo sujeito é portador de alguns desses discursos, e essa condição revela seu posicionamento social. Podemos então dizer que, de uma certa maneira, esse sujeito é “responsável” por suas representações, o que não quer dizer que seja consciente disso. (CHARAUDEAU, 2011, p. 12).

Logo, manuseamos produções escritas de sujeitos que são portadores de discursos vários referentes às práticas escolares, ao ensino de LP, à formação adquirida na universidade e aos modos de vida marajoara, que, por sua vez, revelam seu posicionamento social no processo de formação para o ensino.

Agora, detalharemos o processo de coleta dos materiais durante a pesquisa.

3.3 Processo de coleta dos materiais

Charaudeau (2011) afirma o seguinte sobre a coleta dos dados em pesquisas no campo da Análise do Discurso:

A coleta dos dados obedece a uma lógica documental. O objetivo é recolher, descrever e classificar os objetos do mundo e os fenômenos sociais, segundo critérios de forma, sem hipóteses particulares orientando a pesquisa numa ou noutra direção, e isso com um ideal de exaustividade – o que produz classificações de arquivos diversos, catálogos e bases de dados. (CHARAUDEAU, 2011, p. 16).

Atentando-se para os aspectos da “lógica documental”, da “produção de arquivo e de base de dados” discutidos por Charaudeau (2011), apresentaremos nesta seção o processo de coleta dos materiais durante as disciplinas *Estágio II, Oficina de práticas e métodos de alfabetização, letramento e letramento digital* (daqui em diante chamaremos apenas de *Oficina de práticas e métodos de ensino*) e *Estágio IV*. Esse processo resultou na produção de um arquivo representativo de textos de natureza teórica e didática e de produções escritas dos graduandos do PARFOR-Letras no Marajó. Portanto, descrevemos o material que coletamos no decorrer da pesquisa (desde 2015), seguindo a cronologia desses momentos de formação.

Na disciplina Estágio II, que aconteceu em julho e em outubro de 2015, solicitamos os materiais que os alunos-professores tinham utilizado e produzido no Estágio I, disciplina de 100 h que ocorreu em outubro de 2014 e em fevereiro de 2015. Uma graduanda cedeu o Plano da disciplina e a coletânea de textos utilizados para o estudo teórico e para as reflexões metodológicas, dos quais logo providenciamos a cópia. Conseguimos também os relatos de experiência docente produzidos por eles. As orientações para a produção desses relatos foram feitas pela professora-formadora no Estágio I e a entrega foi feita no Estágio II para que o professor-formador deste nível avaliasse e julgasse sobre seu deferimento ou não. Se deferido, o graduando credita o Estágio III³⁰. Excertos de alguns dos relatos de experiência foram utilizados na seção anterior para ajudar na caracterização dos sujeitos da pesquisa.

³⁰ O Estágio III, no PARFOR Letras, é aproveitado pelo aluno-professor ao comprovar que tem experiência no ensino da língua portuguesa seja por meio de momentos de ministração de aulas da disciplina Língua Portuguesa (no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio) seja ensinando os objetos de ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. De acordo com a IN 002/2012/PARFOR-LETRAS-UFPA, para conseguir creditar este componente, o aluno-professor deve apresentar requerimento próprio preenchido e assinado, uma declaração emitida pela Secretaria Municipal de Educação a qual ele é vinculado, informando o tempo que o requerente tem de experiência no ensino de língua portuguesa e um relato de experiência onde o aluno-professor seleciona e relata um momento de sua experiência ensinando LP.

A disciplina Estágio II também é de 100 horas e foi executada em dois momentos presenciais e em um momento a distância quando aconteceu a observação do ambiente escolar e de aulas de LP e registros das informações lá obtidas em diários de campo. Pelo fato de esses alunos-professores já estarem habituados com turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, muitos deles foram observar aulas de LP em turmas desse tipo e registraram por escrito as práticas de ensino nessas turmas. Nesta disciplina, coletamos os seguintes materiais: o plano da disciplina, a coletânea de textos utilizados para o estudo teórico e para as reflexões metodológicas, os diários de campo produzidos pelos alunos-professores e os projetos de ensino produzidos por eles ao final da disciplina.

Tivemos a oportunidade também de atuar na disciplina *Oficina de práticas e métodos de ensino* que aconteceu em julho de 2016. Em síntese, essa disciplina objetiva proporcionar o trabalho com as concepções da alfabetização, letramento e letramento digital no trabalho docente e ainda a produção de atividades voltadas para a vivência pedagógica. É uma disciplina que busca servir ao perfil do público atendido, porque, quase na sua totalidade, são professores que tem vasta experiência no ensino em turmas da Educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse momento, a turma estava no penúltimo semestre do curso. Coletamos esses materiais: o plano da disciplina, a coletânea de textos utilizados e as atividades de ensino de LP³¹ produzidas pelos alunos-professores.

Por fim, atuamos também na disciplina *Estágio IV*, cujo primeiro momento presencial aconteceu no início de fevereiro de 2017 e o segundo, no mês de maio do mesmo ano. Logo abaixo, transcrevemos o texto da ementa deste componente curricular:

Docência compartilhada. Planejamento e execução colaborativos de projetos inovadores de ensino de Língua Portuguesa/Literatura em turmas de Ensino Fundamental ou Médio de escola pública. Articulação de projetos individuais a projetos coletivos e a políticas educacionais mais amplas. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados. (PPC, 2010).

O Estágio IV, portanto, é o momento em que o aluno-professor deve escrever seu projeto de intervenção com os materiais didáticos que serão utilizados durante sua atividade de regência. Durante essa regência (“docência compartilhada”, segundo o PPC), esse graduando precisa registrar por escrito em diários de campo a sua prática de ensino de LP na escola da região para, depois, ao retornar no segundo momento presencial, escrever um relatório de natureza mais reflexiva e analítica dos dados obtidos no decorrer de sua prática.

³¹ Algumas dessas atividades de ensino foram retomadas pelos graduandos no Estágio IV para serem adaptadas e utilizadas nos projetos de intervenção a serem desenvolvidos na escola. Isso foi possível, porque muitos deles decidiram continuar com suas propostas de ensino-pesquisa.

Os materiais obtidos nesta disciplina foram os seguintes: o plano da disciplina, a coletânea de textos utilizados, os projetos de ensino e das oficinas elaborados para serem colocados em prática nos momentos de regências nas escolas campo da pesquisa, os diários de campo e os relatórios finais.

Agora, detalharemos a constituição do *corpus* da pesquisa.

3.4 A constituição do *corpus*

No que diz respeito à constituição do *corpus* de nossa pesquisa, vale a pena fazer algumas considerações acerca da noção de “arquivo” no campo da Análise do Discurso.

Para Foucault (2016), o “arquivo” é compreendido como sistema de condições de existência dos enunciados (“sistema de enunciabilidade”), ou ainda “o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2016, p. 147). Para Pêcheux (2014), o arquivo é entendido como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2014, p. 59), ou seja, um conjunto de documentos históricos já produzidos e dados ao analista³². Embora o nosso *corpus* seja constituído de “documentos históricos”, já que são de produções escritas de sujeitos socio-historicamente situados, a concepção de “arquivo” para Foucault mostra-se mais produtiva para o nosso posterior trabalho analítico, visto que tentamos compreender os modos como as culturas acadêmica, escolar e local são articuladas nos escritos dos alunos-professores, o que nos leva a observar “o sistema que rege o aparecimento dos enunciados” analisados, existência essa marcada por relações de força e de poder na constituição identitária do sujeito-aluno-professor-do-Marajó³³.

Na seção anterior, demonstramos o processo de coleta do material durante a pesquisa no decorrer dos anos de 2015, 2016 e 2017. Pôde-se perceber que se trata de materiais de duas naturezas: primeiro, documentos didático-pedagógicos, como é o caso dos planos das disciplinas e das coletâneas de textos que fundamentaram as discussões teóricas e metodológicas das disciplinas; e, segundo, produções escritas dos graduandos, ou seja, atividades de ensino, projetos de ensino, diários de campo de estágio e relatórios de estágio. Considerando o objetivo deste estudo que está focado nos escritos de graduandos sobre as

³² Análises, na sua maioria, voltadas para o discurso político.

³³ Isso se aproxima com o que Sargentini (2006) diz a respeito da modificação da forma de organização do *corpus* em AD com a entrada do conceito de interdiscurso: “O conceito introduz uma abordagem mais dialética ao indicar que toda formação discursiva dissimula um todo complexo com dominante (...)” (SARGENTINI, 2006, 40).

práticas de ensino, estabelecemos o *corpus* desta tese os textos do segundo grupo, a saber, as produções escritas dos alunos-professores. Quando necessário, os documentos são utilizados apenas para contextualizar determinada explicação quando da análise dos dados.

Devido o nosso objeto de pesquisa ser os modos como as culturas acadêmica, escolar e local são articuladas na escrita sobre as práticas de ensino de LP, mantivemos no *corpus* os seguintes textos: os **diários de campo** do *Estágio II*, as **atividades de ensino** produzidas na *Oficina de práticas e métodos de ensino* e os **diários de campo** e os **relatórios** produzidos no *Estágio IV*. Mesmo que esses textos tenham sido produzidos em momentos diferentes da pesquisa, trechos deles encontram-se organizados no capítulo de análise de forma dialógica, pelo fato de eles apresentarem relações dialógicas afins em relação ao contato entre as culturas, aproximando-se ao que Charaudeau (2011) chama de “*corpus* baseado no interdiscurso”. Esse procedimento analítico de colocar em diálogo trechos de textos produzidos em diferentes momentos se mostra coerente com a noção de “campo associado”³⁴ construída por Foucault (2016), que vem a ser o fato de um enunciado estar sempre em relação com outros enunciados.

Em síntese, a partir das possíveis “formas de *corpus*”, em pesquisas no campo dos discursos, propostas por Courtine (1981, p. 26), podemos dizer que nosso *corpus* é constituído de

- ✓ “sequências discursivas produzidas por vários locutores”³⁵, pelo fato de serem produções escritas de trinta e três alunos-professores do Marajó;
- ✓ “sequências discursivas pertencentes a várias formações discursivas”, uma vez que nos escritos dos graduandos é possível identificar posições ideológico-enunciativas concernentes às culturas acadêmica, escolar e local;
- ✓ “sequências discursivas produzidas em diacronia”, pois os escritos dos graduandos que são analisados foram produzidos em uma sequencialidade temporal, isto é, nos anos de 2015, 2016 e 2017; e
- ✓ “*corpus* experimental”³⁶, visto que se trata de produções escritas que surgiram a partir de nossas ações de pesquisa, nossas intervenções experimentais no processo de formação dos graduandos, e não de um “*corpus* preexistente”, como que vindo de um banco de dados já formado.

³⁴ O conceito de “campo associado” será discutido no capítulo 5.

³⁵ Essas expressões entre aspas são traduções nossas do original.

³⁶ Aproximamos essa noção de “*corpus* experimental” ao que Aiub (2012) chama de “arquivo construído”, ou seja, arquivo que se deu pela produção e coleta de material para análise. Além disso, nesse artigo, Aiub apresenta uma interessante discussão acerca do conceito de “arquivo” na Análise do Discurso.

Por fim, esclarecemos ao leitor os códigos empregados nos fragmentos dispostos nos capítulos de análise a fim de identificar a procedência do dado:

DC2 – diário de campo produzido no *Estágio II*.

AE – atividade de ensino produzida na *Oficina de práticas e métodos de ensino*.

DC4 – diário de campo produzido no *Estágio IV*.

RE – relatório produzido no *Estágio IV*.

AP – aluno-professor

Na seção 3.5, explicitam-se as condições de produção desses textos.

3.5 As condições de produção dos dados

No *Estágio II*, orientamos que os registros escritos das aulas observadas no ambiente escolar fossem feitos em “diários de campo”. Chamamos por esse nome para fazer referência ao instrumento de coleta de dados comumente apontado nos manuais de metodologia, principalmente as de abordagem qualitativa e etnográfica (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995; BORTONI-RICARDO, 2008).

Entre outros pontos relacionados ao registro das aulas, sinalizamos a importância para o registro do assunto da aula, do modo como o conteúdo foi abordado pelo(a) professor(a) observado(a) (se por meio de aula expositiva, discussão, debate, leitura prévia, exercícios de fixação, etc.), sobre quais atividades foram desenvolvidas (por exemplo, cópia de conteúdo, exercícios orais, exercícios escritos de compreensão e interpretação de textos, ou se de produção de textos). Além disso, chamamos atenção também para a necessidade de registrarem os materiais escritos produzidos em sala, para formar anexos, como as respostas dos alunos para as atividades de compreensão de textos, os textos escritos produzidos pelos alunos, provas, planos de aula etc. Os graduandos foram orientados a produzir seus diários de campo individualmente.

Na *Oficina de práticas e métodos de ensino*, solicitamos a produção e socialização de atividades de ensino de LP que mobilizassem elementos culturais da região em questão, tais como modos de vida dos alunos, narrativas do imaginário marajoara, literatura, músicas, aspectos históricos, aspectos geográficos etc. Orientamos que seria preciso considerar as orientações teórico-metodológicas que foram estudadas na disciplina, tais como Soares (2005), Smolka (2008), Tfouni (2010), Belintane (2013), entre outros. Além disso, o material completo das atividades de ensino deveria apresentar o seguinte conteúdo: (i) atividade(s) de

compreensão/interpretação de texto, (ii) atividade(s) de reflexão/análise de aspectos da língua e (iii) atividade(s) de produção de texto. Os graduandos foram orientados a produzir as atividades de ensino individualmente, ou em dupla, ou até em grupos com três componentes.

Assim como no *Estágio II*, orientamos que – durante *Estágio IV* – os registros escritos das atividades de regência no ambiente escolar fossem feitos em “diários de campo”. Diferentemente do Estágio II, na última disciplina de Estágio, detalhamos mais as orientações concernentes à estrutura e ao conteúdo exigido nesses materiais, que passamos a descrever logo abaixo:

Uma introdução, contendo descrição geral da escola³⁷ (como era, o que acontecia nela, como se resolviam as situações etc.), do turno, identificação da série, da turma, a quantidade de alunos, informações sobre os alunos (características socioeconômicas, culturais, como eles chegavam à escola, sobre o que conversavam no caminho para a escola, sobre o que conversavam na sala de aula etc.). No momento formativo anterior à ida ao ambiente escolar, orientamos os graduandos para a escrita a respeito dessas informações que deveriam constar na parte introdutória dos diários de campo. Ou seja, nesse momento inicial das atividades de ensino-pesquisa na escola, nosso objetivo era fazer com que os alunos-professores registrassem não somente aquelas informações que comumente são coletadas e registradas em diários de campo e em relatórios de estágio, como por exemplo, localização da escola, infraestrutura da escola, o corpo social quantificado. O intento era leva-los a registrar aspectos mais específicos do local, como costumes, hábitos, práticas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Uma seção de registro das aulas, apresentando as informações sobre a sequência das aulas e quantidade de aulas por dia, a data, o(s) conteúdo(s) conceitual(is)³⁸ trabalhado(s) naquele dia, o material e os recursos didáticos utilizados naquela aula e o relato da aula. Esta seção era a que deveria tomar o maior espaço dos diários.

Uma seção de considerações finais, trazendo as conclusões a que chegaram com a finalização das oficinas e da escrita do diário acerca de suas percepções do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido.

³⁷ Ludke e André (1986) orientam que, na prática da pesquisa em educação, é necessária a atenção aos conteúdos das observações em campo. Segundo elas, a *descrição dos locais* é um desses conteúdos que deve ser registrado pelo(a) pesquisador(a).

³⁸ Considerando Coll (1986 apud ZABALA, 1998), entendemos que conteúdos conceituais são aqueles relacionados a fatos, conceitos e princípios próprios de um campo disciplinar tomado como objeto a ser ensinado pelo professor. Trata-se da resposta à pergunta “o que se deve saber?”.

A bibliografia, trazendo as referências dos textos teóricos citados no corpo dos diários e os anexos, contendo cópias ou reprodução das imagens dos textos, exercícios e atividades escritas feitas pelos alunos.

Ainda no *Estágio IV*, solicitamos como atividade final da disciplina a produção de um relatório final, no qual o graduando deveria expor, analisar e avaliar suas ações de ensino-pesquisa na escola onde desenvolveu sua proposta de intervenção. Deveria apresentar uma seção em que se analisa algum dado obtido na escola – que anteriormente foi registrado no diário de campo –, mobilizando determinada orientação teórica. Podemos afirmar que se trata de um registro de reflexões sobre as experiências na escola-campo, a metodologia empregada no processo de investigação, a análise de algum dado sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa naquela turma e sobre os resultados alcançados.

Esses relatórios deveriam conter a seguinte estrutura e conteúdo:

Uma introdução, contendo a Contextualização do estágio, uma justificativa, uma questão-problema, o(s) objetivo(s) do relatório e o modo como texto está organizado.

Uma seção de desenvolvimento, contendo as características gerais da escola (de maneira sintética), uma análise – amparada em alguma orientação teórica – de dados obtidos na escola e uma reflexão dos alunos-professores acerca da experiência de “docência compartilhada” vivenciada na escola.

Uma seção de considerações finais, em que se devia retomar os principais aspectos abordados no relatório e refletir sobre o resultado da análise desenvolvida.

A bibliografia, trazendo as referências dos textos teóricos citados no corpo do relatório e os anexos, contendo cópias ou reprodução das imagens dos dados que foram analisados.

Nessas atividades durante o *Estágio IV*, Os alunos-professores foram orientados a desenvolvê-las individualmente, ou em dupla.

Portanto, os enunciados reproduzidos e analisados, nos capítulos 6 e 7, foram extraídos de 30 diários de campo produzidos na disciplina *Estágio II*, 12 atividades de ensino produzidas na *Oficina de práticas e métodos de ensino* e 19 diários de campo e 19 relatórios produzidos no *Estágio IV*.

Na próxima seção, detalhamos o modo como procederemos para analisar os dados.

3.6 Protocolo de análise dos dados

O primeiro movimento de análise que faremos será o de caracterizar os elementos das culturas acadêmica, escolar e local nos escritos dos graduandos, com vistas a atender o primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, a saber, identificar os elementos do discurso que inscrevem as referidas culturas na escrita sobre as práticas de ensino de LP de graduandos do PARFOR-Letras, no Marajó. Para tanto, no capítulo 6, apresentamos três seções, nas quais discutimos os elementos que foram identificados e que se constituíram como uma amostragem satisfatória para atender ao objetivo do capítulo. O quadro a seguir mostra as macrocategorias e as categorias por meio das quais acontece esse primeiro movimento de análise:

Quadro 2 – Macrocategorias e categorias de análise para caracterização das culturas.

Macrocategorias	Categorias
Os elementos da cultura acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> - As normalizações do texto acadêmico - As citações ou menções a textos de autores teóricos - A adoção de procedimentos investigativos de pesquisa qualitativa no ambiente escolar - Os comentários e análise de dados
Os elementos da cultura escolar	<ul style="list-style-type: none"> - A caracterização da escola e de seus sujeitos - A relação entre a escola e a SEMED - Os aspectos didáticos que constituem a aula de Língua Portuguesa - O ensino das práticas de linguagem
Os elementos da cultura local	<ul style="list-style-type: none"> - As especificações geográficas - Os modos de se deslocar e os hábitos dos alunos - As narrativas que compõem o imaginário marajoara - As realidades socioeconômicas e ambientais

Fonte: Produto da pesquisa. Elaborado pelo próprio autor.

O segundo movimento analítico (no capítulo 7) será o de analisar os modos como os elementos das culturas acadêmica, escolar e local, caracterizados no capítulo 6, são articulados no discurso dos alunos-professores do PARFOR. Fazendo isso, visamos atingir o segundo objetivo específico desta tese: analisar os movimentos enunciativos e discursivos por meio dos quais essas culturas se articulam na escrita dos alunos-professores. O quadro a seguir mostra as macrocategorias e as categorias por meio das quais acontecerá o segundo movimento de análise:

Quadro 3 – Macrocategorias e categorias de análise dos modos de articulação das culturas.

Macrocategorias	Categorias
Diálogos entre as culturas escolar e local	- Justaposição de elementos de culturas distintas - Simulacro da cultura local construído pela cultura escolar - Polêmica entre as culturas escolar e local
Diálogos entre as culturas escolar e acadêmica	- Justaposição de elementos de culturas distintas - Simulacro da cultura escolar construído pela cultura acadêmica - Polêmica entre as culturas escolar e acadêmica
Diálogos entre as culturas acadêmica e local	- Justaposição de elementos de culturas distintas - Simulacro da cultura local construído pela cultura acadêmica - Polêmica entre as culturas acadêmica e local

Fonte: Produto da pesquisa. Elaborado pelo próprio autor.

O *modus operandi* de análise desenvolvido nos capítulos 6 e 7 acontecerá em dois níveis de engendramento das referidas culturas: no nível do *conteúdo* e no nível da *posição enunciativa* assumida pelos sujeitos. Aproximamos teoricamente o primeiro nível ao que Foucault (2016) chama de *temas* recorrentes para o agrupamento dos enunciados e ao que Bakhtin (2011) chama de *conteúdo temático* dos enunciados. Em relação ao segundo nível, aproximamo-lo teoricamente ao que Foucault (2016, p. 81) chama de “*posição* que o sujeito ocupa em relação ao domínio de objetos de que fala” e ao que Ducrot (1987, p. 192) concebe como “*ponto de vista*”, “*posição*” assumida por enunciadores³⁹. Esses níveis de identificação das culturas nos escritos dos graduandos ficarão mais claros quando do trabalho analítico nos capítulos 6 e 7.

Além disso, no capítulo 7, empreendemos um trabalho analítico de base interpretativista dos fenômenos linguísticos e enunciativos (DUCROT, 1987; AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004) constantes na materialidade textual dos dados, tomando-os como indícios (GINZBURG, 1989) dos processos discursivos.

Na leitura dos dados, seguimos a orientação do historiador Ginzburg (1989) a respeito do paradigma indiciário para a identificação de obras de arte originais: segundo ele, “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia (...)”. (GINZBURG, *Ibid.*, p. 144). Segundo o autor, essa atitude de focar a atenção nos pormenores mais negligenciáveis tem sua origem, há milênios, nas atitudes do homem como caçador, uma vez que este “aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba” (p. 151). O autor enuncia que o que caracteriza esse “saber venatório”⁴⁰

³⁹ Esse referencial teórico será discutido no capítulo 5.

⁴⁰ Saber relacionado à prática da caça.

(...) é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a **dar lugar a uma sequência narrativa**, cuja formulação mais simples poderia ser **“alguém passou por lá”** (*Ibid.*, p. 152) (grifos nossos).

Dessa forma, apropriamo-nos do paradigma indiciário para nortear o olhar analítico quando do contato com o *corpus* da pesquisa e interpretar a “sequência narrativa do processo discursivo” por meio das “particularidades aparentemente insignificantes” da materialidade textual dos escritos dos graduandos. Ou seja, há momentos de nosso trabalho analítico com os dados, que o uso do negrito, a preferência por transcrever um texto de um aluno a reproduzir a imagem do texto, as marcas de “polifonia no nível dos locutores ou no nível dos enunciadores” (DUCROT, 1987), ou ainda “modalizações autonímicas”, “glosas meta enunciativas” e o recurso das aspas (AUTHIER-REVUZ, 2004), entre outros, são considerados por nós como indícios por meio dos quais é possível discutir o processo de hibridação das referidas culturas. Apropriando-nos das palavras do Ginzburg (1989), a atenção aos indícios ajuda a identificar qual elemento cultural “passou e como passou” pelo discurso dos graduandos.

Os capítulos seguintes são dedicados à discussão dos referenciais teóricos que subsidiarão (i) a compreensão da construção das macrocategorias e categorias de análise apresentadas acima e (ii) a análise dos modos como as culturas acadêmica, escolar e local são articuladas nos escritos dos graduandos.

CAPÍTULO 4

NO ENTRE LUGAR DAS CULTURAS: EXERCÍCIO DE APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS DE *CULTURA* E DE *HIBRIDAÇÃO* *CULTURAL*

O trivial não é mais o outro (encarregado de reconhecer a isenção do seu diretor de cena); é a experiência produtora do texto. O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento (p. 63).

Michel de Certeau

A invenção do cotidiano

O conceito de “cultura” é relevante para este estudo pelo fato de o sujeito desta pesquisa, cujos textos formam o *corpus* da pesquisa, encontrar-se numa confluência peculiar: ele é, ao mesmo tempo, um “aluno” de Letras que está experienciando a cultura acadêmica, mas também é um “professor” com considerável tempo de experiência na cultura escolar e, além disso, encontra-se inserido em uma cultura local que se materializa nos modos de vida cotidiana, nos assuntos das conversas, nas crenças, nas narrativas contadas pelos sujeitos. Trata-se, portanto, de um trabalhador escolar que retornou à condição de aluno universitário no interior do Marajó. Essa circunstância, por sua vez, não é resultado do acaso ou de uma trajetória peculiar dos alunos-professores envolvidos no estudo, mas característica replicada pelo modelo de formação concebido no âmbito do PARFOR. Acreditamos que a compreensão do processo formativo desses sujeitos precisa levar em conta a especificidade dessa triangulação.

Faz-se necessário, portanto, enveredar para o conhecimento de alguns conceitos de “cultura” para compreender os enunciados produzidos na escrita desses sujeitos em suas condições de existência a partir da peculiaridade de seus locais institucionais. Para tanto, mantendo coerência com nossa área de investigação, que se encontra na confluência entre os estudos linguísticos e a formação de professores de LP, focamos nossa atenção,

momentaneamente, em um conjunto de autores do campo dos “Estudos Culturais” que nos ajudam a compreender a dinâmica dos elementos dos três sistemas culturais supracitados na escrita desses alunos-professores sobre as práticas de ensino de língua portuguesa.

Afinal, o que é cultura? O que são práticas culturais? Devemos pensar em culturas estanques ou em articulação de culturas? Como os aspectos do local e do oficial interferem nos enunciados produzidos por sujeitos sócio-historicamente situados? Como é a produção cultural desses sujeitos no cotidiano? Estes são questionamentos que nos conduzem para a exploração da encruzilhada de culturas na qual surgem os enunciados escritos pelos sujeitos investigados neste estudo e que são, por sua vez, inscritas nesses mesmos enunciados. Quais são as práticas culturais inscritas nos diários de campo de estágio produzidos pelos alunos-professores? Qual é a natureza das relações entre as culturas engendradas nos escritos sobre a prática de ensino de língua portuguesa no Marajó? Nossa hipótese é que a busca por respostas a essas questões poderão lançar luz no processo de investigação do hibridismo cultural na escrita desses alunos-professores do PARFOR e do Marajó.

Logo, o objetivo deste capítulo é demarcar os sentidos de “cultura”, “hibridação cultural” para, depois, caracterizar o que estamos considerando por “cultura acadêmica”, “cultura escolar” e “cultura local”, que compõem nosso objeto de estudo. Com a intenção de alcançar esse objetivo, primeiramente discutimos alguns conceitos de “cultura” por intermédio das contribuições teóricas de Eagleton (2011), Santos (2006), Laraia (1986), Certeau (1998) e Chartier (2002). Em seguida, discorreremos acerca da noção de “hibridação cultural”, considerando os estudos de Bhabha (1998) e Canclini (2013). Por fim, apresentamos nossa compreensão teórica sobre os termos “cultura acadêmica” (segundo Santos (2010), Schugurensky e Naidorf (2004) e Barzotto (2014)), “cultura escolar” (a partir de Chervel (1988), Apple (1989) e Silva, F. (2006)) e “cultura local” (pelos estudos de Chartier (2002), Araújo (2002 e 2005) e Pacheco (2009a e 2009b)).

4.1 Os conceitos de Cultura

A cultura e as práticas culturais são objeto de estudo de uma vasta produção teórica, principalmente no campo da Antropologia e da Etnologia. Para o nosso intento, apresentamos alguns conceitos de “cultura” e pontuamos o que cada um desses conceitos contribui para a circunscrição de nosso objeto de estudo. Assim como, no campo dos estudos da linguagem verbal, é possível encontrar conceitos diferentes de *texto*, de *enunciado*, de *discurso*, de

sentido etc. (e não se trata apenas de uma questão de nomenclatura, mas de concepção que demonstra diferentes visadas epistemológicas); também isso acontece com a noção de “cultura”.

A palavra “cultura” é de origem latina. Ela vem do verbo *colere*, que quer dizer “cultivar”, ou seja, em sua acepção primeira estava ligada às atividades agrícolas dos povos residentes em áreas rurais que cultivavam os produtos para sua subsistência e para comercialização. Essa prática de cultivo da terra, como consequência, influenciava diretamente nos modos de vida desses povos (EAGLETON, 2011; SANTOS, 2006).

O verbete “cultura”, no *Dicionário Básico de Filosofia*, de Japiassu e Marcondes (2006), contem cinco acepções das quais a que mais se mostrou funcional para o início desta seção foi a de número 3, que passamos a transcrever a seguir:

Em oposição a *natura* (natureza), a cultura possui um duplo sentido antropológico: a) é o conjunto das representações e dos comportamentos adquiridos pelo homem enquanto ser social. Em outras palavras, é o conjunto histórica e geograficamente definido das instituições características de determinada sociedade, designando “não somente as tradições artísticas, científicas, religiosas e filosóficas de uma sociedade, mas também suas técnicas próprias, seus costumes políticos e os mil usos que caracterizam a vida cotidiana” (Margaret Mead); b) é o processo dinâmico de sociabilidade pelo qual todos esses fatos de cultura se comunicam e se impõem em determinada sociedade (...). Nesse sentido, a cultura praticamente se identifica com o *modo de vida* de uma população determinada, vale dizer, com todo o conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e através dos quais se encarnam em condutas mais ou menos codificadas. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 63).

Considerando-se esses dois sentidos de “cultura” apresentados por Japiassú e Marcondes (2006), já é possível notar que se trata de representações, comportamentos e costumes adquiridos e praticados pelos sujeitos de determinada sociedade, historicamente situados. Soma-se a isso a concepção de cultura, de uma forma mais ampla, como o modo de vida dos indivíduos de acordo com as regras e comportamentos que são significados na e pela sociedade. Esses modos de conceituar cultura também são percebidos por Laraia (1986), que depreende a noção de cultura como o conjunto dos costumes e comportamentos de determinado povo. Ele afirma isso por meio de exemplos da diversidade de modos de vida de diferentes povos, tais como os lícios, os tártaros, os índios Tupinambá, os japoneses, os ciganos da Califórnia, entre outros.

Em nosso contexto de pesquisa, não estamos falando de um “povo” que possa ser identificado por uma “cultura”, mas de um grupo dentro de uma sociedade, que se encontra no ponto de confluência entre diferentes práticas culturais. Os “costumes” e “comportamentos”

que nos interessam são, essencialmente, aqueles implicados no processo de formação docente, em especial nas práticas de estágio: a observação e o registro do ambiente escolar e de aulas de língua portuguesa, a elaboração de projeto de ensino-pesquisa⁴¹, a produção de material didático, a consideração da realidade local no planejamento e na execução do projeto de ensino-pesquisa, a ministração de aulas com registro escrito dessa experiência, assim como as conversas mais descontraídas no corredor da escola ou no barco, entre outros. Esses “costumes” e “comportamentos” contribuem ainda para refletir sobre o modo como esses modos de vida (o acadêmico, o escolar e o local) dos sujeitos, no Marajó, implicam na prática de ensino de LP e na escrita sobre essa prática.

Com o objetivo de desconstruir o determinismo biológico para a compreensão das culturas, Laraia (1986) demonstra que, embora os aspectos biológicos interfiram nos comportamentos dos indivíduos, esses comportamentos também dependem de um aprendizado, de um processo chamado de “endoculturação”, que é quando um indivíduo aprende os comportamentos, costumes, crenças – entre outras práticas culturais – pelas práticas educativas da socialização com determinado grupo de indivíduos. Trazendo para o campo da educação, tem-se aí uma primeira cisão do conceito, pois há, de um lado, o processo de aprendizagem oficial, constituído por seus ritos da educação formal e há um processo de aprendizagem que podemos chamar de “local”, que se dá no dia a dia da escola, na observação dos comportamentos, das práticas e da linguagem, que perfazem o cotidiano da escola, pelo qual todo professor passa ao ingressar nessa instituição.

No caso desta pesquisa, assumimos que os “comportamentos” – ou melhor, considerando-se a natureza desta investigação, *a prática cultural* – dos alunos-professores percebidos tanto no conteúdo quanto na posição enunciativa assumida em sua escrita dependeriam, no mínimo, (i) do que aprenderam sobre o que é ser “professor” por meio de sua experiência como professores da escola básica; (ii) dos processos de formação docente experienciados no curso de Licenciatura em Letras ou em outros cursos que por ventura tenham feito; e (iii) do grau de envolvimento com os aspectos da cultura local compartilhados pelos professores e alunos. Ou seja, ao decidir-se a escrever sobre os estágios, o graduando se vê no cruzamento de diferentes aprendizagens, que remontam a diferentes experiências de sua própria história de vida. Mais ainda, tem o problema de que algumas dessas aprendizagens

⁴¹ Utilizamos esta forma composta (“ensino-pesquisa”), pois as ações de planejamento e execução do ensino e da pesquisa aconteceram de forma simultânea. São ações de pesquisa sobre o ensino a partir da própria ação de ensinar. Trata-se de uma orientação para se desenvolver as atividades de estágio no PARFOR, constante no PPC do curso. Foi a que buscamos efetivar nas disciplinas de estágio em nosso papel de professor-formador da turma.

podem conflitar com outras (escola vs. conhecimento local, universidade vs. escola, universidade vs. conhecimento local).

Laraia (1986) tem a preocupação de apresentar e discutir a heterogeneidade dos conceitos de “cultura” existentes dentro do próprio campo da Antropologia e procura apresentar uma síntese dessas diferentes concepções. Ele apresenta como antecedente histórico do conceito contemporâneo de cultura a noção estabelecida por Edward Tylor, que a apreende como sendo “este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” (TYLOR, 1871 apud LARAIA, 1986, p. 25).

Laraia (*Ibid.*) também apresenta com destaque as contribuições do antropólogo norte-americano Alfred Kroeber, principalmente no que diz respeito ao modo como a cultura atua sobre o homem e à discussão de pontos controvertidos ocasionados pelas explicações pautadas nas crenças populares. Baseado nessas contribuições de Kroeber, Laraia (1986) afirma:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA, 1986, p. 45).

Após expor as contribuições de Kroeber para a ampliação do conceito de cultura, Laraia (1986) as resume por meio dos seguintes pontos⁴²:

1. A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.
2. O homem age de acordo com os seus padrões culturais. (...)
3. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. (...)
5. Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas.
6. (...) é este processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional.
7. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. (...) (LARAIA, 1986, p. 48).

Laraia (1986, p. 59) tem como objetivo ainda reconstruir, no bojo da antropologia moderna, o conceito de cultural, segundo ele, “fragmentado por numerosas reformulações”.

⁴² Dos oito pontos listados pelo autor, citamos apenas seis, pelo fato de estes parecerem mais adequados para a exposição que estamos fazendo, em consonância com nosso objeto de pesquisa.

Para tanto, utiliza-se do esquema elaborado pelo antropólogo Roger Keesing (1974), que discute quatro concepções e seus respectivos conceitos de cultura elaborados por determinados autores, por meio das quais a noção de cultura foi construída.

A primeira, representada por autores como Leslie White, Sahlins, Harris, Carneiro, Rappaport, Vayda, entre outros, entende *cultura como um sistema adaptativo* (p. 59), a qual está vinculado um conceito como este: “Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. (...)”. Ainda em relação a essa perspectiva, “os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter consequências adaptativas no controle da população, da subsistência, da manutenção do ecossistema etc.”

A segunda concepção é a de *cultura como sistema cognitivo*, representada por W. Goodenough, para quem “cultura é um sistema de conhecimento: ‘consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade’” (p. 61).

Segundo Keesing, a terceira abordagem é a de *cultura como sistemas estruturais*, desenvolvida por Claude Lévi-Strauss. Este entende cultura como “um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana. O seu trabalho tem sido o de descobrir na estruturação dos domínios culturais – mito, arte, parentesco e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais” (p. 61).

A quarta, representada por Clifford Geertz e David Schneider, entende a *cultura como sistemas simbólicos*. Para Clifford Geertz, “a cultura deve ser considerada ‘não um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (...) para governar o comportamento’” (p. 62). Já para David Schneider, “cultura é um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento” (p. 63).

Isso demonstra a amplitude dos modos de teorizar e compreender a noção de “cultura” para diferentes autores. Essas perspectivas levam-nos a entender que os sistemas culturais, e as aprendizagens deles decorrentes, produzem os comportamentos dos alunos-professores do PARFOR e suas realizações durante o curso de formação, bem como sua atuação em sala de aula na escola e, em especial, suas atividades verbais, materializadas em seus textos escritos. As práticas culturais e os produtos decorrentes dessas práticas pelos professores são resultados de uma experiência histórica na qual se amalgama o que vivenciaram como moradores da região, como alunos das escolas ribeirinhas, como professores dessas escolas, e, finalmente, como graduandos do curso de Letras. Vemos, no entanto, que a questão de como

se dá esse “amalgama” entre as experiências advindas de diferentes inserções do sujeito em seu contexto sócio-histórico permanece em aberto. O conjunto dessas vivências forma uma unidade harmônica?

No que diz respeito aos conceitos transcritos acima, o que mais nos interessa é a compreensão de que a cultura está relacionada (i) às práticas dos sujeitos, (ii) ao sistema de símbolos e significados, como um conjunto de mecanismos de controle que interferem nas práticas cotidianas dos sujeitos e (iii) ao sistema de conhecimento que um sujeito constrói para atuar em sociedade.

Santos (2006) acrescenta um elemento importante à construção do nosso problema. Ele apresenta duas concepções básicas de Cultura, a saber, “todos os aspectos de uma realidade social” e “o conhecimento, as ideias e crenças, assim como as maneiras como eles existem na vida social” (p. 24). Segundo esse mesmo autor, é fundamental “entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem” (p. 8), o que nos leva a depreender que existem culturas diferentes que se tornam perceptíveis a partir de “realidades culturais” específicas. Esses sistemas culturais apresentam traços e características que os distinguem, mas a respeito disso Santos adverte que essa compreensão “pode acabar levando a que se pense a cultura como algo acabado, fechado, estagnado. (...) as culturas humanas são dinâmicas”. (SANTOS, 2006, p. 25-26).

Essas orientações de Santos (2006) apontam para duas necessidades de nossa pesquisa: primeiramente, a necessidade de entendimento dos sentidos que as realidades culturais do curso de formação, do ambiente escolar e das tradições locais têm para os alunos-professores do Marajó; em segundo lugar, a necessidade de compreensão dessas “realidades culturais” como dinâmicas, moventes no cotidiano das práticas dos sujeitos e materializadas na escrita dos alunos-professores do PARFOR. A primeira questão está vinculada ao modo como interrogamos a escrita do graduando – como atividade discursiva por meio da qual o sujeito “torna seus pensamentos reais” tanto para os outros quanto para si mesmo (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2009). A segunda questão está ligada ao modo como vemos a “cultura” dentro da qual este sujeito escreve como espaço não de um acúmulo estático ou pacífico de experiências, mas como campo em que sistemas culturais distintos interagem e se tencionam mutuamente.

Santos (2006) distingue a cultura da forma como o sujeito percebe essa cultura e lhe atribui significados, o que, por sua vez, é relevante para introduzir um problema importante: a cultura não é uma experiência unitária, sintética, mas cindida e ao menos potencialmente polêmica. Uma polêmica poderia ser retratada, por exemplo, por meio dos enunciados “eu

faço X de um jeito” versus “X é isso”. Ou ainda, os modos diferentes de atribuir significado ao ambiente escolar e a uma aula de português, por exemplo. Por conta desse problema, trazemos para essa discussão a abordagem feita por Certeau (1998).

Para Certeau (1998), “cultura” são as *combinatórias de operações*, as práticas ordinárias (*Ibid.*, p. 40) dos sujeitos, ou ainda, os modos de produzir e de consumir os bens culturais pelos sujeitos historicamente situados. Uma ideia fundamental deste autor é que ele entende esse *consumo* do homem do cotidiano como *outra* produção, como uma prática astuciosa e dispersa, “mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.” (*Ibid.*, p. 39). Esse modo de conceber e estudar a cultura é o que ele chama de “ciência contemporânea do ordinário”, ou seja, o estudo das práticas ou das maneiras de fazer cotidianas dos sujeitos – o autor dá bastante atenção às ações que os sujeitos fazem com a linguagem verbal – não como pano de fundo da atividade social, mas como centrais dessa atividade.

No campo da “ciência do ordinário”, Certeau elabora as noções de “estratégia” e “tática” para transpor as dicotomias ou o “encaixotamento” das práticas culturais, como, por exemplo, o simples trabalho de classificar se uma prática é própria do trabalho ou se é do lazer, se é da universidade ou se é da escola. Assim, foca-se nos *usos* que os sujeitos fazem dos produtos culturais nas situações do dia a dia, baseados em relações de forças. Este é seu “modelo polemológico”: “trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ‘ações’ que o fraco pode empreender” (CERTEAU, 1998, p. 97), que conduzem às noções de “estratégia” e “tática”, definidas a seguir, respectivamente:

(...) o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos e ameaças (...). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro (CERTEAU, 1998, p. 99).

(...) a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. (...) A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (...) a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. (...) Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (CERTEAU, 1998, p. 100).

Essa “ciência do ordinário”, esse enfoque na “vida cotidiana dos povos” e esse “modelo polemológico” propostos por Certeau nos permitem um duplo enfoque em nossa pesquisa. De um lado, lançar atenção para os fatos do cotidiano apreendidos pelos alunos-professores do PARFOR e registrados em seus diários de campo, relatórios e atividades de ensino. De outro, podem-se elaborar categorias de análise a partir dos registros escritos sobre cotidiano da aula de língua portuguesa, não pela perspectiva “do que não tem”, isto é, da crítica pela falta de atenção à determinada teoria ou à certa orientação metodológica, mas pela perspectiva “do que tem”, ou seja, de como o estagiário constrói sentidos para a cultura que vivencia na escola – na linha de Santos (2006). Não se trata então de discutir “o que realmente aconteceu”, mas o que se inclui ou exclui do relato, os pontos de vista a partir dos quais as cenas são relatadas etc.

Outro autor que discute a noção de cultura, numa perspectiva ligada à história da leitura, é Chartier (2002). Ele entende o termo “cultural” como referindo-se ao campo particular de práticas ou de produções de diferentes sujeitos sociais (CHARTIER, 2002, p. 66). Ele concebe a cultura como “um conjunto de significações que se enunciam nos discursos (...)” (*Ibid.*, p. 66). Para Chartier, essas noções interessam no estudo da história da leitura uma vez que possibilitam localizar o leitor como um “produtor inventivo de sentidos” e dão substância ao objetivo de seu estudo, que, segundo o autor, é “identificar, para cada época e para cada meio as modalidades partilhadas do ler (...), e que coloca no centro da sua interrogação os processo pelos quais, face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação”. (*Ibid.*, p. 121).

Chartier também compreende que o uso de um objeto – por exemplo, a leitura de um texto – se dá dentro de práticas culturais nas quais se desenvolve um *jogo de forças* – o autor inclusive cita Certeau para identificar a leitura como ação “tática” – entre o que o autor e o editor pensam em relação aos leitores como sujeitos a um “sentido único” do texto e a concepção de leitor como produtor criativo de sentidos singulares. Para o autor, “abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (*Ibid.*, p. 123). Sobre isso, Chartier (2002, p. 138) escreve o que segue:

(...) não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou os gestos. A oposição é demasiado simples entre espontaneidade “popular” e coerções das instituições ou dos dominantes: o que é preciso reconhecer é o modo como se articulam as liberdades condicionadas e as disciplinas derrubadas. (CHARTIER, 2002, p. 138).

Essa concepção de Chartier nos faz compreender que, por meio da escrita dos professores, temos acesso a práticas culturais que refletem os processos de formação pelos quais eles passaram e também sua experiência escolar, como professor com anos de experiência na escola básica, mas também a própria experiência em curso no momento em que se escreve. De fato, são significações que são construídas na *existência material* de seus enunciados escritos em diários de campo, relatórios de estágio e atividades de ensino, que, por sua vez, são partes constitutivas de discursos.

Tal como essa seção vem sugerindo a respeito dos conceitos de cultura e o dinamismo entre os sistemas culturais, na seção seguinte demonstraremos a incursão feita a respeito desse *dinamismo entre os sistemas culturais*, dessa *articulação entre culturas*, o que passaremos a tratar como *Hibridação Cultural*, que por sua vez nos possibilitará compreender as articulações entre as culturas acadêmica, escolar e local construídas pelos alunos-professores em seus escritos sobre o ensino de língua portuguesa.

4.2 A Hibridação Cultural

São Sebastião da Boa Vista – Marajó – Pará. Não tínhamos imaginado que bons momentos de ação formativa para professores de português e ações de pesquisa aconteceriam naquela cidade acolhedora, simples, mas, ao mesmo tempo, tranquila e pulsante... O porto. A praça. A paróquia de São Sebastião. Mas, também, uma agência do Banco do Brasil com seus terminais de autoatendimento. O comércio sortido de produtos alimentícios e de uso pessoal industrializados, ao lado de um pequeno estabelecimento de exposição e venda de peças artísticas de um artista local, representando a natureza e a cultura Marajoara... Um hotel construído em madeira situado bem em cima das águas barrentas de um furo, o que fazia com que escutássemos o som do mover das águas sob os nossos pés. Nesse mesmo hotel, havia televisões com acesso a canais de tv a cabo e forte sinal de internet de banda larga. Do quarto em que nos acomodávamos, sobre as águas barrentas daquele furo, tínhamos a vista do movimento de embarcações de todos os tipos através da janela, ao mesmo tempo em que tínhamos acesso ao mundo por meio de um *smartphone* e um *notebook*...

Esse relato serve para ilustrar do que vamos tratar nesta seção, a saber, o conceito de “hibridação cultural”. É possível notar como na descrição da configuração da cidade de São Sebastião da Boa Vista aparecem elementos de variados sistemas culturais: a organização

tradicional da cidade construída na frente dos rios (o porto, a igreja, a praça), mas ao mesmo tempo a instituição financeira vinculada ao Estado, com seus equipamentos informatizados (o banco, os caixas eletrônicos), as marcas da globalização por meio das mercadorias industrializadas, relacionadas com “táticas” de circulação da manifestação artística local (o estabelecimento comercial sortido ao lado do pequeno estabelecimento do artista local). Enfim, sistemas culturais que coexistem e se articulam e permeiam as práticas dos indivíduos que fazem a cidade pulsar.

Já foi possível perceber essa ideia nas palavras de Certeau (1998) quando este trata do *consumo* que o homem ordinário faz dos produtos culturais oferecidos na sociedade: segundo ele, trata-se não de um consumo passivo, mas de uma espécie de *outra produção* que “é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo (...) se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 1998, p. 39). O autor se refere às maneiras como os sujeitos consomem e ao mesmo tempo mobilizam os produtos advindos de variados sistemas culturais, articulando-os em práticas que, se são relativamente limitadas pelas “estratégias” dos grupos que detêm poder, são também inovadoras e “próprias” no sentido de que os sujeitos também produzem sentidos singulares, interpretações “novas” a partir de seu ponto de vista.

A respeito desse dinamismo entre sistemas culturais, Chartier (2002) propõe o seguinte: “Saber se pode chamar-se popular ao que é criado pelo povo ou àquilo que lhe é destinado é, pois, um falso problema. Importa antes de mais identificar a maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais” (CHARTIER, 2002, p. 56).

O historiador francês está chamando atenção para o fato de se dar, muitas vezes, bastante atenção para a vontade de classificação das culturas ou das práticas culturais, engavetá-las em caixinhas e depois etiquetar essas caixinhas com os títulos de cultura popular, cultura de elite, cultura marajoara, cultura escolar etc. Como afirma o autor, isso é um “falso problema”, uma vez que pensar dessa forma as práticas culturais é estreitar o modo de ver tais práticas, o que acarreta a dificuldade de se propor um “verdadeiro” problema de pesquisa acerca dos modos de coexistência de diferentes instâncias culturais. Ao mesmo tempo, no entanto, parece impossível considerar que, num contexto como aquele em que realizamos nossa pesquisa, seja possível falar em “práticas culturais” sem levar em conta a dimensão fragmentária, heterogênea e dinâmica dos vários processos que se cruzam na escrita dos alunos-professores. Dessa forma, percebemos a produtividade teórica e metodológica de

investigar as maneiras como as práticas culturais “se cruzam e se imbricam” na produção discursiva escrita dos graduandos atendidos pelo PARFOR-Letras⁴³.

Autores como Certeau e Chartier têm uma perspectiva que enfatiza o aspecto polêmico ou evasivo das práticas de uso em relação aos objetos que são dados a usar – ferramentas, textos, roupas, arranjos arquitetônicos etc. Subjaz a essa perspectiva a ideia de uma assimetria de forças, um lado “fraco” e um lado “forte”. Passemos agora para as contribuições de dois outros autores que abordam esse problema por um viés um pouco distinto, dando ênfase à ideia de um convívio ora “harmonioso”, ora “conflituoso” entre elementos de culturas diferentes nas práticas dos sujeitos. Elegemos os trabalhos do indiano Homi K. Bhabha (1998) e do argentino Nestor G. Canclini (2013) para tratar mais especificamente do conceito de “hibridação cultural”.

Na obra intitulada *O local da cultura*, Bhabha deixa explícito que suas reflexões e análises a respeito da questão da cultura foram motivadas pelo “momento de trânsito” – como ele designa o fim do século XX – de pessoas e culturas decorrentes principalmente dos movimentos migratórios no planeta. Esse momento de trânsito apontado pelo estudioso o fez orientar-se para “a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 1998, p. 20).

Esse entendimento inicial coaduna-se com o que nos propomos investigar neste texto: os processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais, ou seja, os processos que, nos escritos dos professores do Marajó, articulam as práticas próprias da cultura universitária, da cultura escolar e da cultura local de onde vivem e de seus alunos durante a formação docente, especificamente naquilo em que esses sistemas se diferenciam.

O autor afirma ainda que:

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação*, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. **De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”**, nos excedentes da soma das partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que apesar de histórias comuns de privação e discriminação, **o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável?** (BHABHA, 1998, p. 20) (negritos nossos).

⁴³ Considerando essa concepção, é que projetamos a análise da articulação entre as culturas nos escritos dos graduandos e apresentamos no capítulo 7.

Pode-se perceber que o autor trata do aspecto da cultura pela negociação dos elementos culturais, mas também pelo que caracteriza a diferença nas experiências intersubjetivas nas situações de migração de indivíduos de uma nação para outra e também nas negociações que povoam as relações conflituosas de raça, classe e gênero. Ou seja, chamam atenção do autor as tensões decorrentes das relações entre um grupo de sujeitos em uma posição privilegiada de poder e um outro grupo em uma posição historicamente de “privação e discriminação”. Trazendo o que autor enuncia para a situação de movimentos subjetivos durante o processo de formação docente, concordamos com Bhabha: é na “emergência dos interstícios” que os sujeitos negociam os valores culturais e ao mesmo tempo se constituem como sujeitos professores de língua portuguesa no Marajó.

Os dois excertos abaixo ajudam a precisar a noção de “hibridismo cultural”⁴⁴ para o autor indiano:

A representação da diferença [cultural] não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição. **A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.** O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão “na minoria”. (BHABHA, 1998, p. 21) (negritos nossos).

(...) o movimento temporal e a passagem que ele propicia, evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam em polaridades primordiais. **Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.** (BHABHA, 1998, p. 22) (negritos nossos).

A noção de “hibridismo cultural” para Bhabha (1998) vem a ser *a articulação social das diferenças culturais elaborada pelas minorias, ou seja, por aqueles sujeitos situados na periferia do poder que lutam por direitos*. Podemos dizer que os diários de campo, os relatórios de estágio e as atividades de ensino são espaços em que os alunos-professores realizam negociações sobre as diferenças culturais. Considerar o estudante do PARFOR como um sujeito “na periferia do poder” implica pensar em um sujeito que devido às contingências sociais e econômicas teve poucas oportunidades para logo cedo ingressar em um curso superior; além disso, devido à realidade geográfica (no arquipélago do Marajó), muitos destes

⁴⁴ Diferentemente de Canclini (2013), Bhabha (1998), que é a edição traduzida por Myriam Ávila, Eliana Lourenço Reis e Gláucia Gonçalves, utiliza o termo “hibridismo”.

podem encontrar dificuldades para ter acesso às cidades polos ou aos demais centros urbanos. Além disso, considerando o segundo excerto, o autor afirma que pelo viés do “hibridismo cultural”, não é mais possível dizer que há hierarquia entre as diferenças culturais, ensinando-nos a não ler os elementos dos sistemas culturais inscritos nos textos dos estagiários como “um melhor que o outro”.

Segundo o autor, esse fenômeno do hibridismo cultural se dá de forma mais intensa nos grandes deslocamentos sociais. Para ele, o “estranhamento (...) é condição das iniciações extraterritoriais e interculturais” (p. 29). São nesses deslocamentos que os sujeitos veem suas identidades questionadas, desestabilizadas, e passam a questionar aquelas que lhes são apresentadas. Surge o receio com o que possa vir a acontecer consigo.

Em nosso contexto de pesquisa, esses deslocamentos podem ser tanto geográficos quanto de subjetividades: deslocamento geográfico, quando um(a) professor(a) precisa se deslocar por horas no rio para chegar à escola onde leciona ou ainda quando precisa se deslocar para a cidade para lá cursar, durante mais de um mês, um bloco de disciplinas em seu curso de licenciatura. Não se deve esquecer que também para os professores-formadores aos quais esses alunos endereçam suas produções escritas se trata de um deslocamento geográfico significativo, uma vez que são professores, em sua maioria, vindos de outras cidades. Nessas condições, estranhamentos serão inevitáveis.

Em relação aos deslocamentos de subjetividades, trata-se do fato de esse(a) professor(a) “acumular” em si os papéis de professor da escola básica e de graduando de um curso de formação de professor – papéis estes que podem ser contraditórios. Como lidamos com três sistemas culturais (o acadêmico, o escolar e o local), pode-se esperar a possibilidade de hibridações variadas, como por exemplo, entre “saberes escolares” e “saberes locais”, entre “saberes escolares” e “saberes acadêmicos” e entre “saberes locais” e “saberes acadêmicos”. Também nesses deslocamentos de subjetividades, estranhamentos são inevitáveis.

Néstor Canclini (2013), que explicitamente dialoga com Bhabha, por sua vez, também demonstra uma compreensão interessante para nós em relação ao fenômeno da hibridação cultural. O autor argentino está preocupado em investigar as estratégias que os sujeitos mais identificados à cultura tradicional ou popular, na América Latina, utilizam para “entrar na modernidade e sair dela”. O autor lança a hipótese de que “a *incerteza* em relação ao sentido e ao valor da modernidade deriva não apenas do que separa nações, etnias e classes, mas também **dos cruzamentos socioculturais em que o tradicional e o moderno se misturam**” (CANCLINI, 2013, p. 18) (negritos nossos). Com o foco na compreensão dessa mistura, ele

foge das oposições clássicas, como por exemplo, urbano e rural, moderno e tradicional, erudito e popular etc.

A produtividade desta compreensão para nossa pesquisa está em tomarmos a temática “formação de professores de LP” e entender como se misturam, como se entrecruzam o “tradicional” e o “moderno” nos textos dos graduandos. Isso nos levaria a questionar o que seria esse “tradicional” e esse “moderno” no processo de formação de professores de LP.

Considerando o que Canclini apresenta, podemos inferir que o “tradicional” consiste no campo do vivido, do já conhecido, do já cotidianamente produzido pelos sujeitos; e o “moderno” seria do campo da novidade, do “desconhecido”, do supostamente mais atual e eficiente. Dessa forma, fazendo um paralelo com as exposições do autor, assumimos que o “tradicional”, no caso desta tese, pode ser representado por dois conjuntos de saberes e práticas culturais. Primeiro, trata-se dos conhecimentos que vimos chamando de “cultura local”, que incluem, por exemplo, os modos de se locomover entre os lugares, o hábitos alimentares, os modos de se divertir, as crenças e lendas, as relações familiares, entre outros. Segundo, seriam “tradicional” também os saberes experienciais e profissionais (TARDIF, 2014) comumente mobilizados no âmbito da cultura escolar, onde os professores estão inseridos – lembrando que os graduandos do PARFOR já são professores – no que se incluiriam a estrutura arquitetônica da escola, os espaços destinados a determinadas práticas pedagógicas, os eventos escolares, a progressão didática da aula, etc.

O “moderno”, por sua vez, estaria representado pelos saberes da formação docente baseada no conhecimento científico mobilizado no âmbito da universidade (as teorias, as orientações metodológicas, os modos de falar, os modos de escrever, entre outros), assim como, possivelmente, os saberes relacionados ao uso dos recursos multifuncionais de aparelhos celulares, o uso da internet e o consumo das informações nela veiculadas, o acesso à tv a cabo, o consumo das informações da grande mídia nacional e internacional, etc.

Essa concepção dialoga com nossa proposta de análise, uma vez que objetivamos analisar os movimentos enunciativos e discursivos por meio dos quais as culturas acadêmica, escolar e local se articulam na escrita dos graduandos, ou seja, como se “misturam” na produção discursiva. Dessa forma, nosso foco estará tanto nas relações de força entre os elementos dos sistemas culturais quanto na sua articulação, sua mistura, seu entrecruzamento na produção discursiva dos professores.

Mas, afinal, como Canclini define hibridação? Eis a definição inicial proposta pelo autor para demarcar sua perspectiva:

(...) *entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras.* (CANCLINI, 2013, p. XIX).

Por meio desta citação, nota-se a noção de “hibridação” como *processos*, não algo estanque, que envolve práticas social e culturalmente situadas combinadas pelos sujeitos, resultando na produção de “novas estruturas, objetos e práticas”. Essa definição possibilita-nos discutir a formação do professor de LP no contexto do PARFOR, em disciplinas de Estágio, por meio da escrita desses professores sobre suas práticas de ensino, pelo fato dessa escrita ser concebida no cruzamento entre as culturas acadêmica, escolar e local.

O autor assume que tem preferido os casos prósperos e inovadores de hibridação, isto é, aqueles em que “pode sugerir fácil integração e fusão de culturas sem dar suficiente peso às contradições e ao que não se deixa hibridar”. Entretanto, ele afirma que “hoje se tornou mais evidente o sentido contraditório das misturas interculturais”, ou seja, quando a mistura dos elementos dos sistemas culturais “geram conflitos devido aos quais permanece incompatível ou inconciliável nas práticas reunidas” (CANCLINI, 2013, p. XXV).

Canclini, utilizando como exemplo os sujeitos investigados no artigo de Cornejo-Polar⁴⁵, afirma que estes, ocasionalmente,

(...) **passam metonímica ou metaforicamente elementos de um discurso a outro.** Em outros casos, **o sujeito aceita descentrar-se de sua história e desempenha vários papéis ‘incompatíveis e contraditórios de um modo não dialético’: o lá e o cá,** que são também o ontem e o hoje, **reforçam sua atitude enunciativa e podem tramar narrativas bifrontes e – até se se quer, exagerando as coisas –, esquizofrênicas’** (...). (CANCLINI, 2013, p. XXVI) (negritos meus; itálico do autor).

A respeito desses “tipos” de hibridação tal como o professor argentino mostra, o processo de hibridação pode se dá de forma mais “próspera” ou baseada na contradição dos elementos combinados (chamaria de “*hibridação contraditória*”), o que nos leva a indagar: como se dá essa hibridação entre as culturas acadêmica, escolar e local nos textos dos(as) graduandos(as) de Letras? Por exemplo, quando surge, em sala de aula, um determinado uso da língua que não condiz com o que a gramática escolar prescreve, ou quando um aluno fornece a um determinado fenômeno uma explicação de cunho religioso e não científico – a “diferença” cultural é absorvida no seio da cultura escolar de forma harmônica, ou desperta

⁴⁵ Trata-se do artigo: CORNEJO-POLAR, Antonio. Una Heterogeneidad no Dialéctica: Sujeto y Discursos Migrantes en el Perú Moderno. *Revista Iberoamericana*. Vol. LXII, Núms. 176-177, Julio-Diciembre, 1996; 837-844.

uma reação polêmica? E ainda – ao relatar um episódio dessa natureza em seu diário de campo, direcionando-se ao professor universitário, de que forma o aluno-professor elabora posicionamentos, comentários, avaliações a respeito do ocorrido (se é que ele chega a anotá-lo)?

Com isso exposto, passamos a apresentar nossa compreensão teórica sobre os termos “cultura acadêmica”, “cultura escolar” e “cultura local”.

4.3 As Culturas Acadêmica, Escolar e Local

Nas disciplinas *Oficina de práticas e métodos de ensino*⁴⁶, ministrada em 2016, e *Estágio IV*, ministrada em 2017, orientamos os alunos a produzirem seus planos de ensino e seus materiais didáticos para o ensino de LP, procurando contemplar saberes da cultura “local”, tanto deles mesmos quanto dos alunos das escolas da região por eles atendidos. O intuito era fazer com que eles se implicassem subjetivamente na concepção e execução das aulas – basicamente, seria o que Geraldi (2006) chama de “devolução da palavra” ao outro para que se estabeleça e se sustente a interlocução – e que, assim, a experiência servisse como uma escolha metodológica e didática para que os alunos da escola também se sentissem “afetados” por esse ensino.

Foi possível perceber nos textos dos graduandos produzidos durante a *Oficina* e o *Estágio IV*⁴⁷ que eles de fato buscaram mobilizar esses saberes da cultura “local” e tentaram relacioná-los com os saberes e objetos que caracterizam as culturas acadêmica e escolar. Essa relação, em todo caso, deu-se de modos muito diversos. É em razão desse contexto e das características dos textos produzidos pelos alunos-professores que discorreremos aqui sobre esses sistemas culturais.

Em nossa exposição, apresentaremos esses sistemas culturais separadamente, mas sabemos que na prática é difícil estabelecer essas “sínteses acabadas”, esses “agrupamentos” estanques (FOUCAULT, 2016) de “tipos de cultura”, até porque elas coexistem e estão em constante diálogo, hibridizando-se (BHABHA, 1998; CANCLINI, 2013). A todo instante temos claro que, se é possível falar nesses três sistemas culturais como elementos discretos, não é porque eles sejam realidades independentes uma da outra, mas porque, nos discursos dos alunos-professores, encontram-se processos de diferenciação que fazem emergir esses

⁴⁶ Trata-se de um nome mais curto para se referir à disciplina *Oficina de Práticas e Métodos de Alfabetização, Letramento e Letramento Digital*.

⁴⁷ Será possível perceber isso nos capítulos 6 e 7.

polos. Até que ponto pode-se conceber que há uma “cultura acadêmica”, uma “cultura escolar”, ou uma “cultura local”? Vamos explorar essas questões nos próximos itens, tentando caracterizar cada um desses sistemas.

4.3.1 Cultura acadêmica

O autor português Boaventura de Souza Santos (2010) faz um balanço sobre o que propôs acerca da universidade em outra obra sua de 1994⁴⁸ e apresenta como se caracteriza já nos primeiros anos do século XXI a universidade pública.

Santos (2010) afirma que em sua obra anterior identificara três crises com que se defrontava a universidade: a “crise de hegemonia” (crescente descaracterização intelectual da universidade), a “crise de legitimidade” (crescente segmentação do sistema universitário) e a “crise institucional” (crescente pressão baseada em critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial). Segundo o autor, essas três “crises” influenciaram os modos como o ensino superior e a universidade se configuram hoje.

O autor cita dois processos que marcam como a universidade se apresenta: “a perda de prioridade na universidade pública nas políticas do Estado (...) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal” (SANTOS, 2010, p. 18) e “abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial” (*Ibid.*, p. 19). Esses dois processos levaram, segundo o autor, a uma “mercadorização da universidade” (*Ibid.*, p. 21). A partir deste cenário de início do século XXI, percebe-se a atuação da universidade baseada em uma tensão entre a produção intelectual e a atenção às ações do Estado com as propostas de “exploração comercial”, cujas práticas (desde os modos de conduzir as aulas na universidade até os modos de conduzir as pesquisas científicas e as atividades de extensão), quando adentram a universidade, passam a ficar impregnadas pelo *modus operandi* da “mercadorização”.

Neste cenário, o autor afirma que a universidade continua sendo “a instituição por excelência de conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p. 40), mesmo tendo perdido a hegemonia que tinha. Além disso, afirma que “no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão” (p. 65). No entanto, como reflexo dessa perda de hegemonia, Santos diferencia o que ele chama de “conhecimento universitário” e de “conhecimento pluriversitário”.

⁴⁸ Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

Por “conhecimento universitário” ele entende o modo de produzir conhecimento no século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar, uma produção relativamente descontextualizada, onde os pesquisadores determinam os problemas científicos a resolver (p. 41); enfim, trata-se de um modo de produzir conhecimento de base mais filosófica, visando ao avanço intelectual e não se atendo às demandas mais imediatas postas pela sociedade.

Por outro lado, o “conhecimento pluriversitário” é assim definido pelo autor:

(...) um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2010, p. 42).

Esses dois “tipos” de conhecimento descritos pelo autor português ajudam a perceber práticas culturais diferentes que podem coexistir nas universidades. Considerando o “conhecimento universitário”, teríamos práticas mais voltadas à produção de conhecimento científico pautada em interesses intelectuais para o avanço teórico, enquanto, no lado do “conhecimento pluriversitário”, teríamos práticas mais focadas no aplicacionismo e às demandas de contextos heterogêneos que incitam abordagens teóricas mais heterogêneas.

Embora Santos pareça referir-se principalmente à relação entre universidades públicas e setores da iniciativa privada, podemos pensar que a dinâmica do conhecimento “pluriversitário” se aplica também à relação entre a universidade e as políticas de Estado. Em outras palavras, o Estado pode ser a instância que produz demandas de pesquisa para a universidade; a implementação de uma política (como as políticas de ensino, que implicam, por exemplo, uma mudança de paradigma teórico etc.) pode ser o campo ao qual determinado tipo de conhecimento será “aplicado”.

Esta dimensão é mencionada por Schugurensky e Naidorf, para quem a “cultura acadêmica” pode ser assim compreendida:

(...) conceituamos a cultura acadêmica como os discursos, as representações, as motivações, as normas éticas, as concepções, as visões, e as práticas institucionais dos atores universitários. Isso inclui as idéias dos acadêmicos a respeito dos objetivos de seus próprios trabalhos e das três principais funções da universidade ligadas à produção, transmissão e aplicação de conhecimentos acadêmicos (pesquisa, ensino e serviço à comunidade). As prioridades entre essas funções e dentro delas, numa dada instituição, são o produto de fatores internos e externos, que

incluem as determinações de financiamento, as políticas governamentais e as tradições históricas. (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004, p. 998).

Além de fazerem referência às três principais funções da universidade que são o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à produção e à circulação do conhecimento científico, Schugurensky e Naidorf (2004) conceituam a cultura acadêmica como “os discursos”, “as representações”, “as normas éticas” e “as práticas institucionais dos atores universitários”. Mesmo não ficando claro em que sentido os autores utilizam os termos relacionados, podemos inferir que as produções discursivas, as regras sociais e institucionais vigentes no meio acadêmico – que também se materializam nas produções discursivas escritas – e as práticas cotidianas de alunos e professores nos processos de ensino e de aprendizagem constituem a cultura acadêmica. Enfatizamos o papel da escrita no âmbito das universidades pelo fato de podermos identificar a universidade como uma “cidade letrada”, de acordo com o estudo de Rama (2015), uma vez que a produção e o consumo do conhecimento científico são validados pela tecnologia da escrita. Pode-se perceber também que as determinações econômicas, oficiais do Estado (leis, decretos, resoluções, diretrizes curriculares, planos e programas de governo) e mesmo as tradições históricas interferem na constituição da cultura acadêmica.

Uma prática considerada indispensável para o contexto da universidade – recorrente nas proposições dos autores supracitados – é a pesquisa científica. Para tratar desse assunto no âmbito dos cursos de Letras, lançamos mão de Barzotto (2014). Para ele, “(...) tanto ler como escrever numa instituição, cuja essência está na produção de conhecimento, precisam ser atividades movidas pelo compromisso e pela necessidade de se produzir algo novo” (BARZOTTO, 2014, p. 15). O autor enfatiza o papel da leitura e da escrita na instituição universitária por entender que o foco desta é a produção do conhecimento independentemente do nível em que sua atividade se dá (se no primeiro semestre da graduação ou na pós-graduação). Ainda nas palavras de Barzotto (2014), é necessário haver uma responsabilização do graduando ao escrever seus textos na universidade para que se possa superar uma escrita pautada na imitação de modelos e na reprodução de ideias consolidadas.

Barzotto (2014, p. 19) afirma perceber a dificuldade que os alunos de graduação têm em estabelecer as relações entre seus textos e os discursos anteriores, repetição de frases ou de ideias. Em nossa pesquisa, percebemos alguns casos semelhantes a esse, por exemplo, quando o graduando, em seu estágio de observação/regência, escreve seu diário de campo a partir de descrições das aulas observadas/ministradas sem dar mostras de estar mobilizando os

conhecimentos teóricos apreendidos durante seu curso para refletir, discutir ou analisar os dados coletados no ambiente escolar.

Por fim, entendemos que a “cultura acadêmica”, particularmente no campo do ensino da língua portuguesa, se constituiria como “discurso da mudança” (aproveitamos a expressão utilizada por Pietri (2003)). O que marca a posição universitária no campo do ensino da língua materna, nos escritos dos graduandos, em muitas das vezes, é a proposição de um “novo” paradigma sustentada na crítica à escola, na desautorização do professor, e na dicotomização tradicional/inovador. Este aspecto é particularmente importante porque implica um movimento pelo qual a cultura acadêmica, neste terreno específico, se define como distinta da cultura escolar por uma relação de exclusão e de oposição.

Devido ao *corpus* da pesquisa ser constituído por textos que tematizam essas questões concernentes ao ambiente escolar e ao ensino de LP, alguns aspectos da “cultura escolar” serão discutidos na próxima subseção.

4.3.2 Cultura escolar

No domínio da “história das disciplinas escolares”, Chervel (1988, p. 78) enuncia que “o estudo das finalidades [do ensino escolar] não pode, então, em nenhum caso, fazer abstração dos ensinamentos reais. Ele deve ser conduzido simultaneamente sobre dois planos e fazer intervir uma dupla documentação, a dos objetivos estabelecidos e a da realidade pedagógica”⁴⁹. Transpondo esta compreensão do autor em relação às finalidades do ensino escolar para o nosso estudo, assumimos, no decorrer da tese, que tanto os documentos oficiais educacionais quanto as práticas reais do cotidiano escolar são elementos que caracterizam a cultura escolar. No que diz respeito a esses documentos oficiais na área educacional brasileira, podemos citar, por exemplo, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e, mais atualmente, a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), entre outros.

Baseada também nesta premissa de Chervel (1988) e de outros autores, Silva, F. (2006) também sustenta que a cultura da escola é constituída por duas partes: “os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade” (SILVA, F., 2006, p. 202).

⁴⁹ Tradução nossa do original.

A autora se baseia em Candido (1964 *apud* SILVA, F., 2006), que contribui para compreendermos a constituição da cultura escolar a partir da tensão/articulação entre o que é do âmbito das instituições oficial e o local: “a vida interna da escola (...) reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade” (CANDIDO, 1964, p. 111 e 128 *apud* SILVA, F., 2006, p. 203). Trata-se da concepção de escola como o lugar do reflexo e reprodução da ordem sócio-histórica, mas também o lugar da reelaboração, da produção de saberes e de estruturas novas ocasionadas principalmente por causa das práticas da cultura local agenciadas pelos sujeitos culturais, tais como gestores, corpo técnico, professores e – principalmente – alunos e alunas.

Outra referência utilizada por Silva, F. é Viñao Frago (2000, p. 100 *apud* SILVA, F., 2006, p. 204), para quem o conceito de cultura escolar estaria relacionado aos “modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas”. O referido autor “concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola”.

Pudemos notar que os autores citados convergem ao conceber a cultura escolar como um sistema constituído por certa tensão entre a normatização e o desempenho cotidiano. Normatização devido à força das legislações vigentes sobre o ensino, aos programas oficiais, à atenção aos currículos que são concebidos em setores outros que não na escola, ao livro didático, entre outros. Desempenho cotidiano, por outro lado, devido às iniciativas da coordenação pedagógica para a resolução de determinados problemas, à execução de eventos escolares que consideram as realidades sociais e financeiras dos alunos, às práticas de ensino dos professores em sala de aula e às táticas para resolver situações de sala, aos modos diferentes como os professores utilizam o livro didático, entre outros.

No caso específico da “disciplina escolar” (CHERVEL, 1988) “Língua Portuguesa”, essas tensões entre a normatização e o desempenho cotidiano podem ser percebidas nos conteúdos de ensino, na progressão da aula, nos recursos didáticos utilizados pelos professores, nas atividades voltadas para o ensino da leitura, da escrita e da oralidade, entre outros.

Essa tensão por meio da qual se configura a cultura escolar também é discutida por Apple (1989), para quem as palavras-chave para se compreender a relação Educação e Sociedade são *luta* e *conformação*. O autor mostra seu modo de ver os fenômenos num viés

estrutural, uma vez que, segundo ele, os problemas das crises são de ordem sistêmica e relacional visto que cada problema produz um outro e o outro influencia o um. Para ele, questões do tipo social, econômica e cultural se afetam mutuamente.

Apple (1989) foca bastante sua atenção no papel do Estado e sua relação com a força do capital que se importa com o lucro. Isso acarreta que trabalhadores tenham pouco controle formal sobre seu trabalho. Esse processo de centralização do controle do trabalho pode ser percebido também por meio do trabalho docente nas escolas. O autor demonstra que assim como a escola exerce a função de reprodução da ordem social estratificada, ela também desenvolve recriações no ambiente escolar devido a ações singulares dos sujeitos inseridos nessa “cultura vivida” (p. 34). Para ele, portanto, a cultura escolar se produz na tensão entre o controle do trabalho, exercido “de fora”, e as resistências/penetrações realizadas no ambiente do trabalho.

No caso de nosso estudo, podemos pensar que os conhecimentos “universitários” e os dispositivos que organizam as práticas de estágio, se têm uma dimensão formativa, também são, de forma semelhante às leis e aos programas oficiais, mecanismos de controle do trabalho docente nas escolas.

Assim, todos estes autores dão sustento à ideia de que a cultura escolar tem “zonas” de troca com outros sistemas culturais. O cotidiano das práticas escolares conecta a escola à vida da rua, aos contextos familiares, às peculiaridades de cada comunidade atendida etc. Por outro lado, a introdução dos estágios e de parte da formação universitária na própria escola cria um espaço em que universidade e escola se sobrepõem – há, no campo do estágio, uma cultura acadêmica que se diferencia da cultura da escola?

As implicações dessa perspectiva são muitas para nossa pesquisa. Por exemplo, pudemos perceber a “dificuldade” com que alguns alunos-professores do PARFOR tiveram em considerar os saberes da cultura local quando tentaram relacioná-los com os saberes da cultura acadêmica e escolar. Pudemos perceber que muitas aulas são concebidas *a priori*, isto é, já foram “pensadas” por orientações teóricas e metodológicas que estão na moda ou são orientadas por “preconceitos” sobre o que viria a ser o ambiente escolar, os alunos e as aulas de LP, cabendo ao sujeito em formação apenas executar “sua” aula.

No contexto de nossa pesquisa, um terceiro elemento proeminente na experiência escolar é a cultura local, representada, ela mesma, por uma vasta gama de elementos. Por isso, passaremos a discorrer sobre o que entendemos a respeito desse sistema cultural, considerando o nosso objeto de pesquisa.

4.3.3 Cultura local

No que diz respeito à “cultura local”, lançamos mão, primeiramente, do que Chartier (2002) expõe acerca da cultura popular no Antigo Regime francês: estava relacionada às práticas culturais dos indivíduos que moravam no campo e suas práticas eram bastante permeadas pela religiosidade e pelas práticas devocionais e folclóricas do povo, considerado como a “parte menos considerada entre os habitantes” (CHARTIER, 2002, p. 192).

Essa compreensão que o estudioso apresenta permite-nos considerar que, ao se tratar de “cultura popular”, o autor está se referindo às práticas dos indivíduos que habitavam longe da corte, o que, para nossa época, seriam os centros urbanos. Ademais, são indivíduos que mobilizam formas de pensamento ou de significação (“religiosidade” e “folclore regional”) diferentes daqueles que orientam as práticas culturais ligadas ao poder (a liturgia oficial da Igreja, por exemplo), das quais se têm mais registros porque dispõem com mais frequência da escrita como meio de produção e armazenamento. Tais aspectos do “pensamento popular” intervêm sobremaneira nos modos de interpretar a realidade que os circunda, embora possam não formar um conjunto explícito de proposições ou ideias.

Trazendo essa discussão para as especificidades da ilha do Marajó-PA, Araújo (2002) realizou um estudo acerca da constituição das escolas-de-fazenda localizadas no interior do município de Soure, fundamentando-se, teoricamente, nos postulados teóricos de Raymond Williams sobre a cultura. Araújo teve como objetivo geral compreender a complexidade social na qual as escolas-de-fazenda se fizeram constituir e instituir. Para tanto, ela apresenta um importante estudo da cultura marajoara a fim de situar em quais práticas os sujeitos envolvidos na pesquisa estavam inseridos, desde as características geográficas da região, informações climáticas, a aparência dos terrenos em Soure devido a essas particularidades climáticas, os modos de se locomover pela região, até os dados históricos sobre a constituição do povo do Marajó e das escolas-de-fazenda em Soure.

De uma parte, podemos entender como “cultura local” o que Araújo (2002) – baseada no conceito de cultura para Raymond Williams – chama de “modos de vida das gentes” do local, ou seja, os seus modos de viver, de habitar, de trabalhar, de estudar, de se divertir, de se locomover pelos rios e furos do arquipélago do Marajó. A seguir, transcrevemos alguns trechos em que a autora dá mais informações sobre algumas dessas características da cultura local marajoara:

O rio é fundamental para o marajoara. Pelos rios ele opera seu sistema de troca, comercialização e cultura. O rio é a vida. (...)

A paisagem é bastante diversa, formada basicamente de campos, furos, igarapés e rios, matas de igapó, florestas e praias. (ARAÚJO, 2002, p. 72).

A paisagem é paradisíaca. Impossível não ficar impressionado com tanta beleza natural. O rio de águas verdes brilha com o reflexo do sol. A viagem segue tranquila até que o barco encalha numa cachoeira. Os passageiros comentam que a maré está vazando e que não será possível seguir viagem, que devemos esperar ela secar e voltar a encher. (*Ibid.*, p. 125).

Outras características locais, os modos de vida e o sistema simbólico marajoara são descritos por Pacheco (2009a; 2009b). Em seu estudo de tese, Pacheco (2009a) investigou traços identitários, saberes e tradições nativas do Marajó, por meio de crônicas, memórias e relatórios escritos por religiosos agostinianos em suas experiências pastorais com moradores da região desde 1930. Teoricamente, o historiador paraense embasou-se em autores dos Estudos Culturais, tais como Raymond Williams, Stuart Hall, Homi Bhabha, e de estudos Latino-Americanos, como Nestor G. Canclini, entre outros. A partir de seu estudo, ele percebeu que “regimes de águas, espaços de campos e florestas transformaram-se em arena de contatos socioculturais, por vezes desiguais, insurgentes, envolvendo marajoaras, religiosos, elites políticas e econômicas regionais entre a colônia e emergentes tempos atuais” (PACHECO, 2009a, p. 16). Vejamos o que mais o autor diz a respeito da cultura marajoara:

Mar, baías, rios, *furos*, estreitos, lagos, *igarapés*, *igapós*, campos inundados, imensos aguaçais, viveiros de inclassificáveis espécies vegetais, minerais e animais são lugares amazônicos onde se inscrevem e podem ser captadas diferentes histórias, saberes e poderes locais.

(...)

Somente populações inseridas num sistema de símbolos e crenças são capazes de assegurar suas difíceis formas de vida e criar explicações para a existência de encantados, visagens, assombrações e seres míticos, tão fortemente desclassificados pelo letramento ocidental como objeto folclórico. (PACHECO, 2009b, p. 410-411).

Em síntese, segundo o historiador paraense, o Marajó é marcado por elementos fluviais; mulheres e homens de matrizes multiétnicas diversas⁵⁰; populações tradicionais; mediações entre rios e florestas; tradição oral regional e saberes locais estruturantes de princípios de vida; relação de dependência entre os seres humanos e o meio ambiente: cidades, vilas, a floresta, casas flutuantes – o próprio hotel onde ficávamos hospedados em São Sebastião da Boa Vista era em cima d’água.

⁵⁰ Araújo (2002, p. 78) mostra em sua pesquisa que a origem étnica das gentes que habitam a ilha do Marajó é basicamente indígena, africanos traficados e brancos.

É importante frisar, no entanto, que quando definimos essas características como traços da cultura local, não estamos deixando de considerar como locais outras características presentes nas mesmas localidades, pelas quais elas se aproximam, por exemplo, dos centros urbanos, como por exemplo o acesso à internet ou a utilização de motocicletas como meio de transporte. Trata-se da própria natureza dos processos de hibridação cultural no ambiente da cidade.

No que diz respeito especificamente ao tema do nosso estudo, reconhecemos que esses elementos culturais “próprios” da localidade formam um corpo de experiências que não deixa de estar presente na escola e que pode ser facilmente detectado nela. As paisagens naturais e urbanas rodeiam o espaço físico da escola. Nas conversas de corredor podem-se escutar assuntos dos mais variados. Mas até que ponto esses elementos penetram nas práticas próprias da escola? O problema do horário de início e fim das aulas, confrontado com o tempo regido pelas marés e pelo transporte fluvial é um exemplo; ou calendário escolar vs. épocas de apanha de açaí etc. De forma semelhante, o próprio PARFOR, como programa universitário, tem uma temporalidade própria que procura adaptar-se aos tempos do trabalho escolar do magistério – as aulas acontecem nos períodos “intervalares” (janeiro e julho, principalmente).

Podemos dizer, ainda, que a cultura local se caracteriza como um “imaginário”, um conjunto de “tropos” que são reconhecidos sistematicamente como elementos próprios da identidade do povo de um local. Essa percepção do que seria o “local” pode ser encontrada, por exemplo, nas expressões artísticas que procuram retratar a história, o cotidiano e as narrativas que permeiam o imaginário local.

Apresentamos a seguir algumas pinturas do artista Solino Júnior⁵¹, por meio das quais é possível perceber alguns dos elementos que compõem os modos de vida e que povoam o imaginário marajoara:

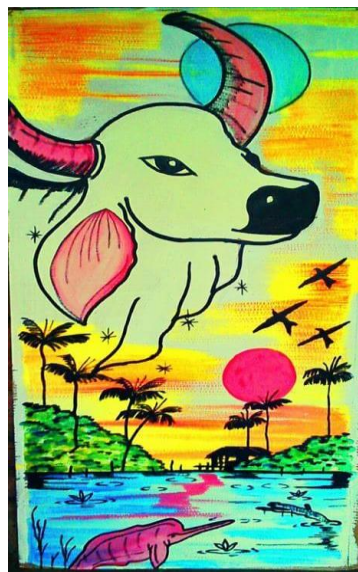
Figura 10 – *Entre lendas e encantos do Marajó*, de Solino Júnior (2015).

Figura 11 – *A paixão de uma nação azul e branco (Malhadinho)*, de Solino Júnior (2015).

⁵¹ Solino Barbosa Monteiro Júnior é um artista marajoara que reside em São Sebastião da Boa Vista, destacando-se por retratar facetas da cultura marajoara por meio de seus desenhos a lápis e pinturas com tinta a base d’água.



Fonte: Produto da pesquisa.



Fonte: Produto da pesquisa.

Por meio das imagens é possível perceber as seguintes temáticas: o regime das águas por meio da presença da representação dos rios, a presença do boto como animal e como personagem encantado, as moradias que se encontram nas margens dos rios, a presença da floresta amazônica com sua riqueza de fauna e flora, os sujeitos da região e seus modos de se deslocar com o auxílio de variados tipos de embarcações e suas atividades de trabalho e a atividade de pecuária geralmente encontrada nos campos do Marajó.

Após termos tecido essas considerações a respeito dos conceitos de “cultura”, de “hibridação cultural” e da circunscrição das “culturas acadêmica, escolar e local”, apresentamos, no próximo capítulo, as noções teóricas que subsidiaram a leitura e análise dos escritos dos graduandos.

CAPÍTULO 5

DISCURSOS MARCADOS PELAS MESCLAS

Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (p. 34).

Michel Foucault

A Arqueologia do Saber

Neste capítulo, apresentamos nossa fundamentação teórica no campo dos Estudos da Linguagem, em uma perspectiva predominantemente discursiva, que nos possibilita investigar o objeto de pesquisa, isto é, o modo como as culturas acadêmica, escolar e local se materializam em discurso na escrita sobre as práticas de ensino de língua portuguesa de alunos-professores do PARFOR-Letras da UFPA, no Marajó.

A escolha por essa perspectiva foi feita devido ao que apresentamos na seção anterior: em síntese, o estudo das práticas culturais relacionadas aos elementos das culturas precisa privilegiar tanto os sujeitos em seus movimentos de consumo de elementos de outras culturas, como também o movimento de produção de novos produtos culturais que, no nosso caso, se dão nos escritos dos graduandos. Em outras palavras, analisamos dados de escrita e não as práticas culturais em si. Este raciocínio nos fez perceber que para analisar os dados precisaríamos lançar mão de uma perspectiva que privilegiasse a natureza dialógica da linguagem, ou seja, atenção ao que surge a partir de uma inscrição histórica, do que é repetível, mas também do que surge como um acontecimento novo, do que é singular.

Assim sendo, na primeira seção, abordamos as noções de “enunciado” e de “relações dialógicas” a partir dos estudos de Foucault (2016), de Bakhtin/Volochínov (2009) e de Bakhtin (2011; 2013). Na segunda seção, discorremos sobre o conceito de “interdiscurso” para estudiosos do campo da Análise do Discurso Francesa (AD), a saber, Pêcheux (1995), Courtine (1981) e Maingueneau (1997; 2005). Na terceira e última seção do capítulo, apresentamos alguns mecanismos que funcionam como “formas mostradas da heterogeneidade constitutiva”, que ajudam a dar conta da materialidade linguística de nossos

dados; fundamentamos esta seção com as propostas teóricas de Ducrot (1987) e de Authier-Revuz (1990; 2004).

5.1 O enunciado e as relações dialógicas

Foucault, em sua obra “A Arqueologia do Saber”, coloca em questão “os métodos, os limites, os temas próprios da história das ideias”⁵². Neste seu projeto, Foucault (2016) demonstra que a atenção dos historiadores estava voltada para a linearidade dos fatos históricos. Segundo ele, as “velhas” questões de análise tradicional estavam baseadas na categoria de continuidade. Para ele, entretanto, as questões precisariam estar baseadas nas discontinuidades, nas rupturas, nas interrupções, nos deslocamentos e transformações, enfim para a irrupção dos acontecimentos.

A partir desta perspectiva para se estudar os documentos históricos, o autor coloca alguns problemas metodológicos, (i) a constituição de corpora coerentes e homogêneos de documentos, (ii) o estabelecimento de um princípio de escolha, (iii) a definição do nível de análise e dos elementos que lhe são pertinentes, (iv) a especificação de um método de análise, (v) a delimitação dos conjuntos e dos subconjuntos que articulam o material estudado e (vi) a determinação das relações que permitem caracterizar um conjunto. Isso posto, já sinaliza os modos como se constituem os discursos sobre determinado campo.

A fim de estabelecer as unidades discursivas de acordo com sua abordagem, o autor orienta primeiramente para a necessidade de (i) se libertar das noções de “tradição”, “influência”, “desenvolvimento”, “evolução”, “mentalidade” ou “espírito” (p. 25); (ii) libertar-se de “agrupamentos totalizantes” (p. 26); e (iii) se libertar de dois temas: o de que jamais seja possível assinalar a irrupção de um acontecimento verdadeiro e o de que todo discurso repousaria sobre um já-dito (p. 30).

A esse respeito, Foucault (2016) explica:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2016, p. 31).

⁵² Percurso este que já vinha sendo tratado desde *A História da loucura na idade clássica*, perpassando por *O Nascimento da Clínica* e *As palavras e as coisas*.

Como pode se perceber, o filósofo francês orienta para tomarmos o discurso em sua irrupção de acontecimento, ou seja, tomar o documento histórico como uma novidade daquele momento, mas que ao mesmo tempo oferece sinais de sua constituição histórica a partir de fatos outros. Considerando-se essas orientações do autor para o delineamento de nossa pesquisa, seria o caso de tratar os escritos dos graduandos como documentos que demonstram sua inscrição histórica em diálogo com outros discursos e eventos históricos, tratá-los no jogo de sua instância, localizado no processo de formação docente no Brasil e no Marajó.

Segundo Foucault, o analista deve lidar com o conjunto de discursos emergidos na história, que é um domínio descontínuo. Apesar disso, segundo ele, é possível definir o discurso como o “conjunto de todos os enunciados efetivos (...), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um. (...) o material que temos a tratar, em sua neutralidade inicial, é uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral”. (FOUCAULT, 2016, p. 32).

Segundo o filósofo, a análise do campo discursivo deve ser orientada da seguinte forma: (a) compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; (b) determinar as condições de sua existência; (c) fixar seus limites de forma mais justa; (d) estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado; e (e) mostrar que outras formas de enunciado excluem (FOUCAULT, 2016, p. 34). Avaliamos que esses pontos são de grande funcionalidade para a sistematização metodológica e analítica dos documentos aqui estudados.

Percebe-se, portanto, que a noção de *enunciado* é um termo chave para a abordagem discursiva de Foucault. Ele entende enunciado em sua singularidade de acontecimento, em sua irrupção histórica.

Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, (...) porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação, (...) porque está ligado não apenas a situações que o provocam, a consequências por ele ocasionadas, mas ao mesmo tempo, (...) a enunciados que o precedem e o seguem”. (FOUCAULT, 2016, p. 34-35).

Pela natureza do objeto de estudo desta tese e pelo *corpus* produzido, conseguimos notar a relevância dessa noção de enunciado: os textos escritos pelos alunos-professores são acontecimentos, pois demonstram gestos de escrita, articulam palavras e ideias, e ao mesmo

tempo instauram uma memória referente ao ensino pelo qual passaram no Marajó, às experiências no ensino de LP, aos processos de formação docente pelos quais já passaram e às orientações teóricas e metodológicas apreendidas durante esses processos de formação e mobilizadas por eles em suas práticas de ensino na Educação Básica. Trata-se de enunciados que se encontram relacionados, por sua vez, a outros enunciados que pertencem ao domínio das políticas educacionais brasileiras de formação docente, das noções teóricas do campo dos estudos linguísticos ou dos estudos literários, dos estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua e dos saberes e modos de vida na região marajoara.

Ainda em relação à noção de enunciado, vale a pena dialogar com Bakhtin. Esse filósofo vê o enunciado como a *unidade real da comunicação discursiva* – noção que pode ser aproximada à de enunciado como “acontecimento” em Foucault, especialmente pelo fato de ambos os autores enfatizarem a diferença de sua natureza em comparação com a língua. Bakhtin afirma que a língua é colocada em uso por meio de enunciados “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Segundo esse estudioso, os enunciados são constituídos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Ele ainda dá bastante importância ao enunciado a ponto de dizer que a “língua passa a integrar a vida” e a “vida entra na língua” por meio dele (*Ibid.*, p. 265).

O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Substituindo as palavras “fala” por “escrita” e “falante” por “escrevente” – já que o próprio Bakhtin admite os enunciados tanto orais quanto escritos – é possível entender que aquele que escreve não é o primeiro a escrever, ele escreve já como resposta a alguma demanda de outrem e sua produção pressupõe tanto a mobilização dos recursos da língua quanto da existência de enunciados anteriores, seja seus, seja de outrem. Por conseguinte, esses enunciados escritos pelo sujeito entram em relação com outros por meio de relações variadas: corroboração, acréscimo, contradição, polêmica, entre outras. Pelo modo como Bakhtin (2011) faz sua exposição teórica, poder-se-ia entender que essa relação responsiva entre os enunciados se daria em uma cadeia de enunciados produzidos e respostas imediatas.

Mas, em Bakhtin (2013), pode-se perceber essa relação responsiva em reações tardias, na reação que é a própria formação da consciência, no “grande diálogo de uma época”.

Em Foucault (2016) é possível perceber essa relação entre os enunciados de uma forma aproximada com Bakhtin (2013), o que seria o caso, *verbi gratia*, de perceber no modo como os sujeitos da pesquisa organizam textualmente seus registros a respeito da progressão didática da aula, o que nos leva a perceber a relação de corroboração com os enunciados dos materiais orientadores para a formação de professores no âmbito do PNAIC⁵³ ou com os enunciados de determinada orientação teórico-metodológica para o ensino de LP.

Já que estamos falando dos enunciados e de sua relação com outros, questionamo-nos: Como definir um grupo de relações entre enunciados? Foucault (2016, p. 39-41) lança algumas hipóteses: 1ª) a de que “os enunciados (...) formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo **objeto**”; 2ª) a de que os enunciados apresentam um tipo de encadeamento, **modalidades de enunciação**; 3ª) a de que os grupos de enunciados podem ser estabelecidos pelo sistema de **conceitos** permanentes e coerentes; 4ª) a de que o reagrupamento dos enunciados pode ser feito pela identidade e a persistência dos **temas**.

Ao tratar dessas hipóteses, Foucault (2016) direciona sua exposição ao conceito de “formação discursiva” (FD). Segundo ele, uma formação discursiva se instaura quando “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)” (p. 47). Quanto às condições de existência a que estão submetidos esses elementos (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, temas), o autor chama de “regras de formação”. Cabe a nós, neste momento, explicitar cada um desses elementos, pois se mostram úteis para o trabalho de circunscrição dos sistemas culturais (acadêmico, escolar e local) nos escritos dos graduandos.

Tomando como exemplo o discurso da psicopatologia a partir do século XIX, Foucault (2016) expõe que os *objetos* são construídos em uma determinada conjuntura histórica que engendra as regras para sua existência, o que nos leva a entender que os objetos que constituem uma formação discursiva não se dão *a priori*, nem são estanques no curso da história. A partir do estudo que fez, ele assume que no século XIX aparecem os seguintes

⁵³ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. É um programa nacional de formação continuada presencial para professores alfabetizadores, que estabelece como meta a de “alfabetizar todas as crianças brasileiras até 8 anos de idade” (BRASIL, 2015). Este programa foi instituído em 2013. Pelo fato da maioria dos alunos-professores sujeitos desta pesquisa atuar em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, eles participavam das formações deste programa.

objetos do domínio da psicopatologia, relacionados à delinquência: o homicídio, os crimes passionais, os delitos sexuais, certas formas de roubo, a vagabundagem etc. Esse conceito teórico nos é interessante, pois poderá nortear a análise do *corpus* – a escrita dos graduandos sobre a prática de ensino de língua – para a circunscrição da formação discursiva da “formação do professor” e do “ensino de LP” por meio da identificação dos “objetos” neles construídos – em especial, para a questão se há movimentos de construção ou emergência de novos objetos no “entre-lugar” de formação em que esses sujeitos se inscrevem.

Em relação às *modalidades enunciativas*, o filósofo francês elenca os seguintes exemplos das formas de enunciados que se podem encontrar no discurso dos médicos do século XIX: “descrições qualitativas, narrações biográficas, demarcação, interpretação e recorte dos signos, raciocínios por analogia, dedução, estimativas estatísticas, verificações experimentais” (FOUCAULT, 2016, p. 61). Fica explícito, pois, que as modalidades enunciativas são, para Foucault, as formas por meio das quais os enunciados se materializam: se por meio de estruturas descritivas, narrativas, se por meio de dados estatísticos, se por meio de discurso direto e/ou indireto etc. Aproximando para o campo dos estudos linguísticos, diríamos que se trata dos modos como o produtor de um texto se utiliza dos recursos da língua (sintáticos, textuais, enunciativos, por exemplo) para atingir seus objetivos pragmáticos. Nesse sentido é que alguns postulados teóricos de Ducrot (1987) e Authier-Revuz (1990; 2004) acerca dos recursos enunciativos para a construção dos enunciados poderão contribuir no aprofundamento do estudo das modalidades enunciativas presentes nos dados⁵⁴.

Foucault (2016) ensina que essas modalidades enunciativas precisam ser observadas considerando “os lugares de onde vêm”⁵⁵, ou seja, elas estão condicionadas (a) ao status institucional do sujeito que produz dado enunciado (o médico ou o professor); (b) aos lugares institucionais de onde esse sujeito “fala” (o hospital, o laboratório, a escola ou a universidade); e (c) às posições que podem ser ocupadas pelo sujeito (um médico ou um professor que questiona ou que só observa, que propõe ideias novas ou que só obedece). Além disso, o autor propõe que esses diversos “lugares de onde vêm” as modalidades enunciativas – os diversos status, os diversos lugares, as diversas posições – manifestam a “dispersão do sujeito” do discurso, “sua descontinuidade em relação a si mesmo”. (FOUCAULT, 2016, p. 66).

⁵⁴ Cf. seção 5.3 deste capítulo.

⁵⁵ No caso de nosso estudo, propomos que esses “lugares de onde vêm” poderiam ser os diferentes sistemas culturais de onde os discursos são engendrados.

Essa forma de conceber o sujeito do discurso mostra-se bastante eficaz para o estudo da constituição subjetiva dos graduandos do PARFOR. Primeiro, porque o próprio termo que é utilizado como nome referente desses graduandos no texto do PPC de Letras é “aluno-professor”, ou seja, criou-se um termo composto para atender aos status institucionais desse sujeito que é tanto ser um “aluno da universidade” quanto ser um “professor da escola básica”. Segundo, porque, quando da produção discursiva, essa dispersão é inscrita na materialidade textual, onde é possível identificar os movimentos de descontinuidade de suas posições assumidas nessas instituições em contato com os elementos da cultura local desse professor em formação. Terceiro, pelo fato de os próprios sistemas culturais (acadêmico, escolar e local) expressarem essa dispersão do sujeito.

Outro item que constitui a delimitação de uma formação discursiva, no viés foucaultiano, são os *conceitos* recorrentes que delineiam a produção discursiva. Esses conceitos são entendidos como aquelas categorias que caracterizam determinado campo disciplinar, como por exemplo, “a gramática”, “a economia”, o “ensino de LP”. Segundo ele, o que é de mais importante para delimitar o grupo de conceitos, mesmo sendo discordantes, “é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros” (FOUCAULT, 2016, p. 70). Dessa forma, além do analista guiar sua leitura do *corpus* para identificar o grupo de conceitos, ele precisa demonstrar como esses conceitos estão articulados, a natureza dessas articulações entre os conceitos encontrados, “a partir das regularidades intrínsecas do próprio discurso” (p. 73).

A quarta hipótese proposta pelo estudioso para se trabalhar o reagrupamento dos enunciados é a identificação da identidade e da persistência de *temas*, o que o autor também chama de “teorias” e de “estratégias”. A respeito desse elemento, Foucault (2016, p. 80) afirma que “uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias [ou temas, ou teorias] que nela se desenrolam; em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam (...) de um mesmo jogo de relações”.

Com isso exposto, colocamos como hipótese de que a atenção aos *objetos*, às *modalidades enunciativas*, aos *conceitos* e aos *temas* construídos no discurso dos alunos-professores possibilita a circunscrição de *formações discursivas* que podem representar um dos sistemas culturais (acadêmico, escolar ou local) e, posteriormente, a percepção dos modos como essas culturas estão articuladas.

Enfim, há mais um conceito foucaultiano que se mostra interessante para nós, a saber, o conceito chamado por Foucault ora de “domínio associado”, ora de “campo adjacente”, ora de “campo associado”. A partir da exposição do autor (FOUCAULT, 2016, p. 119-120), o

“campo associado” vem a ser a “trama complexa” em que os enunciados passam a existir por meio de formulações e reformulações de enunciados outros já produzidos e também daqueles que ainda existirão. Em síntese, seria o fato de um enunciado estar sempre em relação com outros enunciados. Compreender um trabalho de análise por essa abordagem implica tomar o discurso como objeto a partir dos enunciados que o compõem, mas não esquecendo essa “trama dialógica” em que se encontram os enunciados, uns em relação aos outros.

Essa forma como Foucault (2016) concebe a natureza dos enunciados que constituem o discurso nos permite fazer a aproximação com o conceito de “dialogismo” mobilizado pelos intelectuais do Círculo de Bakhtin. No âmbito do Círculo, segundo Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 160), “dialogismo” se refere “às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que poderão os destinatários produzir”. Para Volochínov (1981 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 161), os enunciados são essencialmente dialógicos.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p. 127), a palavra “diálogo” pode ser compreendida em um sentido amplo, ou seja, como “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Na esteira dessa perspectiva dialógica, Bakhtin/Volochínov (2009), afirma que

(...) o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (...). (*Ibid.*, p. 128).

Como se percebe, o “diálogo” é colocado como um termo chave para Bakhtin/Volochínov para se entender a realidade da interação verbal e a produção dos discursos – chega-se ao ponto de o autor afirmar que o diálogo é “a unidade real da língua” (*Ibid.*, p. 152).

Aproximando o que o autor expõe acerca do “discurso escrito” à nossa investigação, podemos dizer que o “discurso escrito” dos graduandos não são documentos isolados da realidade extralinguística, mas, muito pelo contrário, fazem parte de uma “discussão ideológica em grande escala”, pelo fato de ter sua gênese em uma complexa rede de demandas históricas, sociais e culturais. Referimo-nos, por exemplo, no caso dos sujeitos da pesquisa, às demandas advindas (i) da formação universitária no contexto do PARFOR (ele mesmo uma política inscrita na história da educação brasileira como uma ação para suprir o déficit em formação em nível superior de professores que já estavam atuando), (ii) das escolas

das zonas urbana e rural de municípios do Marajó e (iii) da realidade local quanto aos aspectos geográficos, socioeconômicos, etc.

Por conta disso, assumimos que as noções de culturas acadêmica, escolar e local sintetizam a complexidade do contexto em que elementos heterogêneos convivem em constante diálogo nos escritos dos alunos-professores, diálogo esse baseado – de acordo com a citação – em relações das mais diversas: confirmação, refutação, antecipação de respostas e objeções potenciais, entre outras.

Bakhtin (2013), em seu estudo sobre o fenômeno da polifonia nos romances de Dostoiévski, destaca a relevância das “relações dialógicas” para a compreensão dos discursos. A esse respeito, o autor enuncia:

(...) as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. **É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego** (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), **está impregnada de relações dialógicas.** (BAKHTIN, 2013, p. 209) (grifos nossos).

Dessa forma, a noção de “relações dialógicas” possibilita o exame dos modos como os elementos das culturas acadêmica, escolar e local são relacionados nos discursos dos graduandos: por exemplo, por meio de relações dialógicas de concordância ou de conflito entre as culturas. Assumimos que essa compreensão acerca da natureza dialógica – que perpassa pelas noções de “enunciado” e de “relações dialógicas” – em que se constitui a produção dos discursos será útil no momento da análise dos dados da pesquisa. Na análise dos escritos, auxiliar-nos-á para a identificação das posições enunciativas (ou vozes) que representam as culturas acadêmica, escolar e local e para a demonstração de como essas culturas se hibridizam no espaço de contato entre as formações discursivas.

A fim de delinear esse “espaço de contato”, na próxima seção, discorreremos sobre o conceito de “interdiscurso” para estudiosos do campo da AD Francesa, a saber, Pêcheux (1995), Courtine (1981) e Maingueneau (1997; 2005).

5.2 O interdiscurso

Após aproximarmos as culturas acadêmica, escolar e local à noção de formações discursivas (FOUCAULT, 2016), como foi feito na seção anterior, e que elas encontram-se

articuladas no espaço discursivo das produções escritas dos alunos-professores, vimos a necessidade de discorrer sobre a noção de “interdiscurso”. Aprendendo com Possenti (2003), discorreremos acerca dessa noção também por meio dos estudos de Pêcheux, Courtine e Maingueneau – de maneira mais demorada com este último.

Pêcheux (1995) propõe duas teses: (i) a de que “*as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições*” (p. 160) e (ii) a de que “*toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas (...).*” (p. 163). Dessa forma, o autor francês conceitua o “interdiscurso” como “esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, (...) ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas”. (p. 162)

Quando estivermos tratando da articulação dos elementos culturais engendrados no discurso baseada na relação de *justaposição entre os elementos das culturas* (capítulo 7), utilizamos como ponto de partida a proposição de Pêcheux (1995, p. 166) acerca da “articulação do discurso-transverso”: “a articulação (...) provém da linearização (ou sintagmatização) do discurso-transverso no eixo do que designaremos pela expressão *intradiscurso*, isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (...)” (itálicos do autor). Portanto, no momento da análise dos dados⁵⁶, focaremos nossa atenção nesse modo de “linearizar” os objetos discursivos no intradiscurso, para, em seguida, desenvolvermos a interpretação dos dados.

Pêcheux (1995) – ancorado no quadro teórico do marxismo althusseriano – constrói a relação entre “forma-sujeito”, “interdiscurso” e “intradiscurso”.

(...) diremos que a forma-sujeito (pela qual o “o sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro “já-dito” do intra-discurso, no qual ele se articula por “co-referência”. Parece-nos, nessas condições, que se pode caracterizar a forma-sujeito como realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso. (PÊCHEUX, 1995, p. 167) (grifos do autor).

De acordo com esse filósofo, *formação discursiva* é o espaço ideológico, determinado pelo estado da luta de classes, que determina quais enunciados podem e devem ser ditos a fim de se configurar determinado discurso. Por sua vez, *interdiscurso* vem a ser o “todo complexo

⁵⁶ Principalmente nas seções 6.1.1, 6.2.1 e 6.3.1.

com dominante” (p. 162) ao qual a formação discursiva é dependente e determinada, isto é, o complexo das formações ideológicas que gera o efeito de que aquilo já foi dito antes. *Intradiscurso* é o “funcionamento do discurso com relação a si mesmo (...) o conjunto dos fenômenos de co-referência que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito” (p. 166).

Em outras palavras, a forma-sujeito está relacionada ao sujeito quando este se encontra conformado a uma dada formação discursiva, quando é possível perceber a vinculação do sujeito a um conjunto de discursos já existentes. É o caso dos escritos dos graduandos de Letras, já que, pelo contexto no qual são produzidos, esses textos constroem práticas culturais, entrecortadas por orientações teóricas e metodológicas que habitam tanto a cultura acadêmica quanto a escolar. Assim sendo, segundo Pêcheux, o sujeito procura em sua produção discursiva escamotear a natureza interdiscursiva de sua produção, dando a parecer que aquele texto tem sua origem unicamente na destreza da pena portada pelo indivíduo. Além disso, segundo o teórico, o sujeito parece incorporar e dissimular os elementos do interdiscurso, orientando-nos à leitura dos diários de campo como produções discursivas nas quais se materializam o embate constante entre o mostrar e o dissimular do discurso do outro (da universidade, da escola e dos modos de vida marajoara) para culminar na “minha escrita” sobre o ensino de língua.

Para autores como Maingueneau (1997), Possenti (2003), Gregolin (2006) e Sargentini (2006), é constante o reconhecimento de que Jean Jacques Courtine apresenta importante contribuição no que diz respeito à mobilização da noção de interdiscurso nas pesquisas em AD.

Courtine (1981) apresenta seu estudo acerca da análise do discurso do partido comunista francês dirigido aos cristãos. Em linhas gerais, ele compartilha dos conceitos cunhados por Pêcheux, como “pré-construído”, “intradiscurso”, “formação discursiva”, “interdiscurso”, entre outros. Ele afirma que toma a “contradição” – de base marxista – como um princípio teórico e como um objeto de análise e que a “contradição” entre FDs antagônicas é o objeto de seu estudo (COURTINE, 1981, p. 13).

Na verdade, o que demarcou uma diferença em relação à maioria das pesquisas em AD desenvolvidas nos anos 1970 foi o fato de ele considerar as repercussões da entrada do conceito de interdiscurso para as formas de organização do *corpus* em AD.

Em primeiro lugar, posicionando-se contrariamente à preferência pela análise de *corpora* sincrônicos das pesquisas nos anos 1970, o autor afirma que “a constituição de um *corpus* discursivo em referência a um plano sincrônico de definição das CP do discurso

produzirá um *esquecimento do interdiscurso*, sob a modalidade do esquecimento do caractere pré-construído de certos elementos (...). (COURTINE, 1981, p. 28). Baseado nessa compreensão teórico-metodológica, o autor produz e analisa *corpora* diacrônicos, ou seja, discurso do partido comunista francês dirigido aos cristãos, entre os anos de 1936 a 1976.

Em segundo lugar, o autor, ao introduzir a noção de “forma de *corpus*”, instaura uma diferente “maneira de ver o *corpus*”⁵⁷. Tanto Gregolin (2006) quanto Sargentini (2006) destacam que os pressupostos teóricos foucaultianos (as noções de “enunciado”, “campo associado”, “sistema de formação dos enunciados” e “formação discursiva”) influenciam Courtine em sua “maneira de ver o *corpus*” em AD, isto é, “*corpus* heterogêneo, instável, em processo de construção” e baseado no “entrecruzamento histórico de regimes de práticas e de enunciados”.

Com isso posto, é possível notar a produtividade desta visada de Courtine (1981) principalmente para o nosso trato metodológico no processo de constituição do *corpus* de nossa pesquisa. Os diários de campo, as atividades de ensino e os relatórios são, de fato, um *corpus* heterogêneo e baseado no “entrecruzamento histórico de regime de práticas” culturais (acadêmicas, escolares e locais) que se materializam em enunciados. Mais informações sobre a relação entre o estudo de Courtine e a constituição do *corpus* de nossa pesquisa encontram-se no capítulo de número 3, que foi dedicado à metodologia da tese.

Passemos para as contribuições do analista de discurso Dominique Maingueneau. Ele bebe da fonte dos estudos de Pêcheux e Courtine para tratar da noção de interdiscurso, no entanto ele amplia teoricamente esse conceito em suas investigações. Maingueneau (2005) situa seu estudo acerca do “primado do interdiscurso” na “perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro” (p. 33). Para tanto, ele localiza teoricamente as bases de seu estudo em conceitos cunhados por autores que o precederam: “heterogeneidade constitutiva”, para Authier-Revuz; “polifonia”, para Ducrot; “arquitextualidade” e “hipertextualidade”, para Genette; e “princípio dialógico”, para o Círculo de Bakhtin.

⁵⁷ “Nos anos 70, o *corpus* era compreendido como um conjunto determinado de textos sobre os quais se aplica um método definido. Assim, o *corpus*, nos estudos iniciais de Pêcheux, era organizado a partir de uma operação de extração (em geral centrada em um léxico) e, por essa razão, supunha uma identidade entre língua e discurso, neutralizando o efeito discursivo”. (SARGENTINI, 2006, p. 38).

O autor começa a detalhar sua noção de “interdiscurso”, apresentando as noções de “universo discursivo”⁵⁸, “campo discursivo”⁵⁹ e “espaço discursivo”⁶⁰ para dizer que o primado do interdiscurso se caracterizaria pela construção de

um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro. No nível das condições de possibilidade semânticas, haveria, pois, apenas um espaço de trocas e jamais de identidade fechada. (MAINGUENEAU, 2005, p. 38) (grifos do autor).

Na mesma linha de compreensão, Maingueneau (1997, p. 119) assevera que para o analista tomar o interdiscurso como objeto significa não mais apreender uma formação discursiva, mas “a interação entre as formações discursivas”. Nesse sentido, o autor está demarcando a identidade aberta de um discurso pela sua relação com seu Outro. Em nossa investigação, isso diria respeito à necessidade de caracterizar a especificidade do discurso dos graduandos sobre as práticas de ensino de LP pela sua identidade heterogênea que se constitui no espaço de relações entre as formações discursivas identificadas às culturas acadêmica, escolar e local.

Com o intuito de trilhar um caminho distinto quanto aos procedimentos utilizados para revelar a identidade das formações discursivas nos anos 60⁶¹, Maingueneau (2005) expõe que para se demarcar o Outro do discurso não é preciso estar explícita essa alteridade por meio, por exemplo, de citações, alusões, rupturas visíveis etc., uma vez que, segundo ele, o Outro do discurso “encontra-se na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio” (*Ibid.*, p. 39). No que diz respeito ao nosso *corpus*, é possível constatar essa proposição do autor pelo fato de ser possível revelar o(s) Outro(s) do discurso dos graduandos, por exemplo, no enunciado seguinte, em que parece surgir o discurso de um Outro que concebe a “criação de um novo personagem” pelos alunos, em suas produções textuais, como algo surpreendente; podemos dizer que seria o discurso de uma concepção de ensino que vê a criatividade dos alunos pelo viés do estranhamento.

Observando a história dos textos, podemos verificar que os alunos deram uma nova moral

⁵⁸ “(...) conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada”. (MAINGUENEAU, 2005, p. 35).

⁵⁹ “(...) conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”. (*Ibid.*, p. 35).

⁶⁰ “(...) subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação”. (*Ibid.*, p. 37).

⁶¹ O autor remete ao “método harrisiano” que se dava pela “construção de núcleos de invariância em torno de alguns pontos privilegiados do discurso”. (*Ibid.*, p. 38).

para cada um deles. Na fábula “A raposa e as uvas” **eles até mesmo criaram um novo personagem**, o passarinho, que lhe aconselhou a raposa a não comer mais. (RE-AP05/32)

Mas também encontramos casos em que o outro do discurso fica explícito no próprio fio discursivo, pela instauração de outros locutores, como é possível ver nos dois exemplos abaixo, o primeiro pelo recurso do discurso relatado em estilo indireto e o segundo pelo da citação direta estruturada em “ilhota textual”, termo utilizado por Authier-Revuz (2004). Trata-se da “representação em um discurso de um discurso-outro” (RDO), em estruturas do tipo: Fulano diz que...”X” / Segundo Fulano,... “X”. Nessas estruturas, o fragmento entre aspas (“X”) surge como “um elemento da mensagem (m) de l tendo ‘resistido’ na sua literalidade à operação de reformulação-tradução contida na mensagem M” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 194). Vejamos os exemplos:

(...) em seguida falamos a eles **que estávamos lá para dar continuidade ao nosso projeto e que naquela aula nós gostaríamos que cada aluno produzisse um texto sobre memórias de vida e o mesmo deveria ter um título**. (DC4-AP09/24)

Para isso faz se necessário, entre outras coisas “**conhecer as dificuldades dos alunos e planejar atividades que os ajudem a superá-las**”, recomendam Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 13).

Maingueneau (1997) também apresenta compreensão teórica sobre o a construção de “simulacros”, no espaço de contato entre as formações discursivas, que vai ao encontro do que nos propomos observar em momentos da análise dos dados:

(...) para preservar sua identidade, o discurso *só pode relacionar-se com o Outro do espaço discursivo através do simulacro que dele constrói*. Chamaremos **discurso agente** aquele que se encontra em posição de “tradutor”, de construtor do simulacro, e **discurso paciente** aquele que desta forma é traduzido. (MAINGUENEAU, 1997, p. 122) (itálicos e negritos do autor).

Outro mecanismo explorado por Maingueneau (1997) é o da “polêmica”, que se caracteriza pela tradução de “unidades de sentido” pertencentes a diferentes formações discursivas, na relação do Mesmo no discurso com o seu Outro. Apresentaremos citações do autor francês que ajudam a delinear a concepção de “polêmica” adotada neste estudo de tese:

Cada uma das formações discursivas do espaço discursivo só pode traduzir como negativas, inaceitáveis, as unidades de sentido construídas por seu Outro, pois é através desta rejeição que cada uma define sua identidade. Uma formação discursiva opõe dois conjuntos de categorias semânticas, as reivindicadas (chamemo-las de “positivas”) e as recusadas (as “negativas”). Note-se que ela projeta as unidades

“positivas” deste Outro sobre as categorias de seu próprio sistema (...). (MAINGUENEAU, 1997, p. 122).

Mas um discurso supõe mais que uma memória das controvérsias que lhe são exteriores; à medida que aumenta o corpus de suas próprias enunciações, com o passar do tempo e com a sucessão das gerações de enunciadores, vê-se desenvolver uma memória polêmica interna. Dessa forma, o discurso é mobilizado por duas tradições: a que o funda e a que ele mesmo, pouco a pouco, instaura. Ao cabo de um certo tempo, é inevitável que parte da tradição interna atinja o mesmo estatuto da primeira, ganhando a “autoridade” necessária para as produções de seus enunciadores.

(...)

O exercício da polêmica presume a partilha do mesmo campo discursivo e das leis que lhe estão associadas. É preciso desqualificar o adversário, custe o que custar, porque ele é constituído exatamente do Mesmo que nós, mas deformado, invertido, conseqüentemente, insuportável. (MAINGUENEAU, 1997, p. 125).

O analista do discurso, dessa forma, compreende o mecanismo da polêmica pela oposição de conjuntos de categorias semânticas “positivas” e “negativas” do Mesmo em relação ao Outro do discurso. Tais categorias também podem ser inscritas no que o autor chama de “memória polêmica interna”, que se mostra produtiva para nosso intento: há momentos, em nossos dados, que verificamos a relação polêmica de maneira mais sutil, baseada na constituição interna das imagens construídas pelas e entre as culturas, a partir da posição enunciativa assumida pelo sujeito.

Na próxima seção, abordaremos as “formas mostradas da heterogeneidade constitutiva”, por meio dos estudos de Ducrot (1987) e de Authier-Revuz (1990; 2004).

5.3 As formas mostradas da heterogeneidade constitutiva

O objetivo desta seção é apresentar alguns mecanismos que funcionam como “formas mostradas da heterogeneidade constitutiva”, que ajudam a dar conta da materialidade linguística de nossos dados, por meio dos quais também é possível acessar as relações interdiscursivas. Abordaremos as propostas teóricas de Ducrot (1987) e de Authier-Revuz (1990; 2004).

A partir do escopo da semântica da enunciação, o linguista Oswald Ducrot (1987) busca contestar a ideia da unicidade do sujeito falante, defendendo a tese de que é possível se perceber polifonia nos enunciados que compõem os textos das interações ordinárias. Antes de Ducrot passar para a sua teoria polifônica da enunciação, ele faz um percurso demonstrando os conceitos que lhe ajudarão na compreensão de sua tese, isto é, estabelece distinção entre

“frase” e “enunciado”, conceitua “enunciação” e “força ilocutória”, diferencia “significação” e “sentido” (cf. DUCROT, 1987).

Após apresentar o quadro teórico onde se situa seu estudo, Ducrot (1987) demonstra o que seria sua “teoria da polifonia no enunciado”. Como já foi dito, ele critica e procura substituir a teoria da unicidade do sujeito da enunciação – um enunciado / um sujeito – por uma teoria que dê conta das situações em que um mesmo enunciado pode ser atribuído a um ou a vários sujeitos que seriam sua origem. Para tanto, ele faz a distinção de três instâncias (ou vozes) que convivem no enunciado que perfazem a produção da enunciação: o locutor L, o locutor λ e o enunciador E. Discorreremos sobre as duas primeiras, pois demonstram maior produtividade em nossa pesquisa.

O autor define o locutor L como “um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que refere o pronome *eu* e as outras marcas da primeira pessoa” (*Ibid.*, p. 182). Para exemplificar a questão da polifonia no nível dos locutores, Ducrot apresenta exemplos em que constata isso nos casos de uso (i) do discurso direto, (ii) do que ele chama de “eco imitativo” e (iii) do que ele chama de “discurso imaginário”.

Para exemplificar um caso com o discurso direto, o autor propõe a seguinte situação: Se Pedro diz “João me disse: eu virei”, encontram-se aí duas marcas de primeira pessoa (*me* e *eu*) que remetem a dois sujeitos diferentes. Segundo Ducrot, há aí dois locutores diferentes: L1 (assimilado a Pedro: “João *me* disse”) e L2 (assimilado a João: “*eu* virei”). Este seria um caso de polifonia no nível dos locutores.

No caso do eco imitativo, ele propõe o seguinte diálogo:

A: “Eu não estou bem”

B: “Eu não estou bem; não pense que você vai **me** comover com isso”.

Considerando a resposta de B, há duas marcas de primeira pessoa (*eu* e *me*) que remetem a dois locutores diferentes: L1 (assimilado a A: “*Eu* não estou bem”) e L2 (assimilado a B: “não pense que você vai *me* comover com isso”). Este seria mais um caso de polifonia no nível dos locutores.

Para exemplificar o discurso imaginário, o autor coloca esta situação: Ana diz: “Se alguém me dissesse vou sair, eu lhe responderia...”, encontram-se aí duas marcas de 1ª pessoa (*me* e *eu* de quem está falando, e o *eu* elíptico do discurso direto “[eu] vou sair”) que remetem a dois seres diferentes, logo dois locutores diferentes. De forma esquemática, teríamos o que

segue: **L1** (assimilado a Ana: “Se alguém *me* dissesse... *eu* lhe responderia...”) e **L2** (assimilado ao “alguém imaginário”: “[*eu*] vou sair”). Polifonia no nível dos locutores.

Para Ducrot, no enunciado, podem surgir pontos de vista que não são as de um locutor, mas as de “enunciadores”, isto é,

(...) seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se 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).

Para exemplificar a questão da polifonia no nível dos enunciadores, Ducrot apresenta situações em que constata isso nos casos de uso (i) da ironia e (ii) da negação.

Para a ironia, o exemplo dado é o seguinte: “Anunciei-lhes, ontem, que Pedro viria me ver hoje, e vocês se recusaram a acreditar. Posso hoje, mostrando-lhes Pedro efetivamente presente, lhes dizer de modo irônico: “Vocês veem, Pedro não veio me ver!””. Temos neste enunciado um **L** (assimilado a quem enunciou: “vocês veem, Pedro não veio me ver!”), um **E1** (\neq **L**; assimilado ao alocutário: “Pedro não virá te ver”) e um **E2** (assimilado a **L**: “Pedro virá me ver”). Trata-se, segundo do autor, de polifonia no nível dos enunciadores.

Eis o exemplo dado pelo autor para a negação. Em um enunciado do tipo “Pedro não é gentil”, tem um **L** assimilado a quem fala e a apresentação de dois atos ilocutórios distintos: **A1** (asserção positiva relativa à gentileza de Pedro: “Pedro é gentil”) e **A2** (recusa de **A1**: “Pedro não é gentil”). Por conta disso, há a presença de dois enunciadores: **E1** (\neq **L**; assimilado possivelmente ao alocutário: “Pedro é gentil”) e **E2** (assimilado a **L**: “*Pedro não é gentil*”). Nesse ponto, o linguista afirma ter polifonia no nível dos enunciadores.

Essas questões relacionadas à “polifonia no nível dos locutores e dos enunciadores” de Ducrot (1987) ajudam-nos no processo de análise dos dados, pois a abordagem dos outros do discurso pode ser iniciada pela identificação de locutores ou enunciadores diferentes na materialidade linguística dos escritos dos graduandos. Além disso, como já foi anunciado no capítulo 3, o trabalho analítico desenvolvido nos próximos capítulos está ancorado em dois níveis de engendramento das referidas culturas: no nível do *conteúdo* e no nível da *posição enunciativa* assumida pelos sujeitos. Em relação a esse segundo nível, as noções de “enunciador” e as “posições” que assume no enunciado podem contribuir para isso. Em outras palavras, é possível perceber a identificação de enunciadores que podem inscrever tensões ideológicas, relações de poder, condicionantes históricas e relações polêmicas.

A linguista Jacqueline Authier-Revuz (2004; 1990) se interessa pela relação entre os estudos da língua e o seu exterior, situando-se, assim, no domínio da enunciação. Ela embasa sua discussão teórica acerca da heterogeneidade constitutiva do discurso nas noções de dialogismo para Bakhtin, na de interdiscurso para Pêcheux (entre outros) e na de sujeito dividido e sua relação com o inconsciente de acordo com os estudos de Freud e sua releitura por Lacan (AUTHIER-REVUZ, 1990).

A heterogeneidade mostrada seriam as formas linguísticas por meio das quais o sujeito negocia com a heterogeneidade constitutiva do discurso. Segundo a autora, algumas dessas formas seriam o “discurso relatado em estilo direto e indireto”, o “discurso indireto livre”, “as modalizações autonímicas”, “fórmulas de comentário” (glosas, retoque, ajustamento), a “ironia” e o que a autora chama de “outras palavras, sob as palavras, nas palavras”.

Authier-Revuz (2004, p. 174) aborda a heterogeneidade enunciativa “pela observação e descrição sistemática das formas metaenunciativas (opacificantes) pelas quais, durante o trajeto, no fio do discurso, os enunciados duplicam a enunciação com um elemento, com uma representação reflexiva desta.” Isso quer dizer que ela investiga o aspecto da heterogeneidade a partir das construções enunciativas em que encontramos um enunciado constituído de um segmento X mais outro segmento Y que age como uma reflexão ou explicação daquela primeira parte. Um exemplo seria o retirado do texto da linguista: “A gente foi para um **albergue**, *se é que se pode chamar aquilo de albergue, enfim, um local*” (p. 174) (negrito e itálicos da autora). Nesse enunciado, o enunciador faz uma representação reflexiva da palavra “albergue” (elemento X), buscando deixar mais transparente o seu sentido para o enunciatário por meio da expressão “*se é que se pode chamar aquilo de albergue, enfim, um local*” (elemento Y).

A autora demonstra dois planos de percepção do heterogêneo na enunciação: o *plano da forma linear*, ou seja, das irregularidades formalmente descritíveis na cadeia sintagmática e o *plano da dimensão estrutural*, isto é, daquilo que não é destacado explicitamente, o caso da heterogeneidade constitutiva a toda produção enunciativa. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 175-176). O primeiro plano seria o caso do exemplo dado acima (“albergue”) e o segundo plano seria o caso de percepção da “filiação” discursiva a que os enunciados emergem e fazem emergir no processo da enunciação. Consoante a nossa investigação, o heterogêneo no plano da forma linear seriam as estruturas sintáticas e textuais, como, por exemplo, expressões reflexivas *isto é* e *ou seja*, discurso relatado em estilo direto, indireto ou indireto livre e citações diretas e indiretas que os graduandos de Letras utilizam em seus diários de campo e relatórios. Já o heterogêneo no plano da dimensão estrutural seriam os casos da

formação discursiva a qual os enunciados se filiam e a interdiscursividade na escrita sobre a prática de ensino de língua. Nessas duas formas, assumimos ser possível identificar os elementos das culturas acadêmica, escolar e local articulados nos escritos dos alunos-professores.

No que diz respeito às formas metaenunciativas por meio das quais se materializa a heterogeneidade mostrada, os quatro tipos de não-coincidência entre os elementos de um enunciado são assim *representados* como alterando *localmente* o dizer:

Quadro 4 – Os tipos de não-coincidência enunciativa para Authier-Revuz.

Tipo de não-coincidência	Explicação	Exemplos
a. Uma não-coincidência <i>interlocutiva</i> entre enunciador e destinatário	“em glosas que (...) representam o fato de que uma palavra, uma maneira de dizer, ou um sentido não são imediatamente ou de modo algum, partilhados (...) pelos dois protagonistas da enunciação.” (p. 182)	- X, se você quiser; - Dê-me o termo exato; - Como você diz, etc.
b. Uma não-coincidência <i>do discurso com ele mesmo</i>	“em glosas que assinalam no discurso a presença estranha de palavras marcadas como pertencentes a outro discurso e que, através de um leque completo de relações com o outro (...) desenham no discurso o traçado que depende de uma “interdiscursividade mostrada”, de uma fronteira interior / exterior.” (p. 183)	- X como diz fulano; - para retomar as palavras de...; - como se diz por aí, neste meio, em tal tipo de discurso; como se dizia; - X, no sentido empregado por fulano; - X, no sentido de tal discurso.
c. Uma não-coincidência <i>entre as palavras e as coisas</i>	“em glosas que representam as pesquisas, hesitações, fracassos, êxito, ... na produção da “palavra certa”, plenamente adequada à coisa.” (p. 183)	- X, por assim dizer; - X, maneira de dizer; - Como dizer?; - como diria X?; - X, é preferível dizer Y; - X, não, mas não encontro a palavra; - Não há palavra; - X é a palavra, etc.
d. Uma não-coincidência <i>das palavras com elas mesmas</i>	“em glosas que designam, como uma recusa (...), ou ao contrário da aceitação (...) dos fatos de polissemia, de homonímia, de trocadilho, etc.” (p. 183)	- X, no sentido próprio/figurado; - X, não no sentido de...; - X, em ambos sentidos; - X, em todos os sentidos da palavra; - X, é o caso de dizê-lo, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Authier-Revuz (2004).

Esses quatro tipos de não-coincidência possibilitam identificar as formas metaenunciativas por meio das quais se materializa a inscrição do outro do discurso na escrita sobre a aula de LP. Acreditamos que a mobilização desse tipo de recurso, no caso específico da produção de relatos das aulas, pode ser tomado como um indicador dos pontos em que há contatos entre discursos diferentes, o que corresponde, em nosso quadro teórico, aos pontos em que sistemas culturais distintos estabelecem algum tipo de contato. O termo “não-coincidência” pode ser aproximado, portanto, à discussão sobre contato e hibridação cultural, representando um conjunto de marcas linguísticas indicativas desse tipo de movimento (embora não se trate de uma relação exaustiva dos recursos pelos quais a língua pode expressar o contato cultural, nem uma lista de expressões unívocas).

Em suma, as marcas de “polifonia no nível dos locutores ou no nível dos enunciadores” (DUCROT, 1987), ou ainda “modalizações autonímicas”, “glosas meta enunciativas” e o recurso das aspas (AUTHIER-REVUZ, 2004), entre outros, são considerados por nós como indícios (GINZBURG, 1989) por meio dos quais é possível discutir o processo de hibridação das referidas culturas.

Iremos, agora, para a terceira parte da tese, com o capítulo dedicado ao primeiro movimento de análise do *corpus* da pesquisa, a saber, o de caracterizar os elementos das culturas acadêmica, escolar e local encontrados nos escritos dos graduandos.

Terceira Parte

Análises e Resultados

CAPÍTULO 6

JOGO ESCRITURÍSTICO E APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR: CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS CULTURAIS NOS ESCRITOS DOS GRADUANDOS

(...) o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização, tem como “sentido” remeter à realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. (...) No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior. (p. 226)

Michel de Certeau

A invenção do cotidiano

Neste capítulo, caracterizaremos os elementos das culturas acadêmica, escolar e local discursivizados nos escritos dos alunos-professores do Curso de Letras do PARFOR. Visamos a atingir o primeiro objetivo desta tese enunciado na Introdução: identificar os elementos do discurso que inscrevem as culturas acadêmica, escolar e local na escrita sobre as práticas de ensino de LP de alunos-professores do PARFOR Letras, no Marajó. Empreendemos um trabalho não exaustivo de levantamento desses elementos, mas que se mostrou como uma amostragem satisfatória para atender ao objetivo do capítulo. Além disso, este capítulo serve (i) para situar o leitor no que diz respeito ao corpus construído durante a pesquisa e (ii) para caracterizar as condições de produção e as formações discursivas que se mesclam nos textos. A natureza discursiva dessas mesclas será analisada no próximo capítulo.

Os enunciados reproduzidos e analisados, neste capítulo e no próximo, foram extraídos de 30 diários de campo produzidos na disciplina *Estágio II*, 12 atividades de ensino produzidas na *Oficina de práticas e métodos de ensino* e 19 diários de campo e 19 relatórios produzidos no *Estágio IV*.

Considerando as ideias de Certeau (1998) presentes na citação utilizada como epígrafe, concebe-se a escrita como um *jogo* em que os sujeitos mobilizam aspectos de suas realidades vivenciadas, de seu *meio circunstancial*; trata-se, como diz o autor, de um movimento de apropriação do espaço exterior, por meio do qual o sujeito conserva e transforma aspectos de sua realidade. No caso de nosso estudo, esse *espaço exterior* apropriado nos escritos dos graduandos diz respeito aos sistemas culturais (da universidade, da escola e do Marajó) onde esses escritos são engendrados e que passaremos a caracterizá-los.

Na mesma esteira de Certeau (1998), Gnerre (1991) e Geraldi (1997) compreendemos que a escrita reflete as relações sócio-históricas vividas pelos sujeitos. Assumimos também esta perspectiva, pois os dados aqui analisados são textos escritos por alunos-professores do Marajó, no contexto de um curso superior de licenciatura, que requer atenção às exigências normativas, teóricas e metodológicas de um trabalho escrito na universidade. A consequência dessa perspectiva é a compreensão da escrita que reflete, tanto em seu conteúdo e estilo quanto na posição assumida pelo sujeito, as relações dessas “forças”.

Portanto, o trabalho analítico desenvolvido neste capítulo está ancorado em dois níveis de engendramento das referidas culturas: no nível do *conteúdo* e no nível da *posição enunciativa* assumida pelos sujeitos. Aproximamos teoricamente o primeiro nível ao que Foucault (2016) chama de *temas* recorrentes para o agrupamento dos enunciados e ao que Bakhtin (2011) chama de *conteúdo temático* dos enunciados. Em relação ao segundo nível, aproximamo-lo teoricamente ao que Foucault (2016, p. 81) chama de “*posição* que o sujeito ocupa em relação ao domínio de objetos de que fala” e ao que Ducrot (1987, p. 192) concebe como “*ponto de vista*”, “*posição*” assumida por enunciadores⁶². Por exemplo, a cultura escolar pode ser identificada, no nível do *conteúdo*, quando o relato do graduando tematiza sobre os procedimentos didáticos adotados pela professora observada em uma aula de português. Por outro lado, entendemos que há momentos em que a cultura escolar também pode ser identificada, no nível da *posição enunciativa*, quando o relato do aluno-professor mostra um ponto de vista mais escolar sobre os comportamentos e os níveis de aprendizagem dos alunos. Tais níveis de identificação das culturas nos escritos dos graduandos ficarão mais claros quando do trabalho analítico neste capítulo e no próximo.

A escrita deste capítulo está organizada em categorias referentes aos elementos de cada um dos sistemas culturais (acadêmico, escolar e local) e suas respectivas especificações.

⁶² Esse referencial teórico já foi discutido no capítulo 5.

6.1 Elementos da cultura acadêmica

Nesta seção, apresentaremos alguns dos elementos da cultura acadêmica que se encontram discursivizados nas produções escritas dos alunos-professores do Marajó. A cultura acadêmica se mostra nos escritos dos graduandos nos modos como o texto responde, com sua própria organização, às orientações e normas que regem seu processo formativo durante a experiência na universidade. Não se trata, neste caso, de um “conteúdo temático” recorrente nos textos, mas de uma disposição quanto à forma do texto.

As características que elencamos aqui indicam movimentos pelos quais os graduandos tentam inscrever seu dizer no discurso acadêmico, conforme as imagens que têm desse discurso. Em suma, o *corpus* permite observar um conjunto de características da cultura acadêmica na qual as atividades de ensino, os diários de campo e os relatórios foram construídos, particularmente por meio dos modos como os graduandos incorporam à sua escrita orientações recebidas e recursos que agenciam para atender às demandas que lhes foram feitas.

A partir do levantamento que fizemos em nosso *corpus*, identificamos os seguintes elementos nos escritos dos alunos-professores, a saber, *(a) as normalizações do texto acadêmico, (b) as citações ou menções a textos de autores teóricos, (c) a adoção de procedimentos investigativos de pesquisa qualitativa no ambiente escolar e (d) os comentários e análise de dados.*

6.1.1 As normalizações do texto acadêmico

No estudo do *corpus*, foi possível perceber forte recorrência de elementos que configuram “normalizações do texto acadêmico”. Estamos nos referindo aos padrões convencionais do texto acadêmico, fortemente influenciados pelas normas da ABNT, que são ensinados aos graduandos dos mais variados cursos superiores, materializados pela escrita. Trata-se das normalizações referentes à escrita acadêmica, como por exemplo, as normas e padrões para a escrita de resumos (os de técnica de estudo e os técnico-científicos), resenhas acadêmicas, artigos científicos, relatórios e monografias de final de curso.

Um dos elementos recorrentes é a forma/estrutura dos gêneros acadêmicos com suas partes constituintes, os seja, os elementos pré-textuais (capa e folha de rosto), textuais

(registros das aulas nos diários de campo e a fundamentação teórica e análise/comentários nos relatórios, por exemplo) e pós-textuais (referências bibliográficas e anexos). No caso dos diários de campo, um modelo para a estrutura da parte textual foi disponibilizado pelo professor-formador: quadro para a identificação da escola, turma, professor(a), etc.; informações que antecediam as seções de registros das aulas observadas, tais como conteúdo conceitual trabalhado naquele dia, carga horária, materiais/recursos utilizados. No caso dos relatórios, também foi usado um modelo de estrutura: uma introdução, informações sobre a escola-campo da pesquisa, análise (onde deveria aparecer breve ancoragem teórica para a análise dos dados), comentário sobre a experiência na escola e as considerações finais.

Outro elemento que apareceu em dois diários de campo foi o resumo técnico-científico – daqueles comumente apresentados no início de artigos científicos. Trata-se de um elemento cuja emergência chamou nossa atenção pelo fato de não termos solicitado em nossas orientações. Supomos se tratar de um elemento que deve ter sido frequente nas práticas de leitura dos alunos-professores no decorrer do curso, por meio da leitura de artigos científicos, por exemplo, ou ainda das práticas de produção escrita na universidade, pelo fato desses alunos-professores já terem produzido outros trabalhos acadêmicos ou até mesmo artigos científicos como instrumento avaliativo em alguma disciplina do curso. Ao incluí-lo em seu escrito, a aluna-professora procura aproximar seu texto à imagem que constrói do texto acadêmico.

6.1.2 As citações ou menções a textos de autores teóricos

Outro elemento presente no corpus que também caracteriza a cultura acadêmica é a menção a autores e demais textos (textos legais, por exemplo) citados para fundamentação teórica e estruturados, seguindo – com maior ou menor precisão – normas da ABNT: autor e ano de publicação ou autor, ano de publicação e página. No quadro abaixo, apresentamos alguns dos autores identificados nos escritos investigados:

Quadro 5 – Levantamento dos autores e dos títulos dos textos citados nos escritos dos alunos-professores.

- Abramovich (<i>Literatura infantil e bobices</i>)	- Koch (<i>A coerência textual / A interação pela linguagem / Desvendando os segredos do texto</i>)
- Antunes (<i>Aula de Português: encontro e interação / Avaliação da produção textual no ensino médio / Análise de textos: fundamentos e práticas</i>)	- Leal, Albuquerque e Morais (<i>Avaliação e Aprendizagem na escola</i>)
- Azeredo (<i>Gramática Houaiss da Língua</i>)	- Lerner (<i>É preciso dar sentido a leitura</i>)
	- Libâneo (<i>Didática</i>)

<p><i>Portuguesa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bakhtin (<i>Marxismo e filosofia da linguagem</i>) - Belintane (<i>Letramento</i>) - Bernardo (<i>Redação inquieta</i>) - Brito (<i>A sombra do caos</i>) - Cagliari (<i>Alfabetização e Linguística / Algumas questões de linguística na alfabetização</i>) - Carneiro (<i>LDB fácil</i>) - Coelho (<i>Contar histórias uma arte sem idade</i>) - Costa Val (<i>Redação e textualidade</i>) - Dewey (<i>Vida e Educação</i>) - Dolz, Noverraz e Schneuwly (<i>Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de procedimento</i>) - Durante (<i>Alfabetização de adultos</i>) - Ferreiro (<i>Reflexões sobre alfabetização</i>) - Fiorin e Savioli (<i>Para entender o texto</i>) - Franchi (<i>Pedagogia da alfabetização</i>) - Freire (<i>Pedagogia da autonomia</i>) - Fuzza e Menegassi (<i>Escrita na sala de aula do ensino</i>) - Kleiman (<i>Oficina de leitura / Os significados do letramento</i>) - Kleiman e Moraes (<i>Leitura e interdisciplinaridade</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Luria* - Marcuschi (<i>Da fala para a escrita / Produção textual, análise de gêneros e compreensão</i>) - Matencio (<i>Atividade de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo</i>) - Montessori* - Nogueira (<i>Pedagogia dos Projetos</i>) - Passareli (<i>Ensino e correção na produção de textos escolares</i>) - Perini (<i>A língua do Brasil amanhã e outros mistérios</i>) - Pimenta (<i>Estágio e docência</i>) - Pimenta e Ghedin (<i>Professor reflexivo no Brasil</i>), - Possenti (<i>Mal comportadas línguas</i>) - Saviani (<i>Pedagogia histórico-crítica</i>) - Silva (<i>O ato de ler</i>) - Silveira (<i>A diferença na literatura infantil</i>) - Soares (<i>As muitas facetas da alfabetização</i>) - Solé (<i>Estratégias de leitura</i>), - Sorrenti (<i>A poesia vai à escola</i>), - Travaglia (<i>Gramática e interação</i>) - Vygotsky (<i>Pensamento e Linguagem</i>)
--	---

Fonte: Elaborado pelo próprio autor. / *Título não informado.

Dessa lista, destacamos a grande quantidade de autores considerados “seminais” ao campo da Educação e, por consequência, bem presentes nos cursos de Pedagogia, tais como Vygotsky, Montessori, Freire, Dewey, Ferreiro, Libâneo, Saviani, entre outros⁶³. Acreditamos que isso se deva pelo fato de grande parte desses graduandos e graduandas já terem experiência no magistério na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (importante característica do público atendido pelo PARFOR), faz com que já tenham participado de encontros de formação, “atualizações”, comumente ofertados pelas Secretarias de Educação. Além disso, por meio de levantamento empírico feito na turma nos momentos de aula e registrado em nosso diário de campo, apuramos que muitos deles participaram dos encontros de formação oferecidos pelo PNAIC, nos quais – conforme nossa observação em alguns “cadernos de formação” desse Plano – também aconteciam momentos de estudo teórico.

⁶³ Estamos cientes de que textos de autores como Vygotsky, Montessori, Freire, e outros repercutem bastante – consciente ou inconscientemente – na prática pedagógica dos professores nas escolas, o que nos levaria a dizer que são textos que constituem também a cultura escolar. No entanto, o que nos chama atenção e nos leva a apresentá-los como elementos da cultura acadêmica é o fato de terem sido mobilizados pelos professores, no papel social e enunciativo de “graduandos”, em uma atividade escrita solicitada “pela universidade”, por meio de uma semiótica textual que visa atender aos modos de vida, às práticas cotidianas da universidade. É por esse motivo que os apresentamos aqui como elementos da cultura acadêmica.

No caso específico dos autores Maria Montessori e Alexander Luria, cujos títulos de suas obras não foram encontrados nos diários de campo e nem nos relatórios de estágio, pode sugerir que tais autores são citados sem serem lidos, já que suas contribuições teóricas, em forma superficial e sintética, têm ampla aceitação e circulação no “senso comum” do campo das ciências da Educação.

Tudo isso demonstra que esses graduandos, mesmo estando nos períodos finais do curso de Letras, são sujeitos sócio-históricos afetados pelos conhecimentos e saberes disciplinares do campo da Educação, que, por conseguinte, são objetos que constituem o espaço das condições de existência dos enunciados produzidos por esses alunos-professores, juntamente com os saberes disciplinares adquiridos no curso de Letras, como Bakhtin, Koch, Possenti, Costa Val, Kleiman, Perini, Antunes, entre outros. Há também autores que advém bibliografias de disciplinas da UFPA, tais como, Belintane e Menegassi.

Citações diretas de outros textos também é um elemento que perfaz as normalizações do texto escrito acadêmico⁶⁴. Trata-se da busca pela imersão no universo acadêmico pelo fato de estar convencionado que o conhecimento científico é produzido a partir do necessário diálogo com os autores de determinada área para o aspirante ao universo da produção científica possa apresentar algo novo. Em outras palavras, podemos dizer que é um dos primeiros movimentos de regras sociais e enunciativas para o ingresso no “grupo dos letrados da universidade”: lê-los, compreendê-los e referenciá-los.

6.1.3 A adoção de procedimentos investigativos de pesquisa qualitativa no ambiente escolar

Principalmente nos diários de campo, ficou bem clara, na escrita, a adoção de procedimentos de pesquisa qualitativa no ambiente escolar como um elemento da cultura acadêmica que atravessa o discurso dos alunos. Se nas seções anteriores tratamos de elementos da configuração do texto acadêmico, agora se trata de maneira mais específica ao campo da pesquisa na educação em metodologias para a pesquisa na escola – que de fato foi solicitado aos alunos-professores – já que é um elemento da cultura acadêmica muito própria de pesquisas feitas em curso de licenciatura, cujo foco é a formação de professores. É interessante notar que tal elemento já demonstra uma concepção de formação de professores

⁶⁴ Os fenômenos enunciativos relacionados ao processo dialógico com o discurso citado (para Bakhtin) ou discurso segundo (para Authier-Revuz) serão analisados – quando os dados exigirem – no próximo capítulo onde examinaremos os modos como se articulam os elementos das culturas acadêmica, escolar e local.

muito ligada às orientações teórico-metodológicas disseminadas na atualidade, em especial a concepção de “pesquisa da prática” (CONTRERAS, 2002), a ideia de “professor pesquisador” (PIMENTA, 2005; BORTONI-RICARDO, 2008), “professor reflexivo ou crítico-reflexivo” (CONTRERAS, 2002; MAGALHÃES, 2004).

Esses procedimentos de investigação podem ser facilmente relacionados ao uso da pesquisa de tipo etnográfico para entender questões de formação de professores, o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar. Para se entender o que vem a ser essa pesquisa de tipo etnográfico, André (1995) esclarece o significado da palavra “etnografia” e a aproximação da Antropologia e da Educação quanto ao uso da etnografia:

Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

(...)

Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas [antropologia e educação], o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. (...) O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 1995, p. 27-28)

Então, a metodologia da pesquisa etnográfica permite a coleta de dados de práticas culturais e o seu registro por escrito a partir da adaptação para a pesquisa em educação. Isso demonstra a produtividade da mobilização desses procedimentos para os graduandos usarem na escola e na sala de aula de língua, tal como foi temas das orientações durante os momentos presenciais dos Estágios II e IV. Esses são, então, os dois motivos pelos quais afirmamos ser um elemento da cultura acadêmica: (i) ser uma metodologia de pesquisa cuja origem se deu com as pesquisas de antropologia e (ii) ser a metodologia orientada e solicitada pelo professor-formador nos encontros “na” universidade.

As proposições de André (1995, p. 28-29) podem nos ajudar a esclarecer as características da pesquisa do tipo etnográfico em educação. Segundo a autora, algumas de suas características seriam

- (i) O uso de técnicas como observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos.
- (ii) “O pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados”. Isso se dá devido ao “princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado”.

- (iii) A ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais.
- (iv) “preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”.
- (v) O trabalho de campo.
- (vi) A descrição e a indução. O pesquisador faz uso de grande quantidade de dados descritivos.
- (vii) A formulação de hipóteses, conceitos, teorias e não sua testagem.

Frisamos que, no caso de nossos dados, a referida metodologia não é, na verdade, uma paráfrase do autor que descreve um tipo de metodologia, e sim uma discussão da metodologia construída pelo pesquisador, ou seja, é possível perceber indícios de que tais procedimentos foram utilizados pelos alunos-professores e não que eles discutam a referida metodologia no interior de suas pesquisas. Referimo-nos tanto ao fato das características da metodologia da pesquisa etnográfica serem topicalizadas no discurso quanto ao fato de o trabalho se organizar segundo algumas das diretrizes dessa metodologia. O fragmento a seguir pode ser um exemplo do que tratamos: é o relato de um aluno-professor que descreve, a partir de sua observação participante, um momento de sua experiência de ministração de aula.

Fragmento 1⁶⁵

Foi proposto para os alunos copiarem a lenda da cobra Norato, os mesmos se comportaram muito bem durante a escrita da lenda, houve uma gama de comentários entre os alunos sobre o que teria acontecido com a cobra Norato para não ter mais voltado após ter lutado com a outra cobra da Amazônia. Teve um comentário que me chamou muito a atenção, um aluno fez a seguinte colocação a respeito do acontecido: eu acho que a cobra Norato quando lutava com a outra cobra percebeu que ela era fêmea e se apaixonou e por isso não voltou. (DC4-AP25)

Além dessas descrições e registros das falas de professores e alunos em sala de aula, nos escritos dos graduandos, é possível perceber o processo de *busca e de coleta de documentos no ambiente escolar*, tal como se constata no fragmento abaixo em que há o relato do estagiário de busca por materiais utilizados durante a aula de LP e sua dificuldade em acessá-los:

⁶⁵ Os enunciados mobilizados como dados para análise neste capítulo e no próximo foram transcritos da mesma forma como os sujeitos da pesquisa os escreveram.

Fragmento

OBS _____ Professor, a professora da classe não permitiu que eu coletasse atividades::: com xerox fotos ou outros (...). (DC2-AP16)

A cultura acadêmica se manifesta aqui de forma tensa, pois, ao mesmo tempo em que o estagiário responde a uma orientação do professor universitário, infringe o tom ou a forma de se fazer isso na escrita acadêmica, dirigindo-se explicitamente ao professor para apresentar uma espécie de denúncia. Essa relação tensa entre as culturas escolar e acadêmica é analisada no próximo capítulo.

Há, no entanto, vários outros momentos em que os graduandos conseguem coletar documentos. Com o intuito de provar que de fato estiveram na escola e conseguiram acessar o material, disponibilizam em seus escritos *digitalizações desses materiais*, tomando-os, também, como objetos passíveis de serem analisados no decorrer da pesquisa. Esse movimento materializa uma das atitudes do pesquisador em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Esses documentos, em geral, são “sequências didáticas” / “planos de aulas” (ou “rotinas”, como eles dizem) utilizados nas escolas, produções escritas de alunos, capas e páginas estudadas de livros didáticos, de cartilhas e de obras literárias, atividades de compreensão textual respondidas pelos alunos, entre outros. Logo abaixo, como exemplo, seguem um plano de ensino e uma página de livro didático digitalizados para exemplificar esses materiais coletados e incluídos pelos estagiários nos diários de campo.

Figura 12 – Plano de aula digitalizado.

22.09. aulas: 13 e 14

PLANO DE AULA
TEMA: FÁBULAS E PARÁBOLAS

OBJETIVO GERAL:
Analisar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;
 - Interpretar textos com auxílio gráfico de diversos gêneros;
 - Produzir fábulas e parábolas e contos regionais;
 - Compreender que nesse tipo de gênero textual, há sempre um ensinamento a respeito de algum comportamento humano;

* LECTURA SUGERIDA
 - O RAP DA CIGARRA E A FORMIGA: LA FONTAINE. REVISITADO
 - A TARTARUGA E A LEBRE. ESOPHO: FÁBULAS COMPLEXAS.

A fábula é um gênero narrativo ficcional bastante popular e existe há mais ou menos 2.800 anos. Quem nunca viu ou ouviu uma história contada vivida por animais e que termina por uma moral?

Tradicionalmente, as fábulas com narrativas animais, e não se sabe ao certo quem as criou. Embora muito antigas, continuam a ser contadas e lidas, porque ensinam, alertam. Sobre algo que pode acontecer na vida real, criticam comportamentos humanos, imitam os humanos.

A estrutura da fábula tem sentido a muitas versões e mesclturas, muitas delas com intenção humanística.

A fábula nasceu no Oriente e foi reinventada no Ocidente pelo escravo grego Esopo, que criava histórias baseadas em animais para misturar como agir com sabedoria. Suas fábulas, mais tarde, foram reescritas em

22.09. 2013 aula 15 e 16

Fonte: Anexos de DC2-AP14.

Figura 13 – Página de livro didático digitalizada.

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Nas linhas do texto

1. Uma entrevista caracteriza-se por apresentar perguntas e respostas, envolvendo pelo menos duas pessoas – o entrevistador e o entrevistado.
 - a) No texto lido, quem é o entrevistado?
 - b) Quem é o entrevistador?
2. O diretor pretendeu captar imagens de um planeta distante utilizando uma arma de última geração. Que arma é essa? Que efeitos ela produziu?
3. Cameron afirma que as imagens mágicas de seu filme não foram inspiradas em nenhum artista ou obra de arte.
 - a) O que inspirou o diretor?
 - b) De que maneira as experiências da infância do diretor marcaram suas obras?
4. O entrevistador resume o enredo do filme. Segundo ele, de que trata o filme?
5. Para o diretor, qual o novo desafio que as recentes tecnologias apresentam aos cineastas?



O diretor James Cameron orienta atores de Avatar.

Nas entrelinhas do texto

1. A realização de Avatar foi rápida ou demorada? Em que você se baseou para dar sua resposta?
2. A entrevista foi publicada em uma revista semanal de atualidades. Por que, possivelmente, a publicação se interessou por entrevistar Cameron?
3. Por que, segundo Cameron, seria “péssimo” filmar na Amazônia?
4. Leia esta sinopse de Avatar.

Jake Sully ficou paraplégico após um combate na Terra. Selecionado para participar do programa Avatar, ele viaja a Pandora, uma lua extraterrestre, lar dos n’avi, seres humanoides que vivem em paz com a natureza. Os humanos desejam explorar essa lua, extrair de lá minerais valiosos. Como são incapazes de respirar o ar de Pandora, criam seres híbridos chamados de avatares, controlados por seres humanos. No corpo de um avatar, Jake pode voltar a andar, percorrendo as florestas de Pandora e liderando soldados. Até conhecer Neytiri, uma n’avi que lhe serve de tutora e o faz admirar essa civilização alienígena.



As personagens Neytiri e Jake Sully.

Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/avatar/>>. Acesso em: 18 out. 2011. (Adaptado).

91

Fonte: Anexos de DC2-AP30.

Esses materiais foram coletados e digitalizados durante o Estágio II, cujo objetivo era propiciar aos graduandos o momento de observar aulas de outro(a) professor(a), fazendo-se necessário proceder a tal atividade até como uma resposta ativa ao que foi solicitado na universidade. É um procedimento que, na maior parte do *corpus*, aparece apenas como uma comprovação de que esteve na escola e coletou aquele material, já que os graduandos não costumam fazer comentários ou mesmo ensaiar algum tipo de análise dos documentos

digitalizados. Esse silenciamento foi constatado – e será analisado no próximo capítulo – nos dois diários de campo acima referenciados. AP14 apenas informa ao seu leitor que nos anexos de seu diário de campo encontram-se os planos de aula do professor da turma e AP30 faz o mesmo para indicar ao seu interlocutor a exibição de várias páginas do livro didático utilizado pelo professor supervisor do estágio.

Além da exibição de materiais digitalizados, é recorrente também a *inserção de fotografias* do lócus da pesquisa, principalmente com a finalidade de comprovar o que é afirmado no diário acerca da localização e caracterização física da escola, das atividades didáticas desenvolvidas dentro de sala de aula e de produções escritas dos alunos.

Figura 14 – Fachada de uma escola na margem de um rio.



Fonte: DC2-AP22.

Figura 15 – Interior de uma escola com alunos transitando.



Fonte: DC4-AP07/22.

Figura 16 – Aluno lendo um livro em sala de aula.



Fonte: DC2-AP22.

Figura 17 – Aluna lendo um livro didático em sala de aula.



Fonte: DC4-AP07/22.

A primeira fotografia mostra a parte da frente de uma escola, mas em uma perspectiva distanciada a fim de conseguir capturar toda a extensão da fachada do prédio junto com a ponte de madeira – ainda em construção – sobre o rio, onde os barcos escolares encostam, e podem-se ver palmeiras à frente da escola. Assim, constrói-se a imagem de uma típica escola ribeirinha. A segunda fotografia retrata o interior de uma escola, na zona urbana de Curralinho, onde alunos chegam de bicicleta, sem uniforme escolar, calçando sandálias e com o carrinho de bombons ao fundo. A terceira retrata um momento de atividade de leitura silenciosa durante a aula de português na mesma escola da primeira fotografia, onde aparece um aluno sentado em uma cadeira de madeira lendo um livro, aparentemente paradidático de natureza fantástica, com figuras de cavalos marinhos e sereias. A quarta e última fotografia mostra também um momento de atividade de leitura – parece em voz alta – durante a aula de português na mesma escola da segunda foto, onde aparece uma aluna, de pé na frente da sala, lendo um livro, aparentemente didático, como se fosse uma leitura de um texto que seus demais colegas estão acompanhando cada um em seu livro.

Mais um elemento que marca a presença de procedimentos investigativos de pesquisa qualitativa nos escritos é a *produção do diário de campo e do relatório final* pelos estagiários. O excerto abaixo serve como exemplo desse instrumento da pesquisa etnográfica no ambiente escolar durante a investigação dos alunos-professores:

Fragmento 2

Quando eles terminaram de copiar ela pediu para que eles lessem os conceitos e explicou que no estudo dos predicados eles fazem essa ligação, o predicado nominal precisa de uma ligação com o sujeito que terá uma qualidade ou apresentará um estado. E o mesmo acontece com o verbal que precisa estar ligado ao predicativo que pode ser do sujeito ou do objeto. A professora escreveu no quadro o seguinte exemplo e classificou como:

Eu	acho	isso	incrível
↓	↓	↓	↓
Sujeito	Verbo Transitivo direto	objeto direto	predicativo do objeto

E explicou essa classificação conversando com ele passa a passo por exemplo quem é o sujeito? Os alunos responderam que era EU, qual era o verbo eles disseram que era acho do verbo achar e assim até terminar essa frase. (DC2-AP30)

Neste excerto, temos o registro das atividades sociais dos sujeitos escolares por meio dos registros das falas da professora e das respostas dos alunos, textualizadas por meio das estruturas dos discursos direto e indireto. O que é escrito no quadro pela professora (uma oração com sua análise sintática) também é anotado pela graduanda. A busca pela precisão no registro das ações que fazem acontecer a aula pode ser percebida nesse fragmento; eis a ordem das ações apresentadas no relato: 1º) ação de copiar dos alunos, 2º) solicitação da professora de tarefa para os alunos, 3º) explicação da professora, 4º) ação da professora de escrever no quadro, 5º) ação da professora de classificar os constituintes da oração, 6º) explicação da professora, 7º) conversa da professora com os alunos, 8º) perguntas da professora aos alunos e 9º) respostas dos alunos às questões da professora.

A nosso ver essas são atitudes e procedimentos de coleta de dados que se parecem aparentados com a pesquisa etnográfica, ou seja, os elementos da cultura escolar são apreendidos por AP30 por meio de um discurso, cuja matriz de forma e conteúdo é dada pela cultura acadêmica.

6.1.4 Comentários e análise de dados

Santos (2010) e Barzoto (2014) concordam na compreensão de que uma das práticas considerada indispensável para o contexto da universidade é a pesquisa científica. Esta se caracteriza pelo trabalho investigativo de determinado problema eleito como objeto de pesquisa, utilizando técnicas e instrumentos adequados para tal fim, com o auxílio de determinada teoria (ou conjunto de teorias) para elucidação e discussão dos fenômenos observados. Logo, torna-se indispensável, no trabalho enunciativo, comentar⁶⁶ e analisar dados empíricos na construção da pesquisa científica, caracterizando-se, pois, como um elemento característico da cultura acadêmica.

Os alunos-professores, antes de desenvolver suas pesquisas nas escolas da região, foram orientados a apresentar, além das descrições, comentários dos fatos observados. Portanto, esperávamos encontrar dados contendo comentários e análise de dados tanto nos diários de campo quanto nos relatórios finais do Estágio IV. Após a leitura de todo o material coletado, percebemos a tímida presença dessas atividades discursivas nos diários de campo e

⁶⁶ Inclusive na pesquisa de Eufrásio (2007), na qual analisa relatórios de estágio e de pesquisa, ela afirma que a presença de comentários aos textos-fonte inseridos no relatório é uma das características dos textos que ela considera mais “investigativos” e menos “dogmáticos”.

maior presença delas nos relatórios finais do Estágio IV. Para fins de ilustração, apresentamos dois enunciados retirados dos relatórios.

Fragmento 3

- ORALIDADE: aqui foi a maior “barreira” do grupo, que não conseguiu explicar a história do conto e suas características para o restante dos alunos, pois ficaram nervosos e pouco falaram, apenas uma aluna (a mesma que fez a melhor leitura) conseguiu esclarecer alguns tópicos do conto. (RE-AP04)

Fragmento 4

Nesse segundo texto, M faz pouco uso dos sinais de pontuação, isso torna seu texto em parágrafo único, essas marcações gráficas impedem o leitor ver a coerência e coesão textual presente em seu texto, a pontuação dá sentido as frases. (RE-AP30)

Os enunciados foram retirados da seção de “análise” de dois relatórios produzidos no final da disciplina Estágio IV. O primeiro é uma tentativa de análise do processo de exposição oral em frente à turma por um grupo de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Após o graduando ter desenvolvido suas aulas baseadas na leitura e escrita de contos e na produção oral dos alunos, ele propôs-se a analisar o desempenho escrito dos alunos na produção de cartazes e o desempenho oral deles ao apresentarem os cartazes. O graduando organiza sua análise em tópicos: após apresentar a fotografia do cartaz de cada grupo (ele analisou o desempenho de três grupos), ele apresenta a “categoria” que irá discutir, se escrita, se leitura ou se oralidade. AP04 analisa a oralidade do grupo, focando sua atenção no conteúdo da apresentação (*não conseguiu explicar a história do conto e suas características*) e no comportamento emocional dos alunos (*ficaram nervosos e pouco falaram*), tudo isso colocado de maneira vaga. Os aspectos de natureza linguística da produção oral dos alunos durante a apresentação não são evidenciados pelo graduando. É um enunciado que mais se assemelha a um comentário livre sobre a apresentação dos alunos.

A autora do segundo enunciado afirma que sua análise da primeira e da segunda produção textual de uma aluna do 6º ano seria baseada na gramática normativa. Segundo ela, apoiando-se em Travaglia (2006), “precisamos nos atentar quanto à grafia dessas palavras para que não haja erro”. Dessa forma, propôs-se mais avaliar a correção gramatical dos textos da aluna do que analisar o seu processo de escrita. AP30 focaliza sua “análise” nos problemas de pontuação que permaneceram no texto da aluna e sua repercussão na coesão e na coerência do texto, mas sem especificar quais aspectos da coesão e da coerência foram prejudicados.

Estes são enunciados que se voltam ao dado selecionado, apresentando alguns indícios de atividade enunciativa de interpretação do discurso segundo (no caso, o dado). Temos uma escrita marcada pela tentativa de trabalho de análise de dados de sujeitos que estão tentando produzir alguns esboços de análise a fim de ingressarem no universo letrado da universidade. Entendemos que a presença dessas tentativas, muitas vezes na forma de críticas ao trabalho feito na escola, manifesta um traço da cultura acadêmica.

Em síntese, a cultura acadêmica pôde ser caracterizada – predominantemente no nível da posição universitária assumida pelos sujeitos –, em nosso *corpus*, por meio do(a)

- construção de um modo de enunciação que se dá pelas convenções estabelecidas e adotadas na universidade para que os escritos sejam considerados acadêmicos; mais do que a aparência do texto é o modo de enunciação do aluno de graduação que acontece vinculada à instituição universitária;
- trabalho enunciativo de incorporação de referenciais teóricos a partir de citações ou menções a textos de autores tanto da área da Educação (grande quantidade de textos que tematizam o processo de alfabetização) quanto da de Letras (com bastante textos de autores que discutem o ensino em um viés interacionista);
- inscrição, no fio do discurso, de procedimentos que atestam a ocorrência de uma “pesquisa da prática” no ambiente escolar, principalmente com a mobilização de procedimentos da metodologia da pesquisa etnográfica e suas especificações por meio de estudo de caso, observação participante, registros em diários de campo, coleta de documentos e inserção de fotografias;
- seleção de dados – construídos a partir dos procedimentos da pesquisa etnográfica acima descritos – e comentários e análise desses dados presentes, com maior constância, nos relatórios finais do Estágio IV, uma vez que foram solicitados com esse objetivo; esses comentários e análises são marcados pela pouca destreza dos graduandos no trabalho interpretativo.

Passemos, agora, para a caracterização da cultura escolar.

6.2 Elementos da cultura escolar

No que diz respeito aos elementos da cultura escolar apresentaremos alguns desses elementos que se encontram discursivizados nos textos dos licenciandos. Diferentemente da cultura acadêmica, a cultura escolar é, na maior parte das vezes, o objeto do qual os textos

tratam. Ela não é o lugar de enunciação do discurso, mas o que consta no seu tema. A leitura dos escritos que compõem o *corpus* da tese permitiu conhecer um conjunto de elementos das escolas nas quais os estagiários realizaram suas atividades, inclusive em algumas de suas peculiaridades quanto à realidade pedagógica de escolas da zona rural de municípios do Marajó.

O que apresentamos aqui são elementos da cultura escolar registrados na escrita do estagiário. Justamente por essa razão, todos esses componentes aparecem “indiretamente”, ou seja, como representação da escola pela perspectiva da universidade. Dessa forma, entendemos que nisso já temos uma primeira forma de contato e talvez hibridação cultural; voltaremos a essa questão no capítulo seguinte.

A partir do levantamento que fizemos em nosso *corpus*, identificamos os seguintes elementos nos escritos dos alunos-professores, a saber, *(a) a caracterização da escola e de seus sujeitos, (b) a relação entre a escola e a SEMED, (c) os aspectos didáticos que constituem a aula de Língua Portuguesa e (d) o ensino das práticas de linguagem.*

6.2.1 A caracterização da escola e de seus sujeitos

Pudemos perceber – principalmente no conjunto de diários de campo e no conjunto de relatórios – que os alunos-professores do Marajó, recorrentemente, apresentam dados numéricos sobre a estrutura da escola e sobre o público atendido (alunos cujas famílias, em sua grande maioria, são de classe média-baixa e baixa, segundo os relatos dos alunos-professores) e mesmo sobre o corpo administrativo e docente da escola. Enfim, produzem uma escrita em estilo fortemente referencial sobre a escola e os sujeitos, tal como se pode perceber nos exemplos abaixo.

Fragmento 5

Consta atualmente nessa unidade um diretor administrativo do pólo, um vice- diretores, um secretário, dois coordenadores pedagógicos próprio da escola, seis auxiliares administrativos, três vigias (dois para o trabalho à noite e um para o dia), oito auxiliar de serviços gerais (quatro para atender aos alunos e escola pela manhã e quatro à tarde), dezoito barqueiros (oito para transportar os alunos da manhã e dez para os alunos da tarde). (DC4-AP27)

Fragmento 6

É composta de 4 salas de aula uma secretaria junto à biblioteca, uma copa um depósito 2 banheiros parados e 2 funcionando, um salão para os eventos da escola. As carteiras não são suficientes para atender o número de alunos e os professores não têm mesas em suas salas de

aula.

A escola funciona em dois turnos, manhã das 7:00 às 11:00hs e à tarde de 12:50 às 17:00hs pela manhã a escola tem 103 alunos e a tarde 106. A escola conta com 21 funcionários que se divide em 1 coordenador, 12 professores, 9 barqueiros e 5 agente de serviços gerais e todos chegam à escola pelo transporte escolar que são os barcos. (RE-AP12/18)

Os fragmentos fornecem descrições da escola e do corpo social que a compõe. Há a presença do “diretor do polo”, que é aquela pessoa responsável pela direção de um conjunto de escolas menores pertencentes a um mesmo polo; este(a) diretor(a) não fica na escola. As demandas são repassadas pelos coordenadores pedagógicos, que são “próprios da escola”, ao diretor de polo, que procura resolvê-las junto à Secretaria Municipal de Educação. Uma função diferente das escolas da zona urbana, onde cada uma tem seu diretor. É possível perceber também a ausência da figura do diretor no segundo relato pelo fato de os estagiários não mencionarem nada sobre este sujeito, mas registrarem a presença do coordenador. Esse fato deve propiciar práticas culturais e formas de se resolver as questões, desafios e questões mais burocráticas de formas distintas.

Nos dois relatos, os estagiários registram a presença dos barqueiros (dezoito na escola do primeiro fragmento e nove na escola do segundo). Trata-se de uma função que se justifica pela realidade geográfica das escolas na ilha do Marajó: escolas de médio e de pequeno porte encontram-se espalhadas pelos rios e furos da ilha. Os alunos que frequentam essas escolas residem próximo de variados rios, furos e igarapés, e só com o auxílio de embarcações (barcos escolares, barcos alugados, rabetas próprias) é que conseguem chegar às escolas.

A descrição da estrutura física da escola é focalizada no primeiro parágrafo do segundo fragmento. É possível concluir, por meio da informação de que a escola tem apenas quatro salas de aula, que se trata de uma escola de pequeno porte localizada à margem de um rio. Outro dado interessante que nos leva a inferir as maneiras de usar o ambiente da biblioteca é o fato de a secretaria estar “junto à biblioteca”. Assim escrito pelos estagiários, imaginamos que a secretaria e a biblioteca compartilham o mesmo espaço: uma sala grande, alocando dois espaços escolares. Um setor administrativo (a secretaria) e um setor didático-pedagógico (a biblioteca) compartilhando o mesmo espaço. Supomos que as atividades de leitura na biblioteca devam ficar prejudicadas – ou, no mínimo, “um pouco mais desafiadoras” – por causa dos ruídos comuns da secretaria com seus trabalhos administrativos (abertura e fechamento de arquivos, diálogos entre as secretárias, atendimentos a pais de alunos, atendimento a agentes da SEMED, etc.).

Vale frisar aqui que estas descrições fornecem alguns elementos da cultura escolar, mas, mais do que isso, fornecem um modo de se ver a escola enquanto lócus de pesquisa: ela é reduzida a uma lista de espaços, de objetos que compõem a sala de aula, de profissionais da educação. Quem “vê” a escola como uma “lista de coisas” é a universidade, assumida pelos alunos-professores – no papel de estagiários – como o lugar de enunciação. Essa “lista” já é, portanto, resultado do tensionamento entre as culturas escolar e universitária, que serão analisadas no próximo capítulo.

Finalizamos com um terceiro exemplo. No próximo fragmento, AP09/24 descreve as famílias dos alunos que são atendidos por uma escola ribeirinha:

Fragmento 7

As famílias dos alunos da Escola X são todos de classe média baixa, visto que são filhos de pescadores artesanais e trabalhadores rurais, mas que vivem realmente da coleta de açaí. Praticamente todas as famílias recebem a bolsa família mensalmente e a bolsa verde de três em três meses (fixo de R\$ 300,00) que são programas do governo federal. (DC4-AP09/24)

Diferentemente da descrição dos espaços e dos agentes escolares, que aparece na forma de uma lista – talvez copiado de um documento da secretaria escolar –, aqui os estagiários caracterizam as famílias dos alunos dessa escola por meio de uma categorização por classes sociais (*classe média baixa*), demonstrando que não são famílias de grande poder aquisitivo, pelo fato de serem pescadores e trabalhadores rurais. Nos períodos de entre safra do açaí muitos deles sobrevivem através da pesca para sua alimentação ou alimentação e venda. Os estagiários apresentam, por meio de uma oração subordinada de maior força argumentativa iniciada por *mas* (DUCROT, 1987), que a principal fonte de renda dessas famílias é a coleta e comercialização do açaí. No segundo parágrafo do fragmento 6, os autores prosseguem com o tema da “condição financeira” das famílias, a fim de comprovar sua tese de que “as famílias são pobres”, registrando a relevância dos programas de transferência de renda pelo Governo Federal para famílias pobres, que é o caso do “bolsa família” e do “bolsa verde” como fontes para complementar a renda dessas famílias.

6.2.2 A relação entre a escola e a SEMED

A relação institucional entre a escola e a SEMED é outro elemento presente em alguns diários de campo que caracteriza a cultura escolar.

Passemos para os fragmentos 8 e 9 com o intuito de entender como se sustenta a relação entre as escolas e a SEMED por meio dos escritos dos alunos-professores:

Fragmento 8

A instituição de ensino recebe seus conteúdos da SEMED e estes conteúdos são discutidos na escola e adaptados conforme a realidade dos alunos (...). Segundo o coordenador da mesma, trabalha com várias propostas pedagógicas com objetivos de atingir as metas estabelecidas pela SEMED, como dança teatro, oficinas pedagógicas e atletismo na escola, além do cumprimento dos conteúdos programáticos e metodologia de cada educador. (...) Segundo ele o planejamento ocorre anualmente e é realizado pela SEMED, nele todos os professores são convocados a participar (...). (DC4-AP10/23)

Fragmento 9

O planejamento educacional ocorre anualmente, e é realizado em um período de três dias pela Secretaria de Educação Municipal. Nele todos os professores são convocados a participar. Nesse momento, a equipe do departamento de gestão pedagógica da SEMED, mostra os resultados do rendimento dos alunos e da instituição referente ao ano anterior, apresenta as diretrizes para o trabalho, pautadas nas possíveis intervenções que a escola deve fazer para sanar ou amenizar suas dificuldades, bem como traz à tona alguma temática em evidência no momento. Em se tratando, do planejamento escolar, os professores trabalham individualmente a elaboração de seu plano de ensino, o qual pauta-se no planejamento curricular. (DC4-AP27)

Ajuda-nos na leitura dos dados a discussão teórica que Apple (1989) faz sobre o controle do aparato cultural da sociedade e os reflexos disso nas práticas na escola: “O controle do aparato cultural da sociedade, tanto das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quanto dos atores que trabalham nelas, é essencial na luta pela hegemonia ideológica”. (APPLE, 1989, p. 32). A leitura desta citação nos faz pensar sobre o controle imposto sobre a prática educativa na escola e sobre seus agentes – de forma mais direta, os professores e professoras – já que a escola é uma instituição que “produz e preserva o conhecimento”, e tudo isso por meio de luta para impor hegemonia ideológica das formas e dos conteúdos do currículo escolar. Outras instituições são criadas para controlar a escola e o trabalho do professor. Tal compreensão nos conduz às noções de “concepção” e “execução”. Vejamos o que Apple ensina acerca dessas noções.

As habilidades que eles uma vez tiveram – habilidades de concepção, de compreender e agir numa fase completa da produção – lhes são, no final das contas, confiscadas pela administração e alojadas em outro lugar, num departamento de planejamento controlado pelo capital. Para que a acumulação capitalista continue, a concepção deve ser separada da execução,

o trabalho mental separado do trabalho manual e essa separação precisa ser institucionalizada de uma forma sistemática e formal. (APPLE, 1989, p. 86)

Os dois fragmentos apresentam conteúdo em comum. A relação entre as duas escolas e a SEMED construída no discurso pelos alunos-professores é a mesma relação de *controle da atividade docente* desenhada teoricamente por Apple (1989). Os conteúdos e procedimentos metodológicos são passados a priori para as escolas a fim de controlar o que elas devem e o que não devem ensinar. A SEMED seria o “local da *concepção*”⁶⁷ do planejamento anual das escolas, dos conteúdos a serem ensinados e das metas a serem atingidas, e a escola, por sua vez, é tratada como o local da *execução* do planejamento e dos conteúdos para atingir as metas outrora concebidas por outra instância.

Tal como Apple (1989) e Silva, F. (2006) concebem a cultura escolar constituída nesse tensionamento entre os programas oficiais vindos dos órgãos oficiais, de um lado, e os resultados efetivos da ação da escola, de outro, percebemos indícios dessa ação produtiva da escola nos dois dados. Isto ocorre quando AP10/23 afirmam que os “conteúdos são discutidos na escola e adaptados conforme a realidade dos alunos” e quando AP27 declara que “os professores trabalham individualmente a elaboração de seu plano de ensino”. Eis um exemplo de discursivização da escola sendo o lugar do reflexo e reprodução da ordem sócio histórica, mas também o lugar da reelaboração, da produção de saberes e de estruturas novas⁶⁸. Trata-se das tensões entre a normatização e o desempenho cotidiano já teorizados por Certeau (1998) sob as noções de “estratégia” e “tática” nas práticas culturais.

6.2.3 Os aspectos didáticos que constituem a aula de Língua Portuguesa

Consideramos os aspectos didáticos que constituem a aula de LP como um elemento que caracteriza a cultura escolar no *corpus* da pesquisa uma vez que nesses aspectos estão coadunados os objetos (conteúdos e materiais didáticos, por exemplo) e os modos de fazer e de empregar esses objetos (procedimentos didáticos, por exemplo) pelos sujeitos no cotidiano da aula de português.

⁶⁷ Colocamos esta expressão entre aspas, pois sabemos que os conteúdos selecionados e muitas das propostas de metas para as escolas já chegam prontas à SEMED, vindas, por exemplo, do MEC.

⁶⁸ Nos relatos das aulas, é possível encontrar essa produção de saberes e de estruturas novas por meio das ações didáticas dos professores e dos acontecimentos que ocorrem durante as aulas. Momentos de intensas *ações táticas* tanto de professores quanto de alunos.

No que diz respeito aos *conteúdos conceituais* registrados pelos alunos professores em seus escritos, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 6 – Levantamentos dos conteúdos conceituais de Língua Portuguesa nos escritos dos alunos-professores.

<ul style="list-style-type: none"> - Sílabas: separação, número, tonicidade - Substantivos: masculino e feminino, próprio e comum, coletivos, singular e plural - Adjetivos: locução, grau, - Preposições - Advérbios - Conjunção - Artigos: definidos e indefinidos - Pronomes - Verbos: modos, tempos, pessoas, conjugação - Complementos verbais - Níveis de linguagem - Formação de palavras - Formação de palavras relacionadas com folclore - Formação de frases - Figuras de linguagem - Tipos de sujeito 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de predicado - Verbos de ligação, transitivo e intransitivo - “Gênero entrevista” - “Gênero mito” - “Gênero provérbio” - “Gênero parlenda” - Poemas - Fábulas - Parábolas - Memórias literárias - Sinais gráficos - Ortografia - O uso dos “porquês” - Acentuação de palavras paroxítonas - Lendas de São Sebastião da Boa Vista - Texto informativo (conteúdo e estrutura) - Elementos da narrativa
--	--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Temos uma lista de alguns conteúdos bem tradicionais para configuração da disciplina “Língua Portuguesa” no Ensino Fundamental e no Ensino Médio a partir de uma abordagem gramatical. Tem-se o estudo das classes de palavras, dos termos da oração, acentuação gráfica. É recorrente também a eleição de “gêneros textuais” (entrevista, mito, provérbio, lenda, etc.) como conteúdos a serem ensinados tanto pelos graduandos quanto pelos professores observados por eles.

Desse levantamento, é possível considerar ainda que a abordagem escolhida pelos graduandos na sua maioria é na exposição de tais conteúdos pelo professor para depois os alunos serem submetidos a exercícios de metalinguagem, de classificação gramatical de elementos da língua de acordo com o conteúdo ministrado, identificação de tais termos e categorias em textos. Um exemplo seria o exercício de identificar, em um texto ou em frases, palavras pertencentes à determinada classe gramatical ou funcionando como determinado termo sintático; identificação das características de dado gênero textual em um texto lido; identificação dos elementos da narrativa (foco narrativo, personagens, tempo da narrativa, etc.).

Um ponto que merece ser tocado é o dos *materiais didáticos e demais recursos* utilizados pelos professores durante suas aulas. Trata-se de livros didáticos, apostilas elaboradas pelos professores, livros paradidáticos, cartilhas. Elaboramos um quadro com tais materiais mencionados nos escritos dos graduandos:

Quadro 7 – Levantamento dos materiais didáticos e demais recursos nos escritos dos alunos-professores.

Livros didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: linguagens: 2º ano</i>. 3. Ed. Reform. São Paulo: Atual, 2010. • DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz Barbosa de. <i>Jornadas – Português</i>. São Paulo: Editora Saraiva, s.d. • GIRASSOL: saberes e fazeres do campo: Letramento e alfabetização. Editora FTD. • MODERNA. <i>Português: 5º ano</i>. Projeto Buriti. São Paulo: Editora Moderna, 2012.
Materiais de divulgação de ações do governo	BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
Cartilha	<i>MEU ABC é um amor</i> . Editora Bahia Artes Gráficas: s.l., s.d.
Cópias de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Lenda da Cobra Norato • Lenda do Boto • Lenda do açai • História da cidade de São Sebastião da Boa Vista • História da cidade de Curalinho
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • de compreensão de texto • de produção textual • de avaliação

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Quanto à *progressão da aula*, é comum encontrar nos diários de campo uma ordenação de momentos das aulas muito bem delimitados, podendo ser confirmado com os planos de aulas elaborados pelos próprios alunos-professores ou por outros professores que foram observados. Esta ordenação da progressão da aula na maioria das vezes recebe o nome de “rotina diária” ou de “rotina semanal”, expressão esta recorrente nos materiais de formação do PNAIC, que segundo eles, muitos participavam dessas formações⁶⁹. Vejamos, a seguir, um excerto de um diário de campo para ilustrar isso:

Fragmento 10

Após, esse episódio a alfabetizadora iniciou as atividades com a turma, onde ela tem

⁶⁹ Tal como surge em outros escritos do *corpus*, isso mostra a penetração de elementos do discurso do Estado na cultura escolar. Por conta disso e devido ao modo como delineamos nosso objeto de pesquisa, consideramos o discurso do Estado acerca da educação no país e a cultura escolar como um sistema cultural apenas.

uma Rotina Semanal a seguir. No primeiro momento cantaram a música “Bom dia coleguinha” (...), e em seguida “Oração do Pai Nosso”, chamada no diário de classe pelo nome completo de cada um, assinatura no caderno de frequência, (...).

No segundo momento, ela fez o registro no calendário do dia, mês e ano, e leitura dos cartazes expostos na sala, sendo: contrato didático, alfabeto, cores e formas, tabela numérica, boas maneiras e número/numeral, (...).

No terceiro momento, ela leu um pequeno texto “O Saci” que era para os alunos se deleitarem com a leitura, e logo após, a educadora faz uma roda de conversar para explicar o que estudariam no decorrer da semana, (...).

No quarto e último momento da aula chegou a hora da leitura diária (...). (DC2-AP33)

O fragmento já deixa explícito que as atividades desenvolvidas naquele dia são “de rotina do pacto”, demonstrando considerável proximidade do termo com o locutor do enunciado, pois o mesmo não se preocupa com a produção de um enunciado mais analítico, como por exemplo, “as atividades de rotina propostas pelo PNAIC”. O locutor parte do pressuposto de que seu alocutário já conhece que atividades são essas e já sabe o que significa “pacto”. Outro indício da força ideológica das propostas do PNAIC nas práticas de ensino e na escrita dos alunos-professores é a escrita da expressão *Rotina Semanal* com as letras iniciais digitadas em maiúsculas, contribuindo para a construção do efeito de status e poder à expressão.

Pode-se perceber, em diferentes diários de campo, que os momentos da aula são coincidentes: em um primeiro momento, uma música de boas-vindas a todos; depois, uma oração; posteriormente, a chamada no diário de classe; depois, a “leitura deleite”, que pelo que percebemos no corpus, é aquele momento voltado para a leitura mais espontânea de um texto a fim de catalisar o diálogo com os alunos a partir de seu conteúdo de maneira informal em roda de conversa (acreditamos poder fazer aproximação com o que Geraldi (2006) chama de “leitura fruição”); em seguida, “leitura diária”, que seria o momento de leitura individual de um texto pelos alunos, geralmente em voz alta.

Muito comum também em alguns diários de campo produzidos no Estágio II, cuja observação se deu em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, são *as dinâmicas e jogos didáticos*. Eis um quadro com exemplos de algumas dessas dinâmicas:

Quadro 8 – Dinâmicas e jogos didáticos nos escritos dos alunos-professores.

Título	Enunciados contendo a descrição
	Cada discente faz um desenho e põe dentro do bolso do crachá do colega, depois cada um pega o seu crachá e tenta interpretar o que o desenho representa. (DC2-AP11)

Dinâmica do crachá	(Os alunos deverão observar o provérbio que está dentro do crachá “água mole em pedra dura, tanto bate, até que fura” atentando para as letras que constituem cada uma destas palavras. A seguir, deverão compará-las às letras que formam seus nomes, grafando aquelas que fazem paralelo com sua escrita nominal. O objetivo é que os alunos percebam que uma mesma letra pode subsidiar a escrita de diversos nomes/palavras). (DC2-AP27)
Caixa com palavras	Em uma caixa contendo varias palavras e o docente pede que fiquem em circulo e a caixa vai passando e a turma canta, assim que a música parar onde estiver a caixa o aluno abre e tira uma palavra e em dois minutos deve falar uma frase se não souber pagará uma prenda: (dançar ou cantar). (DC2-AP11)
Sílabas móveis	Dividir a turma em quatro grupos. Cada grupo recebe as sílabas móveis de algumas palavras que constituem o provérbio em estudo. A professora dará um tempo para que as equipes organizem estas palavras, lendo-as na sequência. O grupo que conseguir cumprir primeiro com a atividade proposta será o vencedor. (DC2-AP27)
Registro da ação	A professora possui 10 tiras de papel em branco. A turma será dividida em dois grandes grupos (homens X mulheres). A professora entregará a cada grupo as tiras, para que de acordo com o comando dado, os alunos escrevam uma frase. Exemplo, no momento em que ela disser, escrevam uma frase que exprime o que estou fazendo. Por exemplo, a professora começa a andar na sala, e os alunos devem escrever: “a professora está andando” ou outra frase dependendo da criatividade da equipe. A primeira equipe a escrever a frase, pontuará a frente da equipe adversária. O comando para a escrita de outra frase só segue quando a outra equipe tiver terminado de escrever a sua. Vence quem for mais ágil e apresentar domínios da escrita e conhecimentos trabalhados sobre este eixo. (DC2-AP27)
Dinâmica de entrevista	(...) ela realizou sua aula fazendo uma dinâmica em que ela era o entrevistador e eles os entrevistados. (DC2-AP30)

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Estas são algumas das dinâmicas e jogos didáticos que aparecem discursivizados nos escritos dos graduandos e que ajudam a caracterizar facetas da cultura escolar, no que diz respeito aos procedimentos didáticos da aula de LP. Tais jogos e dinâmicas quase que desaparecem nos escritos elaborados no Estágio IV, quando os graduandos deveriam ministrar aulas obrigatoriamente nas séries finais do Ensino Fundamental ou nas do Ensino Médio.

6.2.4 O ensino das práticas de linguagem

No que diz respeito às *atividades de práticas de leitura* discursivizadas nos diários de campo do Estágio II, identificamos, em síntese, estes dados: “leitura deleite” seguida de roda de conversa mediada pela professora, sendo que este tipo de leitura geralmente é feita em voz alta pela professora, com objetivo de passar aos alunos algum ensinamento para a vida, ou seja, voltado para o *saber ser*. Também a leitura silenciosa de textos voltados para atividade escolar de compreensão e interpretação com a entrega de consignas para “orientar” a

compreensão e interpretação dos alunos. Em outros momentos, foi possível perceber atividades de leitura sendo feitas por meio de dinâmicas, a saber, leitura em duplas na sala e depois leitura em voz alta com todos os alunos juntos. Há a recorrência de atividades de leitura de textos para que depois ele seja utilizado para encontrar palavras pertencentes a determinada classe gramatical. Nessas turmas, é muito utilizada atividade de leitura em voz alta dos alunos ou na frente da turma, de pé, ou na frente da professora para se avaliar a “competência leitora” dos alunos; pelo o que é registrado pelas estagiárias, essa “competência leitora” é entendida como a fluência (sem hesitações e prezando pela ortoépia) no momento da oralização do texto. Em outras palavras, leitura de palavras e frases visando a sua decodificação. Há ainda bastantes momentos de leituras de textos contidos nos livros didáticos.

No que diz respeito às atividade de leitura propostas pelos graduandos nas atividades de ensino produzidas na *Oficina de práticas e métodos de ensino*, foram discursivizadas das seguintes maneiras: leitura de textos no início das aulas seguidas de rodas de conversa a fim de apreender os conhecimentos prévios dos alunos e motivá-los a participar da aula. Atividades de leitura baseada em textos selecionados pelos alunos-professores, impressos para serem entregues aos alunos, para que posteriormente, por meio de consignas elaboradas sobre aqueles textos, os alunos possam desenvolver atividade de compreensão e interpretação.

Inspirados em alguns aspectos das pesquisas sobre os tipos de exercícios de leitura, de Marcuschi (1996), e sobre tipos de perguntas de leitura, de Menegassi (2010), identificamos consignas das seguintes naturezas: questões de múltipla escolha e questões discursivas; questões de classificação do texto lido (para o aluno responder, por exemplo, se é uma adivinha, ou uma lenda, ou uma parlenda, ou um provérbio, entre outros); questões para identificação de informações explícitas no texto, o que exige a cópia por parte do aluno; questões para fazer o aluno sintetizar parte ou todo o conteúdo do texto; questões de extrapolação do conteúdo do texto, visando à atividade interpretativa do tema apresentado com a expansão da discussão; questões que exploram a compreensão lógico-semântica de palavras e frases do texto; questões que focam a nomenclatura gramatical de termos do texto ou análise linguística de palavras ou expressões para a construção dos efeitos de sentido no texto. Outro ponto a se destacar em relação a isso é a recorrência do atrelamento das atividades de leitura à noção de “gêneros textuais/discursivos”, mas que no final das contas os aspectos sócio históricos e culturais (BAKHTIN, 2011) não são contemplados nas atividades.

Quanto ao ensino-aprendizagem das práticas de produção escrita, notamos a solicitação de produção de paródia tendo texto-base a ser seguida sua métrica e/ou rima os

textos já lidos anteriormente, como letras de músicas; produção de texto informativo de cunho histórico acerca da origem da comunidade onde vivem, utilizando como fonte de informação relatos de pessoas mais velhas da comunidade; produção de poema; produção de texto argumentativo sobre os problemas ambientais comuns da cidade; produção de lendas ou de estórias de encantamento que aconteceram na localidade, utilizando como fonte de informação relatos de pessoas mais velhas da comunidade; propostas de produção baseadas na coleta na comunidade onde vivem e transcrição de lendas, visando à exposição para a comunidade escolar.

Observando os relatórios finais do Estágio IV, textos estes basicamente voltados para a análise das produções textuais dos alunos das escolas, percebemos as seguintes propostas de produção escrita e algumas com reescrita: paráfrase de narrativas da cultura popular (como lendas e contos); paráfrase de fábulas; novas fábulas; narrativa baseada em memórias de vida dos alunos; texto informativo acerca do boto (como animal e como personagem folclórico); texto descritivo-informativo acerca do “caboclo marajoara”; texto descritivo-informativo acerca do bullying escolar; cartaz com identificação dos elementos da narrativa em contos de fada; retextualização de relatos orais de vida de familiares ou de pessoa da comunidade.

Quanto ao ensino-aprendizagem das práticas de compreensão e produção oral foi muito comum nos escritos dos alunos-professores a discursivização de práticas escolares com o trabalho com a oralidade em momentos de interação em sala de aula, por meio de rodas de conversa, direcionadas por perguntas previamente planejadas, em que os alunos são instigados a falar. São vários os casos em que identificamos professores avaliando a competência oral dos alunos, observando a leitura oralizada de textos de livros didáticos. É comum, também, a proposição de coleta de informações por meio de entrevistas com o auxílio de perguntas estruturadoras. Há casos de proposição de trabalhos de exposição oral sobre determinado tema em grupo.

Este é um levantamento dos aspectos que ajudam na compreensão de alguns dos elementos da cultura escolar que aparecem na escrita sobre as práticas de ensino, tanto no nível do conteúdo quanto no da posição assumida pelos sujeitos. Em síntese, foi possível caracterizar a cultura escolar, em nosso *corpus*, por meio do(a)

- descrição das características da escola por meio de sua localização, dados históricos, estrutura física, corpo social (professores, gestores escolares e demais funcionários), público atendido e horário de funcionamento; há, também, caracterização dos alunos atendidos nas escolas tanto em aspectos pedagógicos (comportamento e nível de aprendizagem) quanto em perfil socioeconômico.

- explicitação da relação institucional entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação, principalmente, no que diz respeito ao controle da atividade docente nos momentos de planejamento anual dos conteúdos e suas formas de abordagem;
- explicitação dos aspectos didáticos na aula de LP no que diz respeito aos conteúdos conceituais estudados nas aulas, aos materiais didáticos (forte presença dos livros didáticos) e demais recursos utilizados (cópias de textos, por exemplo), dinâmicas e jogos didáticos principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a progressão da aula marcada pela ordenação sequencial;
- registro de práticas de ensino de leitura, produção escrita e oralidade nos quais predomina a busca da abordagem interacional a partir da nomenclatura dos estudos dos gêneros textuais/discursivos e a partir do diálogo com aspectos da cultura local dos alunos.

Na próxima seção, abordaremos os elementos da cultura local identificados no *corpus*.

6.3 Elementos da cultura local

No que diz respeito aos elementos da cultura local apresentaremos alguns dos que se encontram discursivizados nos textos dos licenciandos. Assim como a cultura escolar, a cultura local aparece predominantemente como algo de que se fala. Tal como já explicamos anteriormente, o que discutimos aqui são elementos da cultura local registrados na escrita do estagiário. Por essa razão, todos esses elementos culturais aparecem “indiretamente”, como representação dos modos de vida e dos produtos culturais no Marajó pela cultura acadêmica. Além disso, às vezes cultura escolar e cultura local se confundem na enunciação de situações da realidade escolar vivenciadas pelos alunos-professores do Marajó. Dessa forma, entendemos que nisso já temos uma primeira forma de contato entre esses sistemas culturais, fato este que será analisado posteriormente.

A caracterização dos elementos da cultura local, a partir dos escritos dos sujeitos da pesquisa, será feita por meio desses itens: (a) *as especificações geográficas*, (b) *os modos de se deslocar e os hábitos dos alunos*, (c) *as narrativas que compõem o imaginário marajoara* e (d) *as realidades socioeconômicas e ambientais*.

6.3.1 As especificações geográficas

Nos escritos dos graduandos, principalmente nos diários de campo e nos relatórios do Estágio IV, pudemos perceber que os alunos-professores do Marajó, recorrentemente, caracterizam o local com a enumeração de informações sobre a localização das escolas e das residências dos alunos (em sua maioria, na zona rural dos municípios de São Sebastião da Boa Vista e de Curralinho, às margens dos rios).

Essas especificações geográficas surgem como nomes de rios, furos⁷⁰ e ruas e avenidas nas cidades. Entre os rios citados temos o rio Boa Vista, rio Urucuzal, rio Pracuúba, rio Pracuúba Grande, rio Pracuúba Miri, rio Açurana, rio Guajará, rio Cariá e rio Umarituba. Ilhas: ilha Conceição, ilha Pau de Rosa, ilha Tucupi, ilha do Teso. Entre os furos temos os seguintes: furo Coqueiro, furo Flexal, furo Vilela e furo Santo Antônio. Há também nomes de avenidas ou ruas pertencentes à zona urbana: avenida Floriano Peixoto e rua 18 de Novembro.

Como pode se perceber, é notória a predominância de especificações de locais da zona rural das cidades nos escritos dos graduandos. E, como é comum dessa região amazônica e especificamente do Marajó, a grande presença de rios e furos da região, demonstrando o regime das águas interferindo sobremaneira nos modos de vida de professores, alunos e demais sujeitos do Marajó, tal como já registraram outros pesquisadores (ARAÚJO, 2002, 2005; PACHECO, 2009a, 2009b; JUNIOR; HAGE, 2013).

Esses elementos da cultura local, quando discursivizados pelos sujeitos (ora como residentes, ora como professores dessas áreas) em seus escritos, tornam-se objetos de discurso por meio de modalidades enunciativas (ora descritivas, ora expositivas acerca das escolas, como local de trabalho e como local de pesquisa), produzindo os efeitos de sentido acerca dos status e dos lugares institucionais de onde esses sujeitos enunciam (FOUCAULT, 2016). Ou seja, são menções a objetos e modos de se descrever o local e a escola diferentes dos que provavelmente encontraríamos em relatórios de estágio desenvolvidos em escolas do centro urbano da região metropolitana de Belém ou de outro centro urbano do Brasil.

Outro elemento da cultura local, que está ligado a esta questão das especificações geográficas (rios e furos), são os modos de se deslocar pela referida região e os hábitos dos alunos também discursivizados nos diários de campo.

6.3.2 Os modos de se deslocar e os hábitos dos alunos

⁷⁰ “Comunicação natural entre dois rios ou entre um rio e um lago”. (FERREIRA, 2009, p. 949).

Outros enunciados, também percebidos na parte introdutória dos diários de campo, foram aqueles relacionadas aos modos de se deslocar e aos hábitos dos alunos. Mais especificamente, trata-se de excertos em que o estagiário, por meio de sua observação e/ou por meio de diálogo investigativo com os alunos, registrou elementos que foram utilizados para caracterizar a vida cotidiana, os modos de vida desses estudantes.

Transcrevemos três fragmentos nos quais percebemos alguns temas que são mais recorrentes nas conversas entre os alunos, tanto no caminho para a escola quanto na escola: jogos esportivos, festas e namoros.

Fragmento 11

Todos os alunos da referida escola usam o transporte escolar, (barco) para chegar até a mesma (...). No caminho para a escola os alunos conversam sobre, novela, jogo, filmes e namoro. Já na sala de aula notou-se que eles conversam sobre festas, jogos e gostam de brincar queimada se o professor permitir. (DC4-AP30)

Fragmento 12

Para chegarem à escola os alunos usam o barco. Meio de transporte coletivo pago pela prefeitura municipal, onde todos devem cumprir com algumas exigências da secretária de educação do município, como por exemplo, ter tolda para evitar o desperdício de materiais e o desgaste por causa de sol e chuva dos alunos. Os discentes da instituição gostam de conversar sobre esporte, festas e eventuais “ficas” como eles mesmo dizem. (DC4-AP08)

Fragmento 13

Por esse motivo, inúmeros alunos vem cursar o Fundamental Maior em escolas da cidade. A demanda de alunos oriundos do Meio Rural chega à instituição de ensino por meio de transporte fluvial (barcos). (DC4-AP17)

Os três relatos registram uma situação comum no interior do Marajó, o uso de barco como transporte escolar. No fragmento 11, AP30 começa afirmando, de forma generalizante, que *todos* os alunos da escola usam o barco escolar para chegar à escola, uma vez que se trata de uma escola situada às margens do furo fronteiras, em Muaná. A escola referenciada por AP08 no fragmento 12 também fica localizada as margens de um rio, que vem a ser o rio Pracuúba Mirí, em São Sebastião da Boa Vista. E no outro fragmento, AP17 descreve o público atendido em uma escola da zona urbana de São Sebastião da Boa Vista em que desenvolveu seu projeto de intervenção: além daqueles que residem na cidade, há alunos que vem da zona rural, de barco, para estudar.

Abaixo, apresentamos o fragmento 14 que mostra outros movimentos discursivos pertencentes à natureza parecida com os movimentos encontrados no diário de campo de AP08. Nele também encontramos dados a respeito de como o sujeito professor enuncia acerca dos hábitos dos alunos nas escolas campo do estágio.

Fragmento 14

Segundo observações e conversas que tivemos com os mesmos em sala de aula, a conversa que rola na viagem entre os meninos é: futebol apanha de açai, porfia de rabetas ou às vezes eles vendem ou trocam suas rabetas, e entre as meninas é: novelas, eventos religiosos, algumas meninas tem caderno de assinaturas com perguntas às vezes íntimas e no decorrer da viagem elas fazem isso uma assina o caderno da outra. Dentro da sala de aula eles conversam sobre namorados e namorados, às vezes rola até brigas dentro da sala de aula por esse motivo, isso mais com as meninas, também rola droga [como assunto de conversa], entre meninos e meninas, pois o ano passado, quase teve disputa de gangues na escola, e a direção da escola só ficou sabendo quando começou a observar a manifestação dos grupos divididos em lugares mais afastados, investigou e até a policia acompanhada do conselho tutelar vieram à escola algumas vezes para abafar o ocorrido. (...) (DC4-AP09/24)

Ainda nesta linha argumentativa de aprofundamento das informações referentes aos hábitos dos alunos, AP09/24, no fragmento 14, começam direcionando a leitura de seu leitor, por meio do operador “Segundo” para a declaração de que os dados ora apresentados foram obtidos por meio de “observações e conversas” que tiveram com os alunos. Tendo em vista a solicitação do professor-formador, percebe-se a busca dos graduandos em explicitar suas ações de pesquisa para a obtenção dos dados.

Na sequência, AP09/24 organizam os dados obtidos em relação aos temas das conversações entre os alunos tanto no barco, durante a viagem, quanto na sala de aula em hábitos dos “meninos” (“futebol”, “apanha de açai”, “porfia de rabetas” e “venda e troca de rabetas”) e das “meninas” (“novelas”, “eventos religiosos” e “caderno de assinaturas com perguntas às vezes íntimas”). Quanto aos temas comuns a ambos, é possível notar “namoros”. “brigas por causa de namoros” e “drogas”.

Por meio da escrita dos graduandos, percebe-se que entre os meninos, pelo assunto nas conversas deles, seus hábitos no ambiente escolar e fora da escola perpassa pela prática de esporte principalmente o futebol. Pela escrita dos graduandos, não fica explícito se se trata da prática do esporte no contexto da disciplina Educação Física ou de campeonato entre escolas, ou se se trata da prática fora da escola (em ambiente doméstico).

Outra prática cultural também recorrente entre os meninos da referida turma é a “apanha de açaí”. Um dado que é comum na fala dos sujeitos da pesquisa e das pessoas da região é o fato de a produção do açaí impactar no cotidiano familiar e, conseqüentemente, no cotidiano escolar, pois na época da safra do açaí muitas crianças deixam de ir às escolas para trabalhar ajudando seus pais na “apanha” e na comercialização do açaí: uma alternativa para o aumento da renda familiar. Isso, muitas vezes, ocasiona a evasão escolar e a repetência. Eis a razão de esse tema habitar tanto a conversa entre os meninos!

6.3.3 As narrativas que compõem o imaginário marajoara

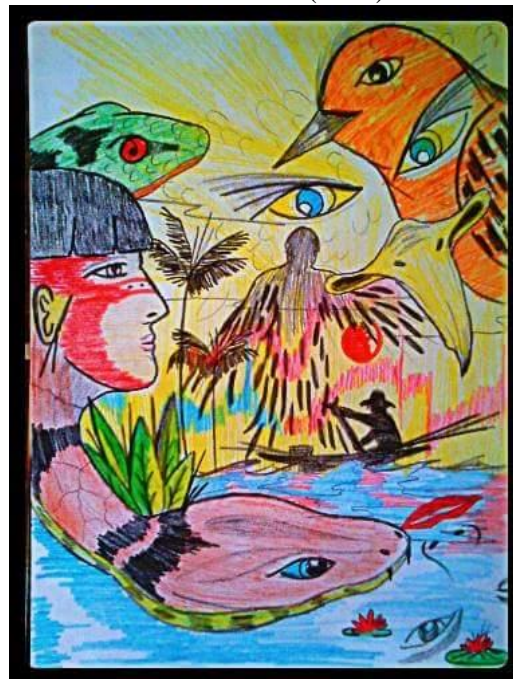
Segundo Câmara Cascudo (1983, p. 679), “Cultura Popular é o saldo da sabedoria oral na memória coletiva”; aquela cultura recebida dos antepassados pelo “exercício de atos práticos e audição de regras de conduta, religiosa e social”. Apenas para ilustrar um pouco a tônica de uma faceta da cultura marajoara caracterizada pelas narrativas da cultura popular, reproduzimos a seguir duas pinturas utilizadas por alunos-professores da turma observada em diário de campo e relatório final:

Figura 18 – *A tarde e seus encantos*, de Solino Júnior (2015).



Fonte: Produto da pesquisa.

Figura 19 – *O lado místico da pajelança*, de Solino Júnior (2015).



Fonte: Produto da pesquisa.

Entendendo-se a “cultura popular” como uma formação discursiva, pelo viés foucaultiano, esses dois enunciados pertencentes á cultura popular apresentam inscritos na cadeia de signos, *temas* como o da presença do rio na constituição identitária do povo, da influência do boto metamorfoseado em homem na relação com as mulheres da região, da cobra grande e sua matriz na cultura indígena, do convívio do homem com os elementos da natureza, entre outros. É possível perceber a recorrência desses temas nos escritos dos graduandos do Marajó nos parágrafos que seguem.

Esse conceito de “cultura popular” nos ajuda a entender que as narrativas que compõem o imaginário marajoara e que também encontram-se inscritas nos textos dos alunos-professores são manifestações culturais que simbolizam a memória coletiva de alunos e professores. Afirmamos isso, porque, nos diários de campo do Estágio II (quando os estagiários observaram aulas de outros professores), nas atividades de ensino elaboradas na *Oficina de práticas e métodos de ensino* (quando os graduandos deveriam elaborar atividades para o ensino de LP, mobilizando aspectos da cultura local) e nos diários de campo e nos relatórios de Estágio IV essas narrativas *acontecem* com bastante frequência como objetos de discurso deslocados para as práticas de ensino e assumindo a função de objetos de ensino.

Como exemplo, destacamos as seguintes narrativas mobilizadas em uma aula observada por AP20, durante o Estágio II: “a lenda do boto”, “a lenda da cobra grande”, “a menina que saía do cemitério à meia noite”, “a caveira que corria atrás das pessoas”, “o barco encantado”. Com a leitura de DC2-AP20, é possível perceber que essas narrativas foram trazidas à escola pelos alunos a partir da solicitação da professora, em uma aula anterior, de que eles pesquisassem “uma lenda a critério deles e reescrevessem de acordo com o entendimento de cada”.

Nas atividades de ensino elaboradas na *Oficina de Práticas e Métodos de Ensino*, houve a presença de narrativas locais de concepção oral: “a lenda da mandioca”, “o mistério da cuieira”, “a lenda do açai”, “a lenda do boto cor de rosa”, “a lenda do menino encantado” e “a lenda do Norato” (essas duas últimas são versões da “lenda da cobra grande”).

No caso específico das atividades de ensino, do diário de campo e do relatório final de AP13/31, encontram-se as seguintes lendas: “do açai”, “do nome do açai” “do boto”, “da vitória régia”, “do boto amigo”, “do muiiraquitã”, “da cobra grande” e “do pirarucu”. No caso dos escritos de AP13/31, a maioria dessas narrativas foram retiradas das obras do autor local Silvestre Costa e deslocadas para o contexto de ensino de LP.

6.3.4 As realidades socioeconômicas e ambientais

Afirmamos, no capítulo de referencial teórico, que Santos (2006) apresenta duas concepções básicas de Cultura, a saber, “todos os aspectos de uma realidade social” e “o conhecimento, as ideias e crenças, assim como as maneiras como eles existem na vida social” (p. 24). Isso leva-nos a discorrer sobre mais um elemento – a nosso ver – da cultura local – mas que também infiltra-se no cotidiano das escolas – recorrentemente mobilizado nos escritos dos graduandos: a realidade socioeconômica e ambiental. Já que tal elemento é discursivizado nos diários de campo, atividades de ensino e relatórios, torna-se um aspecto importante da realidade social dos professores e alunos para se compreender, segundo os estagiários, e agir *estratégica e taticamente* para ensinar LP.

Vejamos os dois próximos fragmentos, que tocam na questão da realidade socioeconômica dos estudantes observados:

Fragmento 15⁷¹

As famílias dos alunos da Escola X são todos de classe média baixa, visto que são filhos de pescadores artesanais e trabalhadores rurais, mas que vivem realmente da coleta de açaí. Praticamente todas as famílias recebem a bolsa família mensalmente e a bolsa verde de três em três meses (fixo de R\$ 300,00) que são programas do governo federal. (DC4-AP09/24)

Fragmento 16

Conversei com a docente e ela me esclareceu que os aluno que tinham dificuldade são crianças que vivem muito longe da escola, as vezes não almoçam e suas famílias passam por muitas barreiras a qual impossibilita muita vezes no aprendizado dos seus filhos (...). (DC2-AP26)

Nesses fragmentos, os sujeitos produtores apresentam seus pontos de vista acerca dos alunos observados: “todos de classe média baixa”, “filhos de pescadores artesanais e trabalhadores rurais”, “recebem o bolsa família e o bolsa verde”, “vivem muito longe da escola” e “às vezes não almoçam”. São enunciados escritos pelos alunos-professores, mas que foram coletados a partir de conversas ou entrevistas com os agentes escolares, tais como professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Isso fica explícito no segundo fragmento quando o locutor dá voz à outra locutora (a professora) por meio da estrutura do discurso indireto (*ela me esclareceu que...*). Portanto, os graduandos são porta-vozes desses outros sujeitos do ambiente escolar, mas, de qualquer forma, ao se tornarem porta-vozes, assumem

⁷¹ Este dado foi utilizado anteriormente para ilustrar alguns aspectos da cultura escolar. Utilizamo-lo novamente neste item, pois ele também oferece informações acerca da realidade socioeconômica das famílias dos alunos.

tais posicionamentos acerca da realidade socioeconômica, ou seja, realidade encenada pelo viés da dificuldade, do problema, da falta, de famílias com realidade econômica precária.

Vejamos mais dois fragmentos, que agora tocam na questão da realidade ambiental na zona urbana do município de São Sebastião da Boa Vista:

Fragmento 17

(...) nesse momento entrou um mal cheiro do lado esquerdo da sala pensei que era um pum mas duas meninas que estavam perto de mim disse: Professora não é pum mas sim do cemitério que bate esse mal cheiro, e a professora ouvindo nossa conversa explicou que como o colégio fica muito próximo ao cemitério, as vezes sofrem as consequências (...). (DC2-AP20)

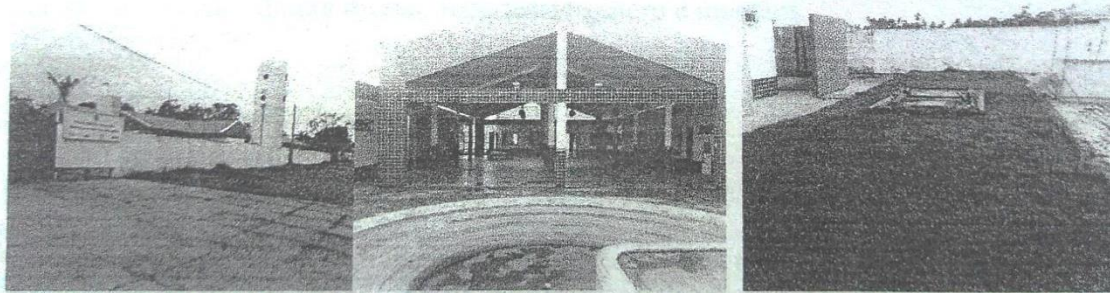
Esse trecho é o relato de uma estagiária sobre o momento em que estava observando aulas de LP em uma escola pública da cidade de São Sebastião da Boa Vista. Ela relata que, durante a aula, sentiu um mau cheiro e, logo em seguida, é informada por alunas de que o mau cheiro vinha do cemitério que estava localizado próximo à escola, o que foi depois confirmado pela explicação da professora (*como o colégio fica muito próximo ao cemitério, as vezes sofrem as consequências*). Trata-se de um acontecimento que desvela algumas condições próprias da vida no local e tocou o sujeito do discurso a ponto de afetá-lo e tirar tal acontecimento da oralidade e torná-lo escritura. Assim sendo, supomos que seja também um acontecimento indesejado vivenciado diariamente pelos demais cidadãos que residem nas proximidades do cemitério. É no mínimo estranha uma situação em que um cemitério exala mau cheiro... Qual seria a causa disso...?

Observemos o segundo fragmento:

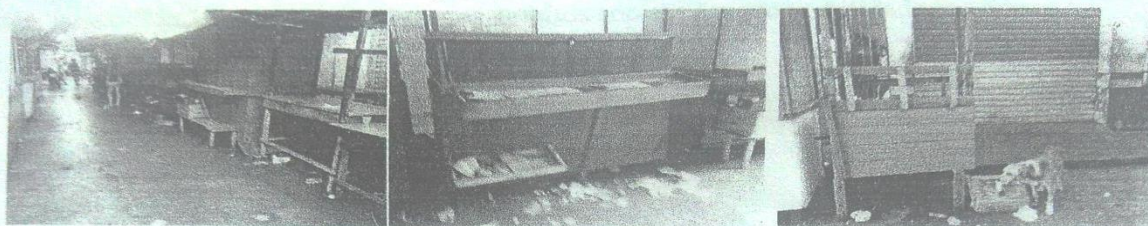
Fragmento 18

8. Observa o registro fotográfico desses outros dois espaços dentro da zona urbana municipal boavistense e a seguir compare-os no sentido de você discriminar o tratamento que cada um recebe em termo de gestão ambiental. Aproprie-se, para além dessas informações dos questionamentos abaixo e produza um texto argumentativo concebendo-os como ponto de partida.

(Imagens externas e internas da Creche municipal boavistense, Pró – Infância Odinamar Oliveira Gomes).



(Imagens da feira municipal boavistense, localizada na Avenida Beira Mar).



(Fotos de arquivo pessoal das autoras do trabalho, feitas em 21. 07.2016, as 18:00hs).

Considere por que:

- A primeira imagem supostamente possui um atendimento de gestão ambiental prioritário;
- Que fatores influenciam no tratamento que esses lugares recebem quanto às assistências de gestão ambiental;
- Considere que devido esses espaços serem frequentados por sujeitos com formações e visões de mundo diferente a respeito da gestão do dinheiro público, há assistências diferenciadas. Enfatize porque isso acontece;
- Você acha que conhecer ou desconhecer nossos direitos depende de formação escolar?
- O que deixa claro nas imagens é que a educação é um diferencial na vida das pessoas?
- Enfatize como a primeira imagem silencia a condição ambiental revelada na segunda, que desvirtua o conteúdo semântico da manchete. (AE-AP11/12/27)

Essa passagem é uma questão de uma atividade de ensino elaborada na *Oficina de Práticas e Métodos de Ensino*. Nela, as graduandas utilizaram como base da atividade a problemática do lixo na cidade boavistense, apresentando fotografias de ruas, do lixão e da feira da cidade; fotografias essas produzidas pelas próprias graduandas. As graduandas exploram didaticamente tal temática por meio da comparação de dois ambientes da cidade, onde um apresenta higiene pública satisfatória (a creche) e outro retrata descaso com a limpeza do espaço público da feira da cidade. De maneira interessante, solicitam que os alunos escolares produzam texto argumentativo a fim de se posicionarem acerca dessa problemática que assola o espaço urbano.

Este é um levantamento dos aspectos que ajudam na compreensão de alguns dos elementos da cultura local (no nível do conteúdo e no das posições enunciativas), que produzem imagens do Marajó, nos escritos dos alunos-professores da turma de São Sebastião da Boa Vista. Em síntese, foi possível caracterizar a cultura local por meio do(a)

- inscrição de coordenadas geográficas das escolas e das comunidades onde os alunos e suas famílias residem, tais como, os nomes de rios, furos, ruas, avenidas; essas coordenadas consistem em imagens discursivas dos modos de vida do povo marajoara pela força do regime das águas e da cena enunciativa da escola ribeirinha;
- os modos de se deslocar pelos rios, furos e igarapés da região, em barcos escolares, barcos e demais embarcações particulares, pelo fato de a maioria das escolas onde aconteceram as pesquisas dos graduandos ter sido na zona rural dos municípios envolvidos⁷²; além disso, foram relatados também os hábitos dos alunos, tal como a prática de esportes, a “apanha de açaí” para consumo próprio ou para comercialização, “porfia de rabetas”, participação em eventos religiosos, namoros, contendas entre alunos, entre outros. Ao mesmo tempo em que se relatam esses elementos, pode surgir um modo de enunciação local, por exemplo, ao utilizar a expressão “porfia de rabetas”;
- imaginário marajoara instaurado pelas narrativas populares que circulam na região, a saber, as lendas do boto, da cobra grande, do barco encantado, da mandioca, do açaí, entre outras; essas narrativas são utilizadas no processo de ensino de língua, quase em sua totalidade, por meio de material linguístico escrito e ora advindo de obras de autores locais, ora de produções culturais do mercado editorial ou musical;
- informações sobre as realidades socioeconômicas e ambientais descritas pelos graduandos, principalmente, pelo viés da dificuldade financeira em muitas das famílias que vivem na zona rural dos municípios e pelos problemas ambientais enfrentados na região, que repercutem no cotidiano das famílias e do ambiente escolar.

No capítulo seguinte, analisaremos as naturezas dialógicas das mesclas entre essas culturas nos escritos dos graduandos.

⁷² Lembramos que as atividades de estágio dos graduandos aconteceram em escolas dos municípios de São Sebastião da Boa Vista, Curralinho e Muaná.

CAPÍTULO 7

O QUE FAZER COM UM “GRANDE XALE DE SEDA AMARELA”? OS DIÁLOGOS ENTRE AS CULTURAS NOS ESCRITOS DOS GRADUANDOS

Numa estação ferroviária, na então África Oriental Inglesa, a nudez de uma formosa negra carivondo estava perturbando a pudicícia de uma Mrs. de Sua Majestade Britânica, passageira do comboio. Presenteou-a com o grande xale de seda amarela, sugerindo pelo gesto que fizesse uma tanga. Sorridente, a negra dobrou-o, tornando-o lindo turbante. E continuou nua (Emil Ludwig, Memórias).

Câmara Cascudo

Civilização e Cultura

A epígrafe, extraída de Cascudo (1983), apresenta um interessante relato sobre a ação táctica do sujeito situado social, histórica e culturalmente quando instado a operar determinado elemento de um sistema cultural diferente do seu.

A partir dessa ideia, analisaremos os modos como os elementos das culturas acadêmica, escolar e local, caracterizados no capítulo anterior – além de outros que porventura surjam –, são articulados no discurso dos alunos-professores do PARFOR. Visamos a atingir o objetivo (ii) enunciado na Introdução: analisar os movimentos enunciativos e discursivos por meio dos quais essas culturas se articulam na escrita dos alunos-professores.

Empreendemos um trabalho analítico de base interpretativista dos fenômenos linguísticos e enunciativos constantes nos dados, tomando-os como indícios (GINZBURG, 1989) dos processos discursivos, por meio dos quais é possível discutir o processo de hibridação das referidas culturas. Tal análise possibilitará o surgimento de *insights* sobre as consequências desses modos de articulação das culturas para a formação do professor e para o ensino de LP.

Os enunciados que analisamos neste capítulo foram extraídos de 30 diários de campo produzidos na disciplina *Estágio II*, 12 atividades de ensino produzidas na *Oficina de Práticas e Métodos de Ensino* e 19 diários de campo e 19 relatórios crítico-reflexivos produzidos no *Estágio IV*.

Este capítulo está organizado de acordo com as seguintes macrocategorias: (1) diálogos entre as culturas escolar e local, (2) diálogos entre as culturas escolar e acadêmica e (3) diálogos entre as culturas acadêmica e local. Esses espaços discursivos de diálogo entre as referidas culturas, que são examinados, podem ser visualizados pela representação gráfica abaixo:

Figura 20 – Representação gráfica dos espaços discursivos de diálogo entre as culturas, configurados como macrocategorias de análise.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Em cada um desses espaços discursivos de diálogo, analisaremos os dados a partir das relações dialógicas identificadas, eleitas como categorias de análise: relações de *justaposição*, de construção de *simulacro* e de *polêmica* entre as culturas.

Nomeamos as macrocategorias de análise com o epíteto *diálogos*, inspirados no uso que Bakhtin/Volochínov (2009) faz acerca da *unidade real da língua*. Buscando a precisão, citamo-lo: “(...) a unidade real da língua (...) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.152). Ademais, tal concepção bakhtiniana – a nosso ver – pode ser aproximada às concepções de “enunciado” e de “campo associado” propostas por Foucault (2016), já discutidas no capítulo 5. Portanto, pelo fato de o material empírico sobre o qual nos debruçamos ser de natureza linguística, foi pensando nesta unidade real da

língua que organizamos a análise a partir das interações, ou melhor, dos modos como os elementos culturais discursivizados nos escritos interagem.

O uso dos termos *justaposição*, *simulacro* e *polêmica*, nas categorias, foi influenciado tanto pelos autores do campo dos Estudos Culturais quanto dos autores do campo da Análise do Discurso, ambos já discutidos no capítulo de referencial teórico. Bhabha (1998), por exemplo, entende que o intercâmbio entre diferentes culturas pode ser de natureza colaborativa, dialógica ou de natureza antagônica, conflituosa. Canclini (2013), por sua vez, entende que a hibridação cultural pode se constituir baseada na integração, fusão de culturas ou na contradição, no conflito. No campo dos estudos do discurso, Bakhtin/Volochínov (2009), Bakhtin (2011) e Foucault (2016), guardando suas devidas especificidades epistemológicas, aproximam-se no modo de compreender a natureza das relações que se estabelecem entre os enunciados, a saber, relações de corroboração, de acréscimo ou relações de contradição, de polêmica. Também autores da chamada AD francesa, como Pêcheux (1995), Courtine (1981) e Maingueneau (1997), principalmente quando discutem as questões referentes ao interdiscurso, apresentam categorias próximas para se tratar da natureza das relações que se estabelecem entre as formações discursivas no processo de produção dos sentidos.

Basicamente, são os pressupostos teóricos desses autores que norteiam o processo de análise dos dados contida neste capítulo, além das noções referentes ao fenômeno da heterogeneidade mostrada para Authier-Revuz (1990; 2004) e Maingueneau (1997; 2005) e das noções de “discurso bivocal” e “polêmica velada” para Bakhtin (2013).

Inspirados no curioso relato de Ludwig – extraído de Cascudo (1983) e citado na epígrafe do capítulo – sobre a atitude daquela “formosa negra carivondo” de posse da indumentária de uma cultura diferente da sua, interessa-nos entender o que os alunos-professores do PAFOR no Marajó fazem e como operam os elementos das culturas acadêmica, escolar e local ao dizer o que tem para dizer sobre o ensino de LP.

7.1 Diálogos entre as culturas escolar e local

Nesta seção, focaremos nossa atenção nos modos como as culturas escolar e local são articuladas pelos alunos-professores em seus escritos. No capítulo anterior, buscamos caracterizar os referidos sistemas culturais por meio de alguns elementos discursivizados nos escritos. Trata-se, neste momento, de um corte metodológico necessário para poder

aprofundar a interpretação dos diálogos entre essas culturas, uma vez que temos ciência de que os elementos dos três sistemas culturais aqui considerados coexistem na produção discursiva dos sujeitos sócio-históricos, já que estes são cindidos e os referidos sistemas materializam-se em enunciados. É um artifício utilizado pelo analista para delimitar seu campo de atuação no empreendimento analítico e para tornar inteligível a comunicação do conhecimento ao interlocutor.

Passemos para a primeira categoria de análise: *justaposição de elementos de culturas distintas*. Depois, apresentaremos as análises concernentes às duas outras categorias: *simulacro da cultura local construído pela cultura escolar e polêmica entre as culturas escolar e local*.

7.1.1 Justaposição de elementos das culturas escolar e local

Nesta categoria, encontram-se aqueles casos em que os elementos das culturas escolar e local surgem, até próximos uns dos outros, mas justapostos, cada um a sua vez e de maneira estanque. São enunciados em que, *verbi gratia*, aspectos da cultura local aparecem, mas não são discutidos, comentados, não demonstram sua potencialidade de influência na cultura escolar a partir da posição assumida pelo sujeito enunciador. Apresentam-se como dados contatados e não passíveis de discussão. Diríamos o mesmo para os aspectos da cultura escolar.

Teoricamente, aproximando com o que desenvolvemos neste item concernente à articulação dos elementos culturais engendrados no discurso, utilizamos como ponto de partida a proposição de Pêcheux (1995, p. 166) acerca da articulação do discurso-transverso: “a articulação (...) provém da linearização (ou sintagmatização) do discurso-transverso no eixo do que designaremos pela expressão *intradiscurso*, isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (...)” (itálico do autor). Portanto, focaremos nossa atenção nesse modo de “linearizar” os objetos discursivos no intradiscurso baseado na justaposição.

Os dados a seguir permitem constatar esse modo de articulação entre as culturas baseada na justaposição.

AP20 relata, numa passagem já parcialmente transcrita no capítulo anterior, uma situação de sala de aula de língua portuguesa a partir de sua observação durante a disciplina Estágio II. Vejamos o relato da graduanda.

Depois a professora trabalhou os textos que ela mandou pesquisar e reescrever sobre lenda, pedindo que cada um fosse ler na frente da turma uns ficaram muitos nervosos e não conseguiram ir ler, nesse momento entrou um mal cheiro do lado esquerdo da sala pensei que era um pum mas duas meninas que estavam perto de mim disse: Professora não é pum mas sim do cemitério que bate esse mal cheiro, e a professora ouvindo nossa conversa explicou que como o colégio fica muito próximo ao cemitério, as vezes sofrem as conseqüências, retomando ela perguntou se todos tinham feito o dever de casa as duas alunas que estavam perto de mim não fizeram, porque não souberam escrever pois tinham dificuldades na leitura, achei engraçado que foram umas quinze lendas diferenciadas como a lenda do boto, cobra grande, a menina que saía do cemitério à meia noite, a caveira que corria atrás das pessoa, o barco encantado e entre outras que não escrevi todas, umas eram engraçadas outras arrepiante. (DC2-AP20)⁷³

O que primeiramente chama a atenção é o registro informal empregado pela graduanda para se referir ao mau cheiro sentido em sala de aula; ela utiliza a palavra “pum”, referindo-se a uma possível flatulência em sala, no entanto, nas duas vezes que a palavra aparece, ela grafa a palavra sem aspas ou qualquer outro tipo de ressalva. É interessante observar que a palavra “pum” aparece em contextos discursivos diferentes, ou seja, o fio do discurso demonstra que a primeira ocorrência é responsabilidade da graduanda que se apresenta como locutor do enunciado (*pensei que era um pum*), e, na segunda, a responsabilidade é atribuída a outrem, já que se trata do registro da fala, em discurso direto, de uma aluna (*Professora não é pum...*). Queremos dizer com isso que independentemente do contexto discursivo em que aparece o referido termo, ele é, indistintamente – seja sob a responsabilidade enunciativa da graduanda, seja da aluna –, grafado da mesma forma, sem quaisquer marcas tipográficas (como por exemplo, aspas, ou o itálico, ou o sublinhado) que poderiam indiciar um posicionamento enunciativo da graduanda em relação àquele elemento da cultura local infiltrado na cultura escolar, na linha do que Authier-Revuz (1990; 2004) descreve como modalização autonímica.

Em segundo lugar, chama-nos a atenção o modo como o comentário a respeito do odor exalado pelo cemitério surge interpolado ao relato de aula, sem ser retomado como alvo de comentários. A constatação do mau cheiro, aparentemente corriqueiro para a comunidade escolar, causa uma “irrupção” na escrita acadêmica, que a registra anedoticamente, mas não parece “dialogar” de nenhum modo com o andamento da aula. Trata-se do registro de um fato do cotidiano que tem a ver com as condições ambientais, denunciando situação de

⁷³ Informamos, novamente, ao leitor os códigos utilizados para identificar a procedência dos dados: DC2 (diário de campo produzido no *Estágio II*), AE (atividade de ensino produzida na *Oficina de práticas e métodos de ensino*), DC4 (diário de campo produzido no *Estágio IV*), RE (relatório produzido no *Estágio IV*) e AP (aluno-professor).

insalubridade, mas o fato é apenas constatado, colocado de maneira justaposta. Com isso, temos um indício de hibridação das referidas culturas justapostas.

Em terceiro lugar, podemos observar que as lendas (do “boto”, da “cobra grande”, da “menina que saía do cemitério à meia noite”, da “caveira que corria atrás das pessoas” e do “barco encantado”) são mencionadas, na sequência, já como elementos escolarizados, e sem nenhuma relação que remeta à cultura local, ou mesmo com a história do cemitério registrada no início do relato. No caso da tal lenda do cemitério, o aspecto da “cultura local” já aparece deslocado para outra formação discursiva, já está traduzido como um “tropo” do universo da lenda, folclore (e não como objeto passível de atuação política, por exemplo, reivindicação das necessidades da vizinhança da escola etc.). Após a explicação da professora da turma, tematizada por meio do discurso indireto (*a professora (...) explicou que como o colégio fica muito próximo ao cemitério...*), a graduanda não apresenta nenhum comentário acerca disso e, logo em seguida, já apresenta, de maneira estanque, a mudança do tópico temático da aula: agora, já é o “dever de casa” que é tematizado.

Os dois excertos a seguir apresentam nuances similares a respeito dessa justaposição de elementos das culturas escolar e local:

Fragmento 20

Iniciei a aula às 20:10 conversando com eles sobre a importância de estudar, dei oportunidade para cada um falar um pouco sobre a conversa em destaque, alguns disseram que não queriam estudar porque estavam cansado outros não achavam importante estudar, e falei o que pretendiam fazer de suas vida outros respondiam ele vai vender maconha na feira professora, e daí surgia os assuntos. / Depois passei um ditado de 15 palavras para testar a ortografia de cada um e após fiz a correção na lousa, e constatei que tem alunos que não sabe ler. Dando continuidade a aula passei atividades na lousa sobre verbos para que o professor da turma não ficassem com suas aulas atrasada (...). (DC4-AP20)

Fragmento 21

A docente iniciou sua aula, dialogando com os alunos a respeito da crise que o país enfrenta, e o tanto que isso vem trazendo problemas para a vida das pessoas. Os alunos concordaram com ela e contaram como seus pais tem feito para enfrentar a crise. /

A professora trouxe alguns livros de poemas e distribuiu com os alunos para que eles pudessem ler. No primeiro e segundo horário foi feita a leitura individual dos poemas.

No primeiro enunciado, encontram-se discursivizados elementos que ajudam a caracterizar a cultura escolar em uma sala de aula de 4ª etapa da EJA, no turno da noite. Tem-se o diálogo da estagiária com os alunos sobre a importância de estudar, a resposta de alguns alunos acerca do tema levantado, ditado de palavras para “testar a ortografia”, etc.

Percebemos, no relato, que ficam explícitos dois objetos discursivos que julgamos caracterizar a identidade da formação discursiva da cultura local, isto é, o cansaço dos alunos informado por eles próprios e a suposta venda de maconha, na feira, por um aluno como forma de sustento do aluno. Em outras palavras, trata-se de dois temas trazidos pelos alunos que, de acordo com o relato da estagiária, nem durante a aula e nem durante a escrita do diário foram instaurados como *acontecimentos* para reverberar na prática didática e/ou no espaço da escritura⁷⁴.

O mesmo ocorre no enunciado seguinte. A temática da crise no país e sua relação com as vidas dos alunos e seus familiares surgem como uma conversa que poderia ter sido explorada, mas não o foi – pelo menos, se houve, a estagiária não a registrou em seu diário de campo. A estagiária também não explora o surgimento desse tema e nem seu silenciamento em sua produção discursiva. O que os alunos contaram sobre as atitudes dos pais para enfrentar a crise?

Em *A professora trouxe alguns livros de poemas...*, a estagiária informa sobre a ação da professora, mas não torna objetos discursivos nem o objetivo de ensino desta atividade, nem como essa atividade se relaciona com o restante da aula. Novamente os objetos discursivos que inscrevem a cultura escolar e os que inscrevem a cultura local são apresentados de maneira estanque; didática e textualmente ritualísticos. Entendemos que nesses casos a justaposição dos elementos culturais no discurso causa uma ruptura na progressão do tópico, uma espécie de “quebra” na coerência do relato (onde marcamos com uma barra (/)). Nesses pontos, parece faltar um “acabamento”, no sentido de Bakhtin (2013), ou seja, começou a se dizer algo, mas não chegou ao ponto de poder gerar resposta, e passou-se para outro tópico.

Vejamos outro caso. A seguir, discutimos consignas extraídas de uma atividade de ensino, na qual as autoras articulam elementos das culturas escolar e local com indícios de “fuga” da mera justaposição de objetos discursivos. Trata-se de um trecho de uma atividade de ensino produzida por graduandas que tinham como dois de seus objetivos “desenvolver a capacidade de leitura do aluno” e “aperfeiçoar a habilidade de compreensão e interpretação de lendas regionais”, e elegeram como objeto de ensino o “gênero textual lendas”. As graduandas propuseram, primeiramente, uma roda de conversa a partir de uma primeira leitura da “lenda do açai” para depois entregar as questões de compreensão / interpretação do

⁷⁴ Estamos nos referindo ao deslocamento que Geraldi (2015) faz com a noção de *acontecimento* para o contexto de sala de aula: “(...) a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado.” (GERALDI, 2015, p. 100).

texto. O texto sobre a lenda do açaí (COSTA, 2015) escolhido foi a versão de um escritor que reside na cidade de São Sebastião da Boa Vista: Silvestre de Oliveira Costa. Na folha de atividade elaborada pelas estagiárias, elas apresentavam nove questões, dentre as quais temos questões de compreensão e de interpretação textuais e questões de metalinguagem e de análise linguística envolvendo classes de palavras. A seguir, transcrevemos apenas as questões de número 1, 2, 3, 5 e 9.

Fragmento 22

1- Quais personagens aparecem na lenda? A que comunidade pertencem?
 2- Que informações geográficas o primeiro parágrafo da lenda nos traz?
 3- A lenda narra que o cacique tomou uma decisão muito cruel, qual foi? Que razões o levaram a essa decisão?
 (...)
 5- Segundo a lenda, como é o nome da árvore de onde nasce o açaí? Era por este nome que você conhecia? Se sua resposta for não, escreva os outros nomes pelos quais esta árvore é conhecida?
 (...)
 9- Sublinhe os adjetivos no texto abaixo.
 “O açaí é natural, completo e puro, sem aditivos e não contém agrotóxicos. É Rico em Proteínas, Lipídios Insaturados, Vitamina E, A e Complexo B, Fibras, Potássio, Cálcio, Fósforo, Magnésio, Zinco, Ferro e outros Minerais. Muitas pessoas ingerem este alimento sem saber que, além de ser delicioso e dar muita energia, é também muito benéfico à saúde (...).”
 Fonte: <http://gastronomiahoje.blogspot.com/2012/08/acai-caracteristicas-da-fruta.html>.
 (AE-AP07/13/31)

O primeiro ponto a se destacar é a escolha de uma “lenda” (a lenda do açaí) para atender à solicitação do professor-formador de abordarem aspectos da cultura local nas atividades produzidas. É interessante notar que existem várias versões dessa lenda que circulam em livros diversos, sítios eletrônicos e vídeos na internet, no entanto a versão escolhida para exercer a função de material linguístico-discursivo de base para a questão foi a de um autor local, demonstrando a mobilização de elemento da cultura local a partir da prática cotidiana dos graduandos (como experiência vivida).

No que diz respeito às questões, a primeira, a segunda e a terceira são de identificação de informações explícitas no texto acerca das personagens, suas ações e o espaço da narrativa. A terceira questão chama atenção, pois nela as graduandas parafraseiam uma parte do conteúdo do texto por meio de uma estrutura de discurso indireto (*A lenda narra que...*), dando voz ao texto e estabelecendo a mediação pedagógica entre o texto-base da questão e a resposta do aluno, ao mesmo tempo fazem uma avaliação da ação do herói. Trata-se de um

trabalho enunciativo por meio do qual os graduandos trazem um elemento da cultura local (a lenda) para um discurso pedagógico que constitui uma atividade de ensino da leitura próprio da cultura escolar.

A quinta questão é composta por três perguntas: a primeira é de identificação de informação explícita acerca do nome da árvore onde nasce o açaí; a outras duas perguntas são de extrapolação do conteúdo do texto a fim de dialogar com os saberes dos alunos da escola acerca de como os alunos chamam a palmeira do açaí. Entendemos que este seja um procedimento de ensino da leitura baseado na interlocução com os alunos que visa ao diálogo com os elementos da cultura local pelo ponto de vista dos alunos, de suas práticas cotidianas.

Na continuação desse mesmo material didático, na nona questão, solicitam que adjetivos sejam sublinhados de um texto informativo, de oito linhas, retirado de um *site (blog)* da internet, sobre as características nutricionais e os benefícios do açaí. Percebe-se a continuidade da temática do “açaí”, no entanto já trazendo um texto de um meio de circulação midiático que, dentre uma de suas funções, seria o de “vender” a imagem positiva do fruto – já tomado como objeto de um discurso científico (fatos nutricionais) e como mercadoria – uma vez que agrega valor ao açaí por meio da grande quantidade de qualificadores positivos (*natural, completo, puro, delicioso, benéfico à saúde*) e das informações nutricionais. Nessa passagem, embora ainda se fale do açaí, já não se trata do mesmo objeto, pois o texto do blog pertence a um discurso científico e mercadológico, instaurando não mais o “açaí-da-lenda”, mas o “açaí-produto-do-mercado”.

A articulação entre as culturas continua neste material. Nas próximas duas aulas planejadas, solicita-se, primeiramente, que os alunos leiam mais duas lendas contidas em Costa (2015): “a lenda do açaí e açaiara” e “a lenda do nome açaí”. Em seguida, solicita-se que os alunos escutem a música “Sabor açaí”, do compositor e cantor paraense Nilson Chaves, com o auxílio da letra da música impressa⁷⁵. Os graduandos elaboram nove questões de compreensão e interpretação para trabalharem a didatização da música, dentre as quais transcrevemos apenas as duas primeiras e a quinta.

Fragmento 23

- 1- Qual a relação da música “sabor açaí” com as lendas lidas?
- 2- Com qual das lendas lidas a música mais se relaciona? Destaque os trechos que fizeram com que você chegasse a essa conclusão.

⁷⁵ Lançada ainda no início da década de 1990, essa canção é uma das mais conhecidas a respeito – de uma faceta – da cultura amazônica, que ganhou repercussão no mercado musical nacional e internacional. É muito comum, quando falam da forte presença do açaí na cultura amazônica, fazerem alusão a esta canção.

(...)

5- Em sua opinião, que mensagem a música quer transmitir sobre o açaí?

(AE-AP07/13/31)

As autoras desse material didático articularam textos de natureza, esferas culturais e meios de circulação diferentes buscando o ensino-aprendizagem de aspectos da leitura: (i) lendas sobre o açaí retiradas de um livro produzido por um autor local, (ii) um texto informativo sobre as características nutricionais e os benefícios do açaí retirado da internet e (iii) a música “Sabor açaí”, do compositor paraense. É interessante notar que além de eles articularem esses materiais linguísticos para constituir o discurso pedagógico do material didático, eles também conduzem o processo de aprendizagem dos alunos de compreensão dos textos também baseado na articulação, na relação entre os textos, ou ainda na relação interlocutiva (GERALDI, 1997) entre os textos e entre os alunos e os textos, tal como se percebe nas consignas 2 e 5 do fragmento 23.

Esses dados nos dão indícios de um processo de hibridação intercultural uma vez que elementos das culturas marajoara e escolar se misturam na construção de um produto cultural singular, ora com marcas sócio-históricas de práticas cotidianas vividas⁷⁶ – conforme a ótica de Apple (1989; 1995) – e de práticas passadas pelo filtro do mercado das mídias digitais e da música nacional. Afirmamos se tratar de uma “música nacional” porque, assumindo as contribuições de Canclini (2013), “Sabor açaí” é, a nosso ver, um típico exemplo de um produto cultural cuja concepção se deu no campo do tradicional, mas logo ganhou status moderno, ou seja, situa-se em um entre lugar onde o tradicional e o moderno se misturam.

A articulação dos elementos culturais nos textos e nas questões que compõem o material didático conduz, a partir da leitura que fizemos, à integração produtiva, construindo os nós de coerência (FOUCAULT, 2006) no material para os sujeitos envolvidos, em suas condições históricas e culturais.

Passaremos para a categoria que trata das articulações entre as culturas escolar e local baseadas na construção de simulacros.

7.1.2 Simulacro da cultura local construído pela cultura escolar

⁷⁶ Apple (1995, p. 82) apresenta a noção de “cultura” de duas maneiras diferentes, a saber, *cultura como experiência vivida* e *cultura como mercadoria*. O primeiro tipo seria quando a cultura é concebida como “um processo social constitutivo através do qual e por meio do qual vivemos nossas vidas cotidianas” e o segundo quando é concebida como “os produtos da cultura, a própria condição de coisa das mercadorias que produzimos e consumimos”.

Neste item, mostramos casos em que alguns elementos da cultura local surgem, mas já incorporados à cultura escolar de tal modo que funcionam como parte da própria cultura escolar, tais como lendas, mitos, alguns traços do discurso religioso, entre outros. A característica definidora desta categoria é a suposição de que a hibridação “já aconteceu”, de modo que determinado elemento da cultura local já existe como parte da cultura escolar, como simulacro construído pela cultura escolar. Associamos essa condição ao que Bakhtin (2013) diz a respeito do “discurso bivocal passivo”. Segundo o filósofo, nessa variedade de discurso, “a palavra do outro é absolutamente passiva nas mãos do autor que opera com ela. Ele toma, por assim dizer, a palavra indefesa e sem reciprocidade do outro e a reveste da significação que ele, autor, deseja, obrigando-a a servir aos seus novos fins”. (BAKHTIN, 2013, p. 226).

No campo da AD francesa, Maingueneau (1997) também apresenta uma compreensão teórica sobre o simulacro que vai ao encontro do que nos propomos observar nesta seção:

(...) para preservar sua identidade, o discurso *só pode relacionar-se com o Outro do espaço discursivo através do simulacro que dele constrói*. Chamaremos **discurso agente** aquele que se encontra em posição de “tradutor”, de construtor do simulacro, e **discurso paciente** aquele que desta forma é traduzido. (MAINGUENEAU, 1997, p. 122) (itálicos e negritos do autor).

Analisaremos, neste momento, um movimento de *explicação da cultura local pela cultura escolar*, em alguns dados, quando algum elemento da cultura local aparece já “explicado” pela formação discursiva escolar. Tem-se indício de algum elemento concreto – variação da língua, condições sociais das famílias ribeirinhas – mas esse elemento aparece não como dado novo, um acontecimento discursivo que requeira interpretação, e sim como objeto de uma explicação já feita por um sujeito que assume a posição enunciativa da escola.

Tomando as duas primeiras acepções apresentadas por Ferreira (2009), o verbete “explicar” pode ser entendido como “tornar inteligível ou claro (o que é ambíguo ou obscuro)” ou “ajuizar da intenção, do sentido de; interpretar”. A partir dessas duas acepções, entende-se que o ato de “explicar” está relacionado à ação linguística de alguém de tentar deixar mais claro, de interpretar para outro determinado fato ou performance linguageira; e o que um alguém supõe ser ambíguo ou obscuro se dá em função do grau de compreensão do outro. Além disso, é interessante para a compreensão do ato de “explicar” o que Austin (1990,

p. 126) propõe ao comparar as classes de força ilocutória dos *veriditivos*⁷⁷ e dos *expositivos*⁷⁸: “Quando digo “interpreto”, “analiso”, “descrevo”, “caracterizo”⁷⁹, etc., isto, de certa forma, é dar um veredito, mas está essencialmente relacionado a questões verbais e ao esclarecimento de nossa exposição”. Logo, quando uma estagiária está expondo sua compreensão acerca de determinado aspecto da cultura local, ela está, de certa forma, também, dando um veredito sobre aquilo. Os recursos linguísticos recorrentes a esse processo de percepção e explicação do autor do relato foram construção do tipo *percebi que...*, *gostaria de me posicionar sobre...*, e conectivos explicativos, *pois...*, *porque...*.

Observemos o enunciado abaixo retirado do diário de campo de AP11 produzido durante o Estágio II, no ano de 2015.

Fragmento 24

(...) nesse momento conversei com a educadora se podia ajudar o D que tem apenas 07 anos de idade Ela aceitou, e ao ajudar o menino tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre sua fala e percebi que tem muita dificuldade em se expressar e também quando pronuncia as palavras é do jeito como fala, trocando algumas letras como exemplo, o por u (bui) e isso faz com que ele se envergonhe de conversar com os colegas (...). (DC2-AP11)

AP11 observou aulas de LP em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola localizada no rio Urucuzal (São Sebastião da Boa Vista). O enunciado traz explicações da autora sobre a variedade linguística utilizada por um aluno e as implicações disso na vida escolar dele. Tais questões passam tanto por elementos da cultura escolar, a saber, a caracterização da escola e de seus sujeitos, quanto por elementos da cultura local, tal como a realidade sociolinguística dos alunos.

Percebemos que AP11 apresenta o foco de sua observação (a fala do aluno) e a percepção que teve a partir disso, que é marcada pela expressão *percebi que*, que introduz as explicações dadas a respeito da “fala daquele aluno”. Nas explicações propostas pela graduanda o que temos, na verdade, é um simulacro da “fala do aluno” construído no processo discursivo a partir do ponto de vista da escola. Ou seja, utilizando os termos de Maingueneau (1997), temos o discurso escolar como o *discurso agente*, pois propõe sua explicação acerca da “fala do aluno”, que surge da cultura local, que assume a posição de *discurso paciente*.

⁷⁷ Segundo Austin (1990, p, 123), os veriditivos “caracterizam-se por dar um veredito, como o nome sugere, por um corpo de jurados, por um árbitro, ou por um desempassador (terceiro árbitro). Mas não é necessário que sejam definitivos. Podem constituir uma estimativa, um cálculo, uma apreciação”.

⁷⁸ Para Austin (*Ibid*, p, 124), os expositivos “esclarecem os modos como nossos proferimentos se encaixam no curso de uma argumentação ou de uma conversa, como estamos usando as palavras, ou seja, são, em geral, expositivos. Exemplos são: “contesto”, “argumento”, “concedo”, “exemplifico”, “suponho”, “postulo””.

⁷⁹ Pela natureza desses atos, entendemos que poderia se somar a essa lista o verbo “explico”.

Podemos localizar a “fala do aluno” (falar *bui*, por exemplo) no sistema da cultura local, uma vez que remete aos diferentes modos de usar os recursos linguísticos a partir de sua realidade social, geográfica, de faixa etária etc. No entanto, quando a aluna-professora enuncia sobre a “fala do aluno”, entendemos que ela o faz não a partir da posição enunciativa da cultura local ou mesmo da cultura acadêmica, mas a partir da cultura escolar visto que o desempenho linguístico do aluno é traduzido como *muita dificuldade em se expressar* e o fato de falar *bui* e não *boi* é traduzido como *troca de letras*. Poderíamos cogitar que se trata de uma relação dialógica polêmica entre as culturas, mas consideramos mais apropriado entendê-lo como simulacro, pois “o problema está resolvido”, não há ambivalência ou qualquer sinal de controvérsia. O ponto de vista escolar já traduziu e incorporou por completo a “fala do aluno”, “sem reciprocidade do outro”, pois “a palavra do outro é absolutamente passiva nas mãos do autor”. (BAKHTIN, 2013, p. 226).

Percebemos mais dois indícios de que estamos diante de uma produção discursiva de um sujeito fortemente afetado pela cultura escolar. O primeiro indício seria o de, ao afirmar *quando pronuncia as palavras é do jeito como fala*, inscrever uma vontade de correção da fala dos alunos baseada nas convenções da língua escrita, na relação prescritivista fonema-grafema. O segundo indício é o fato de a estagiária não usar aspas nas expressões *trocando algumas letras*, ou *dificuldade de se expressar* o que, se tivesse feito, inscreveria certo distanciamento em relação ao que é dito e deslocaria enunciativamente tais expressões para outro lugar, como por exemplo, o lugar “da fala mais informal”, ou o lugar “de quem sabe que essas expressões não são as mais precisas”.

Observemos mais dois enunciados. O primeiro ainda é do DC2-AP11 de onde foi extraído o dado acima analisado e o segundo é do diário de campo do Estágio IV de AP08.

Fragmento 25

(...) também percebi na turma, que [1] alguns alunos só se preocupam com a hora da merenda escolar, e toda hora perguntavam se já estava para tocar o recreio, ouvi até um dizer que não tinha comido nada no jantar e já estava com fome. Diante disso também gostaria de me posicionar, pois percebi que [2] são crianças oriundas de famílias pobres e que muitas vezes passam fome e quando chegam à escola não têm vontade de estudar, mas precisam ir à escola porque recebem a bolsa família que serve de ajuda no sustento da casa ou até mesmo é o único salário familiar, e [3] isso é um fator que influencia na aprendizagem desses alunos, porque eles não sentem vontade em aprender. (DC2-AP11)

Fragmento 26

Nesse dia, um aluno não tinha almoçado percebi sua indisposição e perguntei o que estava acontecendo, ele disse que seus pais estavam para a cidade e chegaram tarde, não tinha

almoçado. (DC4-AP08)

O fragmento retirado de DC2-AP11, materializa a construção de simulacro da cultura local pelo discurso escolar. Isso acontece quando o enunciador, assimilado à graduanda, utiliza a realidade socioeconômica dos alunos (*são crianças oriundas de famílias pobres e que muitas vezes passam fome*) para justificar os modos de se comportar dos alunos na escola. Em outras palavras, esse aspecto da cultura local é apresentado de maneira genérica e totalizante para explicar as dificuldades e o suposto fracasso escolar. Tal como já apontado na pesquisa de Bottega (2010), esta é uma queixa muito recorrente nos discursos de professores da Educação Básica (queixas dirigidas aos alunos e às famílias dos alunos) utilizada para justificar, de maneira – às vezes – definitiva, as dificuldades e o fracasso escolar dos estudantes. Tal fracasso é inscrito no intradiscurso quando o enunciador afirma que os alunos, devido as suas realidades socioeconômicas, *não têm vontade de estudar e não sentem vontade em aprender*. Observemos que o movimento começa, no trecho [1], com uma constatação mais concreta a respeito dos comportamentos dos alunos e com registro de falas; depois, vai para uma generalização sobre o perfil dos estudantes, no trecho [2]; e termina em um enunciado já do discurso escolar, no trecho [3].

Não estamos dizendo que o fato de o aluno chegar com fome à escola não seja uma situação preocupante que influenciará no seu processo de aprendizagem. O que estamos dizendo é que o modo como o sujeito agencia esses discursos da queixa e os apresenta de maneira a justificar definitivamente o comportamento dos alunos, instaura uma discursividade baseada na simplificação de realidades. E, nesse sentido, como é comum por meio dessa relação dialógica de explicação sobre o comportamento e o desempenho estudantil dos alunos, dá-se um “veredito” acerca dessa realidade.

O mesmo movimento é percebido no enunciado retirado do diário de campo do Estágio IV de AP08, uma vez que, empregando o verbo *percebi*, o estagiário enuncia sua explicação acerca da indisposição do aluno, que seria a sua fome. Nesse dado, entretanto, o fio do discurso é estruturado diferentemente. O estagiário inscreve sua explicação acerca da cultura local por meio da inscrição de discursos de outrem utilizando a estrutura do discurso indireto, quando diz que perguntou ao aluno *o que estava acontecendo* e este respondeu *que seus pais estavam para a cidade e chegaram tarde*. Nessa resposta do aluno discursivizada no escrito, não fica explícito que ele não tinha almoçado, mas o estagiário subentende que isso

aconteceu, o que o leva a arrematar com sua interpretação “veriditiva”: (ele) *não tinha almoçado*.

Constatamos também no corpus a *construção de elementos da cultura local como objetos de ensino*. Trata-se daqueles casos em que surgem, nos escritos dos graduandos, elementos da cultura local, ou mesmo da cultura popular brasileira, já transpostos para objetos de ensino. Considerando nosso trabalho interpretativo, concebemos este movimento como um processo de construção de simulacro da cultura local pela cultura escolar uma vez que o objeto cultural e o que se diz sobre ele não pertencem mais à ordem do “local”, do “vivido”, mas à ordem do escolar, da “realidade pedagógica” (CHERVEL, 1988).

O conceito de “cultura popular” acionado neste item ancora-se nas contribuições de Cascudo (1983), Certeau (1998) e Chartier (2002).

Cascudo (1983, p. 679) conceitua “Cultura Popular” como “o saldo da sabedoria oral na memória coletiva”; aquela cultura recebida dos antepassados pelo “exercício de atos práticos e audição de regras de conduta, religiosa e social”. O etnógrafo brasileiro entende, pois, a cultura popular como a sabedoria que é transmitida oralmente pelos indivíduos mais velhos, com a função também de ensinar regras de conduta para os mais novos. Essa marca da oralidade fez com que o estudioso colocasse a diferenciação entre “Cultura Popular” e “Cultura Letrada”. Em nossa pesquisa, é possível perceber manifestações da cultura popular nos relatos dos alunos-professores de maneira bastante mesclada com a cultura dita letrada que impera os ambientes acadêmico e escolar, tal como é discutida por Certeau (1998), pois, segundo ele, “essas vozes [do povo] não se fazem mais ouvir, a não ser dentro dos sistemas escriturísticos onde reaparecem. Elas circulam, bailando e passando, no campo do outro.” (CERTEAU, 1998, p. 222). Assim sendo, o historiador francês considera a escritura e a oralidade não como dois termos opostos, mas como duas noções que constituem um todo plural.

De acordo com Chartier (2002), a cultura popular no Antigo Regime francês estava relacionada às práticas culturais dos indivíduos que moravam no campo e suas práticas eram bastante permeadas pela religiosidade e pelas práticas devocionais e folclóricas do povo, considerado como a “parte menos considerada entre os habitantes” (CHARTIER, 2002, p. 192). Essa compreensão que o estudioso apresenta permite-nos considerar que ao se tratar de “cultura popular” o autor está se referindo às práticas dos indivíduos que habitavam longe da corte, o que, para nossa época, seriam os centros urbanos. No entanto, em outro trecho de sua obra, Chartier (2002, p. 56) convoca o leitor à compreensão das culturas popular, erudita, ou letrada, por exemplo, pelo viés do “dinamismo entre os sistemas culturais” o que permite

“identificar a maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais”.

Passemos para a análise de alguns dados extraídos do diário de campo de AP33 produzido durante o Estágio II. Vejamos:

Fragmento 27


No terceiro momento, ela leu um pequeno texto “O Saci” que era para os alunos se deleitarem com a leitura, e logo após, a educadora faz uma roda de conversar para explicar o que estudariam no decorrer da semana, que era sobre o Folclore Brasileiro, muitas perguntas surgiram, como: “O que era o Folclore?, Quem fazia parte dele?” (DC2-AP33)

AP33 relata um momento de sua observação de aula em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola situada na ilha Pau de Rosa, que, segundo a estagiária logo na introdução de seu diário, “é a localidade mais distante do município de São Sebastião da Boa Vista”. O primeiro aspecto que chama atenção é a forma como a aula está organizada, ordenada no enunciado, com o auxílio dos marcadores cronológicos *no terceiro momento* e *logo após* e com a inscrição do procedimento didático chamado *leitura deleite*, que geralmente acontece no local da sala de aula chamado de “cantinho de leitura”. São objetos discursivos que indiciam a concepção de progressão da aula proposta pelas ações formativas do PNAIC. Percebe-se, ainda, a ausência de qualquer forma de distanciamento do estagiário com relação ao termo “deleitar”, que ele incorpora ao seu próprio dizer. Este fato nos permite caracterizar o espaço plural da sala de aula onde ocorre o consumo – de certa forma, baseado na imposição – dos produtos culturais, uma vez que nele se encontram presentes orientações teórico-metodológicas e mesmo textos sugeridos – impostos – por um programa do governo, junto com as ações de docente e alunos – se bem que neste dado não fica explícita a voz dos alunos.

Com isso exposto, passamos para o segundo e mais importante aspecto a explorar que é a questão do “Saci” que se mostra como um elemento supostamente proveniente do “folclore” já curricularizado. Nos anexos do diário, a estagiária reproduziu o referido texto por meio de uma imagem, que transcrevemos⁸⁰ abaixo:

Fragmento 28

⁸⁰ Transcrevemos o texto da imagem a fim de facilitar a leitura. A transcrição foi feita sendo fiel ao texto original da imagem.



O saci pererê

O saci Pererê é um personagem de uma perna só, amigo do curupira Cujo esta sempre usando um cachimbo e uma carapuça vermelha. Ele é muito falado pelas pessoas por ser um menino muito atentado, Algumas das coisas que ele faz é dar nó em _____ de cavalo, azeda leite, quebra ponta de agulhas, esconde tesouras de unhas, embaraça novelos de linha, gora os ovos da ninhada, bota moscas na sopa, e queima o feijão que está no fogo. Afinal ele era um curumim pernetá encantador de crianças e adultos que perturbava o silêncio das matas.

Fernando, Rute, Gustavo
(Anexo de DC2-AP33)

Com o auxílio da imagem do texto, percebe-se a típica representação – mas já em um estilo cinematográfico – do “saci” (um menino negro de uma perna só, com um gorro vermelho e um cachimbo na boca). A imagem também mostra que o título do texto (“O saci pererê”) é diferente do referenciado no relato da estagiária (“O Saci”) e que ao final do texto há três nomes (“Fernando, Rute e Gustavo”) que supomos que sejam os autores do texto apresentado. A nosso ver, esses três “autores” identificados apenas pelo primeiro nome e o estilo informal do texto com construções sintáticas simples indiciam se tratar de um texto de alunos escolares capturado da internet. Mesmo assim, é possível notar o conflito que esse texto pode ter com a cultura escolar devido aos desvios gramaticais nele encontrados (*cujo esta*) que poderiam levá-lo a ser considerado como não apropriado para ser utilizado como modelo de escrita para os alunos.

Esses aspectos nos levam a afirmar que estamos diante de um contato cultural baseado em um simulacro construído pela cultura escolar, em certo sentido, já acabado. Se em algum dia o “saci” já foi elemento de cultura popular, neste dado o temos como objeto da cultura letrada⁸¹. Inclusive não tem muito de marajoara nessa lenda – é uma peça do “folclore

⁸¹ Rama (2015) discute a relação tradição oral e cultura letrada no momento de modernização de cidades da América Latina, em meados do século XIX, nos seguintes termos: “(...) não é possível deixar de comprovar que a *escritura* (...) aparece quando declina o esplendor da *oralidade* das comunicações rurais, quando a memória viva das canções e narrações da área rural está sendo destruída pelas pautas educativas que as cidades impõem, pelos produtos substitutivos que põem em circulação, pela extensão dos circuitos letrados que propugnam. Nesse sentido, a *escritura* dos letrados é uma sepultura onde é para sempre imobilizada, fixada e detida a produção oral”. (RAMA, 2015, p. 81).

brasileiro”, folclore esse já hibridizado no currículo escolar e deslocado para as salas de aula como “objetos de ensino” estudados em todo o país.

Na sequência, AP33 menciona mais um elemento da cultura popular, que supomos seja mais próximo dos alunos da ilha Pau de Rosa: o “boto cor-de-rosa”.

Fragmento 29

No terceiro momento leu um pequeno texto para os alunos se deleitarem que tinha como título “Célia e o boto cor-de-rosa” (autora Janete Borges), houve um silêncio total na sala. Todos ficaram fascinados durante a leitura, pois como o texto era uma lenda e contava “A história de uma moça que se apaixonou por um boto”, foi um momento de pura descontração, a meu ver foram poucas vezes que conseguiram ficar dessa forma. (DC2-AP33)

Mais uma vez temos um elemento da cultura popular trazido para a sala de aula por meio de um texto escrito, que é lido pela professora. Como mostra o título do texto (“*Célia e o boto cor-de-rosa*”), entendemos que seja uma versão da “lenda do boto” com a identificação da autora (*Janete Borges*⁸²): esta ação de conferir autoria ao texto, por meio da intercalação de uma expressão inscrita pela quebra da cadeia sintática, leva-nos a dizer que seja uma obra (para a escola, um livro paradidático) que pode compor o acervo da biblioteca escolar ou mesmo o acervo do “cantinho de leitura”, que é comum nas salas das séries iniciais.

A construção do simulacro da cultura local pela cultura escolar é marcada outra vez no intradiscurso por meio da citação em estilo “ilhota textual” (na perspectiva de Authier-Revuz (2004)) em *o texto era uma lenda e contava “A história de uma moça que se apaixonou por um boto”*. Ao mobilizar um discurso outro – no caso, o do livro de Janete Borges – em seu escrito, um elemento da cultura local já curricularizado “resiste” às possíveis operações de reformulação e tradução; se assim o enunciador fizesse, teríamos as palavras do discurso outro diluídas nas palavras do Mesmo. Dessa forma, temos a presença – no fio do discurso – de um elemento da cultura local (a lenda do boto) já curricularizado visto que não foi suscitado da experiência vivida dos alunos, mas de um produto do mercado editorial: do livro organizado por Andrea Cozzi e Sônia Santos⁸³.

Vejamos mais um excerto que exemplifica essa questão:

⁸² Autora paraense.

⁸³ COZZI, Andrea; SANTOS, Sônia. *Apanhadores de histórias: contadores de sonhos*. Vol. 2. Tempo Editora: s.l., s.d.

Fragmento 30

Seguiu a rotina como os dias anteriores até chegar à leitura deleite, que dessa vez o tema era “Assombração do Curupira” (autor Antonio Juraci Siqueira), durante a leitura muitos demonstravam sentir medos, mais se encontravam deslumbrados com o texto. Pois o mesmo tratava “A história de um casal que tinha um filho de 7 a 8 anos. O homem passava o dia metido nos seringais e a mulher, quando não ia junto, ficava em casa tratando dos afazeres domésticos. Acontece que a cabocla tinha um costume de brincar com coisa séria e acabou mexendo com a Assombração do Curupira”. (DC2-AP33)

Aqui, é possível perceber que o elemento da cultura popular discursivizado é o *Curupira* por meio de um texto intitulado “*Assombração do Curupira*”, do autor Antonio Juraci Siqueira⁸⁴. Como mostra o título do texto, entendemos que seja uma versão da “lenda do curupira” com a identificação do autor: diferentemente do dado anterior, trata-se de um autor e poeta paraense.

A construção do simulacro da cultura local pela cultura escolar é marcada outra vez no intradiscurso por meio da citação em estilo “ilhota textual” em *Pois o mesmo tratava “A história de um casal que tinha um filho de 7 a 8 anos. O homem passava o dia metido nos seringais e a mulher, quando não ia junto, ficava em casa tratando dos afazeres domésticos. Acontece que a cabocla tinha um costume de brincar com coisa séria e acabou mexendo com a Assombração do Curupira”*. Dessa forma, temos a presença – no fio do discurso – de um elemento da cultura popular, nessa situação, já curricularizado, mas parece demonstrar uma narrativa mais próxima ao cotidiano dos alunos ou do repertório de narrativas do imaginário marajoara, por ser da autoria de um autor paraense. Mesmo assim, ocorre a construção de um simulacro da cultura popular pela cultura escolar (pela ideia do “deslumbramento” e do deleite, que lembra as propostas do PNAIC). Além disso, é interessante notar que não há nenhum comentário posterior do estagiário sobre o texto utilizado em sala, limitando-se à inserção da extensa citação direta.

Vejamos o seguinte dado que foi extraído de uma atividade de ensino produzida por uma graduanda – que também, à época, era professora de uma escola localizada no rio Mutuacá (Currálinho) – durante a disciplina *Oficina de práticas e métodos de ensino* que ocorreu em 2016. O objetivo desse momento formativo foi o de fazer os alunos produzirem

⁸⁴ “Antonio Juraci Siqueira nasceu em 28 de outubro de 1948 em Cajary, município de Afuá no Pará, onde, ainda menino, descobriu a literatura através dos folhetos de cordel. Aos 16 anos, mudou-se para Macapá (AP) (...). Em 1976, mudou-se para Belém graduando-se em Filosofia em 1983 pela UFPA. Pertence a várias entidades litero-culturais, entre estas a União Brasileira de Trovadores, a Malta de Poetas Folhas & Ervas, a Academia Brasileira de Trova e o Centro Paraense de estudos do Folclore. Atua como oficineiro, performista, contador de histórias e publicou mais de 60 títulos individuais entre folhetos de cordel, livros de poesias, contos, crônicas, histórias humorísticas e versos picantes. (...)”. (Disponível em: <http://www.culturapara.art.br/Literatura/antoniojsiqueira/index>. Acesso em: 12 jun. 2019.).

atividades de ensino, considerando algum aspecto da cultura local, para serem utilizadas nas escolas onde trabalhavam.

Fragmento 31

LENDA DA MANDIOCA

De acordo com a lenda, uma índia tupi deu à luz a uma indiazinha e a chamou de Mani. A menina era linda e tinha a pele bem branca. Vivia feliz brincando pela tribo. Toda tribo amava muito Mani, pois ela sempre transmitia muita felicidade por onde passava.

Porém, um dia Mani ficou doente e toda tribo ficou preocupada e triste. O pajé foi chamado e fez vários rituais de cura e rezas para salvar a querida indiazinha. Porém, nada adiantou e a menina morreu. Os pais de Mani resolveram enterrar o corpo da menina dentro da própria oca, pois esta era a tradição e o costume cultural do povo indígena tupi. Os pais regaram o local, onde a menina tinha sido enterrada, com água e muitas lágrimas.

Depois de alguns dias da morte de Mani, nasceu dentro da oca uma planta cuja raiz era marrom por fora e bem branquinha por dentro (da cor da Mani). Em homenagem a filha, a mãe deu o nome de maniva a planta.

Os índios passaram a usar a raiz da nova planta para fazer farinha e uma bebida (cauim). Ela ganhou o nome de mandioca, ou seja, uma junção de Mani (nome da indiazinha morta) e oca (habitação indígena).

(Fonte: <https://m.suapesquisa.com>)

QUESTÕES

2- De acordo com a leitura do texto que você leu, em que se transformou a Mani após sua morte?

4- No Brasil, a mandioca possui vários nomes variando de localidade para localidade, escreva essas variações.

5- **Pesquise no dicionário** o significado das seguintes palavras: **mandioca** e **pajé**, escreva o seu significado.

7- Quais outras lendas você conhece e o que você sabe sobre elas? Explique.

8- Na sua opinião, **porque é comum pessoas se transformarem em animais e animais em pessoas nas lendas.**

Produção textual

A partir da sua compreensão descreva o processo da produção de farinha na sua comunidade.

(AE-AP03)

O primeiro ponto a considerar é o material linguístico discursivo utilizado como texto-base para a atividade de leitura. É uma versão da “lenda da mandioca” retirada da internet, tal como se percebe por meio da explicitação da fonte apresentada no final do texto, a saber, o sítio eletrônico *Sua pesquisa*, que é um site reconhecidamente escolar. Mesmo tendo

escolhido uma “lenda”, ou seja, uma narrativa oral que explica a origem de algo por meio de fatos sobrenaturais e uma lenda da “mandioca”, isto é, a raiz de uma planta muito comum na região amazônica, que após processada, é utilizada como alimento, mesmo assim a graduanda foi buscar tal texto na modalidade escrita na internet. Logo, o aspecto da oralidade e o próprio conhecimento local não são explorados no texto.

A narrativa mobiliza elementos do imaginário local, principalmente, da tradição indígena, como por exemplo, a organização dos sujeitos em uma *tribo*, o *pajé* e suas atividades de pajelança, o local de habitação chamado de *oca* e o costume de enterrar o corpo do ente querido dentro da própria oca. De fato, trata-se de um discurso cujos objetos inscritos remetem à cultura marajoara, já que em sua matriz étnica e cultural é constatada a presença dos indígenas da região. Mesmo assim, o que temos não é a manifestação *da* cultura local, mas uma representação dela, circulando na internet e deslocada para um material didático voltado ao ensino da “leitura”.

Este “ensino de leitura” é materializado pelas questões de leitura produzidas pela graduanda: questão de identificação de uma informação específica no texto (a de número 2), questões de extrapolação do conteúdo do texto (as de número 4, 7 e 8) e uma questão de pesquisa de vocabulário em dicionário (a de número 5). Produziu também uma proposta de produção textual, solicitando a descrição do processo da produção de farinha na comunidade dos alunos.

É possível tecermos alguns comentários acerca dessas consignas no que tange ao domínio da cultura escolar. A questão de número 2, por exemplo, solicita que o aluno identifique no texto *em que se transformou a Mani após sua morte*, questão esta que, muito provavelmente, o aluno não precisaria ler o texto para conseguir responder por se tratar de um dado já pressuposto no título e também um tema que constitui a memória discursiva de muitos dos sujeitos da região amazônica. A escolarização do texto atropela o “sempre-já-lá” da herança cultural compartilhada pelo povo. O mesmo acontece, a nosso ver, com a questão de número 5, pois solicitar que os alunos pesquisem o(s) significado(s) da palavra “pajé” – por ser um ator social que se restringe mais ao espaço das tribos indígenas – pode ser mais motivador e produtivo para os alunos, do que a busca pelo(s) significado(s) da palavra “mandioca” que, pelo menos indiretamente, é mais presente no dia a dia dos alunos por meio da produção e do consumo diário da farinha (de mandioca). Parece um pouco estranho solicitar a busca no dicionário do significado de uma palavra que remete a um objeto cultural manuseado cotidianamente pelos sujeitos.

A proposta de produção textual oferece um indício interessante acerca do que acabamos de afirmar: a aluna-professora, a despeito da continuidade do tema da lenda da mandioca em suas questões de leitura, especifica a temática da proposta de produção textual no *processo da produção de farinha* e especifica mais ainda ao dizer que *é na sua comunidade*. Ou seja, essa especificação da proposta de ensino indicia que a aluna-professora considerou a cultura vivida de seus alunos da escola do Rio Mutuacá para a elaboração desta questão de produção de texto, destoando das questões de leitura acima comentadas, concebidas no domínio da cultura escolar.

O dado a seguir é mais um exemplo do que tratamos aqui. Neste momento, trazemos apenas algumas questões de uma atividade de leitura elaborada por AP07/13/31.

Fragmento 32

- 1- Quais personagens aparecem na lenda? A que comunidade pertencem?
 2- Que informações geográficas o primeiro parágrafo da lenda nos traz?
 3- A lenda narra que o cacique tomou uma decisão muito cruel, qual foi? Que razões o levaram a essa decisão?
 (...)
 5- Segundo a lenda, como é o nome da árvore de onde nasce o açaí? Era por este nome que você conhecia? Se sua resposta for não, escreva os outros nomes pelos quais esta árvore é conhecida?
 (...)
 9- Sublinhe os adjetivos no texto abaixo.
 “O açaí é natural, completo e puro, sem aditivos e não contém agrotóxicos. É Rico em Proteínas, Lipídios Insaturados, Vitamina E, A e Complexo B, Fibras, Potássio, Cálcio, Fósforo, Magnésio, Zinco, Ferro e outros Minerais. Muitas pessoas ingerem este alimento sem saber que, além de ser delicioso e dar muita energia, é também muito benéfico à saúde (...).”
 Fonte: <http://gastronomiahoje.blogspot.com/2012/08/acai-caracteristicas-da-fruta.html>.
 (AE-AP07/13/31)

Estas são algumas questões de uma atividade de compreensão de texto cujo texto-base foi a “Lenda do açaí”, extraída do livro “O açaí e suas lendas”, de Costa (2015). Este enunciado (o texto da lenda) é concebido em uma formação discursiva da cultura local já que deslocada para a modalidade escrita por um autor residente no município de São Sebastião da Boa Vista; suas produções circulam em formato de livreto ou em cordéis. Tal enunciado, que outrora circulava apenas pela oralidade, e que agora circula por meio da escritura, no dado em

análise, é deslocado para uma formação discursiva de cultura escolar⁸⁵, já que trazido para compor uma atividade escolar voltada ao ensino de LP. O assunto do texto é um elemento da cultura local (o açaí), mas a abordagem desse assunto se dá de forma escolar: (i) em uma lista de perguntas para identificar informações explícitas contidas no texto (as questões 2, 3 e a primeira parte da 5) e (ii) em uma questão de identificação de palavras pertencentes a uma classe gramatical (adjetivos) em outro texto que também aborda a temática do açaí.

Na questão de número 5, que apresenta três enunciados interrogativos, as duas últimas interrogações (*Era por este nome que você conhecia? Se sua resposta for não, escreva os outros nomes pelos quais esta árvore é conhecida?*) instauram, no espaço interdiscursivo, o diálogo com o discurso da “variação linguística”, hoje comum tanto nas práticas acadêmicas de pesquisas linguísticas quanto nas propostas metodológicas para o ensino de LP.

Na questão de número 9, pede-se que os alunos encontrem e sublinhem os adjetivos contidos em um excerto de um texto retirado de um blog na internet; este excerto apropriado por AP AP07/13/31 é uma descrição científica do fruto açaí (informações nutricionais), isto é, neste caso, o açaí já tomado como objeto de pesquisas em nutrição etc., e não o açaí como objeto do trabalho ou alimento do dia-a-dia. Tem-se, novamente, um objeto cultural presente no cotidiano dos sujeitos do Marajó, eleito como objeto de ensino, constituindo-se um simulacro da cultura local.

Para finalizar este item, observemos as duas atividades que integram anexos de dois diários de campo do *Estágio II*.

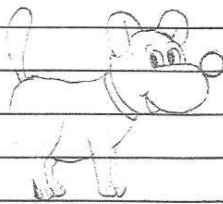
⁸⁵ Sem contar que esta cultura escolar já se encontra imbricada com aspectos da cultura acadêmica, uma vez que a atividade foi produzida durante os encontros de formação do PARFOR. Entretanto, por fins didáticos e metodológicos já anunciados na introdução deste capítulo, as relações dialógicas entre as culturas escolar e acadêmica serão focadas na próxima macrocategoria de análise.

Figura 21 – Exposição do conteúdo “classificação dos substantivos em comuns e próprios”.

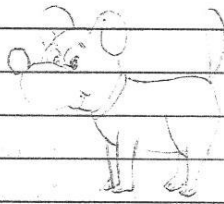
○○○ D S T Q Q S S

Pedemos classificar os substantivos em comuns e próprios.

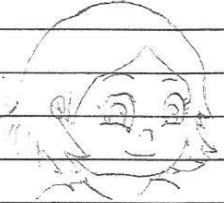
Veja!



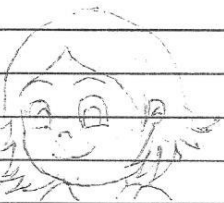
cão



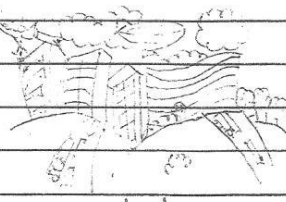
O nome do cão é Rex.



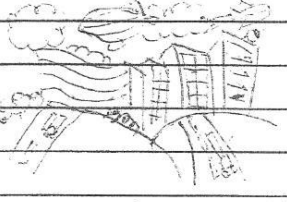
menina



O nome da menina é JÚLIA.



cidade



O nome da cidade é BREVES.

nomes comuns

↓

nomes próprios

↓

As palavras cão, menina e cidade são comuns. Então, são substantivos comuns e são escritos com letras minúsc. Se não estiverem no início das frases.

Os nomes próprios do cão REX, da menina JÚLIA e da cidade de BREVES são subst. próprios e são escritos com letra inicial maiúsculas.

Fonte: Produto da pesquisa. Anexo de DC2-AP20.

Figura 22 – Atividade de formação de palavras relacionada com folclore.

FORME PALAVRAS RELACIONADAS COM O NOSSO FOLCLORE DE ACORDO COM O NÚMERO DAS SÍLABAS INDICADAS:

1 BOI	2 SA	3 I	4 RA	5 BO	6 DI
7 TA	8 A	9 CU	10 CI	11 PI	12 TO
13 DAS	14 CO	15 MI	16 CAS	17 TÍ	18 DAN
19 ÇAS	20 NHAS	21 VI	22 TÁ	23 RU	24 VI

1+7+22= BOITATÁ

8+6+21+20= ADIVINHAS

2+10= SACI

5+12= BOTO

3+8+4= IARA

9+23+11+4= CURUPIRA

18+19= DANÇAS

14+15+13+17+11+16= COMIDAS TÍPICAS

COMPLETE AS PALAVRAS COM AS INICIAIS E CUBRA OS PONTILHADOS:

B OTO C URUPIRA i ARA 3 ACI

Boto Curupira Iara Saci

ENTE DE TE LEITE



Fonte: Produto da pesquisa. Anexo de DC2-AP33.

Na primeira imagem, observa-se a construção do simulacro da cidade marajoara marcada pela palavra *Breves*, na explicação didática, pois *Breves* está colocada como um exemplo de substantivo próprio. Na segunda imagem, as palavras *Curupira*, *Boto*, *Iara* e *Saci* são palavras que designam personagens de narrativas do imaginário local (ou do “folclore” brasileiro como mostra o comando da questão) vistas pela cultura escolar como “conjunto/soma de sílabas” ou “palavras que iniciam com as letras C, B, I e S”, respectivamente. É como o caso acima, em que “Breves” se transforma, no discurso escolar,

em um simples exemplo de substantivo próprio (é o que o discurso da aula requer para essa função). Nestes casos, temos o discurso da cultura escolar como *discurso agente* e o da cultura local como *discurso paciente* (MAINGUENEAU, 1997).

Passaremos para a categoria que trata das articulações entre as culturas escolar e local baseadas na polêmica entre os discursos.

7.1.3 Polêmica entre as culturas escolar e local

Nesta seção, pretendemos discutir os modos de articulação entre as culturas escolar e local baseada no que Bhabha (1998) e Canclini (2013) – no campo dos Estudos Culturais – chamam de “hibridação conflituosa”, ou seja, o processo por meio do qual sistemas culturais se mesclam, mas é possível perceber relações de contradição ou mesmo elementos das culturas que não se deixam hibridar (CANCLINI, 2013).

Pelo fato de nosso *corpus* ser as produções linguísticas de sujeitos sócio-historicamente situados, assumimos que o intercâmbio entre as culturas pode ser acessado nesses escritos, o que nos permite entender essa “hibridação conflituosa” por meio de relações dialógicas entre os discursos pelo fenômeno da *polêmica*. Apropriamo-nos, de acordo com nosso intento de análise, dessa noção vinda das contribuições teóricas de Bakhtin (2013) e de Maingueneau (1997).

Bakhtin (2013), em seu estudo sobre o fenômeno da polifonia nos romances de Dostoiévski, chama de *discurso bivocal*⁸⁶ àquele em que “a palavra tem duplo sentido, voltado para o objeto do discurso como palavra comum e para um outro discurso, para o discurso de um outro” (BAKHTIN, 2013, p. 212). Ele apresenta, basicamente, três tipos de discursos bivocais: os baseados no fenômeno da estilização, da paródia e da polêmica. Interessa-nos o que o autor chama de *polêmica velada*.

Na polêmica velada, o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto. Orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subentendido; a estrutura do discurso seria inteiramente distinta se não houvesse essa reação ao discurso subentendido do outro. (BAKHTIN, 2013, p. 224).

⁸⁶ A respeito da mobilização de conceitos bakhtinianos como “discursos monovocais”, “polifonia” e “discurso bivocal” para analisar relatórios de estágio de graduandos de Letras, ver o artigo de Fairchild (2017).

No caso dos dados da pesquisa, essa relação dialógica pode ser percebida quando os alunos-professores – a partir do lugar da cultura local – fazem afirmações ou explicações ou reformulações de determinado termo que caracterize a cultura local e essa atividade linguístico-discursiva (de explicação ou de reformulação) instaura um ataque polêmico em relação ao discurso do outro, no lugar da cultura local. O filósofo russo afirma também que o discurso do outro “não se reproduz, é apenas subentendido”, o que é possível se constatar em nossos dados, mas também identificamos enunciados em que o discurso do outro é marcado no discurso do autor.

Para Maingueneau (1997), o mecanismo da *polêmica* se caracteriza pela tradução de “unidades de sentido” pertencentes a diferentes formações discursivas, na relação do Mesmo no discurso com o seu Outro. Apresentaremos citações do autor francês que ajudam a delinear a concepção de *polêmica* adotada nesta seção:

Cada uma das formações discursivas do espaço discursivo só pode traduzir como negativas, inaceitáveis, as unidades de sentido construídas por seu Outro, pois é através desta rejeição que cada uma define sua identidade. Uma formação discursiva opõe dois conjuntos de categorias semânticas, as reivindicadas (chamemo-las de “positivas”) e as recusadas (as “negativas”). Note-se que ela projeta as unidades “positivas” deste Outro sobre as categorias de seu próprio sistema (...). (MAINGUENEAU, 1997, p. 122).

Mas um discurso supõe mais que uma memória das controvérsias que lhe são exteriores; à medida que aumenta o corpus de suas próprias enunciações, com o passar do tempo e com a sucessão das gerações de enunciadores, vê-se desenvolver uma memória polêmica interna. Dessa forma, o discurso é mobilizado por duas tradições: a que o funda e a que ele mesmo, pouco a pouco, instaura. Ao cabo de um certo tempo, é inevitável que parte da tradição interna atinja o mesmo estatuto da primeira, ganhando a “autoridade” necessária para as produções de seus enunciadores.

(...)

O exercício da polêmica presume a partilha do mesmo campo discursivo e das leis que lhe estão associadas. É preciso desqualificar o adversário, custe o que custar, porque ele é constituído exatamente do Mesmo que nós, mas deformado, invertido, conseqüentemente, insuportável. (MAINGUENEAU, 1997, p. 125).

O analista do discurso, dessa forma, compreende o mecanismo da polêmica pela oposição de conjuntos de categorias semânticas “positivas” e “negativas” do Mesmo em relação ao Outro do discurso. Tais categorias também podem ser inscritas no que o autor chama de “memória polêmica interna”, que se mostra produtiva para nosso intento: há momentos, em nossos dados, que verificamos a relação polêmica de maneira mais sutil, baseada na constituição interna das imagens construídas pelas e entre as culturas, a partir da posição enunciativa assumida pelo sujeito.

Configuraram-se como indícios dessa relação polêmica movimentos de *construção da opacidade de termos da cultura local*, ou seja, quando o sujeito empreende o trabalho enunciativo de distanciamento quando do ato de fala na tentativa de demonstrar que tal termo é opaco.

Transcrevemos três fragmentos nos quais se percebe esse movimento. Trata-se de enunciados encontrados na introdução de diários de campo, relacionados aos hábitos dos alunos da escola.

Fragmento 33

Todos os alunos da referida escola usam o transporte escolar, (barco) para chegar até a mesma (...). No caminho para a escola os alunos conversam sobre, novela, jogo, filmes e namoro. Já na sala de aula notou-se que eles conversam sobre festas, jogos e gostam de brincar queimada se o professor permitir. (DC4-AP30)

Fragmento 34

Para chegarem à escola os alunos usam o barco. Meio de transporte coletivo pago pela prefeitura municipal, onde todos devem cumprir com algumas exigências da secretária de educação do município, como por exemplo, ter tolda para evitar o desperdício de materiais e o desgaste por causa de sol e chuva dos alunos. Os discentes da instituição gostam de conversar sobre esporte, festas e eventuais “ficas” como eles mesmo dizem. (DC4-AP08)

Fragmento 35

Por esse motivo, inúmeros alunos vem cursar o Fundamental Maior em escolas da cidade. A demanda de alunos oriundos do Meio Rural chega à instituição de ensino por meio de transporte fluvial (barcos)⁸⁷. (DC4-AP17)

Como pode se perceber, o barco é um meio de transporte que faz parte do cotidiano dos escolares e que singulariza a cultura local a ponto de AP30 fazer questão de “traduzir” a expressão “transporte escolar”, utilizando a modalização autonímica⁸⁸ *barco*, demarcada com o uso dos parênteses, substituindo expressões do tipo “isto é” ou “ou seja”. Neste fragmento, o sujeito utilizou deste artifício quando assume que a expressão “transporte escolar” é um termo opaco para a “interpretação” de seu interlocutor, que pode construir a imagem de um veículo automotor rodoviário, por exemplo. É interessante observar, por fim, que a modalização autonímica marca, no enunciado do estagiário, o ponto de “atrito” entre dois

⁸⁷ O termo “(barcos)” funciona como modalização autonímica e marca uma diferença entre culturas.

⁸⁸ Segundo Authier-Revuz (2004, p. 81), vem a ser um fenômeno enunciativo de não-coincidência interlocutiva, “formas de representação da enunciação, com as quais os enunciadores espontaneamente duplicam, às vezes, no decorrer do discurso, a enunciação de um elemento.”

discursos, a saber, o discurso escolar e o discurso do modo de vida local. Tais discursos são corporificados por objetos característicos da cultura escolar (o transporte escolar) e da cultura local (o barco), por meio de uma relação tensa por causa da necessidade de reformulação elaborada pelo graduando.

No próximo fragmento, AP08 também caracteriza o transporte dos alunos por meio de uma espécie de tradução (*barco* → *meio de transporte coletivo...*), invertendo o ponto de partida em comparação com AP30 (*transporte escolar* → *barco*). Segundo ele, é um transporte financiado pela prefeitura municipal e que para que os barcos possam circular precisam atender a exigências postas pela secretaria de educação, principalmente relacionadas à segurança e ao bem estar dos alunos durante a viagem, tal como ter cobertura que é comumente chamada de *tolda*. É interessante notar que AP08 emprega a palavra *tolda* sem aspas ou negrito, assumindo a posição de que tal termo seria transparente, como se tal termo já tivesse sido hibridado e pertencesse a ambas as culturas, movimento diferente do percebido no emprego do termo *barco* que, no senso comum, é menos problemático do que *tolda*.

A respeito desse trecho no fragmento 34, podemos notar uma prática cultural influenciada pelas ações do Estado: o barco escolar tem que seguir especificações da prefeitura, isto é, objeto de uma política de estado, de um discurso “oficial” que aciona um tipo de saber da cultura universitária (as normas de segurança, por exemplo).

No que diz respeito ao terceiro fragmento, AP17 afirma que os alunos do meio rural chegam à escola *por meio de transporte fluvial (barcos)*: também por meio de um processo de não-coincidência interlocutiva, o sujeito faz uso da modalização autonímica “barcos” como uma reformulação da expressão “transporte fluvial”. Percebemos que essa não-coincidência corresponde a um ponto em que, no discurso, acontece uma “hibridização cultural” – é o ponto de contato entre a cultura escolar, representada pelo termo “transporte fluvial”, que pertence ao discurso do estado, e a cultura local, representada pelo termo “barco”. Isso nos leva a Authier-Revuz (2004) quando afirma que a modalização autonímica é uma “recusa da sinonímia”, ou seja, ao dizer “transporte fluvial (barco)” o sujeito está mostrando que “transporte fluvial” e “barco” não representam exatamente o mesmo objeto, configurando-se como uma relação polêmica velada e possibilitando-nos retomar o que Canclini (2013) diz acerca dos elementos que não se deixam hibridar.

Isso nos leva a relatar a seguinte cena registrada em nosso diário de campo. Em uma de nossas aulas em 2017 da disciplina Estágio IV, no momento em que buscávamos contextualizar um exemplo, utilizamos o termo “barco” de forma generalizante para designar as embarcações da região. Os graduandos se manifestaram e esclareceram que, do ponto de

vista deles, nem tudo era simplesmente “barco”, mas que havia tipos diferentes de embarcações, com nomes diferentes, sejam elas grandes (“barcos”, “lanchas”, “barcos popopôs”, etc.) ou pequenas (“rabetas”, “casquetas”, “barquinhos rabudos” e “canoas”).

Por conta disso, é possível compreender porque a expressão “transporte fluvial” é um termo opaco para AP17, que procura sanar essa opacidade para o outro do discurso utilizando a modalização autonímica entre parênteses “barco”, por supor que seu interlocutor não viesse interpretar o que pretendia enunciar, pois poderia supor que era um barco popopô, ou uma rabeta, ou uma casqueta, ou mesmo uma canoa. Nesse caso, o graduando se refere ao barco escolar. Ao dizer “transporte fluvial”, o sujeito está se colocando do lado de um discurso escolar. Esse discurso escolar é o discurso traduzido, não o discurso que traduz, o que nos faz supor que seja o discurso que o sujeito representa como sendo “seu”. Ao traduzir “transporte fluvial” por “barco”, parece que o sujeito se dirige a uma instância mais próxima do que seria a “cultura local”.

No que diz respeito à temática dos hábitos dos alunos, podemos perceber o registro dos alunos-professores quanto a jogos esportivos, festas e namoros. No fragmento 33, AP30 afirma que *os alunos conversam sobre, novela, jogo, filmes e namoro*, enquanto que, no fragmento 34, AP08 afirma que *Os discentes da instituição gostam de conversar sobre esporte, festas e eventuais “ficas” como eles mesmo dizem*.

Ao utilizar o referente “namoro”, AP30 instaura um tema que é muito frequente na conversa entre os alunos. Refletindo sobre a forma como AP30 enuncia, podemos afirmar que este toma o referente *namoro* como um termo transparente para o seu interlocutor e suficiente para a construção dos sentidos no que tange às relações afetivas entre os jovens. AP08, diferentemente, utiliza a expressão *eventuais “ficas” como eles mesmo dizem*, marcando o termo como opaco e mostrando que não se trata de um sinônimo para *namoro*. Estamos nos referindo aos efeitos causados pelo uso do qualificador *eventuais*, evidenciando o aspecto de uma ação não prevista. As aspas estão demarcando que aquela palavra pertence a outro discurso e a expressão *como eles mesmo dizem* atribui a reponsabilidade sobre esse termo aos “alunos”. Entendemos que o uso da expressão *eventuais “ficas”* indicia a presença da cultura local por se tratar de um modo de dizer daqueles alunos. Mas também percebemos que se trata de um “nível” diferente de inscrição da cultura local, pois o “fica” não nos parece estar no mesmo “nível” de “barquinho rabudo”, por exemplo. Nessa perspectiva, a própria “cultura local” é fragmentada, resultado de outros processos de hibridação.

Portanto, a heterogeneidade no discurso fica marcada por esse duplo movimento: primeiro com as aspas, estabelecendo distância com as palavras do outro e tentando controlar

os efeitos de sentidos, e em segundo com a expressão “como eles mesmo dizem” que altera os efeitos de dizer ao demarcar uma não-coincidência do discurso com ele mesmo. O que queremos dizer com isso é que a forma como AP08 enuncia o sua percepção acerca dos hábitos dos alunos demonstra (i) uma atenção em diferenciar sua voz com as dos outros locutores no texto, (ii) a tentativa de manter distância da experiência vivida ao escrever a fim de trazer o dado e de trabalhá-lo, visando à compreensão de seu leitor e (iii) a mobilização de uma forma diferente de dizer, simplesmente, que os “alunos namoram” utilizando um modo de dizer como próprio da cultura local. Isso, a nosso ver, seria um indício do contato e da não-mescla entre as culturas.

A afirmação de Laraia (1986, p. 82) vai ao encontro da atitude de AP08: “deve existir um mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimento da cultura a fim de permitir a sua articulação com os demais membros da sociedade”. Ou seja, esse sujeito parece se mostrar mais “sensível” a certos contatos discursivos, mais propenso a essas traduções e negociações.

Ainda nessa relação polêmica entre as culturas escolar e local, constatamos uma espécie de *silenciamento da cultura local*, ocorrendo quando um elemento da cultura local surge, mas logo ele é neutralizado ou abafado pela cultura escolar, não dando possibilidade de sua emergência com sua natureza complexa. A formação discursiva da cultura escolar surge como dominante a ponto de, mesmo mobilizando elemento da cultura local, apresentá-lo de maneira enviesada, “deformando-o”. (MAINGUENEAU, 1997).

Observemos o seguinte excerto do diário de campo de AP03, que foi produzido para registrar a implementação de sua proposta didática em uma Escola Municipal de uma comunidade remanescente de Quilombo localizada na zona rural de Currálinho.

Fragmento 36

Em seguida perguntei para eles o que entendiam ou se já tinham estudado o que é lendas. A sala ficou em total silêncio, esperei eles pronunciarem-se apenas dois falaram que lenda era antigo coisa sobrenaturais. Expliquei que lendas são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas, nelas acontecem casos misteriosos ou sobrenaturais, há uma mistura de fatos reais com fantasias e que elas vão sendo contadas e modificadas através da imaginação do povo. Informei que as nossas aulas iremos estudar sobre as lendas locais do rio mutuacá. Mencionei várias lendas como a do saci, da iara, mula sem cabeça, do boto. Realizei a lenda do saci, logo em seguida escrevi a mesma no quadro pedir para os discentes lerem durante a realização da leitura a apresentaram dificuldades, sendo que não respeitam os sinais de pontuações. Pedir para observarem com atenção quando eu estiver lendo, convidei eles para lermos juntos, depois expliquei que durante a leitura é importante respeitar as pontuações e que cada ponto e vírgulas tem uma importância e seu valor para poder o ouvinte e quem ler entender o que está sendo lido. (DC4-AP03)

Nesta passagem, a aluna-professora relata uma aula na qual ela trabalhou com “lendas”. Ela começa a aula solicitando uma definição geral do que seria “lendas” e, a seguir, apresenta o objetivo de trabalhar com lendas do rio Mutuacá, que é o rio no qual se localiza a comunidade e a escola, no município de Curalinho. Na sequência de seu relato, ela apresenta suas ações didáticas no decorrer da aula, tais como leitura em voz alta da lenda do saci, escrita da lenda no quadro e explicação acerca do respeito aos sinais de pontuação no momento de leitura em voz alta. A modalidade enunciativa predominantemente são sequências de discurso relatado em estilo indireto e de narração por meio de verbos de ação no pretérito perfeito.

O primeiro ponto a destacar é que, em diversas passagens, a narrativa da aluna-professora sobre sua aula permite-nos perceber que ela valoriza um tipo de saber da cultura local. Por exemplo, o fato de a aluna-professora eleger como objeto de ensino “lendas” possivelmente do conhecimento dos alunos: saci, iara, boto etc. No entanto, chama-nos atenção o modo como esse saber tradicional é transposto para a cultura escolar: o saber sobre as lendas é levantado a partir de conhecimentos metalinguísticos dos alunos sobre as mesmas, uma vez que pergunta *se já tinham estudado o que é lendas*. Ou seja, com o uso da fórmula interrogativa *o que é*, solicita-se se os alunos são capazes de fornecer uma definição ou conceituação de tais textos.

Nas linhas 3 e 4, ela afirma que as *lendas são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas*, mas, na sequência do fragmento, narra a leitura que fez de uma lenda ao invés de contar uma que soubesse ou solicitar que os alunos fizessem isso. Ao invés de contar oralmente a lenda do saci, obedecendo de forma coerente sua própria definição, e pedir que os alunos contassem livremente lendas que conhecessem, ela leu, escreveu no quadro e fez os alunos também lerem em voz alta (práticas que podemos atribuir à cultura escolar).

Além disso, a professora foca sua atenção diretamente nos sinais de pontuação que constituem um dos aspectos da convenção dos textos escritos próprios da norma padrão culta da língua e detém lugar de destaque nas gramáticas normativas. Consideramos que o surgimento desses elementos no relato da aula representa uma forma como a cultura escolar se faz presente no discurso, na forma de um relato que é também a afirmação da validade desse conteúdo de ensino em uma cultura escolar em que se pratica uma aula de LP fortemente marcada pelos aspectos próprios da modalidade escrita da língua. Mesmo elegendo um texto que supostamente fosse próximo aos alunos, ou seja, um texto que os alunos têm contato cotidianamente, a escrita do relato demonstra um ensino que explora não esses aspectos cotidianos de contação das lendas, mas aspectos formais da escrita de lendas.

Nas linhas 1 e 2, a estagiária narra que perguntou aos alunos o que eles entendiam e o que já tinham estudado sobre as lendas. Pelo relato, percebe-se que os alunos não conseguiram entender o que lhes fora perguntado (*A sala ficou em total silêncio*), já que a pergunta da professora pedia uma espécie de metalinguagem sobre o gênero discursivo. Podemos supor que mesmo que os alunos soubessem, do seu jeito e segundo suas experiências, o que são lendas, podem ter assumido que o que ela solicitava como resposta não correspondia ao que eles sabiam sobre tais textos. Certamente, saberiam contar alguma lenda, mas entenderam que se fizessem isso não estariam atendendo o que a professora queria. No que diz respeito à expressão *o que é lendas*, ela soa estranha aos ouvidos não apenas por causa do problema de concordância verbal, mas também por parecer que a palavra “lendas” está designando outra coisa, está designando um assunto consolidado da aula de LP, parecido com “o que é Letras?”. Algo semelhante ocorre no seguinte excerto, quando AP17 utiliza a expressão *gênero fábulas*:

Fragmento 37

Oferecer o ensino e a aprendizagem de procedimentos de escrita, como planejamento e revisão, reescrita (processo de reconstrução) do **gênero fábulas** e suas características essenciais. (DC4-AP17)

Voltando ao relato de AP03 (fragmento 36), na linha 2, que traz a voz dos alunos em discurso indireto, inicia com o modalizador apreciativo “apenas”, demonstrando o ponto de vista do locutor de que foram poucos que participaram e que ela esperava que mais alunos o fizessem. Dois alunos responderam. Causa estranheza a forma como a professora estruturou a frase resposta dos alunos, a saber, *lenda era antigo coisa sobrenaturais*: em uma primeira leitura podemos lembrar daqueles exemplos de frases agramaticais em manuais de linguística, no entanto, percebendo essa frase na progressão do texto, poderíamos reescreve-la pensando em como os alunos poderiam ter respondido: “a lenda é uma história antiga e com coisas sobrenaturais”. A forma como a professora escreveu pode ter materializado a falta de atenção à voz dos alunos ou mesmo a dificuldade que os alunos tiveram em responder, por se tratar, como já foi dito mais acima, de uma demanda de metalinguagem.

Por outro lado, também observamos o fato de que há uma série de problemas na escrita da aluna-professora que violam os princípios que ela afirma ter em relação aos sinais de pontuação. Por exemplo, embora ela afirme que os alunos tem que saber respeitar a pontuação, mencionando os pontos e as vírgulas, podemos localizar, em seu próprio texto, diversos desvios de pontuação: na linha 1, a professora não usa a vírgula após a expressão de

marcação cronológica *Em seguida*; na linha 2, a falta de um ponto seguido após o período *esperei eles pronunciarem-se*; na linha 7, seria mais adequado utilizar um ponto seguido ao invés da vírgula após a oração *Realizei a lenda do saci*; na linha 8, a professora não usa a vírgula após a expressão de marcação cronológica *logo em seguida* e também não utilizou o ponto seguido após a oração *escrevi a mesma no quadro* e após a oração *pedir para os discentes lerem*. Há também desvios de concordância verbal (*o que é lendas*), de ortografia quando escreve o verbo “pedir” no pretérito perfeito para narrar suas ações em sala, nas linhas 8 e 10, ela escreve o verbo com a estrutura morfológica de infinitivo: *pedir para os discentes lerem* e *Pedir para observarem com atenção quando eu estiver lendo*.

Dessa forma, pode-se notar que a presença do discurso escolar “tradicional” instaura uma contradição na posição da aluna-professora entre o que é dito e o como é dito, a maneira como estão mobilizados os recursos linguísticos. De um lado temos o plano do “conteúdo temático” de um ensino por meio de lendas supostamente locais e a atenção ao aspecto do cuidado com a pontuação no momento da leitura em voz alta das lendas. De outro, temos o plano do “estilo” por meio do qual a estagiária demonstra o próprio ato de afirmar esse conteúdo, a partir de um ensino de língua baseado na nomenclatura gramatical com uma escrita recheada de problemas de pontuação, de ortografia. Trata-se de um sujeito que mostra sua exclusão do modelo de educação que defende por conta dessa relação conflitante e polêmica em seu discurso. Utilizando outras palavras, ela, por já ser professora, enuncia de um lugar de poder da cultura escolar, mas uma cultura escolar do lugar de contradição por não mostrar, com seu próprio modo de dizer, coerência com relação ao que enuncia no plano do conteúdo temático. A força instituída historicamente do discurso escolar descaracteriza e silencia as vozes que poderiam ser evocadas advindas da cultura local. Configura-se, assim, um discurso fragilizado por não apresentar toda a correção que ela mesma prescreve. Nesta zona de interdiscurso entre a cultura escolar e a cultura local, a relação entre elas se dá de forma conflituosa, resultando no silenciamento da segunda.

Podemos observar algo semelhante em outro fragmento do diário de campo de AP03. Vejamos o trecho:

Fragmento 38

(...) houve a leitura da lenda do curupira. Depois da leitura realizamos uma roda de conversa sobre a mesma. Os alunos nesse momento da socialização a maioria ficaram **em silêncio** durante a conversa, apenas alguns socializaram, já outros permaneceram **em silêncio**. O que pude observar é que esse assunto em estudo é novo para a turma e que ambos não tem um maior entendimento sobre as lendas. (...) Em seguida escrevi a lenda do curupira no quadro

realizamos a leitura expliquei que o assunto que será estudado serão sobre os verbos dentro das lendas, disse para os discentes localizarem alguns verbos que estão inseridos no texto do curupira. O que se percebe é que os educandos não tem conhecimento de o que é verbo e nem sabem quais palavras são verbos, qualquer palavra para eles é verbo. (DC4-AP03)

Neste excerto, a aluna-professora relata uma aula na qual continuou trabalhando com “lendas”, dessa vez a lenda do curupira. Ela faz a leitura do texto e em seguida uma roda de conversa a fim de dialogarem sobre o texto. Ela escreve a lenda do curupira no quadro. No trecho, encontramos também dados (i) acerca da possível razão do silêncio dos alunos durante a atividade da roda de conversa e (ii) acerca da falta de conhecimento dos alunos, segundo ela, sobre os verbos.

Já no primeiro período, temos o relato da professora de que aconteceu a leitura da lenda do curupira, não deixando explícito que tipo de leitura foi feita: se silenciosa pelos alunos, se em voz alta pela professora, se em voz alta por todos os alunos em uníssono, se em voz alta por cada aluno de um trecho etc. Aqui mais uma vez se nota a escolha pela leitura da lenda em sala e não pela sua contação. Um texto próprio da tradição supostamente local é eleito para ser abordado em sala.

Nas linhas 2 e 3, a professora enfatiza a questão do silêncio dos alunos que, assim como no fragmento 36, acontece após a solicitação dela acerca do texto lido e devido à contradição enunciativa instaurada na prática escolar. Trata-se, mais uma vez, das práticas próprias da cultura escolar “abafando” a voz da cultura local e, possivelmente por causa disso, “abafando” as vozes dos alunos. Essa recorrência do silenciamento dos alunos pode ser percebida não apenas pelo fato de a professora informar que os alunos ficaram em silêncio, mas também ao enunciar que *apenas alguns socializaram* (linha 3), sem explicitar o que disseram aqueles poucos alunos que socializaram. Por conta disso, pode-se notar o silenciamento da própria estagiária por registrar poucos dados sobre as falas dos alunos participativos.

Diferentemente do fragmento 37, o excerto agora analisado apresenta duas possíveis explicações de AP03 para as dificuldades dos alunos. Na primeira, que compreende as linhas 3, 4 e 5, a professora tenta distanciar-se de seu relato acerca dos fatos ocorridos em sala para posicionar-se em relação à possível razão do silenciamento dos alunos durante a atividade. Introduzindo sua voz com a expressão “o que pude observar é que”, a professora afirma que o assunto “lenda” era novo para os alunos, a ponto de dizer que os alunos não tinham entendimento sobre ele. Chama-nos atenção a interpretação que a estagiária tece a respeito do silenciamento dos alunos em sala: concluir que alunos que moram próximos à escola *não tem*

um maior entendimento sobre as lendas, parece-nos surpreendente e difícil de aceitar. O silêncio dos alunos talvez resulte de que aquilo que a professora apresenta aos alunos como sendo um conhecimento sobre lendas, não é reconhecido pelos discentes como algo que faça parte de seus conhecimentos, ou mesmo algo sobre o que esteja autorizado a posicionar-se nessas condições específicas.

Nas linhas 5 e 6, notamos que a estagiária faz referência ao material linguístico-discursivo – o texto escrito da lenda do curupira – informando os procedimentos didáticos que utilizou para abordá-lo: escreveu no quadro, fez a leitura com os alunos e informou que o assunto que seria estudado seriam os verbos dentro das lendas. Assim como no excerto anterior, temos novamente um movimento no escrito da estagiária registrando como abordou as lendas em sala de aula, a saber, ordenadamente por meio de práticas tradicionalmente escolares – identificação de itens gramaticais (verbos) no texto escrito –, não dando margem para o surgimento da voz dos textos das lendas.

Nas linhas 8 e 9, a aluna-professora demonstra sua segunda explicação para a suposta dificuldade que os alunos tiveram para localizar verbos no texto escrito do curupira (linha 7). A expressão “o que se percebe é que” introduz sua interpretação a respeito do problema: não sabiam o conceito ou definição de “verbo” e não sabiam identificar verbos no texto. Trata-se de outro momento em que a professora utiliza como parâmetro para o grau de conhecimento dos alunos acerca dos textos e dos recursos da língua a habilidade em realizar classificação gramatical.

No fragmento 38, nota-se um movimento de articulação das vozes discursivas inscrito por um sujeito que se posiciona enunciativamente em um duplo lugar de poder: o do estagiário que é representante da universidade e do professor da escola básica, também instituído historicamente como um lugar de poder frente ao alunado. No que diz respeito à posição enunciativa assumida como professora da escola, a aluna-professora relata suas ações didáticas. No que diz respeito à posição enunciativa de estagiária, representante da universidade, a aluna-professora constrói interpretações para os fatos ocorridos em sala. Constata-se a inscrição de um sujeito que se encontra, discursivamente, em uma contradição: considera a lenda apenas como um objeto de discurso que circunscreve a cultura escolar, e não a reconhece como objeto da cultura local.

7.2 Diálogos entre as culturas escolar e acadêmica

Nesta macrocategoria, focamos nossa atenção nos modos como as culturas escolar e acadêmica se articulam nos escritos dos alunos-professores. No capítulo anterior, buscamos caracterizar os referidos sistemas culturais por meio de alguns elementos discursivizados nos escritos. Trata-se, neste momento, de um corte metodológico necessário para poder aprofundar a interpretação dos diálogos entre essas culturas, uma vez que temos ciência de que os elementos dos três sistemas culturais aqui considerados convivem misturados na produção discursiva dos sujeitos sócio históricos, já que estes são cindidos e os referidos sistemas materializam-se em enunciados. É um artifício utilizado pelo analista para delimitar seu campo de atuação no empreendimento analítico.

Passemos para a primeira categoria de análise: *justaposição de elementos de culturas distintas*. Depois, apresentaremos as análises concernentes às duas outras categorias: *simulacro da cultura escolar construído pela cultura acadêmica* e *polêmica entre as culturas escolar e acadêmica*.

7.2.1 Justaposição de elementos das culturas escolar e acadêmica

Nesta categoria, encontram-se aqueles casos em que os elementos das culturas escolar e acadêmica surgem, até próximos uns dos outros, mas justapostos, cada um a sua vez e de maneira estanque. São enunciados em que, por exemplo, aspectos da cultura escolar aparecem, mas não são discutidos, comentados, não demonstram sua potencialidade de influência na cultura acadêmica a partir da posição assumida pelo sujeito enunciador. Apresentam-se como dados contatados e não passíveis de discussão.

Teoricamente, aproximando com o que desenvolvemos neste item concernente à articulação dos elementos culturais tomados como objetos discursivos, utilizamos como ponto de partida a proposição de Pêcheux (1995, p. 166) acerca da articulação do discurso-transverso: “a articulação (...) provém da linearização (ou sintagmatização) do discurso-transverso no eixo do que designaremos pela expressão *intradiscurso*⁸⁹, isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (...)” (itálico do autor). Portanto, focaremos nossa atenção nesse modo de “linearizar” os objetos discursivos no intradiscurso baseado na justaposição; em seguida, desenvolvemos a interpretação dos dados.

Os dados a seguir permitem constatar esse modo de articulação entre as culturas baseada na justaposição.

⁸⁹ Parafrasticamente, Courtine (1981, p. 12) conceitua *intradiscurso* como o “funcionamento de uma sequência discursiva em relação a ela mesma”.

Fragmento 39

Depois dessa conversa disse a eles que nesse dia eles iriam fazer a leitura individual e depois coletiva. Os alunos que estavam com dificuldades não gostaram muito da ideia de ter que ler para a turma ouvir.

A formadora trouxe vários livros da Prova Brasil e trabalhou com os textos dos descritores 20 e 21 com os textos Monte Castelo e Soneto 11.

Ela deu um tempo para que os alunos realizassem uma leitura silenciosa e depois foi chamando um a um para irem ler na frente, pediu para que eles tivessem postura na hora da leitura e finalizou com a leitura coletiva dos dois textos. A professora fez a chamada em silencio enquanto eles liam e fez a avaliação de como estava a leitura de cada um em; ruim, bom e ótimo. (DC2-AP30)

No fragmento 39, AP30 registra dados de sua observação em uma turma de 8º ano, no turno da tarde, em uma escola de São Sebastião da Boa Vista. Nele, AP30 relata as ações didáticas da professora da turma e as repostas dos alunos em relação aos comandos da professora (utilizando discurso indireto): solicitação de leitura individual e depois coletiva, a apresentação de livros da Prova Brasil, faz menção a textos (*Monte Castelo e Soneto 11*), etc. Enfim, estes são os momentos de progressão da aula de LP, o conteúdo do escrito é apresentado de forma estanque, parecendo o locutor ávido por registrar “todos” os comportamentos dos sujeitos participantes da aula. Esta atitude também materializa um dos procedimentos investigativos de pesquisa qualitativa no ambiente escolar (um dos elementos que caracteriza a cultura acadêmica nos textos dos alunos-professores, discutido no capítulo anterior), que é o *registro das observações por escrito* ou outras formas de registro, como gravações e fotografias (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995).

Por exemplo, a escrita dos aspectos didáticos corrobora o que estamos argumentando. Em *Depois dessa conversa disse a eles que nesse dia eles iriam fazer a leitura individual e depois coletiva*, AP30 relata em discurso indireto o que a professora disse aos alunos, refere-se a dois tipos de leitura: “leitura individual” e “leitura coletiva”, sem explicar ao seu interlocutor (o imediato seria o professor-formador e o geral seria a universidade) o que seriam esses tipos de leitura. “Leitura individual” e “leitura coletiva” são tomadas pelo enunciador como expressões transparentes, sem necessidade de especificações metadiscursivas a respeito dos termos para fazer o coenunciador produzir os sentidos adequados. De maneira indireta, o enunciador vai trazendo especificações semânticas para os referidos termos por meio de pressupostos, pois em seguida afirma que *Os alunos que estavam com dificuldades não gostaram muito da ideia de ter que ler para a turma ouvir*,

deixando pressuposto que um dos dois tipos de leitura seria “ler em voz alta para a turma ouvir”.

Posteriormente, apresenta duas novas expressões *leitura silenciosa* e *ler na frente*; a primeira levaria o interlocutor associar à *leitura individual* e a segunda à *leitura coletiva*. Só que depois usa novamente a expressão *leitura coletiva*, na oração *e finalizou com a leitura coletiva dos dois textos*, indiciando, por meio da relação lógico-semântica de adição de um termo novo com o uso do conectivo *e*, que se trata de uma expressão diferente daquela enunciada anteriormente (*ler na frente*). Portanto, são elementos da cultura escolar que são hibridizados no fio do discurso acadêmico, justapostos, sem inserções metadiscursivas explicativas, o que, no caso do enunciado em análise, poderia ocasionar maior clareza das ações didáticas da docente observada.

Por meio do conteúdo do enunciado, nota-se a hibridação entre as culturas escolar e acadêmica da seguinte forma: as observações registradas como característica da pesquisa etnográfica indiciam a presença da cultura acadêmica – enfatizamos que a pesquisa etnográfica não é comentada ou discutida no relato, mas é a sua execução que é discursivizada – e a progressão didática e as interações entre professora e alunos explicitam a cultura escolar. No entanto, no que diz respeito à forma, à linearização do enunciado, é possível perceber essa hibridação baseada na justaposição.

O próximo enunciado, extraído do diário de campo do Estágio II de AP06, demonstra aspectos semelhantes aos constatados no dado anterior.

Fragmento 40

Logo após a dinâmica o mesmo iniciou sua aula com o tema leitura e escrita com comparação de receitas copiando-o no quadro (...). Quando os mesmos terminaram de copiar o professor explicou o assunto tirou as dúvidas dos alunos, fez a correção do exercício, com objetivo de estimulá-los para melhor aprendizado da temática em discussão. Magda Soares (1985) aponta que aprender a ler e a escrever, vai além de fazer uso da leitura e da escrita, esses processos transformam o indivíduo, e o levam a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico entre outros. (DC2-AP06)

Assim como no dado anterior, há um relato organizado de forma estanque quanto à disposição, na cadeia sintagmática, dos objetos que discursivizam elementos da cultura escolar e acadêmica. No primeiro parágrafo, a graduanda registra fatos ocorridos em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental por meio de uma lista de ações do professor no decorrer do tempo da aula, que são marcadas por verbos – em sua maioria – no passado, tal

como é possível perceber na lista: *iniciou sua aula / copiou no quadro / explicou o assunto / tirou as dúvidas / fez a correção do exercício.*

Observemos o modo como é encadeado o que aconteceu na aula (primeiro parágrafo) e a citação indireta, uma paráfrase do texto de Magda Soares (1985) (2º parágrafo). Os dois blocos estão colocados de forma justaposta e não apresentam – pelo menos explicitamente – qualquer relação lógico-semântica ou argumentativa entre si. O que supomos é que haja uma tentativa de aprovação da prática de ensino de língua baseada na leitura de receitas pela filiação teórica às proposições teóricas e metodológicas esboçadas pela autora em relação ao ensino da leitura e da escrita pelo viés do “letramento”. Essa tentativa de aprovação da prática de ensino seria melhor enunciada, por exemplo, se a graduanda tivesse textualizado o quê e como foi a explicação do professor sobre o assunto e qual era a natureza do exercício que foi passado e corrigido. Fato é que a ausência de elementos coesivos entre os parágrafos influencia na coerência do texto, não estabelecendo o estatuto do discurso de outrem – no caso, a voz de Soares – no fio do discurso do mesmo. É uma evidência de articulação problemática entre os elementos das culturas escolar e acadêmica.

Para concluir esta seção, observemos o seguinte excerto do diário de campo de AP27, que foi produzido para registrar a implementação de sua proposta didática, em uma turma de 9º ano, em uma escola municipal, situada à margem esquerda do rio Urucuzal (São Sebastião da Boa Vista).

Fragmento 41

Os alunos estudaram, sobre como ocorria o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, antes e após a década de 70. Ditei o assunto para a turma, e na medida em que ditava, ia de carteira em carteira, a fim de verificar como escreviam as palavras e como organizavam essa escrita. (ver texto usado na ministração dessas aulas extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais-6º ao 9º ano)⁹⁰.

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade lingüística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos.

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este

novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna.

Entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação

(...)

No decorrer das explicações, mencionei como ocorria o ensino de LP nas escolas até a década de 60. Ressaltei que a forma de ensino preponderante no chão das salas de aula, era o ensino prescritivo, cujo objetivo consistia em adestrar o aluno, condicionando-o a apenas imitar os trechos das belas artes expressos nos manuais de gramática. Fiz menção de que o aluno não tinha liberdade para expressar suas ideias, revelar sua criatividade, processo que passou a permear as aulas de LP após a década de 70, quando houve a reformulação no ensino de LP. (DC4-AP27)

Este fragmento mostra o conteúdo – ou tema – da aula ministrada pela aluna-professora (*como ocorria o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, antes e após a década de 70*), depois o modo como disponibilizou o texto-base para a aula, por meio de um ditado e depois a verificação que fazia da escrita dos alunos. A graduanda também menciona e insere o *fac-simile* do material utilizado, as páginas 17 e 18 dos PCNs de língua portuguesa. Por fim, descreve como se deu a abordagem do conteúdo a partir do material utilizado (*No decorrer das explicações, mencionei...*).

Por meio dessa descrição, pode-se notar como o relato está organizado: de maneira sucessiva e com modalidades enunciativas claramente descritivas e expositivas. Os elementos culturais que constituem a aula de LP (o conteúdo, a abordagem desse conteúdo, o recurso didático) encontram-se hibridizados com os elementos da cultura acadêmica (o registro escrito da situação vivenciada e a coleta e digitalização das páginas dos PCNs) de maneira justaposta no discurso, sem qualquer tipo de comentário sobre o conteúdo do documento.

⁹⁰ Páginas 17 e 18 dos PCNs de LP.

Assim como no dado analisado de AP30 (fragmento 39), com a discursivização do “livro do PDE e da Prova Brasil”, entendemos que os PCNs são um produto cultural pertencente tanto à cultura acadêmica quanto à cultura escolar, uma vez que concebido no âmbito do discurso oficial do governo, cuja circulação e consumo (CERTEAU, 1998) se deu de forma intensa nos anos 2000, tanto no universo acadêmico das licenciaturas quanto no escolar. Essa afirmação pode ser facilmente constatada pela presença constante dos pressupostos teóricos e metodológicos dos PCNs de LP nas ementas das disciplinas do campo do ensino-aprendizagem de LP de diversos cursos de Letras pelo Brasil. Além disso, foi visível a enorme quantidade de publicações científicas (artigos científicos e monografias acadêmicas) que elegeram como objeto de investigação as próprias orientações do documento ou a aplicação de seus pressupostos nas salas de aula. De acordo com a pesquisa de Pietri (2003, p. 192), os PCNs são um dos documentos que podem ser considerados como “fonte de dados sobre a atualização do discurso da mudança” do ensino de língua materna no Brasil.

Com isso exposto, poderíamos dizer que o consumo deste documento hibridiza de maneira, aparentemente, mais “integrativa” (CANCLINI, 2013) as culturas acadêmica e escolar. No entanto, causa-nos estranheza a operação feita por AP27 em seu escrito, pois por meio dele ela inscreve os PCNs no fio do discurso não como orientações que nortearam a sua prática de ensino – como normalmente é percebido nas salas de aula –, mas como recurso didático e como “conteúdo” – ou seria o tema – da aula (o modo “*como ocorria o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, antes e após a década de 70*”). Em síntese, um produto cultural, que geralmente é consumido para orientar a prática de ensino de muitos professores, foi consumido como objeto de ensino e sem qualquer tipo de reflexão acerca de seu conteúdo.

7.2.2 Simulacro da cultura escolar construído pela cultura acadêmica

Nesta categoria, mostramos casos em que alguns elementos da cultura escolar surgem, mas já incorporados à cultura acadêmica de tal modo que funcionam como parte da própria cultura acadêmica. A característica definidora desta categoria é a suposição de que a hibridação “já aconteceu”, de modo que determinado elemento da cultura escolar já existe como parte da cultura acadêmica, como simulacro construído por esse sistema cultural. Associamos essa condição ao que Bakhtin/Volochínov (2009) diz a respeito do discurso

citado “lançar suas cores” sobre o discurso do narrador e ao que Maingueneau (1997) discorre sobre a ideia de “simulacro”, tal como foi apresentado no início da seção 7.1.2 deste capítulo.

Um movimento detectado foi o de *aprovação da prática de ensino pela filiação teórica*. Os dados aqui analisados apresentam relatos em que os graduandos confirmam a eficácia de suas práticas de ensino por meio de uma citação direta ou indireta de um autor teórico.

Os dois fragmentos abaixo se mostraram como exemplos interessantes desse movimento de aprovação da prática de ensino pela filiação teórica:

Fragmento 42

Eu sempre cedo espaço nas minhas aulas para este momento, haja vista, que além de estimular os alunos a refletirem sobre suas ações diárias, **eles se expressam expondo suas concepções** e isso pra mim é engrandecedor, quando **ouço eles falarem** a partir de uma estratégia que utilizo para ministrar o ensino de língua. (...)

(...) Eu, portanto, como já os conheço e sei qual a estratégia que melhor se adéqua para que produzam, combinei que **comungaríamos ideias e juntos construiríamos** para cada pergunta da primeira questão uma única resposta. Eles são excepcionais **quando o trabalho se dá em conjunto**, percebo que tudo fica mais fácil e eles produzem de fato.

Quando faço isso, me atenho às palavras de Brown, apud. Soler (1999, p.30), que define,

“a interação cooperativa com os outros como necessária para o desenvolvimento da auto-estima, da confiança e da identidade pessoal, que são elementos importantes para o bem-estar psicológico. [...] Pela **solidariedade e cooperação**, começamos a descobrir a capacidade que cada um de nós tem para **sugerir ideias**”.

(DC2-AP27)

Fragmento 43

(...) ela perguntou se todos tinham feito **o dever de casa** as duas alunas que estavam perto de mim não fizeram, porque **não souberam escrever** pois tinham dificuldades na leitura, achei engraçado que foram umas quinze lendas diferenciadas como a lenda do boto, cobra grande, a menina que saía do cemitério à meia noite, a caveira que corria atrás das pessoa, o barco encantado e entre outras que não escrevi todas, umas eram engraçadas outras arrepiante. **Foi um momento muito produtivo porque houve uma interação da turma mesmo as duas alunas que não fizeram na escrita, mas contaram na oralidade**. Em seguida a docente mandou deletar a página do caderno pois **ia levar os textos escrito por eles para corrigir na sua casa**, para fazer a o correção da ortografia, pontuação e coesão.

“A escrita compreende etapas distinta e integradas de realização, elaborar um textos escrito é uma tarefa cujo o sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informação, através de sinais gráficos. Ou seja **produzir um texto escrito** não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos o papel e lápis. **Supõe ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita própriamente, o momento posterior da revisão e da reescrita.**” (ANTUNES, 2003)

O fragmento 42 foi retirado de um diário de campo com registros das aulas ministradas por uma aluna-professora, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Nos dois primeiros parágrafos desse fragmento, é possível perceber que a graduanda explica um procedimento utilizado por ela para fazer com que os alunos participem de maneira mais efetiva em sala de aula, a saber, ceder a palavra aos alunos para que eles falem, expressem suas opiniões e contribuam na própria progressão da aula e fazer os alunos trabalharem *em conjunto*, isto é, de forma colaborativa.

Além disso, a autora do diário justifica sua prática de ensino em sua própria percepção que tem dos alunos, dada pela sua experiência docente com o grupo, por meio do período composto por subordinação *como já os conheço e sei qual a estratégia que melhor se adequa para que produzam (...)* e quando percebe que *tudo fica mais fácil e eles produzem de fato*. Com isso, ela está subordinando sua prática de ensino aos saberes construídos no cotidiano de sala de aula. Dessa forma, entendemos que esse conteúdo e a forma como ele é enunciado, até esse momento, instaura uma posição enunciativa que inscreve a cultura escolar como discurso agente (MAINGUENEAU, 1997; 2005).

Na continuação do relato, entretanto, a estagiária, ao utilizar a expressão *Quando faço isso*, passa a subordinar e explicar tudo o que dissera nos parágrafos anteriores sobre sua prática de ensino às palavras de *Brown, apud. Soler (1999, p.30)*. A “representação do discurso outro” (AUTHIER-REVUZ, 2004) – as palavras de Brown – em seu discurso, surgem por meio de uma citação direta, em uma estrutura de ilhota textual. Pelo uso do *apud*, nota-se que as palavras de Brown foram tomadas de empréstimo do uso já feito por Soler. Ao verificar a seção de referência bibliográficas do diário de campo, constatamos que esta obra utilizada pela estagiária foi “Jogos cooperativos”, que contem propostas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Observando o conteúdo da citação, é possível notar que esta é articulada no relato para justificar e aprovar os procedimentos de ensino adotados pela aluna-professora, uma vez que orienta para a necessidade de considerar a *interação cooperativa com os outros*, a *solidariedade* e a *cooperação* para o *bem-estar psicológico* dos alunos; é justamente esse tom que é dado ao relato de AP27.

Consideramos a enunciação do terceiro parágrafo do fragmento e a representação do discurso outro por meio da citação em ilhota textual como indícios da inscrição de um enunciatador que se posiciona na cultura acadêmica. Esse sistema cultural se apresenta agora como discurso agente e a cultura escolar como discurso paciente. Dessa forma, a prática de

ensino, que outrora era justificada pela própria cultura escolar, agora passa a ser construída, no discurso, como um simulacro da cultura acadêmica. Pelo estudo de Bakhtin/Volochínov (2009), isso seria um caso de fenômeno em que o discurso citado “lança suas cores” sobre o discurso do narrador:

O narrador pode deliberadamente apagar as fronteiras do discurso citado, a fim de colorir-lo com as suas entoações, o seu humor, a sua ironia, o seu ódio, com o seu encantamento ou o seu desprezo. (...) É sobre esse terreno que se desenvolve a corrente “decorativa” no tratamento do discurso citado, que leva algumas vezes a negligenciar o significado de uma enunciação em favor de sua cor (...). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 157).

É possível detectar esse fenômeno em nosso dado, pois o discurso citado de *Brown*, *apud. Soler (1999)* “lança suas cores” de academicismo sobre o discurso da narradora (a estagiária), que trata de sua prática de ensino de língua. De maneira mais geral, nesse movimento, constrói-se o simulacro da cultura escolar, que é possível perceber também no fragmento 43.

No segundo fragmento, temos o relato de AP20 das aulas de LP observadas em uma turma de 4º ano do EF. No primeiro parágrafo do fragmento, a aluna-professora apresenta uma situação de sala de aula em que os alunos socializam os textos escritos que produziram, atendendo à solicitação da professora em aula anterior. A atividade foi a de os alunos escreverem lendas que são contadas por seus familiares ou vizinhos. A aluna-professora demonstra que a aula proporcionou resultados positivos ao dizer que *Foi um momento muito produtivo porque houve uma interação da turma mesmo as duas alunas que não fizeram na escrita, mas contaram na oralidade*. Mais uma vez, temos o tema (FOUCAULT, 2016) da interação em sala de aula, contribuindo na construção do discurso da “boa aula de português”. Nesse momento, o “sucesso” da prática de ensino é justificado pela própria comprovação dos resultados da aula.

Na continuação de seu escrito, ela lança mão de um trecho do livro “Aula de português”, de Antunes (2003), livro este que circulou com bastante frequência em disciplinas voltadas ao ensino de língua, de cursos de Letras. Isso nos leva a supor que textos desse livro também tenham sido estudados pelos graduandos desta turma de São Sebastião da Boa Vista. A citação apresenta informações sobre o ensino da produção escrita, no que diz respeito às etapas necessárias no processo de produção escrita pelos alunos, que parece dialogar com o que é relatado no primeiro parágrafo. Além disso, a respeito dessa citação direta, é possível

perceber que ela foi mobilizada no discurso da graduanda sem nenhum recurso coesivo que a introduzisse no texto, ou seja, houve uma quebra na cadeia sintagmática.

Consideramos esses fatos, quando da representação do discurso outro no discurso da graduanda, como indícios de inscrição de um enunciador que se posiciona na cultura acadêmica, assumindo o status de discurso agente e a cultura escolar como discurso paciente. Temos, retomando Bakhtin/Volochínov (2009), o discurso citado de Antunes (2003) “lançando suas cores” de academicismo sobre o discurso da narradora (a estagiária), que trata da prática de ensino de língua de outra professora. Assim, é possível perceber o movimento de aprovação da prática de ensino desenvolvida pela professora observada por AP20 pela filiação teórica instaurada pela citação direta de um trecho do texto de Antunes (2003). Novamente, a prática de ensino, que outrora era justificada pela própria cultura escolar, agora passa a ser construída como um simulacro da cultura acadêmica.

7.2.3 Polêmica entre as culturas escolar e acadêmica

O embasamento teórico para a abordagem desta categoria de análise se dá com as noções teóricas já apresentadas na introdução da seção 7.1.3, ou seja, a noção de “hibridação baseada no conflito entre culturas” de acordo com os estudos de Bhabha (1998) e Canclini (2013), a noção de “polêmica” tanto na perspectiva de Bakhtin (2013) quanto na de Maingueneau (1997) e a noção de “interdiscurso” para Courtine (1981) e Maingueneau (1997; 2005).

Configura-se como indício da relação polêmica entre as culturas escolar e acadêmica o movimento de *silenciamento de aspectos da cultura acadêmica*, ou seja, casos em que se pode perceber algum desnível ou contradição que emana de práticas da cultura escolar, no entanto o graduando não destaca, nem comenta essas contradições. O estagiário silencia frente àquela oportunidade de demonstrar seu conhecimento teórico adquirido na universidade ou até mesmo sua experiência adquirida nos anos de magistério. Eis um exemplo:

Fragmento 44

<p>Um fator que chama muita a atenção dos alunos e que se faz o principal assunto entre os mesmos é um projeto que é desenvolvido entre 4 escolas mais próximas e a escola X participa é o projeto esporte e educação, unidos pela preservação onde os alunos disputam um campeonato de futebol mas há exceções. Só participa os alunos que não tiram notas vermelhas e isso faz com que os alunos se esforcem cada vez mais. (DC4-AP12/18)</p>

O fragmento 44 apresenta algumas informações sobre a temática do esporte e dos jogos entre os alunos por meio da atividade escolar extraclasse organizada por um projeto. AP12/18 registraram informação acerca de um projeto esportivo que envolve quatro escolas das proximidades, explicitando o título do projeto, a saber, *esporte e educação, unidos pela preservação*. Supomos que seja o título do projeto devido à sua estrutura sintagmática, uma vez que os alunos-professores não utilizaram nenhuma marca tipográfica para identificá-lo (aspas, ou itálico, ou maiúsculas etc.). Essa ausência de qualquer tipo de marca que diferencie o título do projeto no texto promove uma mescla, mas que fica baseada em alguns desníveis: o primeiro seria baseado pelo uso da rima (educação – preservação), uma vez que o aluno-professor normalmente não fala assim; o segundo desnível seria o que poderíamos chamar de “desnível estilístico”, pois o título parece um slogan, lembrando o discurso publicitário e mesmo a forma como as políticas educacionais são divulgadas; o terceiro se daria pelo foco pedagógico na preservação do meio ambiente pelos habitantes locais, e não pela ação das grandes empresas, por exemplo. Um movimento enunciativo que começa nas ações pedagógicas e vai se espraiando em um feixe de outros discursos que culminam no fato de fazer os alunos jogarem futebol no Marajó.

Outra descontinuidade neste fragmento é a materializada pela expressão “mas há exceções”. O que era para ser todos “unidos”, como diz o título, na verdade há alunos que ficam excluídos devido suas notas baixas. Dessa forma, há pelo menos dois pontos de vista – detectados no fragmento – contraditórios dentro da cultura escolar, que é aquele em que se almeja a união e o outro que se exclui: *Só participa [sic] os alunos que não tiram notas vermelhas ...*. Trata-se de um caso em que o sujeito assume a posição da cultura escolar e se assujeita (PÊCHEUX, 1995) ao discurso produzido no âmbito dessa cultura. Esse estagiário aceita para si essa contradição da cultura escolar, deixando de refletir sobre essa contradição, de se posicionar, ou, até mesmo, de propor uma pergunta de pesquisa. Esse sujeito, na posição de estagiário do curso de Letras, silencia-se e assume, no espaço de troca entre os discursos, a contradição produzida na cultura escolar.

Nas duas últimas linhas do fragmento 44, há o registro escrito da percepção dos graduandos em relação à função pedagógica do referido projeto que seria a de motivar os alunos a melhorarem seus desempenhos nas disciplinas escolares, uma vez que a participação dos alunos nos jogos deve ficar condicionada à “nota” que os mesmos tiram nas disciplinas.

O sujeito do discurso relaciona as práticas culturais habituais dos alunos com as práticas escolares, mobilizando as estratégias e instrumentos pedagógicos que a escola se utiliza para motivar a aprendizagem dos alunos. Isso se materializa por meio de um enunciado

com ideia de restrição com o uso do operador argumentativo *Só*, no sentido de “apenas” e topicaliza a ação de participar com o emprego do verbo *participa*. Chama atenção, também, a maneira como o sujeito apresenta a característica do desempenho dos alunos, que está condicionada à participação dos estudantes. Vejamos, a seguir, algumas possibilidades que propusemos para a segunda oração subordinada e, por fim, a estrutura escolhida:

<i>Só participam...</i>	<p>... os alunos que demonstram bom desempenho escolar.</p> <p>... os alunos que tem os melhores resultados.</p> <p>... os alunos que tiram notas azuis.</p> <p>... <i>os alunos que não tiram notas vermelhas.</i></p>
--------------------------------	--

Ou seja, os estagiários tomam o “caminho” da negação para tratar do desempenho dos alunos com a convenção da “nota vermelha”, deixando qualquer uma das afirmações acima propostas subentendida: um caso de polifonia no nível dos enunciadores, de acordo com Ducrot (1987), que, no nível do discurso, é possível perceber a relação conflituosa entre a cultura acadêmica e a cultura local.

Configuraram-se, também, como manifestação dessa relação polêmica, situações em que surge uma espécie de *antecipação de resposta à universidade*, ou seja, quando a graduanda parece responder demandas da universidade a partir da “imagem” que tem dessa instituição e da possível “imagem” que a universidade constrói a respeito da escola. Essa interlocução polêmica, muitas das vezes, não se dá de forma explícita no texto, mas produzida no interdiscurso.

Observemos os dois fragmentos, a seguir, extraídos de diários de campo do Estágio II.

Fragmento 45

(...) em seguida chamou um aluno de cada vez para a leitura na cartilha de ABC, que é uma cartilha ilustrada **embora seja bem antiga**, é ótima para as crianças iniciantes, pois contém as letras do alfabeto em maiúsculas, minúsculas e cursivas, tem as sílabas simples e algumas palavras simples (...). (DC2-AP11)

Fragmento 46

Como ainda há na turma alunos que apresentam certas dificuldades para estruturar a escrita de determinadas palavras, **essa estratégia**⁹¹ **consome bastante tempo da aula**, por que acompanho o passo a passo daqueles cujas dificuldades são maiores. Tenho o cuidado de

⁹¹ A graduanda se refere a levar os alunos a perceber “os grupos sonoros que constituem as palavras” durante o ditado para, depois, compreender “o que é sílaba”.

instigá-los a perceber como a construção de cada palavra se dá. Por exemplo, se eu disser escrevam a palavra “silaba”, pergunto:

- Que letras fazem parte da sílaba “si”.

Eles respondem s.i.

- Pois, bem então escrevam esta sílaba e a seguir desvendem pra mim as letras que compõem a sílaba seguinte e escrevam. Eles escrevem e sob esta estratégia, vou inserindo eles no jogo da escrita e estimulando-os a conquistarem mais e mais autonomia enquanto estudantes.

Aproveito cada oportunidade dessas para estimulá-los a reforçar ainda mais o assunto que estou trabalhando. **Não faço isso para matar tempo**, mas sim porque esta foi uma das melhores formas que encontrei para trabalhar com estes alunos que são bastante impulsivos e ora inquietos.

(...) Então comecei a verificar outra estratégia capaz de ocupá-los mais e de levá-los a perceber, entender e compreender como escreviam, por que e para que escreviam. **Sei que isso consome mais tempo de minha aula**, mas não me prendo ao preceito de que tenho que correr o máximo que eu puder e deixar de primar pela aprendizagem do meu aluno. Se é isso que está dando certo hei de continuar a fazer. (DC2-AP27)

Nos dois fragmentos, conseguimos observar a presença de duas “vozes” distintas que se articulam de maneira polêmica no discurso. A **primeira voz** seria a de um sujeito posicionado na cultura acadêmica a partir de seu papel de estagiário da universidade que registra por escrito as situações vivenciadas – como um procedimento de pesquisa etnográfica – e tece juízo de valor acerca de aspectos didáticos de aulas de LP. A **segunda voz** seria a de um sujeito mais identificado à cultura escolar – como que de um “defensor” do professor da escola – por meio dos conteúdos veiculados sobre aspectos didáticos de aulas de LP e de juízos de valor acerca destes aspectos, porém em um ponto de vista antagônico ao da primeira voz. Detalharemos essa análise, a seguir.

O primeiro fragmento foi extraído do escrito de uma graduanda a partir de suas observações de aulas de LP em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada às margens do rio Urucuzal (zona rural de São Sebastião da Boa Vista). Em síntese, é um relato de uma situação de sala de aula em que a professora utiliza uma *cartilha de ABC*⁹² como recurso didático para auxiliar no ensino da escrita alfabética.

O que mais chamou atenção neste dado é o momento em que o locutor do relato diz: *embora [a cartilha] seja bem antiga, / é ótima para as crianças iniciantes, pois contém as letras do alfabeto em maiúsculas, minúsculas e cursivas, tem as sílabas simples e algumas palavras simples*. No primeiro membro deste enunciado, iniciado com o operador argumentativo *embora*, há um juízo de valor negativo em relação à cartilha, o que nos leva a identificar a **primeira voz**: a de um enunciador (DUCROT, 1987), que assume uma suposta

⁹² *MEU ABC é um amor*. Editora Bahia Artes Gráficas: s.l., s.d.

perspectiva da universidade de criticar alguns métodos de alfabetização identificados como “tradicionais”⁹³, que se apoiam no uso das “cartilhas de ABC”, nos anos iniciais de escolarização (SOARES, 2014; 2016). Em seguida, no segundo membro do enunciado, temos uma imediata resposta a esse ponto de vista, uma vez que se mobiliza categoria semântica positiva (*ótima*) em relação à mesma cartilha e a posterior justificativa desse juízo de valor (*pois contém as letras do alfabeto em maiúsculas...*); o que antes ela era criticada, agora ela é elogiada. Nesse momento, é possível perceber a instauração da **segunda voz**: a de um sujeito mais identificado à cultura escolar, pelo fato de parecer defender o uso da cartilha e, conseqüentemente, a prática de ensino do professor da escola, assumindo um ponto de vista contrário ao da **primeira voz**.

Enfim, esse enunciado polifônico no nível dos enunciadores instaura uma relação polêmica no espaço interdiscursivo, pois o discurso escolar mostra-se em combate com o que advém do discurso acadêmico a respeito do debate sobre os métodos “tradicionais” e dos “inovadores” no processo de alfabetização. Além disso, vale frisar, que a forma como o enunciado está estruturado, ou seja, com o conteúdo de maior força argumentativa no segundo membro, instaura, no espaço do interdiscurso, a **segunda voz** (a do “sujeito da escola”) como dominante e a primeira (a do “sujeito da universidade”) como dominada.

O segundo fragmento foi retirado do diário de campo de regência de uma graduanda em uma turma de 1º ano⁹⁴ do Ensino Fundamental de uma escola localizada na ilha Tucupi (zona rural de São Sebastião da Boa Vista). Em síntese, é o registro da interação de AP27 com os alunos, seguido de comentários sobre a administração do tempo e a progressão da aula, em função do tempo de aprendizagem dos alunos.

Assim como no dado anteriormente analisado, a cadeia sintagmática apresentada no fragmento 46 também indicia a relação polêmica entre a primeira e a segunda voz discursiva. Vejamos o esquema abaixo:

(1) <i>essa estratégia consome bastante tempo da aula...</i>	<i>Tenho o cuidado de instigá-los a perceber como a construção de cada palavra se dá</i>
(2) <i>Não faço isso para matar tempo,</i>	<i>mas sim porque esta foi uma das melhores formas que encontrei para trabalhar com estes alunos que são bastante impulsivos e ora inquietos.</i>
(3) <i>Sei que isso consome mais tempo de minha aula,</i>	<i>mas não me prendo ao preceito de que tenho que correr o máximo que eu puder e deixar de primar pela aprendizagem do meu aluno.</i>

⁹³ O “método da soletração”, por exemplo, de acordo com Soares (2016).

⁹⁴ Trata-se de uma turma da própria aluna-professora na escola em que estava trabalhando na época.

Em (1), tem-se no primeiro membro a afirmação da estagiária de que a estratégia de levar os alunos a perceber “os grupos sonoros que constituem as palavras” durante o ditado para, depois, compreender “o que é sílaba” consome bastante tempo de sua aula. Nesta afirmação, identificamos a **primeira voz**: a de um enunciador (DUCROT, 1987), que assume uma suposta perspectiva da universidade de criticar procedimentos didáticos que consomem muito tempo, em prol da atenção ao conteúdo da disciplina. No segundo membro, há um argumento que responde a esse suposto ponto de vista, parecendo estar amparado mais a um saber prático da professora.

No primeiro membro de (2), tem-se um enunciado estruturado a partir de uma negação polêmica (MAINGUENEAU, 1997, p. 82), visto que “contesta, opõe-se a uma asserção anterior”, está respondendo antecipadamente a um enunciado de crítica do tipo “você faz isso para matar tempo!”. O posto seria de um enunciador identificado ao ponto de vista da escola e o enunciado afirmativo pressuposto (DUCROT, 1987) seria de um enunciador identificado ao suposto ponto de vista da universidade. No segundo membro de (2), introduzido pelo operador argumentativo *mas*, a estagiária apresenta sua justificativa para agir daquele jeito baseada em seu saber prático sobre sua turma, considerando o tempo que tem ministrando aulas para aquele grupo de alunos (*estes alunos que são bastante impulsivos e ora inquietos*).

O enunciado (3) também está estruturado argumentativamente pela relação adversativa entre os membros com o uso do operador *mas*, de tal forma a indiciar o embate entre a **primeira** (identificada à cultura acadêmica) e a **segunda voz** discursiva (identificada à cultura escolar).

Além dos argumentos utilizados no segundo membro dos enunciados do esquema, é possível identificar mais três argumentos no fragmento que corroboram a defesa que a graduanda faz em relação ao tempo que leva para ensinar os alunos: (i) *ainda há na turma alunos que apresentam certas dificuldades para estruturar a escrita de determinadas palavras...*; (ii) *acompanho o passo a passo daqueles cujas dificuldades são maiores...*; e (iii) *Aproveito cada oportunidade dessas para estimulá-los a reforçar ainda mais o assunto que estou trabalhando...* Aqui o sujeito se impõe como professor; ele assume esse lugar, e diz, comprovando com exemplos, que o que faz é bom e traz resultados. Nesse momento, cultura escolar parece se impor e tomar o lugar de formação discursiva dominante, pois rebate, argumentos e exemplos, pressupostos e subentendidos do campo de críticas ao seu fazer pedagógico, tocando interdiscursivamente em enunciados supostamente produzidos na instituição universidade a respeito de críticas à qualidade do ensino nas escolas.

Esses três argumentos listados acima e mais os enunciados polifônicos no nível dos enunciadores (1), (2) e (3) instauram uma relação polêmica no espaço interdiscursivo, pois o discurso escolar mostra-se, mais uma vez, em combate com o que supostamente advém do discurso acadêmico a respeito do debate sobre o tempo necessário para a aprendizagem efetiva de alunos das séries iniciais quanto aos aspectos da língua escrita. Além disso, vale frisar, que a forma como o enunciado está estruturado, ou seja, com o conteúdo de maior força argumentativa no segundo membro dos enunciados, instaura, no interdiscurso, a **segunda voz** (a do “sujeito da escola”) como dominante e a **primeira** (a do “sujeito da universidade”) como dominada.

7.3 Diálogos entre as culturas acadêmica e local

Nesse momento, focaremos nossa atenção nos modos como as culturas acadêmica e local são articuladas nos escritos dos alunos-professores do Marajó. Fizemos um corte metodológico necessário para poder aprofundar a interpretação dos diálogos entre essas culturas, uma vez que temos ciência de que os elementos dos três sistemas culturais aqui considerados convivem misturados na produção discursiva dos sujeitos sócio históricos, já que estes são cindidos e os referidos sistemas materializam-se em enunciados.

Trazemos as ideias de Authier-Revuz (1990), abaixo transcritas, que possibilitam o processo de compreensão da natureza das mesclas culturais – e discursivas – nos textos dos graduandos:

Assim essa representação da enunciação é igualmente “constitutiva”, em um outro sentido: além do “eu” que se coloca como sujeito do seu discurso, (...) as formas marcadas da heterogeneidade marcada reforçam, confirmam, asseguram esse “eu” por uma especificação de identidade, dando corpo ao discurso – pela forma, pelo contorno, pelas bordas, pelos limites que elas traçam – e dando forma ao sujeito enunciador – pela posição e atividade metalinguística que encenam. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

Considerando as palavras da linguista, entendemos que as estruturas mobilizadas pelos alunos-professores do PARFOR em seus escritos indiciam as formas como delineiam sua(s) identidade(s) no discurso, ou seja, podem assegurar um “eu-professor-do-Marajó” ou, pelo viés do esquecimento, apenas como um “eu-aluno-de-Letras”, fazendo abafar, ou mesmo silenciar o sua identidade de cidadão marajoara. Buscamos analisar de que forma acontece essa articulação entre as culturas acadêmica e local nos dados distribuídos nas categorias

próximas: *justaposição de elementos de culturas distintas, simulacro da cultura local construído pela cultura acadêmica e polêmica entre as culturas acadêmica e local.*

7.3.1 Justaposição de elementos das culturas acadêmica e local

Nesta categoria, encontram-se aqueles casos em que os elementos das culturas local e acadêmica surgem discursivizados, até próximos uns dos outros, mas justapostos, cada um a sua vez e de maneira estanque. São enunciados em que, por exemplo, aspectos da cultura local aparecem, mas não são discutidos, comentados, não demonstram sua potencialidade de influência na cultura acadêmica a partir da posição assumida pelo sujeito enunciador. Apresentam-se como dados contatados e não passíveis de discussão.

Teoricamente, aproximando com o que desenvolvemos neste item concernente à articulação dos elementos culturais tomados como objetos discursivos, utilizamos como ponto de partida a proposição de Pêcheux (1995, p. 166) acerca da articulação do discurso-transverso: “a articulação (...) provém da linearização (ou sintagmatização) do discurso-transverso no eixo do que designaremos pela expressão *intradiscurso*⁹⁵, isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (...)”. Portanto, focaremos nossa atenção nesse modo de “linearizar” os objetos discursivos no intradiscurso baseado na justaposição, que, por sua vez, funciona como indícios de relação dialógica baseada na justaposição.

Essa categoria retrata aqueles dados em que aparecem elementos da cultura local, mas também é possível perceber indícios da cultura acadêmica, no entanto os elementos dessas duas culturas aparecem sem um trabalho de autoria, ou seja, sem conexões, explicações, especificações ou comentários entre eles. Os dados a seguir permitem constatar esse modo de articulação entre as culturas baseada na justaposição.

No dado abaixo, AP09/24 apresentam a caracterização de uma escola situada à margem direita do Rio Pracuúba Grande, município de São Sebastião da Boa Vista-PA.

Fragmento 47

As famílias dos alunos da Escola X são todos de classe média baixa, visto que são filhos de pescadores artesanais e trabalhadores rurais, mas que vivem realmente da coleta de açaí. (...) Como o rio Pracuuba Grande é uma terra abençoada, a safra de açaí é aproximadamente o ano todo, salvo apenas os meses de março, abril e maio que entra a entre safra e diminui a produção, mas não acaba dando o suficiente para garantir o sustento dos seus habitantes.

⁹⁵ Parafrasticamente, Courtine (1981, p. 12) conceitua *intradiscurso* como o “funcionamento de uma sequência discursiva em relação a ela mesma”.

(DC4-AP09/24)

Neste fragmento retirado de um diário de campo produzido por uma dupla de alunos-professores, é possível perceber informações sobre a classe social das famílias cujos filhos são atendidos pela escola e sobre as ocupações dos pais (pescadores artesanais e trabalhadores rurais). Além disso, os autores mostram a relação próspera que há entre o Rio Pracuuba Grande com a produção do açaí e a atividade dos moradores da região.

Os alunos-professores, na linha 1, são categóricos ao afirmar que “todas” as famílias que são atendidas pela escola são de “classe média baixa”. Chama atenção o fato de os alunos-professores serem categóricos nessa afirmação, pois por meio do sujeito da oração percebemos uma generalização das famílias – principalmente com o emprego do artigo definido *As* -, sendo ratificada na estrutura de seu predicativo com o emprego do pronome indefinido *todos* concordando ideologicamente com *os alunos*, não dando margem de dúvida para a informação.

Os graduandos justificam sua afirmação na continuação do período na oração subordinada *visto que são pescadores artesanais e trabalhadores rurais*. Eles utilizam como argumento para sua afirmação os dados que tem sobre a ocupação de muitos dos pais dos alunos, o que é bastante comum para as famílias que residem às margens dos rios daquela região, que tem seu sustento principalmente do que o rio e a floresta oferecem – com destaque a coleta e comercialização do açaí.

Trata-se de uma argumentação sustentada pelas informações adquiridas no dia a dia do ambiente escolar, por um sujeito que convive neste meio (um destes professores trabalha na referida escola), demonstrando proximidade com esses objetos de discurso no momento do trabalho da escrita do texto acadêmico. Essa força da experiência vivida – instauração dos objetos de discurso que caracterizam a cultura local – ocasiona a não textualização da argumentação com dados mais precisos e a apresentação das fontes de informação – tipo de escrita própria da cultura acadêmica. Trata-se de uma *articulação das diferenças culturais* (BHABHA, 1998) baseada na *justaposição* de elementos, uma vez que o sujeito instaura aspectos da cultura local de maneira justaposta com aqueles da cultura acadêmica.

Essa força da proximidade com o local também é percebida na terceira linha, quando os alunos-professores constroem a progressão temática acerca da abundância do açaí na região (*Como o rio Pracuuba Grande é uma terra abençoada...*), materializando o ato de exaltar o local por causa de sua essência (já que utiliza o verbo “ser”) *abençoada*. Trata-se de um juízo de valor, de um elogio com relação ao referido rio, conferindo-lhe a qualidade de ser

“uma terra abençoada”. Essa é uma expressão de cunho religioso, muito utilizada por aqueles que praticam religiões cristãs. Ao se instaurar o discurso religioso, detecta-se uma descontinuidade no discurso, pois o autor se coloca “dentro” do discurso religioso e sai de um registro mais “universitário”. Essa “saída” do discurso acadêmico também o inscreve como um “homem local”, pois ele não está apenas remetendo a Deus, mas também fazendo uma exaltação de sua terra. Soma-se a isso o conhecimento que o sujeito demonstra sobre a safra do açaí, os períodos de intermitência etc., sem ser necessário citar fontes às informações que oferece. Tudo isso pode ser lido como um indício da inscrição do seu discurso nessa cultura local.

Algo parecido acontece nos dados abaixo extraídos do diário de campo de AP11:

Fragmento 48

(...) o mesmo menino que rabiscou o nome fechou o seu caderno, logo a professora percebeu porque ela falava as sílabas das palavras e ia acompanhando **de banca em banca** e ao chegar com D perguntou suavemente.
- Minha criança, cadê o seu caderno? (...). (DC2-AP11)

Fragmento 49

(...)
Agora pensem em uma frase em cuja estrutura conste parte de seus nomes e escrevam-na no papel em branco que está dentro do crachá de vocês.
Cada aluno escreveu a sua do seu jeito. Com falhas de letras, **atorando** as palavras, mas escreveu. Em seguida, pedi que cada um me dissesse a frase que havia escrito. (DC2-AP11)

Chamamos a atenção para as expressões *de banca em banca*, no primeiro fragmento, e ao verbo *atorando*, no segundo. A primeira expressão é utilizada pela estagiária ao registrar que a professora acompanhava o desempenho dos alunos durante o ditado, passando “de cadeira em cadeira”, ou “de carteira em carteira”, etc. O verbo do segundo fragmento é utilizado pela graduanda ao registrar que os alunos escreviam as palavras, segmentando-as. São termos enunciados por uma voz discursiva aparentemente mais identificada à cultura local, no entanto surgem sem nenhuma marca de heterogeneidade mostrada (aspas, negrito, itálico, ou modalização autonímica) no fio do discurso, o que os situaria em outra formação discursiva. Eles não são tomados como tópicos no discurso, ou seja, não se está falando sobre eles; o tópico do discurso é saber como os alunos estavam se comportando durante o ditado e as falhas na escrita das palavras. O ponto de vista que predomina é o da cultura local, apresentando um modo de dizer mais marajoara.

Nesses dados, parece acontecer o que Canclini (2013) chama de “fácil integração e fusão de culturas”. Ou seja, há uma espécie de “miragem” em que não sabemos se o referido elemento é de uma cultura X ou Y, pois parece estar nas duas ao mesmo tempo.

7.3.2 Simulacro da cultura local construído pela cultura acadêmica

Nesta categoria, mostramos casos em que algum elemento da cultura local surge, mas já incorporados à cultura acadêmica de tal modo que funciona como parte da própria cultura acadêmica. A característica definidora desta categoria é a suposição de que a hibridação “já aconteceu”, de modo que determinado elemento da cultura local existe como parte da cultura acadêmica, como simulacro construído por esse sistema cultural.

Um movimento detectado foi o de *explicação da cultura local pela cultura acadêmica*, quando o sujeito, ao assumir a posição enunciativa de “estagiário da universidade”, explica determinada prática ou elemento da cultura local pela formação discursiva acadêmica.

Fragmento 50

Nestas aulas enfatizamos o livro “Lendas do Boto”, os alunos escolheram uma lenda e a aluna M se prontificou a fazer a leitura da mesma, de todos os alunos a aluna M se mostrou mais participativa nas aulas e nas atividades, todos outros demonstraram timidez. Após a leitura, houve uma breve conversa sobre as lendas e o animal relacionado a elas, inclusive com **informações** sobre o boto e as **crendices** que envolvem esses animais. (DC4-AP13/31)

É um trecho do diário de campo do Estágio IV elaborado por duas alunas-professoras. Nele, há o registro da interação das estagiárias com os alunos sobre a abordagem feita do *livro “Lendas do Boto”*, em uma turma de 7º ano. A proposta inicial das graduandas era abordar aspectos da cultura local, baseada nas produções escritas do autor boa-vistense Silvestre Costa, cuja motivação foram as observações feitas durante o *Estágio II* e que continuou na *Oficina de práticas e métodos de ensino* com a produção de atividades de compreensão, produção textual e análise linguística baseadas em lendas escritas pelo referido autor.

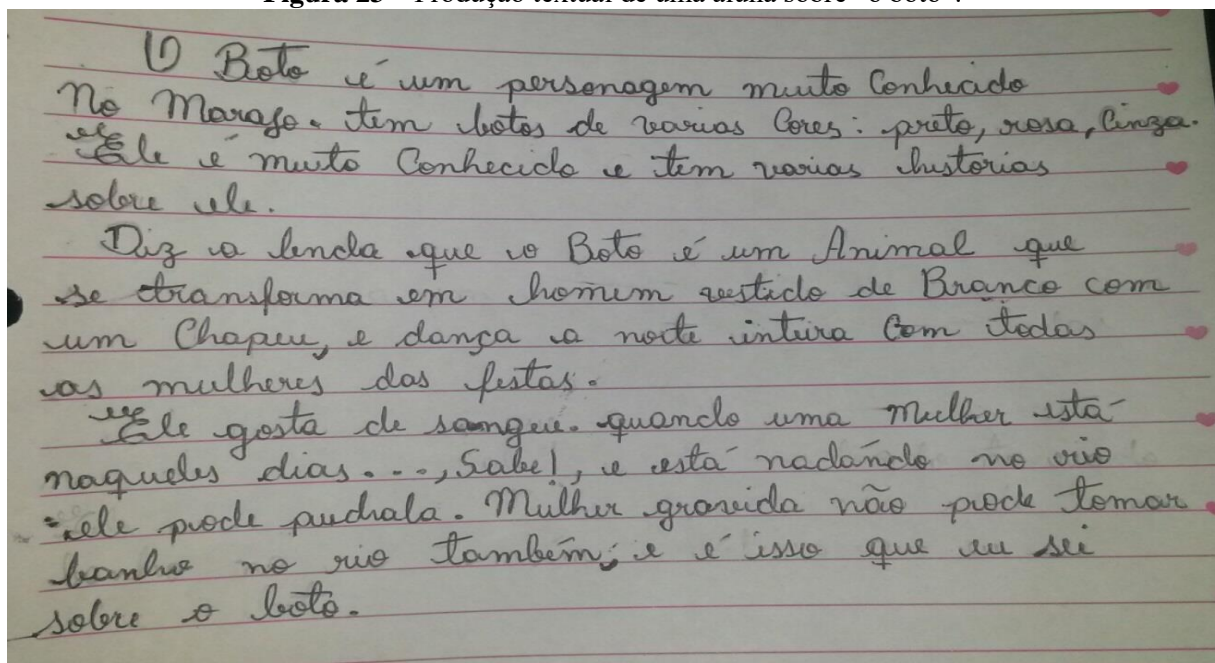
Neste enunciado, os elementos da cultura local discursivizados foram o *livro “Lendas do Boto”* e as *crendices que envolvem esses animais*. Esse *objeto* (o livro) e esse *tema* (as crendices) são dois elementos que constituem a complexa formação discursiva (FOUCAULT, 2016) da cultura local bastantes presentes nas narrativas do imaginário de povos ribeirinhos. O fato de as alunas-professoras articularem um livro do autor Silvestre Costa em sua proposta

de ensino já seria um processo de hibridação entre as culturas local e acadêmica, pelo fato de trazer uma narrativa do imaginário local já pela escrita de um autor e utilizado na proposta de ensino.

Além disso, é interessante notar que, ao utilizar a palavra *crendices*, as alunas-professoras constroem um simulacro da cultura local, construído no processo discursivo a partir do ponto de vista da universidade. Outro indício dessa diferenciação de posição enunciativa assumida pelo sujeito do discurso é o uso da palavra *informações* (última linha) ao se referir ao “boto-animal”, diferenciando-se do “boto-ser-sobrenatural” que é identificado por *crendices*. Ou seja, utilizando os termos de Maingueneau (1997), temos o discurso acadêmico como o *discurso agente*, pois propõe sua explicação acerca do boto, como sendo do campo de “crendices”. Assim, a cultura local surge como *discurso paciente*.

A figura a seguir é da produção escrita de uma aluna da turma em que AP13/31 ministraram suas aulas e, em um dos momentos, solicitaram que os alunos produzissem um texto informativo sobre o que sabiam do “boto” (tanto como um animal quanto como um ser sobrenatural). Por meio da escrita da adolescente, é possível acessarmos, um pouco, *as crendices que envolvem esse animal*:

Figura 23 – Produção textual de uma aluna sobre “o boto”.



Fonte: Produto da pesquisa. Anexo de DC4-AP13/31.

A enunciadora, assimilada a aluna, logo no primeiro parágrafo, afirma e ratifica o grande conhecimento do povo marajoara em relação ao boto. A repetição de que “o boto é

muito conhecido no Marajó” contribui para construção do efeito de sentido de ênfase, que se trata de uma personagem de fato muito presente no imaginário local. Informa também as diferentes cores que o mamífero possui. A enunciativa marca o aspecto das “crendices” em seu texto ao mobilizar a expressão *Diz a lenda que...*, expressão com função parecida com outras construções como *dizem que, falam que*, ou seja, expressões que instauram a voz de uma coletividade acerca de um assunto; não é somente o enunciador que afirma, mas todo um povo. Baseado nas contribuições do antropólogo Kroeber, Laraia (1986) toca nessa questão da herança cultural transmitida pelas gerações passadas e assumidas pela comunidade:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 1986, p. 45).

Então, o discurso outro que é inscrito no enunciado e compartilhado pelo povo marajoara, segundo a enunciativa, é a crença de que o boto se transforma em homem e vai para as festas próximas aos rios da região vestido de branco, com um chapéu⁹⁶ e que dança a noite toda com as mulheres da festa. Enfim, a expressão *Diz a lenda que* indicia no intradiscurso o aspecto sobrenatural da crença.

Diferentemente do segundo parágrafo, não fica marcado na cadeia sintagmática do terceiro parágrafo o espaço de enunciação daquelas informações sobre o boto: se do espaço do sobrenatural ou se do espaço do “real”. Trazemos esta questão pelo fato de ser comum ainda hoje o temor de mulheres entrarem nos rios seja para nadar seja para navegar quando estão em período menstrual, pois acreditam – principalmente os mais velhos – que o boto vai “mexer” com a mulher ou “puxá-la”. Ou seja, a nosso ver, tal questão parece mais estar no espaço do “real” vivido pelos sujeitos.

Voltando ao fragmento 50, AP13/31, ao identificarem a aluna por *aluna M*, instauram um modo de dizer acadêmica, isto é, o modo de referenciar sujeitos da pesquisa sem identificar suas identidades, o que a nosso ver é um indício de inscrição da cultura acadêmica. Além disso, o fato de, por meio da observação investigativa, conseguir perceber as diferenças de comportamentos entre os alunos (*uma que participa mais e os outros que são mais tímidos*), e depois registrar isso no diário de campo. Isso seria outro indício de inscrição da

⁹⁶ Diz também a lenda de que este chapéu seria para esconder o orifício de sua cabeça, que auxilia na respiração do animal, que permanecerá mesmo depois de transformado em homem.

voz da cultura acadêmica, apresentando sua força sobre a cultura local e, assim, também explicando-a.

7.3.3 Polêmica entre as culturas acadêmica e local

Configura-se como indício da relação polêmica entre as culturas acadêmica e local o movimento de *interdição da cultura local*, ou seja, quando um elemento dessa cultura surge, mas logo é neutralizado ou interditado⁹⁷ pela cultura acadêmica, não dando possibilidade de sua emergência com sua natureza complexa. Há o engendramento da formação discursiva da cultura acadêmica como dominante e do elemento da cultura local como um objeto já “deformado” (MAINGUENEAU, 1997).

O embasamento teórico para a abordagem desta categoria de análise se dá com as noções teóricas discutidas nos capítulos de referencial teórico (4 e 5) e já retomadas na introdução da seção 7.1.3 (polêmica entre as culturas escolar e local), ou seja, a noção de “hibridação baseada no conflito entre culturas” de acordo com os estudos de Bhabha (1998) e Canclini (2013), a noção de “polêmica” tanto na perspectiva de Bakhtin (2013) quanto na de Maingueneau (1997) e a noção de “interdiscurso” para Courtine (1981) e Maingueneau (1997; 2005).

Transcrevemos, a seguir, um extenso fragmento extraído da seção dedicada à análise do relatório final de Estágio IV, de AP29, para discutir como essa forma de hibridação conflituosa se dá na superfície do discurso. Este relatório foi intitulado pelo aluno-professor de *Relato de vida e memória*, no qual se propunha analisar produções escritas de alunos do 8º ano de uma escola municipal situada na margem do furo grande do rio Pracuuba Miri (zona rural de São Sebastião da Boa Vista). Em sua atividade de regência de aulas, AP29 desenvolveu um projeto em que abordou relatos de experiências vividas por moradores mais velhos das localidades dos alunos. Após a coleta dos relatos orais, os alunos deveriam “retextualizá-los” (MARCUSCHI, 2008), transformando-os em textos escritos para apresentá-los em sala de aula. Vejamos o fragmento em que AP29 busca analisar a produção escrita de uma aluna:

⁹⁷ Aproximamo-nos da noção de “interdição” (FOUCAULT, 2006) como um “procedimento de exclusão dos discursos”. A respeito desse procedimento, Foucault (2006, p. 9) declara o seguinte: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala (...)”.

Fragmento 51

[1]⁹⁸ (...) A seleção dos textos foi feita a partir de um objeto de pesquisa durante o estágio IV, pretendendo avaliar nos textos dos alunos o conteúdo (a partir da coesão) e as particularidades dos mesmos quanto a sua maneira de escrever. Os discentes serão identificados por codinomes: **A** e **B**⁹⁹. As produções textuais a serem analisadas foram realizadas na aula de Língua Portuguesa do dia 10.04.2017 da seguinte forma:

Atividade de pesquisa: Pesquise com seus familiares ou pessoas da comunidade local relatos vividos no decorrer do tempo, falando de como era a vida antes? E como é agora? O que mudou?

ALUNA A

Conta a minha mãe que também o modo de viver era bastante diferente dos dias de hoje, como por exemplo, quando eles não tinham comida ninguém sofria de fome, pois eles faziam mingau de trigo, de banana, de curueira¹⁰⁰ e de vários tipos. Faziam também bejús¹⁰¹ de tapioca, farinha, etc. Eles faziam plantações de mandioca, de arroz, de milho, de feijão, de banana, de maxixe e outros tipos de agricultura.

Era difícil encontrar farinha, pois até na cidade não encontravam **pra** vender, então eles voltavam **pra** casa e iam todos **pro** mato e começavam a plantar, colher a mandioca para depois fazer a farinha. Naquele tempo se uma pessoa fosse com cinquenta cruzados na cidade, voltava para casa com a canoa cheia de mercadorias, mas tudo mudou, hoje as pessoas só levam pra casa uma mercadoria grande, se levar mais de cem reais, senão não dá.

Também eles faziam mundés¹⁰² e riscavam seringueira. Quando iam pro mato eles se dividiam metade pra um lado e metade pro outro, pois as famílias eram extensas. E naquele tempo existiam bastante caças como tatu, veado, cutia, soia¹⁰³, quandú¹⁰⁴, etc, então eles faziam armadilhas como os mundés. Minha mãe conta que seu pai (meu avô), chegou a fazer 50 mundés, e espalhou no mato inteiro, quando ele ia buscar de manhã voltava com a mão cheia e ainda trazia uma cesta na costa com bastante caça e aí eles assavam, coziam, guisavam e salgavam o que sobrava.

Já hoje mudou tudo, quase não se pode ver caça no mato, a pessoa vai pro mato e volta com as mãos balançando.

(...)

[2] Durante a análise das produções, os critérios considerados, serão: Conteúdo e a performance; (2) avaliar “criatividade” dos alunos e a maneira como lançam de instrumentos e mecanismos para iniciarem o seu texto; como entendem e interpretam a forma de produzir o

⁹⁸ Por se tratar de um dado extenso, enumeramos os parágrafos para facilitar a referência de trechos do fragmento no momento da análise.

⁹⁹ Os negritos contidos neste fragmento foram feitos pelo próprio AP29.

¹⁰⁰ *Crueira*: “fragmento ou o conjunto de fragmentos mais grosseiros da massa esfarelada de mandioca retido durante a peneiração. (...) Após o esfarelamento, a massa é peneirada e retendo os maiores fragmentos, resultando uma farinha mais uniforme”. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/crueira>. Acesso em 14 jul. 2019.

¹⁰¹ *Beiju*: “(...) iguaria tipicamente brasileira, de origem indígena [...], feita com a tapioca (fécula extraída da mandioca, usualmente granulada), que ao ser espalhada em uma chapa ou frigideira aquecida coagula-se e vira um tipo de panqueca ou crepe seco”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Beiju>. Acesso em 14 jul. 2019.

¹⁰² *Mundéu*: “Armadilha feita para caçar animais de pequeno porte”. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/mund%C3%A9u/16271/>. Acesso em 14 jul. 2019.

¹⁰³ *Soiá*: mamífero roedor de pequeno porte.

¹⁰⁴ *Quandu*: mamífero roedor parecido com um porco-espinho.

seu texto a partir de uma situação dada; (3) Em que espaço e tempo o texto do aluno cumpre o que foi pedido no ato de narrar.

(...)

[3] O primeiro texto da aluna **A** é uma narrativa oral transcrita da fala para a escrita, apresenta marcas linguísticas, ou seja, variedades que são comuns da fala oral como o uso de **pra** e **pro** no texto.

[4] Segundo Koch (1997:63) acrescenta que a fala é “relativamente não-planejável de antemão, o que ocorre de sua natureza altamente interacional, isto é, ela necessita ser localmente planejada, ou seja, planejada e replanejada a cada novo lance do jogo da linguagem” ao contrário do que acontece da escrita, em que há, geralmente, um maior tempo de planejamento. O imediatismo e a dinamicidade da interação oral são mais importantes do que a “correção” do texto.

[5] De acordo com a autora, a fala é um instrumento de interação verbal e social vinculada a uma dimensão de funcionalidade da escrita quanto a sua forma de realização e apresentação, não admitindo uma fala uniforme realizada de forma igual em diferentes contextos, seus usos e também sua produção de textos escritos tomando formas diferentes, conforme as diferenças e funções que pretende cumprir. Essas diferenças implicam diferenças de gêneros de textos, isto é, diferenças na forma das diferentes partes que se distribuem e se organizam se apresentam sobre o papel.

[6] Nesse sentido, o texto da aluna **A** apresenta situações que não prende a atenção do leitor, pois concentra em sua produção elementos que fogem de uma linguagem coesiva, ou seja, há desvios fazendo com que partes causem dúvidas no leitor o que reflete um texto comum nem tanto criativo.

[7] Por outro lado, o que interessa nessa análise é o conteúdo, ou seja, o principal critério, a coesão. A aluna **A** apresenta no desenvolvimento da narrativa elementos comuns que implicam na compreensão de certos detalhes deixando confusas as ideias centrais do texto, não permitindo compreender o sentido na transcrição da narrativa.

[8] O locutor do texto **A**, não faz uso de elementos de coesão. Assim, a coerência do texto deriva de uma lógica interna, resultantes de significados de uma modalidade de conceitos e relações, mas também da compatibilidade de quem processa o discurso.

[9] Segundo Marcuschi (1994), para melhor compreender as relações entre oral e escrita, é preciso evitar as falsas dicotomias do tipo a fala não tem regras / a escrita tem ou a fala é informal / a escrita é formal e enfatiza a existência de um continuum de diferenças entre fala e escrita, em que a conversação espontânea e a escrita formal constituem os pólos opostos, ao longo do qual se situam diversos tipos de interação verbal.

[10] Ainda segundo Marcuschi (1995:1), “as diferenças entre fala e escrita se dão no contínuo tipológico da produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. Essa hipótese pressupõe, pois que a variação nos textos orais e escritos deve ser considerada com base em um contínuo de gêneros textuais. (...) (RE-AP29)

Neste dado, conseguimos observar a presença de três “vozes” bastante distintas. Elas surgem no texto de uma forma não muito bem articulada, sem um trabalho enunciativo por meio do qual se produza um corpo uno e coerente, o que pode causar a impressão de que se trata de uma argumentação falha. Podemos identificar essas vozes em momentos específicos do excerto.

A **primeira voz** é a de um sujeito inscrito dentro da cultura acadêmica, reconhecível por meio de um trabalho que visa ao rigor e à analiticidade própria do fazer científico.

Reconhecemos essa voz em um conjunto de procedimentos que são próprios do fazer investigativo, como, por exemplo, a transcrição da consigna e do texto da aluna, a citação (direta ou indireta) de textos de autores teóricos etc. Em certo sentido, pode-se dizer que essa voz corresponde à do “locutor” do enunciado como um todo – embora a unidade desse locutor seja rompida logo adiante.

A **segunda voz** é a de um sujeito que aparece ocupando a posição de professor sobre o qual se fala – é o sujeito responsável pela consigna do exercício, na qual se reconhece uma postura solidária à cultura local. Pelo que se percebe, há concordância entre essas duas vozes, já que não é estranho pensar que, do ponto de vista da universidade, uma proposta de escrita que encoraje os alunos a coletarem e transcreverem narrativas orais seja interessante para dar voz aos saberes locais.

A **terceira voz**, enfim, é a de um sujeito que comenta o texto da aluna, e a partir daí começa a produzir contradições com as vozes anteriores: a) com a primeira, porque abandona o rigor demonstrado anteriormente no registro dos dados, passando a utilizar termos genéricos e inespecíficos para se referir ao texto da aluna, e b) com a segunda, porque manifesta uma posição que não condiz com a valorização das histórias e dos modos de falar locais que parecia dar o tom da própria consigna. Detalharemos essa análise, a seguir.

Dada a extensão do trecho que vamos discutir, podemos considerá-lo por partes: primeiramente, há a introdução da análise com explicitação das condições de produção do texto analisado e da forma como este é lido (parágrafo [1]); em seguida, tem-se a reprodução da consigna da atividade elaborada pelo graduando e demandada aos alunos; depois, tem-se a reprodução do texto selecionado para ser objeto de sua análise; e, por fim, a análise do referido texto (do parágrafo [2] ao [10]).

Na introdução da análise (parágrafo [1]), AP29 expõe os critérios que norteiam a leitura do dado e também a maneira como identificará os alunos cujos textos serão transcritos (*Os discentes serão identificados por codinomes: A e B*). Entendemos que o conteúdo desse primeiro parágrafo demonstra a incorporação de um modo de escrever acadêmico e, mais do que isso, de instruções e orientações específicas recebidas durante a disciplina, sobre como registrar os resultados do estágio e como apresentá-los ao supervisor no relatório final. Além desse conteúdo, chama atenção a ênfase dada, por meio da marca tipográfica do negrito, às letras **A** e **B**. Compreendemos esses recursos como um “indício” (GINZBURG, 1989) de que o sujeito incorporou alguns aspectos do modo de escrita do texto acadêmico e dos recursos necessários nas situações em que precisa indicar o texto de um sujeito da pesquisa, sem explicitar sua identidade. Aqui temos uma manifestação da **primeira voz** – que corresponde a

um sujeito cuja postura é investigativa, e que realiza procedimentos que são, sobretudo, de registro da aula.

É possível perceber a permanência dessa **primeira voz** discursiva quando da reprodução da consigna da atividade demandada aos alunos, com o intuito de levar seu interlocutor a entender em qual situação surgiu a produção textual analisada. É o caso, como foi dito anteriormente, de prezar pelo rigor e cuidado no momento da comunicação dos resultados de uma pesquisa científica.

A reprodução do comando da questão nos permite, por sua vez, reconhecer uma segunda voz. Pode-se perceber que o foco da atividade era a coleta de relatos de vida de familiares ou de outras pessoas das comunidades onde os alunos viviam, explicitando o que deveria conter nesse texto, a saber, informações sobre *como era a vida antes e como é agora* (que, por sua vez, inscreve aspectos da cultura local também), configurando-se como *o*, ou, pelo menos, *um* dos critérios de avaliação dos textos dos alunos. Consideramos que esse conteúdo apresentado na consigna instaura a **segunda voz** por inscrever no discurso a posição do estagiário enquanto professor regente (e não como relator da investigação) e por caracterizar, nesse lugar de enunciação, uma tomada de posição clara: suscitar a valorização das histórias de vida e do modo de falar locais, trazendo-as para a sala de aula.

No que diz respeito ao texto da *aluna A* (o objeto da análise), nota-se que AP29 transcreveu o texto da aluna na íntegra em lugar, por exemplo, de reproduzir o *fac-simile* deste, possivelmente escrito à mão pela aluna em uma folha de caderno. Assumimos que esta também é uma forma de tratamento do dado para sua apresentação no texto que denota o rigor do fazer científico, com a inscrição num discurso acadêmico, na medida em que é uma postura mais analítica no manejo com o dado coletado, comparando-se, por exemplo, com a possibilidade que seria a de reproduzir o *fac-simile*. Transcrever o texto do aluno implica lê-lo e digitá-lo palavra por palavra, do que resulta um material propenso à manipulação pelo analista, por exemplo, por meio da extração de passagens específicas, da introdução de marcas próprias da análise (formas de destaque, repartição do dado, numeração de partes etc.). Ainda que AP29 não chegue a utilizar todos esses recursos, parece-nos plausível considerar que a transcrição do dado consiste numa preparação do dado para a análise. Enfim, essa atitude do graduando – a de transcrever o texto coletado – remete a uma concepção do “relatório como trabalho analítico”,

ao contrário da ideia do “relatório como testemunho”¹⁰⁵, cuja função seria simplesmente a de atestar o cumprimento do estágio e a veracidade das informações prestadas.

Na sequência do trecho, encontramos o relato de vida transcrito pela aluna, considerando os próprios objetivos do projeto de intervenção de AP29¹⁰⁶ e a consigna da atividade elaborada pelo graduando. É interessante dizer que, graças à visibilidade que AP29 confere aos seus dados, podemos fazer nossa própria avaliação do resultado obtido pela aluna e confrontá-la com a análise de AP29 – o que não deixa de ser uma qualidade esperada de um texto acadêmico. Vemos então que, já no início de seu texto, a aluna responde à primeira exigência da atividade, a saber, a necessidade de ser um relato de vida de “familiares”, ou de “pessoas da comunidade local” por meio da expressão *Conta minha mãe que...* Essa fórmula instaura uma cena de enunciação narrativa, demarcando a maneira como se deu a concepção daquele texto, isto é, uma história contada oralmente. De maneira geral, o conteúdo está de acordo com o que foi solicitado na consigna, pois a aluna registrou uma boa quantidade de informações em relação a como era a vida da mãe no passado e como é agora. Tomado como registro de um depoimento, aliás, o texto da aluna funciona como fonte de informações bastante precisa sobre determinados aspectos da cultura local. Sistematizamos o conteúdo do relato de vida em questão no quadro abaixo:

Quadro 9 – Conteúdo do relato de vida produzido pela *aluna A*.

Tema	Como era a vida antes	Como é a vida agora
Alimentação	<i>quando eles não tinham comida ninguém sofria de fome, pois eles faziam mingau de trigo, de banana de curueira e de vários tipos. Faziam também bejús de tapioca, farinha, etc. (primeiro parágrafo).</i> <i>e aí eles assavam [a caça], coziam, guisavam e salgavam o que sobrava. (terceiro parágrafo).</i>	<i>Hoje, há pessoas que passam fome. (EP¹⁰⁷).</i>
Cultivo da terra e produção agrícola	<i>Eles faziam plantações de mandioca, de arroz, de milho, de feijão, de banana, de maxixe e outros tipos de agricultura. (primeiro parágrafo).</i> <i>iam todos pro mato e começavam a plantar, colher a mandioca para depois fazer a farinha.</i>	<i>Hoje, não cultivam a terra como antes. (EP).</i>

¹⁰⁵ Utilizamos essas expressões inspirados no que Fairchild (2017, p.270) diz: “Quando lemos relatórios, em muitos momentos, temos a sensação de estar mais perto de um testemunho oral (ainda que transcrito em uma folha impressa) do que de uma forma do discurso escrito de cunho investigativo”.

¹⁰⁶ Em outro trecho de seu relatório, ele afirma que seu projeto de intervenção teve como objetivo “trabalhar com narrativas orais na escola” com o intuito de “estimular e incentivar a leitura por meio de histórias de pessoas que já viveram e tiveram muitas experiências na vida”. Segundo ele, esse trabalho seria “uma forma de resgate de cultura por meio da memória”.

¹⁰⁷ Enunciado pressuposto (DUCROT, 1987) do enunciado correlato da coluna à esquerda.

	(segundo parágrafo).	
Atividade de caça	<i>E naquele tempo existiam bastante caças como tatu, veado, cutia, soia, quandú, etc, então eles faziam armadilhas como os mundés. Minha mãe conta que seu pai (meu avô), chegou a fazer 50 mundés, e espalhou no mato inteiro, quando ele ia buscar de manhã voltava com a mão cheia e ainda trazia uma cesta na costa com bastante caça...</i> (terceiro parágrafo)	<i>Já hoje mudou tudo, quase não se pode ver caça no mato, a pessoa vai pro mato e volta com as mãos balançando.</i> (quarto parágrafo)
Realidade socioeconômica	<i>Naquele tempo se uma pessoa fosse com cinquenta cruzados na cidade, voltava para casa com a canoa cheia de mercadorias...</i> (segundo parágrafo)	<i>... mas tudo mudou, hoje as pessoas só levam pra casa uma mercadoria grande, se levar mais de cem reais, senão não dá.</i> (segundo parágrafo)
Atividade extrativista	<i>Também eles [...] riscavam seringueira.</i> (terceiro parágrafo)	<i>Hoje, não riscam seringueira.</i> (EP).
Configuração familiar	<i>... as famílias eram extensas.</i> (terceiro parágrafo)	<i>Hoje, as famílias não são extensas.</i> (EP)

Fonte: Produto da pesquisa. RE-AP29.

Pode-se perceber que a aluna registrou informações acerca de como era a vida da mãe sobre os seguintes temas: alimentação, cultivo da terra e produção agrícola, realidade socioeconômica, atividade extrativista, configuração familiar e atividades de caça para a sobrevivência das famílias. No que diz respeito a como é a vida hoje, a aluna explicitou, em dois momentos de seu texto, as mudanças de práticas culturais, uma em relação à realidade socioeconômica e outra em relação à atividade de caça. A partir do que ela escreve em seu texto, fica pressuposto que houve mudanças de práticas nos demais temas, considerando pares de oposição semântica: *antes, ninguém sofria de fome → hoje, há pessoas que passam fome; antes, as famílias eram extensas → hoje, as famílias não são extensas; etc.*

Portanto, a partir do exposto, assumimos que, no quesito “conteúdo”, estaríamos diante de um texto de um sujeito que, segundo Geraldí (1997), “tem o que dizer” – tanto no que tange ao registro de uma série de elementos que podem ser considerados como pertencentes a uma cultura local (da zona rural de São Sebastião da Boa Vista) quanto no que tange a uma tomada de posição sobre as mudanças que afetaram aspectos dessa cultura. Por conta disso, consideramos haver aí a inscrição da **segunda voz** discursiva.

O trecho que se inicia após a transcrição do texto da aluna inaugura uma posição bastante distinta. No parágrafo [1] do fragmento, o graduando afirma que pretende **avaliar nos textos dos alunos o conteúdo (a partir da coesão) e as particularidades dos mesmos quanto a sua maneira de escrever**. Podemos perceber que essa proposta de análise tem pouco a ver com a natureza da própria consigna do exercício que gerou o texto a ser analisado. Começamos observando, em todo caso, como se configura o texto da aluna em relação a esse aspecto

destacado por AP29 como objeto de sua análise. No que diz respeito aos “mecanismos de coesão”¹⁰⁸, listaremos alguns desses mecanismos mobilizados pela aluna: referência exofórica (*quando **eles** não tinham comida...*), referência endofórica (***Eles** faziam plantações de mandioca... / quando **ele** ia buscar de manhã...*), elipse (*eles voltavam pra casa e **Ø** iam todos **pro** mato e **Ø** começavam a plantar / eles assavam [a caça], **Ø** coziam **Ø**, **Ø** guisavam **Ø** e **Ø** salgavam **Ø***), conjunção (*e, também, mas, pois, depois, então*), coesão lexical por repetição (*mundés, minha mãe, caça, mato*), coesão lexical pelo uso de nomes genéricos (*as pessoas*) e relações lógico-semânticas de temporalidade (*naquele tempo, hoje, depois, aí*). Assim sendo, concluímos que a aluna A conseguiu mobilizar satisfatoriamente mecanismos de coesão textual. Com relação à coerência, como já discutimos, o texto atende ao que foi solicitado pelo estagiário no comando, sendo coerente com a situação de enunciação e com os sujeitos envolvidos quando da produção do relato. É importante frisar, mais uma vez, que só conseguimos tecer esses comentários a respeito do conteúdo e da construção da coesão textual na produção escrita da aluna, porque o graduando reproduziu o texto, prezando pelo cuidado e rigor nesse trabalho.

Apesar do resultado de nossa própria avaliação, veremos que AP29 sustenta uma posição distinta sobre o texto transcrito em seu relatório. Ele parece não avalia-lo bem do ponto de vista da coesão e da coerência, e não tece nenhum comentário sobre as informações obtidas pela aluna na consulta a seus familiares. Depois do que expusemos sobre a introdução da análise do graduando, da consigna por ele produzida e da leitura que fizemos do texto da aluna A, poderemos buscar uma compreensão da análise feita pelo graduando (do parágrafo [2] ao [10]), a partir dos modos como as culturas acadêmica e local são articuladas no seu discurso.

Nos parágrafos [4], [5], [9] e [10], AP29 incorpora em seu texto proposições teóricas acerca da “natureza da fala” e das “relações entre oralidade e escrita” de dois linguistas brasileiros: Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi. Essa operação feita por AP29 demonstra, mais uma vez, um procedimento próprio do discurso acadêmico, ou seja, ao fazer isso o sujeito parece assumir uma posição enunciativa dentro da cultura acadêmica. AP29 faz isso por meio da citação de autoridade (MAINGUENEAU, 1997) e pela estrutura da inscrição do discurso segundo por ilhota textual (AUTHIER-REVUZ, 2004), no caso de [4] e [10], e por meio de construção parafrástica do texto fonte, no caso de [5] e [9]. Do ponto de vista da

¹⁰⁸ Segundo Halliday e Hasan (1976 apud KOCH, 2003a), seriam os mecanismos da referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

mesma cultura acadêmica, no entanto, a incorporação¹⁰⁹ desses autores se dá com algumas falhas notáveis:

1. O ano de publicação da obra de Koch explicitado em [4] e a de Marcuschi em [9] e [10] são 1997 e 1994/1995, respectivamente, datas diferentes das que constam na seção “referências bibliográficas” do relatório: 2012 e 2012¹¹⁰.
2. O título da obra de Koch que aparece na seção “referências bibliográficas” é *Desvendando os segredos do texto*, mas ao buscar as palavras da autora, incorporadas pelo graduando, neste livro não as encontramos. Identificamo-las, no entanto, na obra *O texto e a construção dos sentidos*, cuja primeira edição é de 1997.
3. No parágrafo [4], as palavras da autora incorporadas pela citação direta condizem com o texto fonte, no entanto o que parecia ser um comentário do graduando – já que não está entre aspas –, na continuação do parágrafo, na verdade, continua sendo palavras da autora, como é possível ver no esquema abaixo:

(...) ao contrário do que acontece da escrita, em que há, geralmente, um maior tempo de planejamento. (parágrafo [4]).

Em outras palavras, **ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento**, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções etc., no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é seu próprio rascunho. (KOCH, 2003b, p. 79)

O imediatismo e a dinamicidade da interação oral são mais importantes do que a “correção” do texto. (parágrafo [4]).

Além disso, como é **a interação (imediate) o que importa**, ocorrem pressões de ordem pragmática que se sobrepõem, muitas vezes, às exigências da sintaxe. (KOCH, 2003b, p. 79)

Considerando essas incongruências, pode-se conjecturar que as citações não tenham sido fruto de uma leitura direta das próprias obras dos autores, mas, possivelmente, de outros textos (não citados) em que as ideias dos autores são retomadas. Ao mesmo tempo em que se tem um movimento para se inserir na cultura acadêmica, portanto, essas falhas também sugerem que o texto pode resultar, empiricamente, de procedimentos banidos por essa mesma cultura como más práticas, o que significa que a presença de palavras remetidas a autores da área pode não responder, de fato, ao tipo de diálogo esperado em um discurso investigativo.

¹⁰⁹ Fabiano (2007) faz um interessante estudo acerca da incorporação do discurso do outro em textos acadêmicos produzidos por alunos de Letras.

¹¹⁰ Na seção “referências bibliográficas” do relatório, há apenas uma referência de obra de Marcuschi.

Até este momento, é possível notar certa concordância entre as vozes veiculadas no fragmento, uma vez que a proposta de ensino desenvolvida, o texto da aluna selecionado para a análise e as proposições teóricas incorporadas “conversam entre si”. No entanto, a relação de contradição passa a ser instaurada quando AP29 apresenta seus comentários acerca do dado, nos parágrafos [3], [6], [7] e [8] a partir de categorias semânticas negativas, instaurando a **terceira voz** discursiva.

Em [3], é possível perceber que o aluno-professor identifica o texto da aluna A como *uma narrativa oral transcrita da fala para a escrita*, conseguindo distinguir – embora por meio de uma redundância – a “concepção discursiva” (oral) e o “meio de produção” (gráfica)¹¹¹ em que se deu o relato de vida apresentado. Vale notar que a expressão *da fala para a escrita* – mesmo sem o uso de aspas – alude¹¹² a um discurso outro de referencial teórico incorporado em sua análise pela repetição *ipsi literis* do título de um livro do linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi, que desde os primeiros anos da década de 2000 apresenta-se como “leitura obrigatória” em cursos de Letras pelo Brasil. Não nos parece, em todo caso, que essa alusão seja proposital.

Em seguida, o graduando empreende seu “trabalho analítico”, identificando no texto “marcas linguísticas”, que, segundo ele, *são comuns da fala oral como o uso de pra e pro*. Vale observar que, devido à transcrição do texto da aluna, é possível identificar vários outros elementos que poderiam ser caracterizados como marcas da oralidade, tais como a expressão *Conta(m) ... que...*, o qualificador sem marca de plural (*existiam bastante caças*), o marcador conversacional *aí* e a expressão coloquial *mãos abanando*. Podem ser feitos dois comentários acerca desse trabalho empreendido pelo graduando: a) o fato de o estagiário não indicar essas outras marcas de oralidade sugere que, apesar do que ele diz, a finalidade do discurso não é a de elaborar um levantamento sistemático das marcas de oralidade presentes no texto (ou seja, o tipo de análise em curso é outra) e b) as marcas da oralidade teriam um efeito esperado se a atividade fosse de retextualização *ipso facto*, mas estas parecem ter sido, desde o início, encaradas como problemas de texto e não como objeto de ensino. Com isso, começa-se a perceber a manifestação de uma **terceira voz** discursiva por meio da emergência, na análise do resultado da atividade de ensino, de um ponto de vista paradoxal em relação ao objetivo aparente dessa atividade.

¹¹¹ Trata-se de noções empregadas por Marcuschi (2008).

¹¹² Seria uma ocorrência do que Authier-Revuz (2004, p. 18) chama de “*outras palavras, sob as palavras, nas palavras*”.

Em [6], ao enunciar que *o texto da aluna A apresenta situações que não prende [sic] a atenção do leitor*, o graduando, por meio de uma negação polêmica, refuta o ponto de vista positivo (“o texto da aluna ... prende a atenção do leitor”) anterior ao enunciado negativo, visto que o texto da aluna é apresentado como problemático em relação ao seu conteúdo, diferentemente do que demonstramos mais acima. As situações apresentadas pela estudante na narrativa são vistas pelo aluno-professor como desinteressantes ao leitor – o que não condiz nem com o objetivo declarado de avaliar a coesão, nem com a proposta de valorizar a cultura local. Na continuação do parágrafo, AP29 foca sua análise nos elementos que, segundo ele, *fogem de uma linguagem coesiva, ou seja, há desvios fazendo com que partes causem dúvidas no leitor o que reflete um texto comum nem tanto criativo*, mas ele não especifica que “elementos” são esses, que “desvios” fazem com que o leitor fique em dúvida e em que medida esses desvios interferem na “pouca criatividade no texto”. Em outras palavras, nesta parte do texto, ao comentar o dado, abandona-se o rigor acadêmico mostrado na sua apresentação, quando se teve o cuidado de transcrever o comando da atividade, o texto da aluna etc. Esse ponto de vista assumido pelo graduando lembra o que Bakhtin (2013, p. 224) chama de “polêmica velada”, pois o discurso do autor se apresenta “orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro”, ou seja, o discurso de AP29 está orientado para o texto da aluna, mas, ao mesmo tempo, choca-se consigo mesmo, negando a posição que ele assume inicialmente.

Em [7], a polêmica é instaurada pelos qualificadores identificados ao texto da aluna e mais uma vez pela negação polêmica. Nas expressões *elementos comuns e confusas as ideias centrais do texto*, é possível notar qualificações negativas em relação ao texto, no entanto sem especificar ou exemplificar o que seriam esses “elementos comuns” e essas “ideias confusas”. Também pelo viés da negação, AP29 diz que a consequência disso seria a dificuldade do leitor em *compreender o sentido na transcrição da narrativa*: utiliza de maneira vaga os termos “sentido” e “transcrição”, a fim de desqualificar o texto da estudante, o que indicia um movimento de interdição à cultura local.

Em *O locutor do texto A não faz uso de elementos de coesão* (parágrafo [8]), novamente tem-se um enunciado estruturado a partir de uma negação polêmica (MAINGUENEAU, 1997, p. 82), visto que “contesta, opõe-se a uma asserção anterior”; há uma “refutação do enunciado positivo correspondente”. O enunciado anterior positivo que é refutado seria “o locutor do texto faz uso de elementos de coesão”. Assumindo, portanto, uma visão dicotômica entre oralidade e escrita, tal como a que é criticada por Marcuschi na obra citada neste mesmo trecho, AP29

refuta a ideia de o texto originalmente oral possuir elementos de coesão, o que não condiz com o que podemos constatar analisando o mesmo dado, tal como já demonstramos acima.

Em [9] e [10], finalmente, AP29 lança mão das ideias relativas à rejeição da “perspectiva dicotômica” da relação fala e escrita, de Marcuschi, para fazer o inverso: enquanto Marcuschi (2008) orienta evitar a dicotomia, o estagiário “analisa” o texto da aluna por uma perspectiva dicotômica, visto que considera o texto da aluna, cuja concepção se deu na oralidade, como o lugar do erro. Pode-se observar, por exemplo, que AP29 não considera o *continuum* tipológico proposto por Marcuschi, pois se assim o fizesse consideraria os “desvios” apresentados no texto da aluna como marcas da concepção discursiva na qual se deu o relato de vida, ou seja, na oralidade (embora eles não pareçam inadequados nem mesmo para a escrita).

Mais do que supor que AP29 “não compreendeu” os autores, interessa-nos pensar qual é o mecanismo discursivo que impede essa compreensão. Parece-nos que o aspecto paradoxal da escrita de AP29 resulta de uma acomodação problemática entre um discurso científico incorporado apenas no plano da aparência (pelas menções e citações aos autores da área) e a dominância de uma posição em que a autoridade do autor se constrói pela desqualificação do texto do aluno.

É possível perceber a contradição na forma de analisar o texto da aluna, pois AP29, em outro trecho de seu relatório, afirma que seu projeto de intervenção teve como objetivo “trabalhar com narrativas orais na escola” com o intuito de “estimular e incentivar a leitura por meio de histórias de pessoas que já viveram e tiveram muitas experiências na vida”; segundo ele, “uma forma de resgate de cultura por meio da memória”. A irreduzibilidade dessas diferentes posições manifestas em pontos diferentes do texto mostra-nos o engendramento de um sujeito cindido e um discurso que se estrutura no próprio espaço de conflito entre formações discursivas distintas – no interdiscurso. Essa relação conflituosa constatada no dado remete também ao que Canclini (2013) chama de “narrativas bifrontes e esquizofrênicas” em relação às atitudes enunciativas dos sujeitos em processos de hibridação cultural. Vejamos a citação:

Em outros casos, o sujeito aceita descentrar-se de sua história e desempenha **vários papéis ‘incompatíveis e contraditórios de um modo não dialético’**: o lá e o cá, que são também o ontem e o hoje, reforçam sua atitude enunciativa e **podem tramar narrativas bifrontes e** – até se se quer, exagerando as coisas –, **esquizofrênicas**. (CANCLINI, 2013, p. XXVI) (negritos nossos).

Além disso, esse modo de articulação entre as culturas acadêmica e local identificada nesta categoria nos remete à compreensão de Chartier (2002), para quem o uso de um objeto se

dá dentro de práticas culturais nas quais se desenvolve um *jogo de forças*. Sobre isso, o historiador escreve o que segue:

(...) não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou os gestos. A oposição é demasiado simples entre espontaneidade “popular” e coerções das instituições ou dos dominantes: o que é preciso reconhecer é o modo como se articulam as liberdades condicionadas e as disciplinas derrubadas. (CHARTIER, 2002, p. 138).

No caso de nosso dado, é possível constatar esse *jogo de forças* entre as culturas acadêmica e local. A partir do exposto, nossa hipótese é que o sujeito concebe o lugar de enunciação da cultura acadêmica como aquele em que o sujeito é imbuído de poder – dado pela tradição universitária – para criticar seu objeto de análise, mesmo que esse objeto seja um elemento de sua cultura local – com riqueza da herança cultural de seu povo –, que foi engendrado em sua própria prática de ensino. O elemento da cultura local é construído como seu adversário que precisa ser desqualificado, interdito. É importante observar, ainda, que o discurso que interdita a cultura local, nos termos em que descrevemos aqui, é aquele cuja função é de analisar a escrita da aluna.

O próximo capítulo traz as considerações finais, contendo os resultados e as conclusões acerca do estudo.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*No sangue de cada manhã
no malferido chão, queimado,
na chama ardida incandescente
no verde agreste desmatado
nas águas muitas das enchentes
no ar em que respira o vento
na margem pouca do rio seco
no olho do menor carente
no rastro do barro pisado
no peito exposto dos sem-terra
no riso de um deficiente
no andar coxo do amputado
na triste face da omissão
na retaguarda da injustiça
na luz mortíça da opressão*

*não se perdeu, contudo, a vida
A luta não se fez perdida*

Aline Brandão¹¹³
No sangue de cada manhã

O objeto de pesquisa proposto para este estudo de tese foi o modo como as culturas acadêmica, escolar e local se materializam em discurso na escrita sobre as práticas de ensino de língua portuguesa de alunos-professores do PARFOR-Letras da UFPA no Marajó. Propusemos este objeto a partir de nossa participação como professor-formador no referido Programa nos mais variados municípios do Estado do Pará e, mais recentemente, atuando em uma turma de Letras sediada no município de São Sebastião da Boa Vista – Marajó.

Entendemos que os sujeitos com que tivemos contato nessa experiência ocupam uma posição, a princípio, duplamente contraditória: primeiro, porque são ao mesmo tempo professores formados e alunos em formação; segundo, porque se formam professores em um contexto historicamente alijado dos processos de educação formais, lecionando e se fazendo docentes no contato e na tensão entre os conhecimentos de aspiração universal do currículo escolar e os conhecimentos locais que permanecem à margem do currículo.

¹¹³ “Aline de Mello Brandão (Belém, 1947) graduou-se na Faculdade de Medicina da UFPA. Integrante da Academia Brasileira de Neurologia, é Professora-Adjunta de Neurologia no Centro de Ciências da Saúde da UFPA (...). Trabalhos literários publicados nos jornais paraenses O Liberal, A Província do Pará, O Diário do Pará (...). Teve poemas musicados por vários compositores”. Disponível em: <https://acervodagraphia.wordpress.com/category/aline-de-mello-brandao/>. Acesso em 09 ago. 2019.

Com vista a explorar esse problema de pesquisa, o objetivo geral foi o de investigar o modo como essas diferentes culturas (acadêmica, escolar e local) se materializam em discurso na escrita sobre as práticas de ensino de LP dos graduandos e, por conseguinte, como elas se inscrevem no processo de formação dos docentes que se “formam” nesse contexto.

Pelo fato de nosso objeto estar inserido na temática maior da “formação do professor de LP”, decidimos dedicar o capítulo 2 – que, junto com o capítulo 1, compunha a primeira parte da tese (Apresentação) – para fazer um estudo bibliográfico de produções acadêmicas que se debruçaram sobre esta temática, no contexto do PARFOR. Primeiramente, fizemos um levantamento das dissertações e teses no sítio eletrônico do Banco de Teses da Capes, por meio do qual constatamos que se tem desenvolvido uma grande quantidade de trabalhos de pesquisa a respeito do PARFOR. O resultado do levantamento quantitativo foi o de apenas duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado discutindo a temática da “formação do professor de LP”.

Lemos as três produções acadêmicas selecionadas e chegamos às seguintes conclusões em relação ao modo como nosso próprio trabalho diverge e possivelmente avança em relação a eles:

- ✓ quanto aos objetos de investigação, nenhuma das monografias propunha-se a estudar o processo de formação de professores na perspectiva do contato entre diferentes culturas, nem levantava o problema das contradições que podem se manifestar aí;
- ✓ quanto ao *locus* da pesquisa, nenhuma delas investigou essa temática em turma na mesorregião do Marajó, atendo-se à formação de professores na região do baixo Tocantins e na região do extremo Sul do Pará;
- ✓ quanto aos aspectos metodológicos, os três pesquisadores empregavam uma abordagem qualitativa no desenvolvimento de suas pesquisas, com variados tipos de técnica para coleta de dados, mas nenhum deles coletou e nem analisou escritos de cunho didático, como atividades de ensino de língua, diários de campo e relatórios de estágio;
- ✓ quanto ao aspecto teórico, nenhuma das monografias mobilizou noções da AD francesa, tais como enunciado, discurso, formação discursiva e interdiscurso e também não explorou a materialidade linguística dos dados por meio de abordagem enunciativa, valendo-se antes de perspectivas como a do letramento e a do letramento digital;
- ✓ quanto ao papel da escrita do aluno-professor no processo investigativo, as duas dissertações revisadas pouco fizeram essa incursão; a tese de Silva, M. (2016), por sua vez, apresentou um trabalho com uma escrita mais “reflexiva” do aluno-professor por meio de

memoriais docentes sobre suas práticas de leitura, mas diverge do nosso trabalho por focalizar um “discurso sobre si” e não um “discurso sobre as práticas de ensino”.

Portanto, comparando-se com as três produções, nossa pesquisa demonstrou diferencial por assumir a subjetividade desse graduando como constituída em uma zona de fronteira, no entre-lugar das posições sócio-históricas de “professor da escola”, “aluno da universidade” e “habitante do Marajó”. Dessa forma, constatamos a relevância de focar nossa atenção não em uma dessas posições em específico, mas nos pontos de contato entre elas, criados por meio de sua escrita sobre o ensino.

Os capítulos 3, 4 e 5 compuseram a segunda parte desta monografia (Pressupostos teórico-metodológicos). No capítulo 3, discorremos sobre a metodologia desenvolvida, passando pela explicitação da natureza do estudo, do local e dos sujeitos da pesquisa, do processo de coleta dos materiais, da constituição do *corpus*, das condições de produção dos dados e do protocolo de análise dos dados. No capítulo 4, abordamos teoricamente os conceitos de cultura e hibridação cultural, e definimos o modo como encaramos as culturas acadêmica, escolar e local, relacionando-as com nosso intento de pesquisa. No capítulo 5, desenvolvemos o referencial teórico que embasou a análise dos dados, que foram noções do campo dos estudos da linguagem em um viés discursivo, tais como discurso, enunciado, relações dialógicas, formação discursiva e interdiscurso. Além disso, nesse capítulo também apresentamos mecanismos enunciativos que possibilitaram a abordagem da materialidade linguística dos dados. Esse viés discursivo do referencial teórico possibilitou a abordagem do contato das culturas nos escritos dos graduandos.

Passando para a terceira parte da tese (Análises e resultados), no capítulo 6, tivemos como objetivo caracterizar alguns dos elementos das culturas acadêmica, escolar e local que foram identificados nos escritos dos alunos-professores do PARFOR. Vimos que as referidas culturas surgem nos diários de campo, nas atividades de ensino e nos relatórios tanto no nível do conteúdo – quando aspectos de determinada cultura surgem como o tema do discurso – quanto no da posição enunciativa assumida pelos sujeitos – quando a presença de uma cultura é notada pelo ponto de vista ou pelo modo como o sujeito enuncia.

Constatamos que a cultura acadêmica é o lugar de inscrição primeiro do discurso produzido pelos estagiários. Os relatórios e demais materiais analisados são, antes de tudo, textos acadêmicos, produzidos dentro de um conjunto de parâmetros específicos que incluem normalizações do texto acadêmico, citações ou menções a textos de autores teóricos e comentários e análise de dados. Para além da forma do texto, podemos observar, também, a adoção de certos procedimentos investigativos de pesquisa qualitativa no ambiente escolar.

As culturas escolar e local, por sua vez, aparecem, à primeira vista, sobretudo como temas do discurso – elementos dos quais se falam, informações recolhidas que permitem construir imagens da escola e da cultura marajoara. Quanto à cultura escolar, identificamos temas como o da caracterização da escola e de seus sujeitos, da explicitação da relação entre a escola e a SEMED, dos aspectos didáticos que constituem a aula de português e do ensino das práticas de linguagem. A cultura local se configurou, no discurso, pela constância de especificações geográficas, de modos de se deslocar e os hábitos dos alunos, da tematização de narrativas que compõem o imaginário marajoara e das realidades socioeconômicas e ambientais.

Mas, avançando nas análises pudemos observar que o escolar e o “local” também se manifestam de outras maneiras, conformando tomadas de posição, pontos de vista, às vezes em passagens breves, em momentos pontuais de uma argumentação sobre a observação ou a ministração de aulas de português.

Isso mostra que o movimento de contato das culturas no tecido do discurso é irregular, que o discurso não é homogêneo e que a dominância de um ou outro sistema cultural muitas vezes se define topicamente em diferentes momentos do texto, sinal de uma consciência cindida, contraditória, como diz a AD, ou mesmo Bakhtin/Volochínov (2009) e Bakhtin (2013).

Dessa forma, tem-se a ampliação dos resultados em relação à hipótese (a) construída para este trabalho de caracterização dos elementos culturais, a saber, os elementos de diferentes culturas manifestam-se no discurso por meio de fenômenos da ordem da heterogeneidade discursiva, tais como diferentes formas de autonomia (comentário, citações, menções) e modalizações autonômicas. Afirmamos que houve ampliação da primeira hipótese, pois além de aspectos tematizados explicitamente no fio do discurso, detectamos também o engendramento das referidas culturas nos discursos dos graduandos por meio das posições enunciativas assumidas pelos sujeitos, que, por sua vez, constroem imagens da universidade, da escola (e do que é ensinar LP) e dos modos de vida no Marajó.

Frisamos, contudo, que essas posições se mostram, às vezes, bastante fragmentadas: na extensão de uma única frase, por exemplo, pode-se perceber a oscilação de pontos de vista. Isso é interessante porque aponta para uma forma de se pensar a “consciência” em formação como espaço em que as disputas ideológicas se dão palavra por palavra. Isso, por sua vez, aponta a importância do trabalho com a linguagem, do rigor na escrita sobre as práticas de ensino de LP.

No capítulo 7, tivemos como objetivo analisar os movimentos enunciativos e discursivos por meio dos quais as culturas acadêmica, escolar e local se articulam na escrita dos alunos-professores. Empreendemos um trabalho analítico de base interpretativista dos fenômenos linguísticos e enunciativos constantes nos dados, tomando-os como indícios (GINZBURG, 1989) dos processos discursivos, por meio dos quais foi possível discutir o processo de hibridação das referidas culturas. Nesse capítulo, continuamos assumindo que as referidas culturas surgem tanto no nível do conteúdo quanto no da posição enunciativa assumida pelos sujeitos.

Este capítulo foi organizado a partir das macrocategorias e das categorias de análise construídas no decorrer da investigação. As macrocategorias foram construídas em pares de culturas a fim de atender ao nosso objeto de estudo: os diálogos entre as culturas escolar e local, os diálogos entre as culturas acadêmica e escolar e os diálogos entre as culturas acadêmica e local. O estudo dessas macrocategorias nos escritos dos graduandos revelou o predomínio de três tipos de relações dialógicas entre esses sistemas: relações de justaposição de elementos das culturas, relações baseadas na construção de simulacros das culturas e relações polêmicas entre as culturas. Elegemos esses três tipos de relações dialógicas como as categorias de análise. As próprias categorias demonstram como são variadas as formas de contatos entre as culturas.

No que diz respeito aos diálogos entre as culturas escolar e local, constatamos casos em que os elementos dessas culturas surgiram de maneira que chamamos “justaposta”. Foram ocorrências, nos escritos dos estagiários, em que aspectos da cultura local apareceram ora como parte do contexto da aula, ora como digressões que acontecem durante a aula, mas não foram discutidos, comentados, não demonstraram sua potencialidade de influência na cultura escolar, o que, se fosse feito, poderia sugerir um ensino de LP mais atento à realidade imediata dos alunos. Houve, entretanto, algumas ocorrências em que a articulação dos elementos culturais nos textos (principalmente nas atividades de ensino) se deu pela integração produtiva, construindo os nós de coerência (FOUCAULT, 2006) no material para os sujeitos envolvidos, em suas condições históricas e culturais. Esses foram casos em que os estagiários conseguiram articular fatos e objetos culturais da realidade local com orientações teórico-metodológicas em suas atividades de ensino, conduzindo para uma prática de ensino adequada para o perfil do público-alvo.

Constatamos, também, casos em que alguns elementos da cultura local surgiram, mas já incorporados à cultura escolar de tal modo que funcionam como parte da própria cultura escolar, tais como a aparição de “lendas” ou “mitos” como textos para estudo, ou de alguns

traços do discurso religioso incorporados no cotidiano da aula, como a oração do “Pai Nosso” no início das aulas, a leitura de textos bíblicos, entre outros. Interpretamos essas situações, de um modo geral, como casos em que se encontra um simulacro da cultura local construído pela cultura escolar. Essa relação dialógica específica, que consiste na produção de um simulacro de um discurso por outro discurso, pôde ser verificada por meio de movimentos de explicações de um sujeito posicionado em uma formação discursiva escolar a respeito da cultura local e de construção de elementos da cultura local como objetos de ensino.

Finalmente, houve situações em que encontramos relações polêmicas entre as culturas escolar e local. Isso aconteceu em dados nos quais as culturas se mesclaram, mas de forma contraditória e conflituosa (CANCLINI, 2013), quando os alunos-professores – a partir do lugar da cultura escolar – fizeram afirmações, explicações ou reformulações de determinado termo que caracterizasse a cultura local de tal forma que se instaurava um ataque polêmico em relação ao discurso do outro. Essa relação polêmica entre as culturas escolar e local pôde ser constatada por meio de movimentos de silenciamento da cultura local e de construção da opacidade de termos dessa cultura.

No que diz respeito aos diálogos entre as culturas acadêmica e escolar, constatamos, assim como na macrocategoria anterior, casos em que os elementos dessas culturas surgiram de maneira justaposta no fio do discurso; quando aspectos da cultura escolar apareceram, mas não foram discutidos ou comentados. Constatamos, também, casos em que alguns elementos reconhecíveis como parte da cultura escolar surgiram, mas já incorporados à cultura acadêmica de tal modo que se torna difícil afirmar se se trata de uma ou de outra, e não das duas ao mesmo tempo. Trata-se de um simulacro da cultura escolar construído pela cultura acadêmica. Os comentários de aprovação de uma prática de ensino sustentados pela filiação teórica foi um movimento recorrente por meio do qual percebemos a relação entre as culturas escolar e acadêmica baseada na construção de simulacros. Enfim, configuraram-se como indícios da relação polêmica entre as culturas escolar e acadêmica os movimentos de silenciamento de aspectos da cultura acadêmica e antecipação de resposta à universidade.

Quanto aos diálogos entre as culturas acadêmica e local, a justaposição se mostrou em dados nos quais aparecem elementos da cultura local, mas também é possível perceber indícios da cultura acadêmica, no entanto os elementos dessas duas culturas aparecem sem conexões, explicações, especificações ou comentários entre eles. A relação dialógica baseada na construção de simulacro da cultura local pela cultura acadêmica foi identificada por meio do movimento de explicação da cultura local pela cultura acadêmica. A relação polêmica, por sua vez, entre esses dois sistemas culturais foi detectada pelo movimento de interdição da

cultura local, ou seja, quando um elemento dessa cultura surge, mas logo é neutralizado ou interditado pela cultura acadêmica, não dando possibilidade de sua emergência com sua natureza complexa.

A partir do trabalho analítico desenvolvido neste capítulo, tivemos a confirmação da hipótese (b) proposta na Introdução, a saber, os elementos das culturas acadêmica e escolar são agenciados de forma predominantemente polêmica no discurso, ao passo que os elementos da cultura local são predominantemente justapostos aos demais, ou, até mesmo, silenciados pelas culturas acadêmica e escolar. Afirmamos isso pelo fato de as culturas acadêmica e escolar surgirem, com bastante frequência, como “discursos agentes” (MAINGUENEAU, 1997; 2005) nos escritos dos graduandos. E justamente por causa disso, elas apresentam-se em constante embate, em conflito de forças, surgindo, assim, as relações polêmicas entre elas. Já os elementos da cultura local são, na grande maioria dos casos, agenciados pelos sujeitos como “discurso paciente”, ou seja, aquele que é objeto dos processos de tradução, de silenciamento e de interdição. As concepções de “sujeito cindido” e de “interdiscurso” contribuíram teoricamente para a análise dessas relações dialógicas entre as culturas.

Esses movimentos de análise empreendidos nos capítulos 6 e 7 possibilitaram o surgimento de *insights* sobre as consequências desses modos de articulação das culturas para a formação do professor e para o ensino de LP. Na Introdução, anunciamos a hipótese (c) a respeito dessas consequências: o jogo entre elementos de culturas distintas, índice de um sujeito dividido, pode guardar marcas do processo histórico de formação do campo do ensino de língua portuguesa e ajudar a explicar, por um novo viés, algumas dificuldades frequentemente apontadas na formação dos alunos-professores. Julgamos que essa hipótese foi confirmada pelos fatos que discutiremos agora.

A constatação das relações de justaposição das culturas mostra que o discurso que condiciona a construção do relato da aula impõe a construção de um papel para o professor como aquele que recebe passivamente os acontecimentos que surgem na sala de aula, sem se posicionar frente às questões, sem comentar ou analisar os dados obtidos. Em outras palavras, instaura-se o ethos de um estagiário mais como “máquina de registrar a aula” e de um professor como “máquina de dar aula”. Essas imagens são construídas como fruto do processo histórico de formação de professores alicerçada na “primazia da prática” em detrimento do pensamento crítico para se produzir conhecimento novo sobre a prática de ensino.

No que diz respeito ao ensino de língua, considerando esses modos de escrever dos graduandos, podemos dizer que em muitos casos os momentos de interação em sala de aula se

mostram produtivos para acessar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das questões sócio-históricas e culturais que os afetam, o que ajudaria a conhecer uma faceta da cultura local. Por meio dos registros dos estagiários, foi possível perceber que os momentos de interação em sala de aula são praticados *pro forma*, como um momento ritualístico da aula, que até fazem surgir, na interação, a herança cultural do povo (GERALDI, 2015), mas que, ao mesmo tempo, deixam-na escapar pela prerrogativa da atenção ao “controle do processo de aprendizagem do aluno”¹¹⁴.

A constatação das relações dialógicas baseadas na construção de simulacros e na produção de polêmicas entre as culturas também oferece indícios para se refletir sobre a formação docente e o ensino de LP.

Essas relações dialógicas sinalizam o engendramento de um sujeito que se posiciona enunciativamente, na maioria das vezes, na cultura acadêmica e na cultura escolar. Isso revela o poder institucional que a universidade e a escola têm na história de nossa sociedade e sua dominação sobre a tradição local das culturas não letradas.

Rama (2015) nos ajuda a refletir sobre essa relação de dominação. No estudo sobre a constituição da cidade letrada na América Latina, no século XIX, ele afirma que a universidade funcionou como uma ponte pela qual grupos sociais historicamente alijados do poder transitaram à “cidade letrada”, conquistando posições de poder e influência na sociedade (RAMA, 2015, p. 76). Dominar a letra e participar dos grupos de letrados da sociedade eram sinônimos de poder – Rama chama atenção para o fato de muitas figuras proeminentes na América Latina acumularem atividades como jornalistas (ou colaboradores de jornais), escritores e professores universitários. A universidade até hoje detém esse papel, que é amplamente aceito nas sociedades letradas; trata-se de um senso comum.

Dessa forma, durante os estudos universitários, o licenciando assume a posição de poder que a universidade lhe possibilitou, considerando-se com a prerrogativa de poder produzir enunciados sobre as realidades que se lhe impõem. No caso das disciplinas de estágio, o licenciando, após tomar seu lugar de enunciação na cidade letrada que é a universidade, passa a explicar, traduzir, construir simulacros e criticar a realidade escolar, a realidade do ensino de LP e a realidade local.

Só que no caso dos sujeitos de nossa pesquisa, trata-se de licenciandos que já são professores e que, por conta disso, também assumem o lugar de enunciação da escola, que é uma instituição que também propaga a cultura letrada. Nesse momento, surge, no discurso,

¹¹⁴ Inspiramo-nos no postulado de Apple (1989) sobre o controle do trabalho docente.

um espaço de embates para o sujeito cindido devido às condições históricas, sociais e culturais nas quais ele se encontra. Com isso, polêmicas surgem, pois, na posição de “professor da escola”, ele elogia sua prática de ensino e de seus colegas, defende-se de supostas críticas da universidade, e pode até mesmo “atacar”, de forma velada, a universidade. Já na posição de “aluno da universidade”, ele se esquece de que já é professor, critica práticas de ensino de seus colegas, defende-se de supostas críticas da escola, “ataca” a escola.

Nesse interim, surge a cultura local em diálogo com as culturas escolar e acadêmica, ora como objeto a ser didatizado, ora como objeto a ser analisado, ora a ser avaliado. Só que o que se verifica é a manipulação dos aspectos da cultura local sem tomá-los em sua complexa natureza social, antropológica e cultural, criando um efeito de simplificação do objeto cultural. Os hábitos e costumes cotidianos do povo e o imaginário que constitui a cultura popular são tomados como objetos passíveis de traduções, às vezes silenciamento e interdição, isto é, objetos da dominação das culturas acadêmica e escolar. Rama (2015, p. 78) afirma que “à cidade letrada da modernização estariam reservadas duas magnas operações, nas quais ficariam demonstradas a autonomia alcançada pela ordem dos signos”. Interessa-nos o que o autor diz a respeito da primeira magna operação: “À primeira operação competia a extinção da natureza e das culturas rurais, projeto inicial de dominação que, pela primeira vez de modo militante, as cidades modernizadas levaram a cabo, buscando integrar o território nacional sob a norma urbana da capital”. (*Ibid.*, p. 78).

É possível perceber essa “autonomia da ordem dos signos” em nosso *corpus*, quando se registram situações em que o professor de LP aborda aspectos da cultura local e da cultura popular, cuja concepção discursiva normalmente se dá na oralidade, pela escritura. Soma-se a isso o fato de alguns alunos-professores tratarem esses textos pelo filtro das convenções da escrita, percebendo as marcas da oralidade, nos textos escritos, como erros. Poderíamos dizer que nesse processo se executa uma faceta do “projeto de dominação das culturas rurais” pelas culturas letradas (acadêmica e escolar).

No entanto, percebemos no estudo que fizemos a respeito da noção de hibridação cultural (principalmente pelos estudos de Certeau (1998) e de Canclini (2013)) e em nosso *corpus* que os sujeitos operam taticamente para a produção de objetos culturais novos a partir de outros já existentes, o que nos leva a dizer que a cultura local não se apresenta simplesmente submissa e se deixando extinguir pelas culturas acadêmica e escolar. A respeito disso, Rama (2015) disserta sobre a mobilidade e constante produção de novos valores e objetos pelas culturas rurais:

Apesar do reconhecido conservantismo das culturas rurais, derivado do *tempo* lento de sua evolução, e apesar do apego à lição transmitida pelos mais velhos, derivado do seu sistema educativo, que concede nível superior à sabedoria da experiência, essas culturas nunca estiveram imóveis, nem nunca deixaram de produzir novos valores e objetos, nem recusaram as novidades transformadoras, salvo que integraram todos esses elementos dentro do acervo tradicional, rearticulando-o, elegendo e rechaçando sobre esse contínuo cultural, combinando seus componentes de maneira distinta e produzindo respostas adequadas às modificações históricas (RAMA, 2015, p. 81).

Vale ressaltar as ações catalisadoras para que isso acontecesse nos escritos dos graduandos: (i) o direcionamento didático dado à disciplina *Oficina de práticas e métodos de ensino* de os graduandos produzirem atividades de ensino focando aspectos da cultura local e (ii) a concepção e direcionamento do Estágio como “prática de pesquisa sobre o ensino”, o que repercutiu nas propostas de ensino dos graduandos. Muitos deles propuseram intervenções didáticas baseadas em atividades de pesquisa na comunidade onde os alunos residiam e na coleta de textos que veiculassem aspectos da cultura local, como relatos de vida, contos regionais, memórias de viagem e memórias de infância.

Para exemplificar a riqueza do cotidiano marajoara e da herança cultural que foi registrada por meio dos escritos dos graduandos, referenciamos os textos reproduzidos nos fragmentos 11, 12, 14, 15, 17, 25, 47 e 51 e na figura disponibilizada na seção 7.3.2. Outro exemplo seria o texto de uma aluna, que foi escolhido para ser objeto de análise de um relatório de estágio. Vejamos o texto:

Fragmento 52

A mamãe me disse que quando eu estava com três meses eu peguei tosse de guariba. Ela me disse que eu estava entre a vida e morte mas so que eu vensir a tosse e hoje estou aqui com os meus amigos. A minha mãe também falou que ela com o meu pai ficavam desesperados quando me atacava a tosse, eles jogavam eu pra cima e me acudiam mais ela também disse que o meu pai tinha medo de pegar eu no colo e eu morrer nos braços dele. ele se virava só ela com a minha vó com o meu tio eles ficavam perto de mim o tempo todo. Quando eu ia dormir eles dormiam todos perto de mim podia a tosse se apodera eles estavam perto de mim.

Mais o meu pai não ficava perto de mim quando me atacava a tosse ele ia embora. E um dia ele disse que achava que eu não iria rezistir e ele falou pra minha vó com o meu tio que se eles cui dassem de mim e não deicha-se que eu morresse ele iria dar eu pra eles. E eles cuidaram de mim até que melhora-se. Quando eu melhorei o meu pai tomou eu divouta

eu deles. Agora eles brigam por que de mim.

Eu já teve muitas coisas ruins acontecendo com migo eu já cheguei ate ficar sem falar com a minha vó que cuidou de mim quando eu estava com tosse, porque da minha mãe. Eu não tomei mas bença da minha vó com as minhas tias nove meses, pra mim foi a pior coisa do mundo que me acontecesse. Eu que estava acostumada acorda e ir logo tomar bença da vovó. Foi muito triste pra mim eu chorava pedindo que elas vouta-sem se falar mais como Deus é tão Bom eles vouta-rão se falar. (RE-AP09/24)

Como é possível perceber, a aluna escreveu algumas memórias que marcaram sua infância. Se a aluna as escreveu foi porque foram fatos que a tocaram, que se apresentaram como experiências singulares para ela. Estamos diante de um produto cultural (CERTEAU, 1998) que comunica não apenas as experiências de uma jovem de escola pública – que já é relevante por causa disso –, mas experiências por meio das quais é possível inferir os processos históricos, sociais e culturais de constituição identitária de uma juventude, por meio de saberes que tem a ver com o cuidado do corpo e da saúde, os papéis familiares (as mulheres que cuidam e o homem que se ausenta), o respeito para com os mais velhos pelo pedido da benção etc.

Com esse exemplo, evocamos o que Geraldi (2015) afirma: “(...) se as forças econômicas contemporâneas parecem apontar para o mercado único e a cultura se deixa embalar pelo universal em detrimento do local, é a defesa do local, do diferente, que é preciso exaltar”. (GERALDI, 2015, p. 128). São muitas as forças que apontam para um modo de formação de professores e para o ensino de língua pautado no mercado que oferece produtos prontos para serem consumidos, copiados, deixando, assim, de lado o que é da esfera local, do cotidiano, já que está em processo, em construção. Portanto, lidar com os aspectos da cultura local e do cotidiano exige aos sujeitos – aqui, referimo-nos também a professores e alunos – lidar com o que está em constante processo, com o novo, com o que é singular.

No que diz respeito à tensão entre a “cultura letrada” e as “culturas não letradas”, Geraldi (2015) oferece uma interessante compreensão:

E para não repetirmos o mesmo serviço nos tempos que correm, talvez tenhamos que abandonar um dos traços de nossa cultura letrada – o da escuta preconceituosa das falas de culturas não letradas – para nos reencontrarmos nos discursos proferidos pelas culturas orais, ouvindo as vozes que modificam nossas vozes. Talvez neste intervalo das diferenças, algumas resultantes dos processos cotidianos de exclusões sociais, que incluem as exclusões linguísticas, encontremos os motivos para o reencantamento do mundo (...) (GERALDI, 2015, p. 138).

Dessa forma, considerando tanto os “problemas” de escrita quanto os avanços para a temática percebidos nos escritos dos graduandos, concluimos que é necessário e produtivo, apropriando-nos das palavras de Geraldí, “abandonar a escuta preconceituosa” da cultura local na formação inicial e continuada de professores de LP. Mas para que isso aconteça, o professor da universidade precisa estar aberto para o novo e construir procedimentos metodológicos que dialoguem com seus instrumentos e critérios de avaliação, visando à abordagem da cultura local e à atenção aos acontecimentos singulares e, aparentemente insignificantes, do ambiente escolar. Entendemos que esse movimento oportuniza a produtiva mobilização da teoria para analisar os dados singulares, advindos da prática, e, assim, produzir conhecimento novo sobre o ensino de LP na licenciatura em Letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIUB, Giovani Forgiarini. Arquivo em Análise do Discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teórico-metodológica do analista. **Leitura**. Maceió, N.50, p. 61-82, Jul./Dez. 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. Thomas Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Sônia Maria S. **Cultura e Escolas de fazenda na ilha de Marajó: um estudo com base em Raymond Williams**. 2002. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. Escolas de Fazenda na Ilha de Marajó. **Margens** (UFPA), v. 2, n. 3, p. 183-198, 2005.

ATAIDE, Denise M. S. **Letramento digital e formação de professores: Limites e potencialidade na perspectiva do Plano Nacional de Formação de professores (PARFOR)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2013.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Trad. Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPURS, 2004.

_____. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP: IEL-UNICAMP, no. 19, 1990, p. 25-42.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARZOTTO, Valdir Heitor. O que tem de diferente em um texto produzido na universidade? Começando pela área de Letras. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; BARBOSA, Marinalva. (orgs). **Leitura, escrita e pesquisa em Letras**: análise do discurso de textos acadêmicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 15-39.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. O perfil do acadêmico de Letras presente nos relatórios de estágio. **Revista Trama**. Vol. 4. Nº 7. 1º semestre de 2008. P. 215-224.

_____. **Poderes, dizeres e instituições nas respostas de professores de língua portuguesa em situação de formação**. Tese (Doutorado). FEUSP, São Paulo, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997, p. 81-96.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa, Heloísa Pezza Cintrão; Trad. Da introdução Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: EdiUSP, 2013.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Civilização e cultura**: Pesquisas e Notas de Etnografia Geral. São Paulo: Ed. Global, 1983.

CAVALCANTE, Denis; PEREIRA, João Carlos (orgs.). **Poetas paraenses**: antologia. Belém: Editora do Autor, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coord. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. Dize-me qual é teu *corpus*, eu te direi qual é a tua problemática. **Revista Diadorim** / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 10, p. 01-23, Dezembro 2011. [<http://www.revistadiadorim.letas.ufrj.br>]

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algés: DIFEL, 2002.

_____. Figuras do autor. In: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. 2. ed. Brasília: Editora da UNB, 1998, p. 33-65.

CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. **Histoire de l'éducation**, n° 38, 1988. p. 59-119.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Silvestre Oliveira da. **O açaí e suas lendas**. São Sebastião da Boa Vista, Marajó: produção do próprio autor, 2015.

_____. **Viajando no Marajó I**. São Sebastião da Boa Vista, Marajó: produção do próprio autor, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, 15^e année, n°62, 1981. Analyse du discours politique. pp. 9-128.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 7-34.

EUFRÁSIO, Daniela. **Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio**: reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

EUFRÁSIO, Daniela; BARZOTTO, Valdir Heitor. O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras. [on-line]. **Revista MELP**, v. I, p. 03, 2008.

FABIANO, Sulemi. **A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras**. Tese (Doutorado). Araraquara-SP, 2007.

FAIRCHILD, Thomas Massao. A escrita escuta? Análise polifônica de relatórios de estágio. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017, p. 267-291.

_____. **A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras**: registro, análise e produção de conhecimento. Projeto de pesquisa. UFPA, Belém-PA, 2014.

_____. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG/ALAB. v. 10, n. 1, 2010, p. 271-288.

_____. Pesquisa em estágio supervisionado na licenciatura em Letras: indícios de inscrição do discurso em um campo disciplinar. In: BARBOZA, Andressa Cristina C.; XAVIER, Margaret Malia S. (orgs.). **Formação de professores**: parcerias entre escola e universidade. São Paulo: Paulistana; Ouro Preto: UFOP: Capes, 2015, p. 97-125.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá: EDUEM. v. 31, n. 2, 2009, p. 123-131.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 127-131.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREGOLIN, Maria do Rosário. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro (org.). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos.** São Carlos: Claraluz, 2006, p. 19-34.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JUNIOR, Acyr de Gerone; HAGE, Salomão Mufarrej. Ser professor ribeirinho: os desafios que emergem da educação e da ação pedagógica em escolas ribeirinhas da Amazônia. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (orgs.). **Educação ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo.** 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013, p. 19-41.

JUNIOR, Solino. **A paixão de uma nação azul e branco (Malhadinho).** 2015. Pintura em papelão com tinta a base d'água.

_____. **A tarde e seus encantos.** 2015. Pintura em tela de tecido com tinta a base d'água.

_____. **Entre lendas e encantos do Marajó.** 2015. Pintura em papelão com tinta a base d'água.

_____. **O lado místico da pajelança.** 2015. Desenho a lápis de cor.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual.** 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003b.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.

LISBOA, Rose Suellen (org.). **Guia de elaboração de trabalhos acadêmicos.** Colaboração de Diego Santana. Belém: Biblioteca UFPA, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____ (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Trad. Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. **Gênese dos discursos**. (trad. Sírio Possenti). Curitiba-PR: Criar Edições, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTEIRO, Benedicto. **Aquele um**. 3. ed. Belém: CEJUP, 1995.

PACHECO, Agenor Sarraf. **En el corazón de la Amazonía: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoaras**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História Social, PUC-SP, São Paulo, 2009a.

_____. História e literatura no regime das águas: práticas culturais afroindígenas na Amazônia marajoara. **Amazônica** 1 (2): 406-441, 2009b.

_____. No rastro da memória: trajetórias e desafios da educação em Melgaço-PA. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (orgs.). **Educação ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013, p. 43-69.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p. 57-67.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi (et. al.) 2. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. 2003. 202 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, Sírio. Enunciação, autoria e estilo. **Revista FAEEBA**, Salvador, nº 15, p. 15-21, jan/jun., 2001.

_____. Observações sobre interdiscurso. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, especial, p. 253-269, 2003. Editora UFPR.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 32-38.

PREFEITURA DE SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA. **História**. Disponível em: <http://www.pmssbv.pa.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso em 26 fev. 2019.

PROTOCOLO SEDUC-IES. Assinado em 18 de dezembro de 2006. Belém, 2006.

RAMA, Ángel. **A cidade das letras**. Trad. Emir Sader. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

RAMOS, A. Competências: a pesquisa como meio de conhecimento e transformação. In: _____. **Metodologia da pesquisa científica**: como uma monografia pode abrir o horizonte do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2009, p. 169-195.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARGENTINI, Vanice Maria O. Arquivo e acontecimento: a construção do corpus discursivo em Análise do Discurso. In: NAVARRO, Pedro (org.). **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 35-44.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da Educação. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 11-20.

SCHUGURENSKY, Daniel; NAIDORF, Judith. Parceria Universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: Análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 997-1022, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 ago. 2018.

SEDUC-IES. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará**. Jan. 2009. Belém-PA, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fabiany de Cássia T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.

SILVA, Herodoto Ezequiel F. **Autoria em atividades de ensino de língua portuguesa produzidas por graduandos de Letras**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SILVA, Márcio O. A. **A resignificação da prática de leitura dos graduandos do Curso de Letras PARFOR - UFPA**: Território de Formação, Subjuntividade e Horizonte Social do Leitor. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SILVA, Wagner Rodrigues. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **D.E.L.T.A.**, 28:2, 2012, p. 281-305.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Curso de Letras Língua Portuguesa – PARFOR. **Instrução Normativa 002/2012**: Procedimentos de Estágio no Curso de Letras PARFOR Língua Portuguesa da UFPA. Belém: UFPA, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – PARFOR/Letras**. Belém: UFPA, 2010.

VALENTE, Luís Valente. **A formação de professores de português em serviço: repercussões e elementos contraditórios**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA, PELO PARFOR DA UFPA.

NÚCLEO	DIMENSÃO	COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH TOTAL
Contextual	Fundamentos do Trabalho Pedagógico	Política Educacional	60	360
		Avaliação Educacional e Ensino - Aprendizagem do Português	60	
		Psicologia da Educação	60	
		Oficina de Práticas e Métodos de Alfabetização, Letramento e Letramento Digital	60	
		Fundamentos da Educação	60	
		Tecnologia Educacional e Ensino do Português	60	
	Fundamentos do Trabalho em Pesquisa Científica	Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos.	60	120
		Trabalho de Conclusão de Curso I	60	
	Educação Inclusiva	Língua Brasileira de Sinais I	60	180
Língua Brasileira de Sinais II		60		
Língua Portuguesa Escrita para Surdos		60		
Carga horária total do núcleo			660	
Estrutural	Formação profissional - Teoria e Análise Literária	Fundamentos da Teoria Literária	60	780
		Teoria do Texto Narrativo	60	
		Teoria do Texto Poético	60	
		Oficina de Literatura de Expressão Amazônica	60	
		Oficina de Literatura Infância Juvenil	60	
		Literatura Portuguesa Medieval	60	
		Literatura Portuguesa Clássica	60	
		Literatura Portuguesa Moderna	60	
		Literatura Portuguesa Contemporânea	60	
		Formação da Literatura Brasileira	60	
		Literatura Brasileira Moderna	60	
		Literatura Brasileira Contemporânea I	60	
		Literatura Brasileira Contemporânea II	60	
	Formação Profissional - Linguística e Estudos de Língua Portuguesa	Fundamentos da Linguística	60	900
		Linguística Textual e Ensino de Língua	60	
		Filologia Românica	60	
		Semântica e Pragmática	60	
		Psicolinguística e Ensino da Leitura e da Escrita	60	
		Varição Linguística e Ensino de Língua	60	
		Análise do Discurso e Ensino do Português	60	
		Introdução ao Latim	60	
		Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português	60	
		Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português	60	
		Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	60	
		Fonética e Fonologia do Português	60	
		Morfologia do Português	60	
		Sintaxe do Português	60	
Trabalho de Conclusão de Curso II	60			

Continuação do anexo A

Carga horária total do núcleo				1.680
Integrador	Estágio supervisionado	Estágio I Estágio II Estágio III Estágio IV	100 100 100 100	400
Carga horária total do núcleo				400
Formação Complementar	Atividades Curriculares da Área de Letras; Atividades Curriculares de Áreas Afins; Atividades Curriculares de Outras Áreas	Atividade Complementar I	80	80
	Estágio na educação básica; Monitoria em disciplinas do currículo; Participação como bolsista em projeto de pesquisa; Participação como bolsista em projeto de extensão; Participação como bolsista em projeto de ensino; Participação como bolsista em projeto de pesquisa; Publicação de trabalhos acadêmicos; Tradução de artigo científico relacionado à área de estudo	Atividade Complementar II	60	60
	Atividades Curriculares de Cursos Livres de Línguas Estrangeiras; Monitoria na educação básica; Participação em grupo de estudo supervisionado; Participação em minicursos ou oficinas; Participação em eventos científicos ou culturais.	Atividade Complementar III	60	60
Carga horária total do núcleo				200
Carga Horária Total do Curso				2.940

ANEXO B – ATIVIDADES CURRICULARES POR PERÍODO LETIVO.

1º SEMESTRE		2º SEMESTRE	
Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos.	60	Teoria do Texto Narrativo	60
Fundamentos da Teoria Literária	60	Teoria do Texto Poético	60
Fundamentos da Linguística	60	Filologia Românica	60
Linguística Textual e Ensino de Língua	60	Oficina de Compreensão e Produção	60
Introdução ao Latim	60	Escrita em Português	60
	300	Fonética e Fonologia do Português	60
	300		300
3º SEMESTRE		4º SEMESTRE	
Fundamentos da Educação	60	Política Educacional	60
Literatura Portuguesa Medieval	60	Literatura Portuguesa Clássica	60
Oficina de Literatura Infanto Juvenil	60	Formação da Literatura Brasileira	60
Morfologia do Português	60	Sintaxe do Português	60
Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português	60	Semântica e Pragmática	60
	300		300
5º SEMESTRE		6º SEMESTRE	
Avaliação Educacional e Ensino - Aprendizagem do Português	60	Tecnologia Educacional e Ensino do Português	60
Psicologia da Educação	60	Literatura Brasileira Contemporânea I	60
Literatura Portuguesa Moderna	60	Literatura Portuguesa Contemporânea	60
Literatura Brasileira Moderna	60	Psicolinguística e Ensino da Leitura e da Escrita	60
Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	60	Estágio II	100
Estágio I	100		
	400		340
7º SEMESTRE		8º SEMESTRE	
Varição Linguística e Ensino de Língua	60	Língua Brasileira de Sinais II	60
Análise do Discurso e Ensino do Português	60	Língua Portuguesa Escrita para Surdos	60
Oficina de Práticas e Métodos de Alfabetização, Letramento e Letramento Digital	60	Literatura Brasileira Contemporânea II	60
Oficina de Literatura de Expressão Amazônica	60	Trabalho de Conclusão de Curso II	60
Língua Brasileira de Sinais I	60	Estágio IV	100
Trabalho de Conclusão de Curso I	60		
Estágio III	100		
	460		340
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural			1920
Prática como componente curricular			420
Estágio curricular supervisionado			400
Atividades acadêmico-científico-culturais			200
Total da carga horária do Curso			2940

APÊNDICES

APÊNDICE A – RELAÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES CONSULTADAS, PRODUZIDAS NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO “LETRAS” E “LINGÜÍSTICA” E NAS INSTITUIÇÕES “UFPA” E “UEPA”, QUE TRATAM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR LETRAS.

ÁREA DE CONHECIMENTO “LETRAS”¹¹⁵

1. **ATAIDE, DENYSE MOTA DA SILVA. LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E POTENCIALIDADES NA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR)' 25/01/2013** 172 f. Mestrado em Letras:Ensino de Língua e Literatura Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Araguaína Biblioteca Depositária: Professor Severino Francisco de Oliveira Filho.
2. **CAJAZEIRA, ROSELMA VIEIRA. CRENÇAS E EMOÇÕES NAS IDENTIDADES DE PROFESSORES-ALUNOS DO PARFOR INGLÊS DA UESC' 27/03/2015** 113 f. Mestrado em LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Ilhéus Biblioteca Depositária: UESC.
3. **SILVA, FABIANA SARGES DA. A LEI DE COOFICIALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS TUKANO, NHEENGATU E BANIWA EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA: QUESTÕES SOBRE POLÍTICA LINGÜÍSTICA EM CONTEXTO MULTILÍNGUE' 07/11/2013** 193 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: Setorial ICHL.

ÁREA DE CONHECIMENTO “LINGÜÍSTICA”¹¹⁶

1. **MONTEIRO, MARTA DE FARIA E CUNHA. Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)' 16/05/2014** 224 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC.
2. **PEREIRA, JACKSON RAFAEL SANTOS. CRENÇAS SOBRE FEEDBACK: UM ESTUDO COM TUTORES E ALUNOS EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊSA DISTÂNCIA' 28/07/2016** 149 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: SISBI - Universidade Federal de Uberlândia.

¹¹⁵ Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES.

¹¹⁶ Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES.

DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS NA UFPA¹¹⁷

1. NASCIMENTO, Denise de Souza. **A expansão da Educação Superior e o trabalho docente**: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA. Dissertação (mestrado). UFPA. ICED. PPGD, Belém, 2012.
2. BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **O acesso a educação superior pelas populações do campo, na universidade pública**: um estudo do projeto, procampo e PARFOR, na UFPA. Dissertação (mestrado). UFPA. ICED. PPGED, Belém, 2013.
3. SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará**: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR / Jennifer Susan Webb Santos. - 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.
4. VALENTE, Luiz de Nazaré Viana. **A formação de professores de português em serviço**: repercussões e elementos contraditórios. 2015. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.
5. OLIVEIRA, Sônia Maria Maia. **O ensino de ciências naturais nos anos iniciais**: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/Pedagogia/UFPA. Tese (doutorado). UFPA, ICED, PPGED, Belém, 2014.
6. REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho. **Tramas de subjetivação**: analítica da fabricação do PARFOR-Pedagogia-Campus de Bragança-Ufpa. Tese (doutorado). UFPA, ICED, PPGED, Belém, 2014.
7. SILVA, Márcio Oliveiros Alves da. **A resignificação da prática de leitura dos graduandos do Curso de Letras PARFOR - UFPA**: Território de Formação, Subjuntividade e Horizonte Social do Leitor. Tese de Doutorado, do Programa de Pós – Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará. 2016, 234.

DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA UEPA¹¹⁸

1. BASTOS, Robson dos Santos. **A Formação de Professores de Educação Física no PAFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico**. Dissertação (Mestrado). UEPA: Belém, 2013.
2. OLIVEIRA, Jakson José Gomes de. **FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR**: reflexões sobre a formação docente e a prática pedagógica de alunos/professores do Curso de Pedagogia da UFPA no Campus Universitário de Altamira. UEPA: Belém, 2016.

¹¹⁷ Fonte: Repositório de dissertações e teses da UFPA.

¹¹⁸ Fonte: Repositório de dissertações da UEPA.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM
 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ – UNICENTRO
 UNIVERSIDAD NACIONAL – UNA/COSTA RICA
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN – UPNFM/HONDURAS

Projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPQ 458449/2014-8)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante,

Você está sendo convidado a participar, como informante, da pesquisa intitulada “Autoria na escrita sobre as práticas de ensino de língua portuguesa: registro e produção da aula em relatórios de estágio” (pesquisador: Herodoto Silva) que integra o 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”** (coordenador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild). Sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo à relação com a equipe do projeto.

O objetivo do projeto é 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”. Para isso o projeto propõe-se a montar um banco de dados composto por textos escritos por alunos de licenciaturas de diversas áreas e instituições.

Ao assinar este termo, você estará consentindo em **doar à pesquisa “Autoria na escrita...” e, automaticamente, ao banco de dados do projeto acima referido textos escritos por você como parte das atividades realizadas em disciplinas de estágio e prática docente ao longo de sua formação, na forma de manuscritos, impressos ou arquivos de computador.**

Você também estará declarando estar ciente de que **trechos de seus textos e análises referentes a eles poderão ser publicados e divulgados, com finalidades exclusivamente científicas e acadêmicas, em qualquer forma (artigos, livros, revistas, apresentações orais em congressos e eventos similares etc.), ficando sua identidade totalmente preservada.**

Você receberá cópia deste termo de consentimento no qual constam os contatos e endereço institucional do pesquisador do projeto, podendo utilizá-los para tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

 Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva
 Pesquisador

 Nome e assinatura do informante

Belém, ____ de _____ de 20 ____

Escreva aqui seu email em letra LEGÍVEL e seu número de telefone

APÊNDICE C – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS-PROFESSORES.**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PARFOR - LETRAS
ESTÁGIO IV**

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Local em que você nasceu: _____

Desde quando você atua como professor(a): _____

Local em que você mora: _____

Local em que você trabalha: _____

Escola em que você executará sua oficina: _____

APÊNDICE D – ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS DA COLETÂNEA DE ATIVIDADES DE ENSINO ELABORADAS PELOS ALUNOS-PROFESSORES NA DISCIPLINA OFICINA DE PRÁTICAS E MÉTODOS DE ENSINO.



Alunos-professores da turma do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa de São Sebastião da Boa Vista



***ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL NA
VENEZA DO MARAJÓ
Atividades de ensino de Língua Portuguesa***



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO
PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

Autores

Orientador

Prof. Msc. Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva

Capa

Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva

Foto da capa

Arquivo pessoal de Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva (julho de 2016)

Apresentação

Este material contém atividades de ensino de Língua Portuguesa produzidas pelos alunos-professores do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa / PARFOR, no município de São Sebastião da Boa Vista, durante a disciplina intitulada *Oficina de Práticas e Métodos de Alfabetização, Letramento e Letramento Digital*, que aconteceu do dia 18 ao dia 23 de julho de 2016. Durante a disciplina, em um dos momentos de avaliação, foi solicitado aos graduandos que produzissem material didático (conjunto de atividades de ensino de língua), focalizando os aspectos da alfabetização, do letramento e/ou do letramento digital. Além disso, a fim de tornar a atividade mais relevante e sócio-historicamente situada para os referidos professores em formação, sugerimos que os textos didáticos fizessem alusão ao repertório cultural da região em questão (histórias, narrativas, literatura, músicas, aspectos históricos, aspectos geográficos etc.). Por fim, visando ao controle do discurso e à delimitação metodológica ao produzir a atividade, foi solicitado também que o material apresentasse atividade de compreensão/interpretação de texto (leitura), atividade de reflexão/análise de aspectos da língua e proposta de atividade de produção de texto (escrita). Portanto, foram nessas condições de produção que os alunos-professores produziram – de forma colaborativa e engendradora no diálogo e na interlocução – materiais didáticos com enfoques e gêneros discursivos variados para serem utilizados nas salas de aula do Marajó, para inspirarem outros professores a produzirem *seus* materiais e para convidar todos os que se interessam pela interface Linguagem e Educação a refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

Herodoto Ezequiel F. Silva

São Sebastião da Boa Vista, 23/07/2016.

Sumário

Música Infantil: cantando o aprender	Hino de São Sebastião da Boa Vista
A lenda da mandioca	Texto informativo: História de São Sebastião da Boa Vista
O Mistério da Cuiera	Leitura e Escrita através do Gênero textual lenda do açaí
A lenda do açaí e música	
Aprendendo por meio das fábulas	
Narrativa oral: A lenda do Boto Cor de Rosa	
A Lenda do Menino Encantado	
O Menino Encantado	
Leitura e produção textual: a lenda do açaí	
Análise linguístico-discursiva a partir do gênero manchete: uma proposta de ensino para alunos da 4ª etapa da EJA	