



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

HERODOTO EZEQUIEL FONSECA DA SILVA

**AUTORIA EM ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PRODUZIDAS POR GRADUANDOS DE LETRAS**

Universidade Federal do Pará
Belém – PA
2013

HERODOTO EZEQUIEL FONSECA DA SILVA

**AUTORIA EM ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PRODUZIDAS POR GRADUANDOS DE LETRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras(Linguística) da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos
Orientador: Prof. Dr. Thomas MassaoFairchild

Universidade Federal do Pará
Belém – PA
2013

A Deus e aos meus pais,
que Ele me deu.

À Silvia e à Kaiane,
que Ele me deu.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, não simplesmente como efeito de citação, mas como “uma necessidade que se me impõe”, pois me sinto constrangido por tão grande amor ao colocar pessoas tão especiais no meu caminho.

À minha família que sempre me incentivou nos estudos. Meu pai, exemplo de força de vontade e trabalho e que até hoje pergunta: “E aí filhão, como vão os estudos?” Minha mãe, que sempre foi assídua no café das quatro da manhã para que eu permanecesse acordado para estudar; ela, com tom de reclamação, também perguntava: “E a dissertação meu filho, já acabou?” Minhas irmãs e meu irmão que sempre se mostraram interessados em saber como se encaminhava meus estudos e, aparentemente, condescendentes com minhas ausências. Amo vocês.

À minha esposa, pela paciência nos momentos de ausência e também as chamadas de atenção – parecidas com as da minha mãe. À minha filha que perguntava: “E aí pai já acabou seu trabalho?” Para poder levá-la para passear junto com sua mãe.

AO PROF. DR. THOMAS MASSAO FAIRCHILD por todo empenho e trabalho de orientar-me. Por meio de suas intervenções cirúrgicas me ensinava a como lidar com a escrita, com a pesquisa. Com seus silêncios me ensinava a ter voz e construir conhecimento. Pela sua paciência nos momentos em que eu “travava” por completo.

Às professoras Selma Pena e Gessiane Picanço por suas considerações a respeito de meu texto quando da qualificação da dissertação.

À Prof^aDr^a Fátima Pessoa (quem me apresentou à Análise do Discurso), à Prof^aDr^a Marilúcia Oliveira (professora e amiga), Márcio Alves (amigo!) e Laura Bormann (amiga!) pela parceria em trabalhos e projetos. Pelas várias ajudas em momentos providenciais. Muito obrigado.

Aos professores e colegas do PPGL.

À CAPES, pelo auxílio financeiro, com minha inserção no Projeto de Pesquisa “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos e da inserção do *laptop* na escola pública brasileira”.

Aos irmãos da RCC Arquidiocesana de Belém, pelas orações e pela compreensão pastoral no meu momento de ausência.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva

AUTORIAEM ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PRODUZIDAS
POR GRADUANDOS DE LETRAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística) da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Thomas MassaoFairchild – ILC/UFPA

Orientador

Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Romano Pacífico – FFCLRP/USP

Examinadora

Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha - ILC/UFPA

Examinadora

Prof^a. Dr^a. Gessiane Lobato Picanço - ILC/UFPA

Suplente

Avaliado em: ____/____/____ Conceito: _____

Será ótimo para o aluno [= o graduando] perceber que seu estudo é uma forma de trabalho, e mais, que o trabalho intelectual é dos mais difíceis e, ao mesmo tempo, dos mais fascinantes.

Regis de Morais¹

¹ MORAIS, Regis de. *A universidade desafiada*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995, p. 61.

RESUMO

Este trabalho está inserido na confluência entre a Linguística e o Ensino-Aprendizagem de Língua e tem como objetivo investigar a maneira como se configura a autoria em atividades de ensino de Língua Portuguesa produzidas por graduandos de Letras (UFPA). Para tanto, precisamos percorrer as discussões já empreendidas sobre a formação do professor de língua portuguesa, principalmente acerca das perspectivas da reflexividade(-crítica) (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2005; MAGALHÃES, 2004; HORIKAWA, 2004), da discursividade (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005; EUFRÁSIO, 2007; FAIRCHILD, 2009; 2010 etc.), e na de materiais de ensino de língua (MARCUSCHI, 2002; SALZANO, 2004; LEFFA, 2003; CERQUEIRA, 2010), das noções teóricas – no campo do discurso – de autoria (FOUCAULT, 2006a; 2006b; BARTHES, 1984; POSSENTI, 2002; entre outros), subjetividade (PÊCHEUX, 2010; BAKHTIN, 1997; AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004; entre outros), escrita (NASIO, 1993; GERALDI, 1997; RIOLFI, 2003; 2008). Inserida ao Projeto de Pesquisa “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos e da inserção do *laptop* na escola pública brasileira”, que dentre seus objetivos tem o de refletir acerca da formação inicial de professores (Licenciatura em Letras e Pedagogia) e sua relação com as demandas emergentes do cotidiano escolar brasileiro, esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, já que de caráter descritiva/interpretativista, com a coleta do corpus em dois contextos: (i) na disciplina *Recursos Tecnológicos no Ensino do Português* (1º semestre de 2011), como professor e (ii) na disciplina *Estágio no Ensino Fundamental* (1º semestre de 2012), como observadora das aulas ministradas pelo professor da disciplina. Nesses dois momentos, houve registro e documentação dos materiais para ensino de língua elaborados pelos graduandos. A análise se deu da seguinte forma: compreensão global de todos os exercícios a fim de se descrever tipologicamente as atividades e mapear as vozes discursivas que as entrecortam; em seguida, detivemo-nos em sete atividades para analisar a maneira como se deu o gerenciamento das vozes, a constituição da subjetividade e por fim os indícios de autoria presentes nos exercícios. Os resultados mostram certa dificuldade dos graduandos em gerenciar as vozes (i) das orientações teórico-metodológicas da área, (ii) do material lingüístico-discursivo objeto de ensino e (iii) do suposto aluno alvo da atividade para que consigam de forma original serem autores de seus exercícios, e não serem meros consumidores de teorias e de materiais didáticos prontos para serem aplicados em sala de aula.

Palavras-chave: Subjetividade. Escrita. Autoria. Ensino de Língua Portuguesa. Formação do Professor.

ABSTRACT

This work is inserted at the junction between Linguistics and Language Teaching-Learning and it intends to investigate how to set up authoring of teaching activities of Portuguese Language made by Letters' undergraduate students (UFPA). First of all, it was needed to understand the theoretical discussions about Portuguese Language Teachers Education (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2005; MAGALHÃES, 2004; HORIKAWA, 2004), the discourse (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005; EUFRÁSIO, 2007; FAIRCHILD, 2009; 2010 etc.), Language teaching materials (MARCUSCHI, 2002; SALZANO, 2004; LEFFA, 2003; CERQUEIRA, 2010), authorship – at field of discourse – (FOUCAULT, 2006a; 2006b; BARTHES, 1984; POSSENTI, 2002; etc.), subjectivity (PÊCHEUX, 2010; BAKHTIN, 1997; AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004; and others), and the writing (NASIO, 1993; GERALDI, 1997; RIOLFI, 2003; 2008). This study is inserted at the Research Project "The challenge of teaching reading and writing in the context of basic education of nine years and the insertion of the laptop in the Brazilian public school", which has among its objectives to reflect on teacher education (Portuguese Language Studies and Education) and its relationship with the emerging demands of everyday Brazilian school. It had a qualitative approach, with the collection of the corpus in two contexts: (i) the discipline *Technological Resources in Teaching Portuguese* (1st half of 2011), as a teacher and (ii) the discipline *Internship in Elementary Education* (1st half of 2012), as an observer in classes taught by other teacher. In those two moments, there were registration and documentation of teaching activities of Portuguese Language made by undergraduate students. The analysis was as follows: overall understanding of the corpus in order to describe typologically the activities and map the discursive voices in them, then we stopped in seven activities to analyze the way they have managed the voices, the subjectivity constitution and finally the evidence of authorship contained in the exercises. The results show some difficulty for undergraduate students to manage the voices of (i) the theoretical and methodological approaches in the field, (ii) the linguistic material-discursive object of teaching and (iii) the supposed target student of the activity so that they originally can be authors of their exercises, and not mere consumers of theories and teaching materials ready to be applied in the classroom.

Keywords: Subjectivity. Writing. Authoring. Portuguese Language Teaching. Teachers Education.

SUMÁRIO

Resumo	6
Abstract	7
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I –As vozes da formação: a Formação do Professor de Língua Portuguesa.....	21
1.1 Formação e Reflexão	22
1.2 Formação e Processo Discursivo	30
1.3 Formação e material didático	36
1.4 O que foi dito: a autoria na formação do professor de Língua Portuguesa	39
CAPÍTULO II –As vozes do discurso: Subjetividade, escrita, autoria.....	42
2.1 Subjetividade	43
2.2 Escrita	48
2.3 Autoria.....	52
2.4 Categorias de análise	59
CAPÍTULO III – Encaminhamentos metodológicos	61
3.1 Descrição inicial da pesquisa	62
3.2 Condições de produção dos dados	64
3.3 Descrição inicial dos dados	65
CAPÍTULO IV – Autores e autoria (?): as vozes dos dados que nos fazem dizer.....	71
4.1 Descrição tipológica dos dados	71
4.1.1 Procedimentos de escolha do tema	72
4.1.2 Análise do texto-base para a atividade	76
4.1.3 Natureza das tarefas propostas	78
4.1.4 Sequenciação lógica da atividade criada	82

4.2 Análise de dois casos de autoria	91
4.2.1Primeiro caso: da normalidade à autoria	91
4.2.2Segundo caso: perseguindo o gerenciamento autoral	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS – Articulando vozes.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Características do professor crítico-reflexivo e do professor reflexivo.....	25
Quadro II: Sinopse das três perspectivas sobre formação do professor.....	39
Quadro III: Articulação das categorias teórico-metodológicas mobilizadas na análise	59
Quadro IV: Explicitação da sequenciação lógica das atividades do Dado I.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLLP: Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa

EALP I: Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa I

EALP II: Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa II

EF: Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

LP: Língua Portuguesa

PP Letras: Projeto Pedagógico de Letras

RecTEP: Recursos Tecnológicos no Ensino do Português

UFPA: Universidade Federal do Pará

INTRODUÇÃO

Magister laudatdiscipulum.

Esta foi a primeira frase que aprendi na aula de Latim, no início do curso de Letras. Com esta frase, certifiquei-me que de fato era um graduando de Letras. Empolguei-me para entender tanto os aspectos daqueles significantes quanto os seus significados durante o curso. Estar na Licenciatura em Letras e refletir sobre as relações e ações do professor de língua (ensino) e do aluno (aprendizagem) me fizeram perseguir no decorrer de minha vida acadêmica os aspectos linguístico-discursivos e os de ensino-aprendizagem. Pontos que inquietam e dão força à investigação.

Na verdade são várias as inquietações quando se colocam em debate a educação brasileira e a formação de professores. Embora esse seja um tema muito recorrente nas discussões e proposições científicas, na maior parte das vezes as ações mais propositivas se voltam para a formação “continuada” ou “em exercício”. Nas produções acadêmicas, é possível perceber o grande volume daquelas que se preocupam com esse nível de formação, tais como Pompílio et al (2000), Barbosa (2000), Horikawa (2004), Castro (2004), Cardoso (2004), Romero (2004), Jurado & Rojo (2008), Siqueira & Messias (2008), entre outros.

São textos que discutem a formação do professor em exercício em diferentes direções teóricas e metodológicas, a saber, o professor e sua prática de ensino em relação com as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (no caso de Pompílio et al (2000) e Barbosa (2000)), o professor como profissional crítico e reflexivo de sua prática didática na qual a linguagem é porta de entrada para a constituição do profissional (no caso de Horikawa (2004), Castro (2004), Cardoso (2004), Romero (2004) e Siqueira & Messias (2008)) e ainda o professor como agente de letramento na Educação Básica na relação com as práticas de produção escrita, leitura e análise linguística em diferentes gêneros textuais (em Jurado & Rojo (2008)).

Mas, e a formação inicial desses professores? Até que ponto e como esse estágio de formação influencia no modo de atuação profissional do graduando de Letras? A formação inicial requer ainda muito a ser explorada. Em vista disso, o desejo por esta temática iniciou desde a minha atuação como monitor voluntário da disciplina *Recursos Tecnológicos no*

*Ensino do Português*² (doravante RecTEP) nos 1º e 2º semestres de 2008 e 1º semestre de 2009, onde ficava “inquieto” em todas as ações da disciplina que incitavam um perfil profissional docente por parte dos graduandos tal como nas intervenções dos alunos em sala de aula, no fórum de discussão *online*, nos planos de ensino que os alunos produziam e nas *Webquests* que eles construíam. Neste momento, já conseguia perceber a dificuldade dos graduandos para articular os conhecimentos teóricos apreendidos durante o curso com os propósitos de ensino-aprendizagem, ou seja, mobilizar de forma produtiva os conhecimentos teóricos em uma proposta de prática de ensino.

Em seguida, com esse interesse pela temática da formação do professor de LP, produzi um artigo científico, para a obtenção do título de especialista, tratando da formação do graduando de Letras em relação ao modo como lançam mão da teoria dos gêneros no procedimento de ensino *Webquest* (SILVA, 2009). Essas *Webquests* foram coletadas no decorrer dos semestres nos quais atuava como monitor como mencionei acima. Como resultado desta pesquisa, percebi que os graduandos se mostram atentos à reciprocidade entre os temas propostos e os gêneros textuais escolhidos, no entanto apresentam deslizos quando da articulação do objeto de ensino na proposição da tarefa, da atividade didática: a estruturação interna das atividades didáticas esbarra em problemas de sequenciação lógica da atividade, inadequação das competências e habilidades solicitadas em relação ao público direcionado, incoerência em relação ao gênero textual proposto e o suporte para sua circulação. Desde então o processo de constituição do perfil profissional docente do graduando de Letras como futuro professor e, ainda, os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa na formação inicial de tal público, passaram a subsidiar minhas reflexões na universidade.

Posteriormente, já na função de professor de Língua Portuguesa no Curso de Letras (2009-2011) as dificuldades acima mencionadas se repetiam com meus alunos. Além disso, nesse momento passei a notar a relação dos graduandos com os aspectos inerentes à própria língua em seus variados níveis: discursivo, textual, sintático, morfológico e fonológico. Explicando melhor: os graduandos tinham dificuldade na percepção e análise de tais níveis nos textos escolhidos para sua posterior didatização.

Tornou-se viável a realização da pesquisa acima relatada, quando da entrada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA e concomitantemente com

²A disciplina *Recursos Tecnológicos no Ensino do Português* faz parte da grade curricular do curso de Letras (Língua Portuguesa) da UFPA desde 2004 com a reestruturação do PPC de Letras.

minha inserção no Projeto de Pesquisa “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos e da inserção do *laptop* na escola pública brasileira”³, que dentre seus objetivos tem o de refletir acerca da formação inicial de professores (Licenciatura em Letras e Pedagogia) e sua relação com as demandas emergentes do cotidiano escolar brasileiro, conforme a frente de trabalho 3: “Investigação da formação de professores de Língua Portuguesa” (BELINTANE, 2010). Portanto, é nesta frente de trabalho que esta investigação procura contribuir, pois nossa demanda está na percepção da autoria em atividades de ensino de LP escritas por graduandos de Letras para, a partir daí, discutirmos a formação inicial do professor que em breve estará na Educação Básica, à frente do ensino da leitura e da escrita, dentre outras habilidades.

Compreendo que a formação inicial de professores de português, nas licenciaturas de Letras, atualmente é um campo privilegiado para pesquisas científicas, em primeiro lugar pela relativa escassez de trabalhos que descrevam as condições em que essa formação tem se dado ou que se proponham de forma mais específica novas formas de organização do currículo, do trabalho pedagógico, das concepções subjacentes ao ensino nesse contexto etc. Com efeito, dispõe-se hoje de inúmeros aportes teóricos e propostas metodológicas sobre o ensino de língua, tais como as discussões atuais sobre concepções de língua(gem) e seu reflexo no ensino-aprendizagem de língua portuguesa (ANTUNES, 2003; GERALDI, 1997; 2006; FRANCHI, 1988; POSSENTI, 1996); as orientações do ensino de língua por meio de gêneros discursivos (BRAIT, 2000; ROJO, 2000); o procedimento metodológico das Sequências Didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); os trabalhos que discutem a disseminação, em todos os setores da sociedade, das novas tecnologias da informação e comunicação e seus efeitos nos comportamentos linguísticos e interacionais dos indivíduos (MARCUSCHI, 2010); entre outros.

Essa bibliografia, no entanto, volta-se quase que exclusivamente para uma discussão do currículo, das práticas pedagógicas e das concepções teóricas presentes na escola. Se dela podemos tirar conclusões que implicariam mudanças na formação do professor, essas mudanças são postuladas, em geral, no nível dos “produtos” da formação (professores com um certo perfil ou alinhamento teórico, dotados de certas habilidades ou treinados em certos

³ Vinculado ao Programa Observatório da Educação (Edital 038/2010 – CAPES/INEP), O Projeto de Pesquisa “O desafio de ensinar a leitura e a escrita...”, que está em vigor, acontece em rede entre três Universidades brasileiras: Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Universidade Federal do Pará (UFPA), com o Prof. Dr. Claudemir Belintane (Faculdade de Educação da USP) como coordenador geral.

procedimentos) e pouco se discute, ainda, sobre os processos pelos quais esses resultados poderiam ser obtidos.

Um segundo motivo que torna a pesquisa sobre a formação inicial de professores um tema importante na atualidade são as mudanças pelas quais as Licenciaturas têm passado, em maior ou menor escala, por documentos oficiais que regem os cursos superiores de formação de professores em nível de licenciatura, como percebemos, por exemplo, no artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Talvez por conta de muitos dos documentos oficiais que regulamentam a licenciatura em Letras serem relativamente recentes, ainda há poucos trabalhos que investiguem como os cursos têm sido reformulados em resposta a essas novas diretrizes – o que representa uma lacuna ainda a ser preenchida. Além disso, os próprios documentos legais fazem referência não apenas ao perfil do profissional desejado, mas também aos processos envolvidos na sua formação – como, por exemplo, no artigo 3º, inciso II, da resolução acima, que trata da “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”.

Enfim, este contexto de efervescência de teorias e de documentos oficiais seguidos pelas Universidades, no qual os graduandos de Letras estão imersos, de alguma forma influencia o perfil do futuro docente. Uma das “bolhas” que estoura nesse contexto de efervescência é a crítica à aula dita “tradicional” com a consequente argumentação em favor de uma prática docente “renovada” (cf. GERALDI, 2006; BRASIL, 1997, 1998; ANTUNES,

2003). Com o intuito de possibilitar esse ensino diferente do “tradicional”, os livros didáticos atuais entram em cena com a incorporação das novas orientações para o ensino de língua, mas, segundo estudos já feitos (cf. MARCUSCHI, 1996, 2003; SALZANO, 2004; BUNZEN, 2005, 2006), falhas de diversas ordens são detectadas nesses materiais, conferindo ao professor – e confirmando – a tarefa de produzir sua aula. Em vistas disso, enfatizamos que um dos pontos que deve fazer parte da formação do professor é o desenvolvimento da habilidade de elaboração de sua aula ou conjunto de aulas a partir de premissas teóricas, de procedimentos metodológicos e considerando um determinado perfil de aluno.

Essa questão nos leva a postular a seguinte pergunta de pesquisa: *Como procedem graduandos de Letras quando elaboram aula(s) de português, e, ao procederem assim, podem-se encontrar indícios de autoria nas atividades didáticas criadas?*

A hipótese que norteia esta pesquisa é a de que o graduando de Letras, que se encontra em fase final de um curso de licenciatura, apresenta – ou espera-se que apresente – competência no que diz respeito à capacidade de elaborar aulas de LP de uma forma que chamamos de “autoral”, ou seja, sem necessariamente ater-se à reprodução de “modelos de aula” já elaborados por outros, mas respondendo a demandas específicas que podem levá-lo a trabalhar dentro de um certo *enquadre teórico*, com certo *tipo de material linguístico* e pressupondo um certo *trabalho linguístico a ser realizado pelos alunos*. Com isso queremos dizer que em relação à produção da aula de LP, a “autoria” não está relacionada à escolha ou filiação do professor a determinada teoria, a determinado procedimento metodológico etc., mas está relacionada às escolhas que ele faz e a articulação coerente feita com os fatores escolhidos. A seguir esclarecemos alguns pontos importantes para o entendimento de nossa proposta:

- 1) É difícil circunscrever em um conjunto fechado os *conceitos ou os modelos teóricos que precisarão ser mobilizados na prática docente*. São vários os modelos teóricos por meio dos quais se compreende o fenômeno linguístico, por exemplo, a Sociolinguística, a Linguística de Texto, a Análise do Discurso, os estudos do Letramento, os estudos sobre os Gêneros Discursivos etc. Cada um desses modelos destaca aspectos diferentes da linguagem, então compete ao professor escolher a(s) perspectiva(s) teórica(s) necessária(s) para aquele contexto de ensino-aprendizagem de língua e operacionalizá-la(s) para elaborar uma aula. O contrário seria a reprodução de um ou de outro modelo de aula específico.
- 2) Diferentes enquadres teóricos levam a trabalhar com diferentes realidades linguísticas. Assim, compete ao professor não exatamente saber “qual é o objeto de ensino” de sua

disciplina, mas saber *selecionar objetos de ensino pertinentes a sua opção teórica em um dado momento*.

- 3) Finalmente, as maneiras de se trabalhar sobre uma unidade linguística (como decompô-la em unidades menores, que elementos descartar e que elementos enfatizar, a que outras séries de unidades linguísticas ela pode ser associada etc.) variam conforme a perspectiva teórica e os próprios recortes linguísticos selecionados. Logo, compete ao professor propor aos alunos *procedimentos de tratamento da linguagem ou trabalhos linguísticos* adequados à perspectiva teórica adotada em determinado momento e com o material linguístico-discursivo escolhido (um texto, um conjunto de frases ou proposições etc.).

Estes três apontamentos começam a delinear a perspectiva teórica na qual me pauto para responder à pergunta de pesquisa colocada acima. Em linhas gerais baseio-me em uma concepção discursiva de linguagem, tributária da Análise do Discurso de corrente francesa (FOUCAULT, 2000; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006; entre outros). Aliando essa perspectiva a estudos sobre formação do professor de Língua Portuguesa (MAGALHÃES, 2004; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005; entre outros), procuro pensar os procedimentos de elaboração da aula de LP como uma *atividade discursiva* dotada de certas particularidades que a tornam uma forma de trabalho “especializada”, peculiar à profissão docente. Também pauto-me em trabalhos que discutem o conceito de autoria (FOUCAULT 1996; BARTHES, 1984; POSSENTI, 2002) e das ações linguísticas dos sujeitos implicadas na singularidade na escrita (GERALDI, 1997; RIOLFI, 2003) para discutir como, nessa atividade discursiva própria do professor que consiste na produção da aula, entram em jogo movimentos de reprodução (de postulados teóricos, de interpretações anteriores de texto ou outras unidades linguísticas etc.) e de singularização.

Em relação à concepção discursiva de linguagem, Bakhtin (1992), como Saussure, tratou a língua como fato social, porém considerando-a como objeto material, manifestação individual de cada falante que, por meio do seu enunciado, inscreve-se na malha dos discursos e, ao mesmo tempo, singulariza sua posição por meio da linguagem. A partir de Bakhtin, passe-se a ter a enunciação e a interação verbal como realidades fundamentais da língua, quando ele afirma que “a materialidade linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da enunciação” (BAKHTIN, 1992). Parto do pressuposto de que estes princípios se aplicam, também, à atividade discursiva do professor nos momentos em que elabora e ministra suas aulas, e em diversos planos.

A Análise do Discurso de linha francesa (doravante, AD) tem bastante em comum com os posicionamentos de Bakhtin, e a partir de certo momento (a partir de J. Authier-Revuz) de fato passa a dialogar com eles. A gênese da disciplina se dá no tripé Estruturalismo Linguístico, Marxismo e Psicanálise. Mussalim (2001, p. 101) expõe que ancorada no Estruturalismo, a Linguística confere cientificidade aos estudos da AD, que se torna uma ciência piloto para as ciências humanas. E Lacan, apropriando-se da descoberta do inconsciente por Freud, faz uma releitura deste recorrendo ao estruturalismo linguístico. Assim,

Lacan assume que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente (MUSSALIM, 2001, p. 107).

Em uma perspectiva mais recente da AD, Maingueneau(2005) entende por discurso “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (p. 15). Tal definição dialoga com a de Foucault: “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2000, p. 135). Mas não apenas um discurso em cada formação discursiva, senão uma formação discursiva clivada por vários discursos. Não mais o discurso, mas o interdiscurso. Esse quadro teórico, aqui apenas esboçado, nos ajuda a compreender que quando um aluno de Letras se vê diante da tarefa de produzir material didático para uma aula de português, o resultado de seu trabalho é um *discurso heterogêneo*, ou seja, atravessado por outros discursos. Nesta investigação, na tentativa de sistematizar um procedimento de análise dos dados, consideraremos que os materiais de aula produzidos por graduandos de Letras consistem em discursos nos quais o sujeito (professor) precisa gerenciar três conjuntos de vozes: i) o que representa a filiação teórica do professor (autores, obras teóricas, documentos oficiais que norteiam a atuação docente); ii) o que representa o próprio material de base da aula (textos, conjuntos de frases, listas de palavras etc.); iii) o que representa o trabalho suposto dos alunos, e corresponde às tarefas designadas a eles pelo professor.

Entendemos quediante da presença desses discursos, cabe ao graduando que elabora material didático assumir uma posição de autoria, responsabilizando-se pelos discursos que incorpora (da teoria, do material linguístico-discursivo e do trabalho suposto do aluno-alvo, pelo menos) e ao mesmo tempo pela medida em que os modifica (o singular, o acontecimento, a novidade).

É, portanto, objetivo geral desta dissertação investigar a maneira como se dá a construção da autoria didática para o ensino-aprendizagem de LP, no e pelo discurso, em atividades criadas por alunos de Letras-UFPA. Os objetivos específicos são:

- Descrever tipologicamente as atividades de ensino de LP criadas pelos graduandos de Letras.
- Mapear nas atividades de ensino de LP criadas pelos graduandos de Letras as vozes que entrecortam o seu discurso, sobretudo as vozes: i) advindas da fundamentação teórico-metodológica da área; ii) que representam a posição tomada pelo autor das atividades em relação ao material linguístico-discursivo sobre o qual a atividade é construída; e iii) atribuídas aos alunos que são alvo das atividades.
- Analisar a maneira como esses três conjuntos de vozes são gerenciados nas atividades elaboradas pelos graduandos de Letras e os efeitos que produzem no todo da atividade.
- Estabelecer um conceito de “autoria didática” com base nos resultados da análise.

O *corpus* é composto por atividades didáticas produzidas por graduandos de Letras durante o 1º semestre de 2011, na disciplina Recursos Tecnológicos no Ensino do Português (RecTEP), e parte do 1º semestre de 2012, no decorrer da disciplina de Estágio no Ensino Fundamental, que são ofertadas para os discentes do penúltimo semestre letivo do referido Curso. A disciplina RecTEP enquadra-se no eixo do uso, e a disciplina Estágio no Ensino Fundamental, no eixo da prática⁴.

Com o intuito de apresentar o que até aqui desenvolvemos, este texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos alguns estudos que tratam da formação do professor de língua portuguesa na produção acadêmica a fim de situarmos a temática na qual estamos problematizando e ainda de localizarmos considerações que contribuam para a construção do conceito de “autoria didática”.

No segundo capítulo, discutiremos os aportes teóricos por meio dos quais leremos e analisaremos os dados apresentados; as noções apresentadas serão subjetividade, escrita e autoria, todas inscritas no campo da Análise do Discurso.

⁴ O atual PP do curso de Letras, reformulado em 2004, prevê um conjunto de atividades curriculares em três eixos: do uso (da língua-linguagem), da reflexão (domínio dos conteúdos e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional) e da prática (domínio da prática e dos conhecimentos pedagógicos).

No terceiro capítulo, explicitaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa, sobretudo os utilizados para a constituição do *corpus*, suas condições de produção e o tratamento dos dados que serão analisados.

No quarto capítulo, descreveremos tipologicamente e analisaremos as atividades de ensino de LP que compõem o corpus conforme categorias que os distribuem segundo uma escala de gerenciamento das vozes do outro, com o intuito também de esboçarmos um conceito de autoria didática.

No último momento do texto, apresentaremos as considerações finais da pesquisa com o intuito de situarmos o leitor em nossa conclusão sobre a formação inicial do professor de LP e as descobertas sobre o gerenciamento subjetivo das vozes discursivas que são evocadas na produção de atividades didáticas.

CAPÍTULO I

AS VOZES DA FORMAÇÃO:

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Dá ao sábio, e ele se tornará mais sábio,
ensina o justo, e ele aprenderá ainda mais.*

Pr 9,9

A temática da formação do professor é propícia à investigação nesta época de mudanças (ou mudança de épocas?) no que diz respeito às transformações sociais, econômicas e políticas nas quais encontramos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. É a onipresença das novas tecnologias da informação e comunicação em vários setores da sociedade, é o perfil atual dos jovens que estão nas escolas, são os resultados das avaliações de escala nacional e seus rebuliços na mídia e conseqüentemente as repercussões nos ambientes escolar e acadêmico que caracterizam essa época. No meio desse cenário está a personagem professor que assume facetas diversas: ora como vítima, ora como culpado, ora como herói – que salva a pátria de suas mazelas – e até como herói-pícaro – que, com suas peripécias educacionais, diverte críticos de plantão.

Em vista disso, neste capítulo apresentamos uma breve discussão sobre como a formação do professor de língua portuguesa aparece na produção acadêmica recente, com o intuito de discutir em que medida o problema da autoria didática é contemplado nessa literatura, especialmente nos trabalhos que defendem a pesquisa como parte da formação do professor.

Dentro dessa literatura, identificamos três linhas de argumentação principais. Começaremos com as produções que tratam da reflexividade e da noção de professor reflexivo daí surgida; depois, discorreremos sobre trabalhos que adotam uma linha mais discursiva e que levam em consideração também a formação inicial do professor de LP. Para terminar o capítulo, discutiremos brevemente algumas produções que se interessam pela compreensão e análise de materiais didáticos de Língua Portuguesa. Também apresentamos

ao término deste capítulo um quadro sinóptico sobre a relação entre cada uma das vertentes teórico-metodológicas e a autoria no fazer do professor.

1.1 Formação e Reflexão

Dentro da bibliografia sobre formação de professores que revisamos, pudemos localizar um conjunto de trabalhos que se centra no conceito de “reflexividade”. Estes trabalhos em geral se enquadram nos estudos da Educação e tratam da formação do professor de maneira geral, sem considerar especificamente a formação do professor de língua materna. Os autores que representam essa corrente, nesta revisão bibliográfica, são Contreras (2002), Pimenta (2005), Libâneo (2005), Magalhães (2004), Horikawa (2004) e Castro (2004).

Contreras (2002), mais especificamente nos capítulos intitulados *O docente como profissional reflexivo* e *Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico*, dedica-se à exposição da noção da reflexividade na formação do professor com seus alcances e limites. Nossa intenção é apresentar essa contribuição do autor e em seguida propor uma compreensão de perfil de professor a partir desta orientação teórica.

No campo da Reflexividade, a primeira noção apresentada pelo autor é a *dereflexão-na-ação*, que consiste na reflexão sobre a ação que realizamos com o intuito de analisá-la e depois reconduzi-la adequadamente. O autor português, à luz de Schon (1983 apud CONTRERAS, 2002) afirma que “este processo de reflexão na ação transforma o profissional em um ‘pesquisador no contexto da prática’”(p. 108). Uma ideia importante, relacionada ao conceito de “profissional reflexivo”, é a de que esse “pesquisador no contexto da prática” entende que ele faz parte do contexto sócio-cultural e precisa entendê-lo como co-construído por ele. Além disso, Contreras (2002, p. 112) associa a prática reflexiva à consciência de valores profissionais como critérios para a prática educativa, tal como mostrado abaixo:

[...] a prática profissional reflexiva está guiada por valores profissionais que cobram autêntico significado não como objetivos finais que devam ser conseguidos como produto da ação, mas como critérios normativos que devem estar presentes e ser realizados no próprio desempenho profissional.

Podemos dizer, tendo como referência as proposições de Contreras, que o professor vestido com a camisa da reflexividade é aquele que conscientemente reflete sobre sua ação profissional docente a partir de valores e concepções explícitas para ele mesmo, reconhece-

se como sujeito agente daquele contexto “vivo” e dinâmico, analisa, avalia e reconduz suas ações adequadamente e, conseqüentemente, passa a assumir a postura de pesquisador no contexto de sua prática.

Essa perspectiva guarda pontos de convergência com a análise que pretendemos fazer a partir da AD, uma vez que a ideia de que o professor é em parte responsável pela situação de ensino na qual está inserido condiz com a noção de enunciação em Bakhtin (1997): ao dizer algo, ao mesmo tempo o sujeito lida com as respostas possíveis que terá (as possíveis reações dos alunos: gostar ou não gostar da atividade; conseguir ou não resolvê-la; aprender ou não o que se espera que aprendam etc.) e com as respostas reais que obtém, uma vez dito o que se tinha a dizer. Além disso, como ainda veremos no capítulo 2, a noção de reflexão-na-prática poderia incluir o retorno sobre o material didático produzido, pensando neste trabalho sob a ótica da reescrita.

Em todo caso algumas questões reverberam: qual deve ser a natureza dessa reflexão na prática docente para que ela não se limite apenas a conjecturas sociais, culturais, didáticas e linguísticas, mas para se reconstruir *ipso facto* e se concretizar em atitudes autorais na aula de língua portuguesa? O que constitui a diferença do professor que reflete sobre sua prática, com todas as características da reflexividade anteriormente apresentadas, sem que suas conclusões alcancem o redimensionamento de sua aula, daquele professor que o faz e ainda consegue modificar suas posturas didáticas, de forma a favorecer uma melhor aprendizagem a respeito dos fenômenos de linguagem que toma como objeto de ensino?

Ciente das limitações do viés da Reflexividade idealizado por Schön, Contreras defende a reflexividade crítica da formação do professor, firmando seu percurso teórico sobre Giroux (1990 apud CONTRERAS, 2002) e Liston e Zeichner (1991 apud CONTRERAS, 2002). Tais autores já haviam percebido essas limitações devido à grande responsabilização dada ao professor, individualmente, dando a entender que este, com seus momentos de reflexão em sua sala de aula, trabalharia sozinho, ou seja, a implantação de um fazer docente isolado dos aspectos sociais e políticos mais amplos. Conforme discorre Contreras, esta seria uma concepção prejudicial de formação do professor, pois o encaminharia para o não engajamento político e para a não militância educacional.

Parece-nos que Contreras trata a reflexividade como uma “atitude” que o professor pode ou não ter. Colocamos o problema de que, mesmo adotando essa atitude, ela não necessariamente leva a bons resultados, pois para isso é preciso uma certa “competência”. Por exemplo, um professor de LP que anteriormente gravou sua aula pode refletir sobre seus gestos docentes e ainda assim não detectar a variável que está interferindo negativamente na

aprendizagem dos seus alunos, de modo que não acontecerá a mudança de sua prática docente em uma próxima aula.

Ademais, Contreras, ancorado em Smyth (1991b; 1986; 1987apud CONTRERAS, 2002) e Kemis (1987apud CONTRERAS, 2002), define o viés da Reflexividade crítica como uma reflexão que não se detém apenas às práticas e às incertezas de sala de aula, mas também uma forma crítica de analisar e questionar as estruturas institucionais (p. 162) e o professor crítico-reflexivo como aquele que, além dos fatos de sua sala de aula, reflete também sobre as questões ideológicas e institucionais nas quais está inserido a fim de ser um agente político transformador da sociedade.

Pimenta (2005) e Libâneo (2005) seguem esta mesma linha de compreensão. Pimenta primeiramente esclarece o duplo sentido da expressão “professor reflexivo” como uma mera expressão qualificativa de tal professor e como um “movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (p. 18). Novamente, a voz de Schön é trazida para enfatizar o lugar da experiência, da prática, neste movimento teórico:

[...] valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, (...) Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2005, p. 19).

Libâneo (*op. cit*) corrobora a posição de Pimenta ao afirmar que o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o agir e ainda ao conceituá-la como “uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros” (p. 55). Mais, ainda, a exposição de Libâneo converge com a citação acima da autora ao evocar Pérez Gomes:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade ou melhor a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ GOMES, apud LIBÂNEO, p. 56).

Neste sentido, a reflexividade na formação do professor de LP lhe daria a perspicácia quanto ao olhar para si próprio, um distanciamento de si para que possa avaliar suas atitudes, relacionando-as com os conhecimentos já adquiridos e percebendo a necessidade de outros

conhecimentos. Até este ponto, no entanto, percebemos esta noção apresentada de maneira muito geral, ou seja, não vinculada a uma situação específica de produção didática.

Mas o que poderíamos dizer que seria um professor reflexivo ou mesmo crítico reflexivo? Encontramos a resposta para esta pergunta na exposição de Libâneo (2005). Listamos abaixo essas características para depois comentá-las.

QUADRO I: Características do professor crítico-reflexivo e do professor reflexivo

Reflexividade crítica	Reflexividade neoliberal
Características do professor crítico-reflexivo	Características do professor reflexivo
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar, a relação teoria e prática • Agente numa realidade social construída • Preocupação com a apreensão das contradições • Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação • Apreensão teórico-prática do real • Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar, relação entre teoria e prática • Agente numa realidade pronta e acabada • Atuação dentro da realidade instrumental • Apreensão prática do real • Reflexividade cognitiva e mimética

Fonte: Tabela *Tipos Básicos de Reflexividade* (Ibidem, p. 63) adaptada.

Fica claro por meio das escolhas lexicais do autor ao utilizar palavras tanto do campo semântico da reflexão (pensar, teoria, apreensão das contradições) quanto da ação (fazer, prática, agente, atitude) que este movimento teórico, em suas bases, preocupa-se pela prática refletida do professor e posterior intervenção crítica, reconstruída e engajada em seu contexto de atuação. O cerne da noção de reflexividade, portanto, parece girar em torno da ideia de que o professor deve tornar explícito para si mesmo, por meio da introspecção e interação com outros, o conhecimento latente que já está em funcionamento em sua prática, que passa a ser visível com a análise, a fim de poder avaliá-lo e modificá-lo. Este princípio aproxima-se bastante da noção de autoria na produção de atividades de ensino que procuramos estabelecer aqui, na medida em que o gerenciamento da heterogeneidade que constitui o discurso do professor pode ser pensado como um aspecto dessa “reflexividade” mais ampla. Com efeito, a noção de heterogeneidade discursiva corresponde, em grandes linhas, à ideia de que há um saber que não é explícito no discurso, mas que pode ser recuperado por meio de um movimento de análise.

Não obstante, conseguimos notar que, nessa noção de “reflexão”, ignora-se um ponto para o qual a AD (sobretudo na tradição psicanalítica) chama a atenção: que um sujeito não

tem acesso a uma imagem completa de si. Só tem acesso a uma imagem fragmentária de si, que, por meio do outro, passa a ter acesso às imagens de si que outrora eram desconhecidas, ou seja, a reflexão sobre a ação não é só uma questão de querer, mas de trabalho intersubjetivo instaurado na e pela linguagem.

Passemos agora para uma rápida “procura” desses dois momentos – reflexão e ação – em produções que circulam nas áreas da Educação e dos Estudos da Linguagem.

A linguista e estudiosa da educação Magalhães (2004, p. 61) defende a ideia de que a linguagem, na formação de um profissional, possibilita a descrição, análise e interpretação da sua própria prática, “o que lhe propiciará um espaço para desconstrução de ações rotineiras e possibilidades de reconstruí-las”. Acrescento que antes de desconstrução dessas ações, há primeiramente uma des(re)construção de paradigmas, ideologias, discursos e imagens. Feita a ancoragem teórica em Schön, Giroux, Pérez Gómez, entre outros para a compreensão do processo crítico e reflexivo do professor, e ainda em Vygotsky, Bakhtin, Dolz e Schneuwly para a compreensão da linguagem na formação reflexiva, Magalhães (2004, p. 78-79) propõe que o professor reflexivo é aquele que observa sua prática e consegue *descrever* (*o que fiz? O que agir desse modo significa?*), *informar*, *confrontar* (*como cheguei a ser assim? Qual a função social desta aula, neste contexto particular de ação? Que tipo de aluno estou formando? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania?*) e *reconstruí-la* (*como posso agir diferentemente?*). Exemplos deste tipo de pesquisa são as de Horikawa e Castro, ambas encontradas em Magalhães (2004).

Alice Horikawa tem como objetivo analisar as representações de aluno, do papel do professor, do processo de ensino-aprendizagem e as representações de escola que um professor de matemática de escola pública revela em seus discursos, em contextos de sessão reflexiva (o encontro entre pesquisador e professor participante para analisarem aulas gravadas em vídeo, em áudio ou descritas em diários, inicialmente aulas de outros e depois as aulas dos próprios participantes) e de sala de aula. Além disso, ela busca compreender em que medida as intervenções da pesquisadora contribuem com a formação do professor. Metodologicamente, discute os dados por meio da teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 1981/1987 apud HORIKAWA, 2004) e sua apropriação por Bronckart (1997 apud HORIKAWA, 2004) ao trabalhar com as modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e as pragmáticas. Quanto ao processo reflexivo, a autora se utiliza de Smyth para se referir às sessões reflexivas: ação do descrever, ação do informar e a ação do confrontar. A pesquisadora grava em áudio e vídeo a sessão reflexiva junto ao professor, norteador a

interação por meio de questões que, segundo ela, incitam o professor a se manifestar nas ordens do informar e do confrontare analisa trechos dessas interações.

A partir dos trechos analisados, a autora conclui que “há uma tendência do professor de manter-se no nível do informar” (p. 141), restringindo-se assim a uma reflexão mais associada ao campo da técnica; Horikawa propõe ainda que “a ênfase do professor nas ações do descrever e do informar pode indicar que para ele as motivações de sua ação estão restritas ao espaço de sua sala de aula e não são influenciadas por questões históricas, culturais e sociais” (p. 142).Essas conclusões reforçam a ressalva que foi feita mais acima com relação aContreras, Pimenta e Libâneo, no que diz respeito ao fato de que a reflexão sobre a prática pode deparar-se com barreiras da ordem do discurso, que impossibilitam ao sujeito recuperar a totalidade de sua própria ação.Issos nos conduz à conclusão de que o professor é impelido apenas a falar sobre a prática docente e não a reinventar esta prática e executar esta prática reinventada.

Em relação ao trabalho de Horikawa, no entanto, chamou-nos atenção a configuração dos turnos nos diálogos dos trechos da sessão reflexiva analisada no texto: os turnos preponderantes são da pesquisadora, ou seja, ela se posiciona como orientadora da interação e o professor como ouvinte das reflexões e intervenções da pesquisadora, já que este, na maioria das vezes, manifesta-se em sobreposição de turnos, tentando assaltar o turno para poderse posicionar.O trecho abaixo exemplifica isso:

Pesq.: isso... e muitos deixaram de fazer... [Prof.: mas eu acho...] e você disse que não esperaria mais... aí... [Prof.: mas isso para mim... foi relaxo...] sim... que seja relaxo... mesmo sendo relaxo... [Prof.: foi relaxo... deixou para fazer em casa... esqueceu... foi isso] não... não... foi descompromisso... [Prof.: não por dificuldade...] não... não é irresponsabilidade... uma série de coisa... mas de qualquer forma... ele não exercitando... ele não construiu adequadamente... então... você tá... agora... em uma outra etapa... está fazendo a correção daqueles exercícios... é... já... independentemente... do aluno ter feito ou não... não é? Essa etapa já foi superada... você vai tentando solidificar esse conhecimento... se ele fez ou não fez o exercício... você tentou solucioná-lo num outro momento... não foi dado... você tem um outro problema... que é solidificar mesmo... o conhecimento... daí... [Prof.: por que da questão de estar atendendo algumas necessidades do aluno...] isso... de estar retomando isso... às vezes... de fato... você pode avaliar... que o conhecimento... já se deu... e que vai ficar cansativo... eu não acho isso errado não... né? (...) (HORIKAWA, 2004, p. 137).

Este posicionamento da pesquisadora nas sessões pode ser responsável, em parte, pelo problema apontado por ela mesma – a resistência do professor em passar além do nível da “informação”. Mais ainda, a postura parece não ser percebida pela própria autora, que sobre

isso nada comenta – o que, aliás, remete à afirmação de Contreras de que o professor reflexivo deve perceber-se como co-constutor das situações em que age (e, portanto, co-responsável pelos resultados obtidos). Isso apenas reforça mais ainda nossa posição de que a reflexão sobre a ação tem que se haver com a parcela irrecuperável da enunciação. Chamou-nos atenção, portanto, a apresentação de um professor reflexivo como aquele que com o auxílio de um pesquisador é guiado a fazer a reflexão sobre sua prática e, mais ainda, o fato de que a ação almejada do reconstruir fica apenas na proposição de alternativas durante a sessão reflexiva e não em uma reconstrução observada na prática. Acreditamos que, ao discutir os processos de elaboração de material de ensino por professores em formação, nos direcionamos para essa lacuna, saindo do campo daquilo que o professor declara sobre sua aula para o campo daquilo que ele efetivamente produz como parte de sua aula.

Ainda nesta mesma linha da “reflexividade”, Solange Castro (2004) também se detém no quadro da formação de professores em serviço. Ela analisa nove sessões reflexivas gravadas em áudio com duas professoras de língua inglesa. Segundo ela,

Os dados foram examinados para investigar como as escolhas discursivas da pesquisadora estruturam-se durante as interações com as professoras para levar as segundas a enfocar suas ações instrucionais, quais aspectos dessas ações foram por ela contemplados, e quais as transformações observadas nas representações das professoras sobre as situações de ensino-aprendizagem, ao longo do estudo (CASTRO, 2004, p. 152).

Para fins de exemplificação discutiremos um excerto da interação, que é objeto da análise feita pela pesquisadora. O excerto segue abaixo⁵:

- PE Que que eles vão aprender com *directionsandlocations*? (01)
 P1 É descrever o lugar pra onde eles querem se dirigir, né? (02)
 Eu quero chegar até o banco, como é que eu faço para chegar até lá, né? (03)
 PE Qual tá sendo o nosso objetivo ao ensinar inglês para o curso de Letras? (04)
 P1 Olha, Solange, sabe que às vezes eu acho importante essas coisas, (05)
 porque quando eles vão lecionar, 5^a, 6^a, 7^a, 8^a, tem muita coisa de preposição
 que eles não sabem, muita coisa que de repente eles não tem base pra trabalhar,
 né [...] (06)
 PE É, porque eu pensei pelo outro lado, P1[...] (07)
 Me ocorreu que talvez a gente devesse levá-los a trabalhar mais os conteúdos,
 (08)
 e não só a engolir determinados conteúdos lingüísticos passivamente. [...] (09)
 Eu acho que a gente deveria trabalhar mais, só que aí vai mudar o conteúdo
 lingüístico também, coisas do tipo *I think* [...] (10)
 Já aqui, ó, na Prática Oral, aqui ó, *makingcriticaljudgements*, isso aqui dá pra
 ensinar pra eles logo no começo. (11)

⁵ A autora utiliza PE para identificar o turno do(a) Pesquisador(a) e P1 para o turno do(a) professor(a).

- Well, Idsayits a Id saythey are....* (12)
 Sabe, não precisa ficar aquela repetição mecânica sempre. (13)
- P1 *I think, I think.* (14)
- PE Ou então, *they are cold, they are* num sei o que.[...] (15)
 In my opinion,issoaquí é fácilimo, ó, It seems to me to be. (16)
 Sabe, porque aqui a gente não só vai tá dando outros conteúdos lexicais e estruturais pra eles, como isso vai mexer com eles. (17)
 Eles vão ser obrigados a falar do que eles pensam e sentem, (18)
 E o vocabulário necessário a gente vai pondo. (19)
- P1 Ah, legal. (20)
 (...)

(adaptado de CASTRO, 2004, p. 155)

A interação descreve as negociações da pesquisadora e da professora sobre possíveis conteúdos para o curso de inglês em andamento. Com a interação reproduzida, percebemos novamente o domínio da pesquisadora por conta da quantidade e extensão de seus turnos e alguns, a nosso ver, até de natureza impositiva quanto à forma como a professora deveria organizar a progressão do conteúdo –enunciados 08, 09, 10, 11, 16 e 17 – não deixando que a professora reflita, mas apenas escute e concorde – enunciado 20 – com o que a pesquisadora supõe que seja melhor para a sala de aula e para os alunos da professora em questão.

Em suma, a noção de “Reflexividade” desenvolvida nos trabalhos que seguem essa linha aproxima-se da noção de autoria no que concerne à participação do professor na prática reflexiva com a análise, avaliação e eventualmente posterior modificação de sua prática docente. Ou seja, a heterogeneidade discursiva, que é constitutiva do evento aula, vai ficando perceptível por meio da atividade analítica da reflexão crítica. Por outro lado divergimos em relação a essa perspectiva na medida em que o professor, não mais apoiado unicamente na voz do pesquisador externo, precisa ir além da reflexão de sua prática, mas sim alcançar um trabalho engajado e responsável de gerenciamento desta heterogeneidade de forma concreta nas elaborações e refacções de suas produções didáticas e de sua aula. Divergência maior ainda está na natureza do dado: no caso das pesquisas acima averiguadas, o dado é constituído por meio da sessão reflexiva, isto é, o pesquisador produz o dado; já no nosso caso, é o próprio professor em formação que produz o dado, já que se trata do processo e do produto didático do mesmo.

1.2 Formação e discursividade

Outra linha de estudos relacionada à formação do professor é a vertente discursiva. Verificando os materiais acadêmicos a respeito dessa temática, encontramos uma quantidade significativa de trabalhos que mobilizam conceitos e categorias de análise advindas da análise do discurso. Neste capítulo abordaremos, especificamente, às produções que tematizam a formação do professor de língua portuguesa a partir do viés da discursividade, ou seja, questões de constituição identitária, constituição da subjetividade, discursos que se encontram em determinada formação discursiva. Para tanto, discutiremos as proposições de Tápías-Oliveira (2005), Assis e Mata (2005), Eufrásio (2007) e Fairchild (2009; 2010).

Na linha dos estudos sobre formação de professores, Tápías-Oliveira (2005) se propõe a analisar, na produção de diários de aprendizagem de graduandos de Letras, evidências de uma construção identitária profissional, baseadas em eventos de letramento ocorridos em sala de aula. A autora justifica a escolha por essa linha de pesquisa, com uma ancoragem teórica em Barton (1994), de Corte (1996), Bakhtin (2002), Kleiman (2005) e Ivanié (1997). A pesquisadora analisa – muito rapidamente – dados de produções diaristas de dois sujeitos, nas quais identificou que eles vão assumindo a identidade (figurada) de professor ao usarem a referência de dois modos:

- com a presença do *eu mesmo* que se dá no momento em que os sujeitos se assumem linguisticamente como professores com o uso da 1ª pessoa (eu/nós) e da categoria de “professor”, “educador”, “profissional”. Tal como apresentado nas expressões sublinhadas no dado abaixo⁶:

A visão mais ampla e perceptiva que obtivemos após essa aula foi muito importante para mim, já que, como educadora, preciso ser atual, crítica e consciente de tudo o que vejo e não vejo.

- com a atribuição de características de conduta a esse professor (figurado) por meio de verbos modalizadores para a expressão de noções deônticas (deve, é preciso, é necessário). Exemplo desse tipo de referência é o que segue:

Achei a atividade muito interessante, pois pudemos (sic) comparar as semelhanças e diferenças entre os livros. Fiz muitas descobertas, pois constatei que um livro sozinho não é nada, é preciso que haja uma pessoa (professor) para adequá-lo ao ritmo e objetivo dos alunos. /.../ Aprendi que

⁶ Esses dois dados transcritos são trechos dos diários de aprendizagem analisados por Tápías-Oliveira (2005).

devemos analisar e retirar o que for de melhor dos livros didáticos [...]. Com os PCNs de 5ª a 8ª séries aprendemos que eles abordam de uma outra maneira o ensino dentro da sala de aula, ele afirma que o professor deve trabalhar através de textos os gêneros textuais. Por tanto, acredito que essa atividade foi de extrema importância, pois aprendi que o livro didático não é o dono da verdade, é preciso que o professor escolha o que seja melhor.

Em outras palavras, a investigação da pesquisadora se volta para a produção escrita de alunos de graduação a fim de perceber questões da identidade profissional do professor de língua portuguesa, questões essas que não se dão por meio de uma produção didática. Mais uma vez percebemos a escolha por verificar o perfil do professor através de seu discurso sobre o ensino (texto de caráter técnico-acadêmico) e não por meio de sua produção didática tal como é o nosso interesse. Por fim, parece-nos limitada a tentativa de detectar a identidade de **professor** por meio de diário de aprendizagem, que é uma atividade de **alunos** em formação para a docência.

De maneira semelhante com o que a autora acima chama de construção identitária profissional, em *O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras*, Fairchild (2010) discute a dificuldade de o professor (em sua formação inicial) sustentar um discurso específico a respeito de seu objeto de especialidade, ou seja, um “discurso profissional docente” através do qual se identifique um professor de língua portuguesa. Para isso o autor analisa a escrita de relatórios de estágio de alunos de graduação em Letras. Ele percebe nesses relatórios (i) a ocultação da imagem negativa de si, pelo estagiário, por meio de explicações laterais ao objeto de análise (justificativa para atrasos, ênfase nas supostas dificuldades etc.) no lugar da mobilização de instrumentos teóricos para analisar seus dados, (ii) a preferência pelo improvisado ao planejamento. Isso se explica provavelmente pelo trabalho e dificuldade própria do planejamento didático e atenção às condições de produção para a “escrita da aula”, que exige algumas competências linguageiras e atitudes didáticas: leitura de textos, compreensão, interpretação, escolha do texto-base, escolha do que se vai abordar do texto, perspectiva a dar ao exercício, escrita das consignas, verificação da coesão da consigna e entre as consignas etc.

Pensando em nosso interesse, a investigação sobre formação do professor de LP feita por Fairchild se baseia na escrita de uma graduanda de Letras em contexto de estágio de observação e regência e partir daí encara as nuances de subjetividade para a construção de um discurso profissional docente. Contexto semelhante a toda nossa pesquisa – o tratado com a escrita do graduando de Letras –, entretanto também é um discurso “sobre” o ensino, e as aulas ministradas pela estagiária em si não são discutidas pelo autor.

Assis e Mata (2005), por sua vez, focalizam sua investigação na formação inicial de professores de LP, e buscam examinar a materialidade discursiva da interação professor/alunos em uma aula de disciplina voltada ao ensino-aprendizagem da escrita no primeiro período de um curso de Letras, no intuito de verificar como os estudantes expostos à atividade de produção de resumos acadêmicos vão (re)construindo e operacionalizando suas representações sobre o gênero em foco (p. 183). Este trabalho nos interessa pelo fato de lançar luz sobre a escrita acadêmica de graduandos de Letras e assim falar sobre sua formação como futuro professor de LP. Diferentemente de nossa proposta, em todo caso, as autoras objetivam ainda examinar de que modo o projeto didático adotado pelo professor-formador guia esse processo.

As autoras dão informações sobre a organização do currículo do curso de Letras da instituição em questão em que aconteceu a investigação:

(...) prevê três etapas de formação: a formação do aluno como **usuário proficiente da língua(gem)** (do 1º ao 4º período); **formação do usuário/especialista** (5º e 6º períodos), em que se privilegiam os conhecimentos requeridos para a atividade de análise de textos; o coroamento da **formação do usuário/especialista/professor** (7º e 8º períodos). (p. 186)

A aula transcrita por Assis e Mata (2005), em seu artigo, reporta-se às ações da disciplina “Laboratório de Produção de Textos”, do 1º ciclo de formação (“aluno como usuário proficiente da linguagem”). Para transcrição e análise da aula, as autoras trabalharam com a unidade “intervenção”⁷, na qual é predominante a unidade monologal que distingue cada contribuição (verbal ou não) dos interlocutores no curso do evento. Na aula, totalizam 192 intervenções, a maior parte delas atribuída à professora-formadora da disciplina, como se nota em um trecho pelas autoras analisado, a seguir. Trata-se da resposta de um aluno e os comentários da professora-formadora desencadeados a partir de sua pergunta sobre qual daqueles resumos produzidos pelos próprios alunos estava mais adequado às condições previstas para seu funcionamento, foco da aula anterior. Vamos ao excerto.

16. Ra: o último

17. P: o último... por que o último?

18. Ra: porque ele começa falando do autor (...)

19. P: e por que... então tá... você diz que é porque ele começa com uma alusão ao autor do texto... por que isso é fundamental? conta pra mim

⁷ Cf. Matêncio, 2001.

20. Ra: o exercício que você propôs é que o aluno vá à biblioteca procurar algum livro... se não tiver o nome do autor você estaria (...)

21. P: hã... hã

22. P: tá... olha se é isso que você ta falando... bom... se eu to lá lendo um resumo... digamos que o/o resumo um... o resumo dois... o resumo três... eles fazem coisas que me interessam lá na pesquisa que estou fazendo sobre a noção de erro... mas como é que eu encontro essa obra? fala-se em O::bra gente? ... no primeiro resumo? não... no segundo fala-se... fala-se em obra... mas que obra é essa? ah? que obra é essa? ((trecho inaudível)) sim ...e no terceiro? (...)(ASSIS & MATA, 2005, p. 195)

Com a análise as autoras perceberam a (re)construção do modelo conceitual de resumo operado pelos alunos por meio de negociação dialética entre as representações que já possuíam e aquela subjacente ao trabalho proposto pela professora; e ainda a (re)construção também das identidades de professor e aluno na instauração do jogo interacional em sala de aula, da negociação dos saberes.

Quando as autoras concluem que é preciso uma formação por meio de um projeto de ensino colocado em prática e a interação decorrente em sala de aula entre professor-formador e graduando, e, além disso, da produção dos graduandos, em condições de produção delimitadas, recepção e circulação dos gêneros – nesse caso o resumo – elas nos mostram a compreensão de formação do professor de LP como reconstrução de identidade por meio das interações na sala de aula universitária com o professor-formador e ainda suas produções escritas de gêneros técnico-científicos que embasarão seu processo de formação inicial de professor de LP.

Em outro trabalho que segue essa perspectiva discursiva, Eufrásio (2007) analisa relatórios de iniciação científica e de estágio produzidos por três graduandos de Letras. A autora propõe a existência de duas formações discursivas, que ela chama de “investigativa” e “dogmática”, e procura perceber, em seu corpus, como os informantes de sua pesquisa se inscrevem em uma ou outra ao analisarem seus dados e ainda as formas como o conhecimento sobre a língua portuguesa tornou-se conteúdo a ser aprendido em aula, no caso dos relatórios de estágio. Este último ponto é o que mais se aproxima de nossa proposta. Para perceber esse movimento de análise feito pela pesquisadora, a seguir apresentamos excertos de um relatório de estágio analisado.

Todavia, em meio ao desinteresse dos alunos e dos professores, e a todos os outros mencionados acima, foi possível encontrar momentos dentro da sala de aula em que houve, mesmo que de forma periférica, um certo incentivo ao pensamento crítico dos alunos. Alguns comentários interessantes feitos pelas professoras foram transcritos abaixo:

“Um texto pode ser tudo o que a gente faz uma leitura. Então filme, escultura, foto, dá pra fazer leitura de tudo isso. O que é leitura? Saber o que ele quis dizer com o quadro, em que momento histórico, que tendência ele seguia, qual o significado...” (EUFRÁSIO, 2007, p. 179).

Na aula seguinte, iniciei a abordagem crítica da linguagem a partir de textos publicitários. O primeiro contato com o gênero foi através de slogans, e para complementar a discussão, eles fizeram uma análise de um texto publicitário. Havia também a intenção de que eles escolhessem em casa uma propaganda e trouxessem-na para sala para discussão, mas o tempo de regência era curto para aprofundarmos muito o assunto. Para finalizar o tema, eles trabalharam com o poema *Eu, Etiqueta*, de Drummond, tratando da questão do fetiche da marca a partir do gênero literário. A questão do fetiche foi considerada importante de ser trabalhada porque foi observado que quase todos os alunos têm celular de última geração e são, apesar de pobres, muito consumistas (...)(EUFRÁSIO, 2007, p. 179).

Eufrásio seleciona e analisa esses trechos ancorando-se nas noções de disciplina, autor e comentário oferecidas por Foucault ([1970] 2006a) por meio das quais chega à caracterização das formações discursivas da “investigação” e do “dogma”. O primeiro excerto é tratado pela pesquisadora acerca da função-autor que constrói “a coerência textual por meio das análises contínuas” sobre o tema do desinteresse escolar pelos alunos; a concepção mais abrangente de texto e de leitura apresentada pelas professoras é vista pelo estagiário como “interessante”; essas análises, portanto, são tomadas como “índices” da construção do conhecimento, da investigação. Em relação ao segundo excerto, notam-se algumas atitudes de escolha e articulação de instâncias teóricas e metodológicas (abordagem crítica da linguagem, gêneros publicitários, slogans, atividade prática de análise de texto publicitário etc.) para a implementação da sua aula em vista de uma questão-problema da turma percebida pelo estagiário em momentos de observação (tema social: fetiche da marca, consumismo); além do mais, a autora atenta para o comentário feito pelo estagiário a respeito de sua escolha pelo tema em questão que foi trabalhado em sala. A pesquisadora considerou a escrita do relatório com a coleta e registro de dados e os comentários desses dados como atitude investigativa.

As ideias de Eufrásio nos são interessantes para compreendermos a constituição das atividades de ensino aqui analisadas, sobretudo suas análises sobre os informantes que, segundo ela, produzem algo “novo” nos relatórios analisados. A respeito disso, Eufrásio elenca as características dos textos que ela considera de cunho mais “investigativo” (menos “dogmático”): *A) Coleta e registro de diversos dados, retirados de situações enunciativas não-repetíveis; B) Eficiente delimitação de aspectos estruturais e metodológicos de pesquisa – objetivo, corpus, transcrição dos dados, bibliografia pertinente – possibilita produtivas*

intervenções analíticas; C) Coerência textual assegurada pelo desenvolvimento contínuo de reflexões e de hipóteses interpretativas sobre um determinado tema; D) Comentários aos textos-fonte inseridos não só na função de corroborar as afirmações feitas, mas também de ampliar o alcance das hipóteses anteriormente levantadas e apresentar novas possibilidades de reflexão.

Tais proposições se aproximam daquilo a que estamos nos referindo sobre a função-autor na construção da autoria em materiais de ensino. De forma mais específica, podemos relacionar esses posicionamentos àquelas três vozes que vimos enunciando desde o início deste texto: por exemplo, o item A diz respeito à coleta e escolha do material linguístico-discursivo a ser utilizado como base para o material didático, cujo traço de singularidade se daria por serem textos novos e autênticos (“enunciados não-repetíveis”); o item D nos remete à proposição de um referencial teórico que orienta a perspectiva que é dada e explorada na atividade que norteará as possibilidades de reflexão dos alunos-leitores; os itens B e C estão relacionados a aspectos estruturais e de efeito de sentido do texto, o que, no nosso caso, está implicado na estruturação interna do material de ensino produzido a fim de que se torne compreensível pelo aluno-leitor e ainda o oriente para a atividade linguística foco de sua aprendizagem.

Na linha da construção identitária do profissional de letras, Fairchild (2009) discute a atitude do professor no ensino de LP com relação às interações face a face em sala de aula, ou seja, a relação entre o conhecimento técnico e as atitudes didáticas ancoradas no discurso dos alunos. O autor se utiliza de um evento acontecido em uma aula que é relatada por um estagiário, a saber, uma resposta inusitada dada a uma questão de leitura por uma boa quantidade de alunos da sala. Seguem abaixo, o trecho do texto-base para a atividade, a consigna e a resposta inusitada a que o autor se refere:

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazertal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair dastocas, estavam a ponto de morrer de fome(extraído de “Assembleia dos ratos”, deMonteiro Lobato).

Em que ambiente viviam os ratos?

R.: Na rataria duma casa velha

(FAIRCHILD, 2009, p. 499)

A partir daí aponta e discute algumas atitudes que poderiam ser tomadas em relação a esse erro de leitura e suas implicações. Trata da possibilidade de empreendimento de uma aula cujo estopim seria o texto dos alunos. O autor discute a produção da aula, pois sugere atitudes

didáticas que implicam a reformulação do material ou a criação de novos materiais: a partir das respostas dos alunos, o professor poderia considerar a resposta errada e requisitar sua modificação; poderia modificar o material usado em sala; poderia explicitar o processo que origina o erro do aluno; poderia utilizar o erro como pretexto para outras atividades; poderia ainda criar uma aula a partir da dúvida dos alunos.

Dessa forma, este artigo dá algumas sugestões de posturas autorais em relação ao material que o professor utiliza (p. 501), proporcionando um norte para o entendimento de tais posturas no fazer do professor que se vê, ou melhor, que está em um manancial de discursos e materiais de apoio, recursos das novas tecnologias da informação e comunicação, teorias linguísticas e educacionais, métodos e procedimentos de ensino, em que precisa se posicionar e instaurar sua voz. Tal situação é demasiado paradoxal: em um mundo de possibilidades teóricas e recursos para produzir sua aula, o sujeito tem dificuldade em manusear tantas peças para mostrar seu jogo, correndo perigo de perder sua vez no jogo ou ainda afundar neste manancial, onde é lançado e precisa encontrar seu caminho (BARZOTTO, 2009). É isso que acontece com o graduando que ministrou a aula analisada por Fairchild, pois, apesar da repetição do mesmo erro pelos estudantes, o estagiário teve dificuldade em tomar qualquer “atitude” em relação a ele como, por exemplo, uma das alternativas apresentadas por Fairchild (2009).

Portanto, no texto há sugestões de atitudes autorais por parte do autor pesquisado, que poderia modificar um material já pronto (de onde a atividade foi retirada) ou elaborar novas aulas a partir de um problema identificado na produção dos alunos. Nesse sentido, a atividade de produção de materiais didáticos ainda na graduação torna-se essencial para que o professor em formação vá refletindo e agindo com posturas autorais quando da (re)elaboração destas atividades. Essa postura autoral vem a ser o mote para nossa investigação, que visa perceber tal postura na produção de atividades didáticas produzidas por alunos de Letras.

1.3 Formação e material didático

Além desses trabalhos que discutem a formação do professor de um ponto de vista discursivo, há uma série de textos que analisam materiais didáticos existentes e fazem sugestões sobre como superar os problemas apontados neles. Estes textos nos interessam, sobretudo, para pensar em que medida o fato de pesquisadores “sugerirem” certos

encaminhamentos tem de fato algum efeito sobre o modo como professores elaboram suas aulas.

Sobre exercícios de leitura e escrita, Marcuschi (1996) esclarece que quando se analisam aqueles encontrados em manuais de língua portuguesa para a Educação Básica, a maioria absoluta dos exercícios não passa de pergunta e resposta, ou meros exercícios de cópiação. Eis a constatação mais detalhada do autor:

Uma análise de sete manuais de 1ª a 7ª série atualmente em uso nas diversas escolas, particulares e públicas, com um total de 1.463 perguntas, mostrou que cerca de 60% das perguntas eram de cópia ou citação de alguma parte do texto. Aproximadamente 30% eram perguntas de caráter pessoal nada tendo a ver com o texto; apenas 5% das perguntas exigiam que se relacionassem duas ou mais informações textuais para responder. Poucas perguntas se preocupavam com alguma reflexão-crítica (MARCUSCHI, 1996, p. 2-3).

Ou seja, não são exercícios de compreensão textual de fato, que trabalhem o contexto e a construção dos sentidos a partir das “peças” que o texto oferece. O linguista sumariza sua conclusão afirmando que mais da metade das questões das atividades de compreensão textual encontradas nos livros didáticos por ele analisados são assim categorizadas: *Perguntas respondíveis sem a leitura do texto; Perguntas não-respondíveis mesmo lendo o texto; Perguntas para as quais qualquer resposta serve; e Perguntas que só exigem exercício de caligrafia* (op. cit., p. 12).

Ao fim do texto, após fazer essas constatações, o autor elenca uma série de tipos de atividades que seriam alternativas para um trabalho de mais qualidade no tocante à interpretação de textos. As sugestões do autor são exercícios de *identificação das proposições centrais do texto, perguntas e afirmações inferenciais, tratamento a partir do título, produção de resumos, reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual, reprodução do texto na forma de diagrama, reprodução do texto oralmente e trabalhos de revisão da compreensão*.

Ainda nesta linha dos exercícios de língua portuguesa, Salzano (2004) analisa um livro didático de Língua Portuguesa a partir dos seguintes componentes: metodologia, plano ou design e os exercícios nele apresentados. A respeito dos exercícios, a autora elenca a tipologia dos exercícios encontrados no livro: exercícios de repetição, de lacuna, estrutural, de reformulação. Salzano ainda define o exercício “como uma tarefa de língua com caracteres repetitivos, conteúdo metalinguisticamente marcado, que é requerido pelo professor ao estudante, sendo avaliado por aquele”. Após a análise do livro didático e a percepção de suas

fragilidades em relação aos exercícios nele contidos, a autora sugere, genericamente, a “força mediadora” (p. 292) do professor para proporcionar novas possibilidades de uso e de abordagem do material didático, a força da interação entre professor e aluno em sala de aula e o uso de outros recursos como livros de literatura infanto-juvenil e livros ricos em linguagem verbal e não-verbal. Cabe ressaltar que a autora, com essas sugestões na seção de conclusão, não faz alusão à atitude do professor de elaborar suas aulas, mas apenas a um trabalho de aplicação e, quando necessário, adaptação e adequação das “aulas” prontas nos livros didáticos. O que diverge das orientações dadas por Leffa (2003) que admite e discute a produção do material de ensino de língua pelo professor.

Outra autora que analisa materiais de ensino é Cerqueira (2010). Em seu trabalho, ela objetiva “refletir sobre a distinção entre as noções conceituais de *atividade* e *exercício* no âmbito do ensino de português língua materna” (p. 130). Segundo ela, essa distinção se dá da seguinte forma: o exercício teria um propósito mais imediato de “verificação da aprendizagem do aluno por parte do professor em relação a um tópico específico de conteúdo programático”, e a atividade teria o propósito de mobilizar ações e atitudes por parte dos sujeitos com o trabalho efetivo de produção textual. Mostrando preocupação principalmente com as atividades de produção de textos escritos, a autora também sugere alguns encaminhamentos para tornar o ensino mais eficaz a partir de uma abordagem centrada na noção de atividade, a saber, a identificação pelo professor do conhecimento linguístico que o aluno já possui e os conhecimentos a serem adquiridos em posteriores ações de ensino pautadas nas atividades linguística, epilinguística e metalinguística, com condições pragmáticas delimitadas. Tais sugestões são ancoradas em postulados teóricos e metodológicos já postos nos estudos da linguagem, como Franchi (2006), Geraldi (2006), PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e outros.

Já que esta investigação busca discutir as atividades de ensino produzidas pelo professor, procuramos entender tal processo de produção, o que, na abordagem feita por Leffa (2003) – já mencionado anteriormente – dá-se em quatro etapas: 1) análise (exame das necessidades de aprendizagem dos alunos), 2) desenvolvimento (definição dos objetivos, da abordagem, dos conteúdos, das atividades, dos recursos e o ordenamentos das atividades), 3) implementação (o material posto em ação que dependerá do grau de presença do professor produtor da atividade) e 4) avaliação (formal ou informal), perfazendo um ciclo. Aproveitando-nos da afirmação do autor de que esse processo é sistemático e de complexidade variada, reiteramos a importância de o professor tomar consciência e praticar essa sistematicidade ainda na graduação.

Estes trabalhos nos interessam por fazerem diversas considerações sobre a natureza e a qualidade das atividades/exercícios de ensino de língua portuguesa. Mas consideramos dois aspectos problemáticos: 1) a tendência, expressa nesses três trabalhos, de se analisar preferencialmente material didático de mercado e não materiais produzidos por professores; e 2) o fato de os autores se eximirem de verificar em que medida aquilo que sugerem como melhorias de fato melhoraria a qualidade das aulas. Sobre isto, nota-se que as sugestões são apresentadas de forma um tanto vaga e sem que os próprios autores demonstrem como poderiam ser usadas na elaboração de exercícios concretos. Estas lacunas, a nosso ver, justificam a necessidade de pesquisas sobre autoria na produção de atividades de ensino que comecem a investigar como as proposições elaboradas em um plano mais especulativo, como as dos autores acima, podem se traduzir em novos materiais didáticos.

1.4 O que foi dito: a autoria na formação do professor de Língua Portuguesa

Pode-se concluir, portanto, a partir dos trabalhos discutidos até aqui o que é apresentado no Quadro II:

QUADRO II: Sinopsedas três perspectivas sobre formação do professor

Vieses teóricos	Características predominantes
Reflexividade (crítica)	<ul style="list-style-type: none"> - A noção de reflexão diz respeito às aulas ministradas dos professores e não à criação e execução de novas aulas. - Professor reflexivo é aquele que consegue refletir sobre sua prática entendendo que esta está inserida em contextos mais amplos sociais, históricos e culturais, capaz de descrever, informar, confrontar e reconstruir sua prática de acordo com as decisões tomadas por causa do processo reflexivo. - Atenta-se, aparentemente, mais ao campo declarativo (discurso dos professores “sobre” sua própria aula) em “sessões reflexivas” do que ao das ações didáticas propriamente ditas. - Os dados analisados são as trocas verbais entre professor e pesquisador durante “sessões reflexivas”. Fica assim pressuposto

	<p>que o que é dito na sessão se traduziria diretamente em resultados pedagógicos. A eficácia dessa abordagem, a nosso ver, só poderia ser comprovada pelo cruzamento desse tipo de dado com pesquisas que verificassem de que forma a atuação das professoras em sala de aula se modifica durante ou após o período das sessões.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A crítica e reconhecimento de falhas nas aulas ministradas são mais enfatizados do que a reelaboração efetiva do ensino. - A opacidade do discurso não é considerada, teoricamente. - Embora concordemos com a importância de uma postura reflexiva por parte do professor, nosso trabalho diferencia-se dos que citamos, nesta linha, por voltar-se a um aspecto do fazer pedagógico (a produção de material didático) e não às declarações de professores sobre seu fazer pedagógico.
Discursividade	<ul style="list-style-type: none"> - As investigações são direcionadas para a formação do professor para questões da construção da identidade profissional docente, por meio de perspectivas teóricas variadas e interessadas pela formação inicial de graduandos de Letras. - Os contextos de pesquisa são tanto de sala de aula da universidade (em disciplinas da área “teórica”) quanto no ambiente escolar (em disciplinas da área da prática profissional docente, como “Prática de Ensino” ou “Estágio supervisionado”). - A ênfase na contínua construção da identidade de professor de LP seja por meio de suas produções escritas e orais acadêmicas seja por meio de suas produções escritas didáticas. - As produções didáticas são pouco exploradas quanto à sua produtividade e relação com a construção da identidade profissional docente. - No nosso caso tais produções didáticas são, ao mesmo tempo, a “matéria prima” e o produto desta identidade em movimento.
	<ul style="list-style-type: none"> - As pesquisas privilegiam a análise de materiais didáticos comerciais e não materiais produzidos por professores. - As pesquisas tendem a discutir o material didático como

Materiais didáticos	produto final e pouco ou nada discutem sobre os procedimentos de construção desse tipo de material. <ul style="list-style-type: none">- As análises mostram preferência por classificações tipológicas.- A superação dos problemas apontados é feita através de sugestões e apontamentos vagos, que não chegam a ter sua eficácia tomada como objeto de pesquisa posterior.
---------------------	---

Passaremos agora para o segundo capítulo intitulado “As vozes do discurso: subjetividade escrita e autoria”, no qual procedemos à delimitação teórica deste trabalho para a posterior leitura e análise dos dados.

CAPÍTULO II

AS VOZES DO DISCURSO: SUBJETIVIDADE, ESCRITA, AUTORIA

Enquanto se disputavam o privilégio de levá-lo nos ombros, pelo declive íngreme das escarpas, homens e mulheres perceberam, pela primeira vez, a desolação de suas ruas, a aridez de seus pátios, a estreiteza de seus sonhos, diante do esplendor e da beleza do seu afogado.

Gabriel Garcia Marques

O afogado mais bonito do mundo

Na produção de discursos, o sujeito articula aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva criar o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

João WanderleyGeraldini

Portos de Passagem

Neste capítulo, discutimos algumas noções relacionadas à concepção discursiva de linguagem que nos serão úteis para a análise dos materiais produzidos por alunos de Letras, a saber: as noções de subjetividade, escrita e autoria. O intuito é fundamentar nossa investigação de cunho educacional, já que trata da formação do professor de LP, com instrumentos linguísticos, uma vez que olhamos o fenômeno em questão com os óculos calibrados para a linguagem. Lembrando que nosso objeto é a produção de material didático como produção discursiva, precisamos ancorar a investigação de tal objeto na concepção discursiva da linguagem.

Para apresentarmos e alocarmos a questão da subjetividade neste trabalho,lançamos mão de Pêcheux (2010/1969), Bakhtin (1997) e Authier-Revuz (1990; 2004) e dos estudiosos

dessas obras com o intuito de entendermos o alcance e os limites que tal noção para manusearmos os dados que tiveram sua concepção em momento de formação docente cujos sujeitos – graduandos de Letras – estão em intenso movimento subjetivo devido ao contato com variadas correntes teóricas e metodológicas, novas práticas sociais, novos comportamentos exigidos etc.

No que diz respeito à escrita, operacionalizamos as contribuições de Nasio (1993), Geraldi (1997) e de Riolfi (2003; 2008) para que, na análise dos dados, consigamos perceber como se deu e por meio de quais operações se deu o rasgamento do sujeito para gerenciar o Outro do discurso quando da criação de uma atividade de ensino.

Na seção que trata da autoria, referimo-nos às proposições teóricas de Foucault (2006a; 2006b), Barthes (1984), Faraco (2005), Possenti (2002) e Orlandi (2007) para compreender a questão da originalidade, da singularidade, do acontecimento no movimento do gerenciamento das vozes discursivas nas atividades de ensino de LP escritas pelos futuros professores.

2.1 Subjetividade

Como o nosso objetivo é investigar a maneira como se dá o gerenciamento das vozes discursivas a fim de se vislumbrar os efeitos de autoria por parte dos sujeitos quando da produção de atividades didáticas, é necessária, primeiramente, a compreensão da noção de subjetividade para a posterior leitura e análise dos dados.

Quanto à noção de sujeito, de acordo com a psicanálise, temos um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, marcado pela incompletude. Brandão (1997, p. 55-56) elenca algumas características da noção de sujeito que a AD elabora a partir de aportes da Psicanálise:

- a) *O sujeito é dividido, clivado, cindido.* Estrutura complexa constituída pelo sujeito, o seu outro e o inconsciente freudiano.
- b) *O sujeito é descentrado.* O eu perde sua centralidade, não sendo mais “senhor de sua morada”.
- c) *O sujeito é efeito de linguagem.* “Uma representação que depende ‘das formas da linguagem que ele enuncia e que na realidade o enunciam’”.

É essa noção de sujeito que nos é útil para este trabalho e, portanto, discorreremos melhor sobre sua teorização a partir, principalmente, de Pêcheux (2010/1969), Bakhtin (1997) e Authier-Revuz (2004).

No prefácio de Gadet e Hak(2010), Gadet expõe que para Pêcheux é impossível realizar a Análise do Discurso sem uma ancoragem em uma teoria do sujeito. De forma simplificada, segundo Henry (2010), o projeto teórico de Pêcheux sobre o sujeito tem como base, de um lado, os sujeitos de Lacan, Foucault e Derrida que são ligados à linguagem e, por outro lado, o sujeito de Althusser que é o da ideologia; ou seja, as relações entre a linguagem e a ideologia nos abrem a porta para visualizar o sujeito que é interpelado a ocupar um lugar determinado no sistema de produção do discurso, suas condições de produção.

Ainda no que diz respeito a Pêcheux, é útil a organização e compreensão do processo discursivo a partir das formações imaginárias (AAD-1969). Pêcheux afirma que “todo discurso supunha, por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (p. 83). Vejamos abaixo a organização das “formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 81). Em seguida explicaremos os aspectos mais relevantes para o nosso intento.

$$\begin{array}{l}
 A \left\{ \begin{array}{l}
 I_A(I_B(A)) = \text{Representação imaginária de A sobre a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B.} \\
 I_A(I_B(B)) = \text{Representação imaginária de A sobre a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B.} \\
 I_A(I_B(R)) = \text{Representação imaginária de A sobre a imagem de B sobre R.}
 \end{array} \right. \\
 \\
 B \left\{ \begin{array}{l}
 I_B(I_A(B)) = \text{Representação imaginária de B sobre a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A.} \\
 I_B(I_A(A)) = \text{Representação imaginária de B sobre a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A.} \\
 I_B(I_A(R)) = \text{Representação imaginária de B sobre a imagem de A sobre R.}
 \end{array} \right.
 \end{array}$$

Neste esquema, I corresponde a “imagem”, A e B correspondem às posições ocupadas pelos sujeitos na produção de um discurso e R corresponde ao “referente” do discurso. O esquema nos mostra que os sujeitos projetam imagens de si do outro a partir dos lugares que ocupam, além disso, projetam “imagens das imagens” do outro. No nosso caso, podemos supor que o professor que elabora material didático funciona como um sujeito em A, que pode ter na posição de B (seu enunciatário) diferentes sujeitos: o aluno que realizará a atividade; os modelos teóricos a que tenta atender na elaboração da atividade; os próprios textos ou dados linguísticos que escolhe como substrato para a atividade.

Para Pêcheux, portanto, a subjetividade é caracterizada por essa tomada de posição dos sujeitos e pelas imagens criadas de um e de outro, sobre um e sobre o outro, e ainda pelos pontos de vista de um e outro sobre o referente no processodiscursivo. A clivagem do sujeito, dentro desse modelo, pode ser representada pelo fato de que em um discurso o sujeito em A não se define por uma única posição, mas por um conjunto de imagens (diferentes, possivelmente contraditórias) sobre si mesmo e sobre o outro.

Ajudam-nos, também, no entendimento da noção de sujeito descentrado, as contribuições de Mikhail Bakhtin no que tange ao dialogismo, que o autor primeiramente elabora relacionado ao estudo do romance⁸. Para Bakhtin (1997), “a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (p. 145-146). Também a recepção, para Bakhtin, não é uma mera apreensão da mensagem, mas uma “recepção ativa do discurso de outrem” (p. 146). Essa compreensão fundamental da língua enquanto diálogo, que pode ser aproximada ao esquema das formações imaginárias de Pêcheux, convém à leitura de nossos dados uma vez que se trata de atividades didáticas criadas por alunos de Letras em diálogo com outros enunciados: a recepção ativa por parte do aluno-alvo da atividade; os enunciados das teorias e orientações que se voltam ao ensino de língua; os enunciados materializados do próprio material tematizado nas atividades.

O dialogismo tem seu desdobramento na noção de polifonia, cujos conceitos associados são o da inconclusibilidade e o de não acabamento. Bezerra (2008) define polifonia da seguinte forma:

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equípolentes,

⁸ Bezerra (2008, p. 191) apresenta as duas modalidades de romance que Bakhtin identifica: o monológico e o polifônico. Trata-se do estudo da prosa romanesca e suas especificações: o autor, as personagens.

todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo (p. 194-195).

Essa convivência e interação de multiplicidade de vozes é que caracteriza, para o nosso intento, o espaço das condições de produção do discurso (em termos pecheutianos) e o espaço do processo discursivo. Vozes estas que trazem em si marcas ou indícios de seu universo discursivo de “origem”, demonstrando assim em quais fontes o sujeito fora beber. É o sujeito que constitui e é constituído com e nessas vozes, o que nos aproxima à noção, advinda da psicanálise, de sujeito do inconsciente “que não cessa de advir para se apagar enquanto resíduo logo renascente, procede do lugar do simbólico, lugar do Outro, distinto do outro(...)” (GADET et al. 2010, p. 53).

Em vista disso, consideramos que, como no romance, uma atividade para o ensino-aprendizagem de LP é um texto cujo autor precisa “dar voz”, de forma organizada, a diversos “personagens”. Suponhamos uma atividade de compreensão textual. O próprio texto escolhido para base das perguntas é como uma “personagem” que “fala” no exercício. Ao elaborar as perguntas, também dou voz a pelo menos duas instâncias: a) as teorias ou concepções que estão me norteando; e b) a minha própria interpretação do texto que escolhi para a atividade. Por exemplo, se o professor é mais afeito aos postulados da Sociolinguística, é possível que escolha um texto em que aparecem muitas formas orais da língua e elaborará exercícios que chamam a atenção do aluno para essas formas, porque isto é o objeto da teoria por meio da qual se lê o texto.

Como foi mostrada acima, essa heterogeneidade própria do sujeito é esmiuçada por Authier-Revuz (2004) ao propor o conceito de heterogeneidade do discurso para tratar das vozes do Outro que entrecortam o um. Para a autora, essa heterogeneidade pode estar presente num discurso de duas formas, que ela chama de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. A primeira é quando o outro é inscrito na linearidade do discurso por meio de formas marcadas e linguisticamente detectáveis na frase ou no discurso produzido por um locutor, ou seja, são as “formas explícitas da heterogeneidade”. A segunda diz respeito à natureza do discurso que

se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O *outro* não é um *objeto* (exterior, *do qual* se fala), mas uma *condição* (constitutiva *para* que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

A autora alicerça sua proposição a respeito da heterogeneidade constitutiva no dialogismo de Bakhtin e na psicanálise lacaniana. Na perspectiva dialógica de Bakhtin encontra-se o lugar de “*um outro que atravessa constitutivamente o um*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 25). Sempre apoiando-se no filósofo da linguagem, ela discorre sobre os conceitos caros a sua proposição teórica, tais como a interação verbal que é a verdadeira substância da língua; o plurilinguismo que trata das várias linguagens ou dialetos sociais que se intersectam nas relações dialógicas; a interlocução na dialogização do discurso que seria o fato de todo discurso ser dirigido a um interlocutor⁹; entre outros. Enfim, para Authier-Revuz outro do dialogismo bakhtiniano “não é nem o *objeto* exterior do discurso (...), nem o *duplo* (...): ele é a *condição* do discurso, e é uma *fronteira interior*, que marca no discurso a relação constitutiva com o outro (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 46). No que diz respeito à psicanálise lacaniana, a estudiosa ratifica sua ideia sobre a heterogeneidade do discurso – as muitas vozes presentes em um enunciado – por meio do sujeito dividido, barrado pelo inconsciente que, por sua vez, age no discurso “normal”; é o avesso do discurso, não outro discurso, mas o discurso do Outro. A autora conclui que “*todo discurso é polifônico*, consistindo o trabalho de análise em ouvir, *ao mesmo tempo*, as diferentes vozes (...) do discurso” (p. 61).

A polifonia é explorada pela autora nessa intersecção entre formas constitutivas do discurso e formas marcadas. Ela detalha:

Assim, as marcas explícitas de heterogeneidade respondem à ameaça que representa, para o desejo de domínio do sujeito falante, o fato de que ele não pode escapar ao domínio de uma fala que, fundamentalmente, é heterogênea. Através dessas marcas, designando o outro localizadamente, o sujeito empenha-se em fortalecer o estatuto do um. É nesse sentido que a heterogeneidade mostrada pode ser considerada com um modo de denegação no discurso da heterogeneidade constitutiva que depende do outro no um (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 73-74).

Em face desse domínio da fala heterogênea, o sujeito – dividido, clivado, descentrado e como efeito de linguagem – se constitui por uma dispersão de vozes o que leva a supor a necessidade do gerenciamento dessas vozes quando da produção dos discursos, ou seja, não tendo saída dessa alienação inicial, o sujeito precisa “trabalhar” para gerenciar de forma produtiva essas vozes e assim não ser “ameaçado” por elas. No caso de nossos dados, este gerenciamento diz respeito, como vimos dizendo, a três instâncias discursivas fundamentais, a

⁹ “Não há mensagem pronta, ‘remetida por A a B’. ‘Ela se forma no processo de comunicação entre A e B. Além disso, não é transmitida de um para outro, mas construída entre eles como ponte ideológica’ (BAKHTIN apud AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 41)

saber, i) as orientações teórico-metodológicas disponíveis, na forma de literatura de base e documentos oficiais; ii) as interpretações do próprio professor acerca do material linguístico-discursivo que utiliza como base para as atividades criadas (os textos escolhidos etc.); e iii) o trabalho suposto do aluno que realizará as atividades elaboradas. Vale ressaltar que esse gerenciamento de vozes não se dá apenas por meio de formas marcadas do discurso como em citações de textos teóricos apresentadas, formas explícitas de fatos da língua ou solicitações feitas ao aluno, mas também na forma constitutiva do discurso que, também nesse nível, precisa do trabalho do sujeito de articular essas vozes para deixar o texto coerente.

Consideramos que o trabalho pelo qual o sujeito gerencia essas vozes, por sua vez, se dá dentro de um processo de escrita, que passo a explorar na próxima seção.

2.2 Escrita

Poderíamos dizer que a escrita se institui no momento em que é registrada no papel; nesse momento há um rasgamento (NASIO, 1993, p. 55). É um rasgamento porque um pouco do sujeito fica no papel. Nosso objetivo é, analisando a escrita, perceber como se deu e por meio de quais operações se deu o rasgamento do sujeito para gerenciar o Outro do discurso quando da criação de uma atividade de ensino.

Para tanto, percorreremos alguns conceitos necessários para o entendimento da relação sujeito e escrita e do que podem ser considerados indícios de autoria. Os conceitos explorados neste subitem são: a concepção interacionista de linguagem, a noção de acontecimento, o conceito de trabalho de escrita e as ações sobre/com/da linguagem.

Nosso ponto de partida é a concepção de linguagem oferecida por Geraldi (1997) que discute o ensino de LP a partir do processo da interlocução na linguagem. Segundo ele, por meio da linguagem acontece a interação verbal, e é pela linguagem que os sujeitos se constituem. Desse modo, admite-se

- a) que a *língua*[...] não está de antemão pronta, [...] mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a reconstrói;
- b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros. [...] a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui.
- c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; [...] elas se tornam possíveis enquanto acontecimento

singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social [...]. Também não são [...] inocentes. (p. 6)

A noção de acontecimento, transposta para o ensino, também implica o professor de maneira diferente na aula. Se há acontecimento, significa que o professor precisa ter uma atitude que lhe permita acertar nos improvisos, assim como na proposta de Fairchild (2009) anteriormente citada. No nosso caso, procuramos entender como essa constituição que permite o imprevisto correto do professor também deve permitir-lhe trabalharmos o planejamento de sua aula.

Apropriando-se de Franchi, Geraldi (1997) expande a ideia do trabalho linguístico necessário para a construção dos sentidos, marcado pela história.

A linguagem [...] é um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo (FRANCHI, 1977, p. 22 apud GERALDI, 1997, p. 11).

Por meio deste trecho, percebemos que a linguagem é um trabalho de concretização, construção e retificação das experiências vividas, e também que a linguagem age sobre as realidades. No caso dos textos aqui analisados, a saber, materiais didáticos, estes são concretizados obviamente por meio da linguagem e dão corpo às experiências já vividas pelos graduandos de Letras, não apenas nas situações vivenciadas durante a disciplina em curso, mas também naquelas experimentadas em todos os momentos de formação passados, fazendo com que tenhamos acesso à realidade construída por eles sobre a aula de português (objetivos de ensino-aprendizagem, métodos, avaliação, progressão no ensino-aprendizagem, atitudes do professor etc.). Esses dois conceitos – acontecimento e trabalho –, abrem-nos, pois, a fronteira teórica para o conceito de trabalho de escrita cunhado por Riolfi (2003; 2008), já que é nosso foco perceber esses movimentos mútuos do sujeito e da linguagem em atividades escritas.

Na tentativa de tematizar a singularidade na escrita, Riolfi (2003) propõe o conceito de *trabalho de escrita*, que seria o movimento em uma via de mão dupla em que a) *o sujeito trabalha* para a construção do texto escrito se utilizando de operações discursivas com o intuito de deixar escondido esse percurso de construção para o leitor (*ficcionalização textual*, segundo a autora) e b) *a escrita “trabalha no sujeito*, fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho” (p. 47). Ou seja, seria aquele momento em que “desconhecendo-se e estranhando-se naquilo que ele mesmo

escreveu sem se dar conta, o sujeito se abre para que o escrito trabalhe” (p. 48). É no sujeito do inconsciente, de Lacan (1996), e na distinção entre enunciado e enunciação formulada por Ducrot (1987) que a autora alicerça sua proposição a respeito do conceito mencionado, pois a sequência de enunciados através da qual um texto é composto não traz jamais sua enunciação – esta pode ser “capturada” por meio do processo da ficcionalização textual, que por sua vez ganha a devida relevância quando o sujeito consegue se distanciar, desprender-se do enunciado para em certa medida controlar a enunciação: *transcendência* no ato de escrever (p. 50).

Esse entendimento nos faz voltar a Geraldi(1997) quando enuncia que “é no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo” (p. 7). A descoberta do novo em um texto a partir do que foi escrito é algo da ordem do “acontecimento”, e este é o que pode desencadear um trabalho de escrita. Abre-se, assim, a ideia de que trabalhar de maneira analítica com a linguagem, buscando a discussão, investigação, crítica e proposição do novo, se dará com a incessante busca por esses acontecimentos singulares na escrita dos graduandos de Letras. Para o caso específico desta pesquisa a noção de acontecimento não estaria atrelada a uma observação direta dos processos de escrita dos graduandos, mas às marcas da enunciação detectáveis no enunciado. Riolfi(2007) associa essas marcas a “quebras na escrita”, isto é, a contradições, supressões, substituições e outros indícios que sugerem uma ruptura no fluxo “normaldo discurso”. Para além desses tipos de marcas, que não são muito comuns no material que analisamos, consideraremos que a enunciação pode ser recuperada também pelas formas como o sujeito gerencia as vozes veiculadas em seu enunciado, ou seja: as “quebras de escrita” não tomam necessariamente a forma de quebras sintáticas dentro de uma frase, mas também podem surgir como discontinuidades no gerenciamento da polifonia do discurso, expressas de forma menos pontual na organização do texto.

Todo esse processo de gerenciamento discursivo, tal como o conceito cunhado por Riolfi, consiste em um trabalho do sujeito sobre a linguagem e da linguagem sobre o sujeito, que é bastante próprio da profissão docente em vista da aprendizagem dos alunos. Ou seja, a autoria da aula é algo que se conquista por meio do trabalho linguístico e no decorrer desse trabalho o professor expõe-se aos acontecimentos do discurso: os momentos em que a linguagem o afeta.

Para entender melhor a relação entre o sujeito e suas ações linguísticas e, conseqüentemente essa “escrita da aula”, retomamos Geraldi (1997) mais especificamente a respeito das noções de ações com, sobre e da linguagem e atividades linguística,

epilinguística e metalinguística. Para nosso intento, interessam as noções de atividade linguística e epilinguística, relacionadas às ações que se fazem com a linguagem e sobre a linguagem.

Quanto às atividades linguísticas, Geraldi (1997) afirma que “são aquelas que praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, vão de si, permitindo a progressão do assunto” (p. 20), ou seja, as atitudes de agenciamento dos recursos expressivos pelo locutor a fim de conseguir o que pretende com a linguagem. É por isso que o autor, ao tratar especificamente das ações que se fazem com a linguagem, afirma que “*através destas ações alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo*” (p. 29) por meio da realização de operações discursivas pelos interlocutores a fim de atingir os objetivos que os motivaram na interação. O conceito de trabalho de escrita permite acrescentar à consideração de Geraldi que as ações com a linguagem podem alterar também a relação do sujeito com o seu próprio dizer.

Quanto às atividades epilinguísticas, são aquelas que, no processo de interação verbal, os sujeitos refletem, consciente ou inconscientemente, sobre os próprios recursos expressivos da língua. Relacionamos esse conceito, primeiramente, ao de ações que se fazem sobre a linguagem, pois tratam como objeto os próprios recursos linguísticos, com o intuito de ressignificá-los na cadeia enunciativa para fins discursivos; por exemplo: negociações de sentido, hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições etc. Mas é possível pensar que, no processo de escrita, a elaboração do texto seja permeada por um tipo bastante específico de atividade epilinguística: aquela que é desencadeada por uma “quebra de escrita” (RIOLFI, 2007), isto é, por uma ruptura no fluxo da atividade linguística causada por um elemento inconsciente – uma ação “da linguagem” sobre o sujeito. O trabalho de escrita, dessa forma, pode ser pensado como um processo de alternância entre ações que o sujeito realiza com a linguagem e sobre a linguagem e as ações que, ao mesmo tempo, a linguagem realiza sobre o sujeito.

A esse respeito Geraldi nos dá a oportunidade de compreendermos que a natureza da linguagem dentro do planejamento e escrita da aula se dá nas ações empreendidas pelo sujeito, uma vez que com um material didático, com suas orientações e comandos, nas mãos do aluno acontece o processo de interação, fazendo, portanto, o gerenciamento das vozes por meio das operações discursivas¹⁰ no texto didático.

¹⁰ Faço alusão às operações discursivas propostas por Geraldi (1997, p. 194): “(...) a construção de um texto se dá por *operações discursivas* com as quais, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada), o locutor faz uma “proposta de compreensão” a seu interlocutor. Já vimos

2.3 Autoria

Se um texto é um *espaço de dimensões múltiplas*, um *tecido de citações*(BARTHES,1984), como identificar a criatividade, a originalidade, o singular, o acontecimento, enfim, o novo em um texto escrito? Como perceber o casamento das escritas variadas em um escrito? Em que medida esses mil focos da cultura de ensino e aprendizagem de língua portuguesa influem – e, porque não, são influenciados – na formação do professor e na criação de suas atividades a serem utilizadas em sala? No meio de todas essas indagações surge a noção de autoria, inserida no domínio da Análise do discurso, que nos ajudará a compreender esse movimento de teceras “citações” (vozes) quando da produção de material de ensino de língua.

Foucault (2006a), inserido na compreensão dos mecanismos de controle do discurso, fala do autor como um procedimento de rarefação de um discurso, “não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (p. 26). Mais ainda: “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (p. 28). Esses “nós de coerências” nos fazem lembrar do excerto acima, de Barthes, a respeito do casamento das escritas variadas, isto é, perspectivas semelhantes entre esses estudiosos sobre a presença, ou melhor, inscrição de uma função-autor que tem o papel de arrumar as vozes já ditas para a instauração da sua voz.

Em *O que é um autor?*, Foucault resume seu entendimento em relação à função-autor:

a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. (FOUCAULT, 2006b, p. 279-280)

Assim sendo, para Foucault, a função-autor está ligada à articulação dos universos dos discursos na constituição de uma obra com características próprias e específicas a um autor ou ainda este como sendo instaurador de uma discursividade, ou seja, aquele que com sua produção abre possibilidades variadas para outras escritas. Percebemos também, apoiados em outro trecho de seu texto, que o filósofo está preocupado em mostrar que o “autor” (literário, filosófico) não é uma força em si mesmo, que ele só se constrói como autor através dos comentários.

Dessa discussão de Foucault sobre o autor, reteremos a noção de que a autoria não corresponde a um impulso de criatividade ou a uma ruptura total com o já dito, mas que, pelo contrário, a autoria só pode ser exercida dentro do assujeitamento a certas condições históricas. Assim é que consideramos que a autoria na elaboração de uma aula de língua se dá não por um movimento de ruptura com “modelos antigos”, mas por meio de um trabalho (de escrita) que exige considerar e gerenciar um conjunto complexo de já ditos.

O excerto abaixo nos ajuda nessa compreensão teórica até aqui mostrada. Trata-se da descrição de uma parte de um plano de ensino produzido por uma equipe de graduandos de Letras na disciplina Recursos Tecnológicos no Ensino do Português (RecTEP):

Por primeiro, os graduandos sugerem **leitura silenciosa** do texto de conteúdo “**estrutura da narrativa**”, de Reinaldo Dias, para a aula. Este é um texto didático com as noções iniciais sobre a estrutura da narrativa tais como o narrador, o enredo, as personagens, o espaço ou cenário e foco narrativo. Em seguida, uma **leitura em grupo** de um trecho de “Reinações de Narizinho” (Monteiro Lobato), a saber, a seção III “**A pescaria**”, **leitura para a “identificação das estruturas formais deste texto (enredo, personagem, narrador, etc.)”**. Depois, por meio do **questionamento sobre o que vem a ser cinema** aos alunos, espera-se que surja conversa em sala a fim de que o professor tenha acesso aos **conhecimentos prévios dos alunos a respeito da temática**. No final do primeiro encontro, os professores solicitam aos alunos que tragam na próxima aula capas, sinopses de seus filmes favoritos para apresentá-los à turma.

Com os negritos feitos no excerto acima percebemos alguns focos próprios da cultura acadêmica de um curso de licenciatura em Letras, a saber, as estratégias de leitura de um texto (“em silêncio”, “em grupo”), a “estrutura do texto narrativo”, o trato do assunto em sala ancorado no “conhecimento prévio dos alunos”, o que nos leva à dimensão interacional em sala de aula, multiletramento (linguagem do cinema). O graduando inevitavelmente busca nas orientações teórico-metodológicas oferecidas no curso e em outros conhecimentos que

possuem para a efetivação de uma atividade didática. A questão da autoria não reside na expectativa de que o aluno desconsidere esse tipo de conhecimento e produza uma aula fora de qualquer paradigma conhecido, mas nos diferentes modos como eles podem se apropriar dessas vozes para que, gerenciando-as, produzam atividades didáticas compreensíveis, realizáveis e comprometidas com objetivos de ensino. Isso mostra que o exercício da função-autor, no caso do sujeito que se põe a elaborar uma aula, parece levar os alunos a fazer menção a certos objetos e conceitos que consideram ser exigências da comunidade discursiva em que querem se inserir. Nesse trecho, eles estão dando voz a instituições (cânon literário – Monteiro Lobato), teorias que estão na escola/universidade (elementos estruturais da narrativa) etc. A consistência com que realizam a apropriação desses elementos, e a maneira como os relacionam a outras variáveis da aula, como o perfil esperado dos alunos e os textos especificamente escolhidos para concretizar o estudo desses objetos, é que delineiam a possibilidade de uma aula autoral, no nosso entendimento.

Numa linha que pode ser aproximada à de Foucault, Barthes trata da “morte do autor”, no sentido daquele que é o detentor da propriedade de um texto que só pode ser interpretado se atrelado às especificidades sociais, políticas, emocionais do indivíduo – o autor-pessoa para Bakhtin (apud FARACO, 2005). Nas palavras de Barthes, dar “um autor a um texto é impor a esse texto um **mecanismo de segurança**, é dotá-lo de um significado último, é **fechar a escrita**” (p. 52) (grifos meus). O filósofo francês comenta essa destruição do conceito de autor:

“[...] a lingüística acaba de fornecer à destruição do Autor um instrumento analítico preciso, ao mostrar que a enunciação é inteiramente um processo vazio que funciona na perfeição sem precisar de ser preenchido pela pessoa dos interlocutores; linguisticamente, o autor nunca é nada mais para além daquele que escreve, tal como *eu* não é senão aquele que diz *eu*: **a linguagem conhece um “sujeito”, não uma pessoa**, e esse sujeito, vazio fora da própria enunciação que o define, basta para fazer “suportar” a linguagem, quer dizer para a esgotar (BARTHES, 1984, p. 51) (grifos meus).

Nota-se que, apoiando-se na teoria da enunciação, o filósofo atrela a existência da função autor à linguagem e conseqüentemente à noção de sujeito que constitui e é constituído pela linguagem, caracterizado ao mesmo tempo pela dispersão e também pela coesão e coerência das vozes a partir de uma posição determinada (autor-criador para Bakhtin). Estabelece-se a autoria ligada à noção de subjetividade sobre a qual já discorreremos mais

acima. Esse entendimento sobre a autoria corrobora os propósitos desta investigação, mas a ele acrescentamos algumas contribuições do linguista brasileiro Sírío Possenti.

Tanto Foucault quanto Barthes tratam da questão da autoria como uma forma de controle dos sentidos de um texto – o autor é pensado mais como uma figura que garante a reprodução dos sentidos de um texto do que como instância responsável por algum tipo de “criação”. Numa linha diferente, Possenti (2002) afirma que uma noção importante para se pensar autoria é a de singularidade, que por sua vez atrela-se à noção de acontecimento que já foi apresentada acima. O linguista acrescenta a isso a idéia de que a autoria tem a ver com uma tomada de posição, deixando espaço para pensarmos a autoria não em função do *o quê*, mas em função do *com* ou *quem* sujeito diz o que diz.

Possenti sugere que “alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadore*s e *manter distância em relação ao próprio texto*” (p. 112-113). “*Dar voz a outros enunciadore*s” já instituído está relacionado com uma antecipação à voz do leitor. Nos nossos dados, por exemplo, supomos que as vozes que os graduandos precisariam evocar seriam as da teoria, as do texto-base escolhido para compor a atividade e as vozes do suposto aluno como continuador do enunciado (aquele que realizará uma determinada tarefa, um determinado trabalho linguístico, a partir de um texto e de um conjunto de instruções). “*Manter distância em relação ao próprio texto*”, por sua vez, está relacionado à marcação da posição do autor da atividade em relação ao que dizem e em relação aos seus interlocutores. Isso acontece, por exemplo, no momento em que o locutor elicia o sentido em que está empregando determinado termo, ou quando se volta a sua própria escrita para esclarecer o sentido ao interlocutor, cujo movimento alude às atividades epilinguísticas empreendidas pelos sujeitos no momento em que estão agindo sobre a linguagem. No caso das consignas criadas pelos graduandos, pode-se pensar que a distância que o autor precisa manter em relação ao exercício diz respeito à abertura para a ação da linguagem, condição para que o sujeito possa gerenciar as vozes que permeiam seu discurso. Embora situações de reformulação e autonomia possam ocorrer na redação de consignas, portanto, esse “manter distância do próprio texto” refere-se também, de forma menos marcada linguisticamente, a um conjunto de operações subjacentes à elaboração da atividade, como a escolha do texto, a elaboração das tarefas designadas aos alunos, a interpretação do texto pelo próprio professor etc.

Possenti conclui sintetizando:

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido (POSSENTI, 2002, p. 121).

Esses condicionamentos históricos quando do agenciamento das vozes para a determinação dos indícios de autoria nos remetem às considerações de Foucault e Barthes a respeito da autoria. Também podem ser associados à contribuição de Orlandi (2007, p. 69-70) que sinaliza a formulação do locutor no interior de uma história de formulações: “o autor, embora não instaure discursividade [...], produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. [...] O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer”. É o professor agenciando os conhecimentos teórico-metodológicos, os alunos etc. – vozes já instauradas historicamente que quando postas no papel passam a construir uma nova voz no contexto de sala de aula.

Ainda para Eni Orlandi

O que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que interpreta. [...] A autoria está em franco processo de transformação já que a relação com a historicidade do dizer e os modos de relação com a presença da alteridade tem sofrido mudanças, quer pelos modos como funciona a censura, quer pelo modo como se gere a relação com a ‘originalidade’ na formação social burguesa que tempera, de forma particular, a relação entre determinação e autonomia. Tudo isso é, enfim, sobredeterminado pela forma como a linguagem circula e, uma vez que a mídia impõe seu modo de relação com a interpretação, a função-autor é certamente afetada por essa sobredeterminação (ORLANDI, 1996, p. 97-98 apud FABIANO, 2007).

Com essa contribuição de Orlandi, há uma relação entre a constituição da autoria e a construção dos sentidos do que foi produzido pela função-sujeito na interlocução com o outro; se é algo compreensível, interpretável etc. Pode-se concluir, portanto, que a autoria tem a ver com um jogo entre fechamento e abertura: inscrição de um discurso numa história, numa instituição, num sistema jurídico pelo qual se torna passível de uma avaliação/interpretação; e aparecimento do novo por meio da forma como os recursos lingüísticos são organizados, sem romper necessariamente com as instituições, mas sem necessariamente reproduzir os discursos dessas instituições.

Nessa linha, sobre a constituição subjetiva nas atividades de LP, nos é interessante o que propõem Riolfi e Magalhães (2008, p. 99), analisando textos de alunos do ensino fundamental, quando afirmam que “o primeiro movimento na constituição subjetiva consiste na apropriação, por parte do sujeito, do sentido oferecido pelo Outro”. Aqui fica patente que para que o sujeito do discurso se constitua ele necessariamente passa pelo movimento da apropriação do sentido oferecido pelo outro, ou seja, ele só se constitui como sujeito evocando o outro do discurso. Trazendo este entendimento para a realidade desta pesquisa, passo a entender que para que a autoria se constitua nos exercícios produzidos por graduandos de Letras, o sujeito precisa se apropriar dos sentidos oferecidos pelos seus outros, a saber, a Universidade, o curso de Letras, o ensino de LP e a aprendizagem de LP (a suposta voz do aluno inscrita no texto). Ou seja, para ser autor de sua aula o professor precisa, de fato, entender o que é interacionismo, o que é atividade epilinguística, o que é oração subordinada adverbial, o que são alofones, alomorfes, o que é um sintagma etc. Trata-se de uma condição *sinequa non*, mas não suficiente, para haver autoria.

Ainda tendo como inspiração o texto de Riolfi e Magalhães, pode-se afirmar com elas que “o efeito de presença de singularidade nos textos está correlacionado com a administração competente das várias vozes que compõem a discursividade na qual o aluno está inserido” (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p. 100). Além disso, acrescentam que “a manifestação da singularidade demanda que aquele que escreve possa agenciar de tal modo sua divisão subjetiva que chegue a administrar as diversas vozes presentes em seu texto de maneira harmoniosa” (p. 100).

A partir destes excertos, podemos dizer, para nossa investigação, que detectar singularidade nos exercícios produzidos pelos graduandos de Letras se correlaciona com o gerenciamento “harmonioso” das vozes das orientações teórico-metodológicas disponíveis, na forma de literatura de base e documentos oficiais; do trabalho suposto do aluno que realizará as atividades elaboradas; e das interpretações do próprio professor acerca do material linguístico-discursivo que utiliza como base para as atividades criadas (os textos escolhidos, por exemplo) que compõem a discursividade na qual o graduando está inserido.

Inspirados nas autoras supramencionadas (MAGALHÃES, 2007; RIOLFI; MAGALHÃES, 2008), que propõem uma espécie de escala de subjetividade a partir de modalizações nas posições subjetivas, propomos uma “escala de gerenciamento das vozes do outro”, ou ainda, “graus de autoria”.

Um primeiro grau de autoria seria quando não há nenhum gerenciamento das vozes do outro. Isso se daria quando as vozes aparecem, mas de forma caótica e aleatória. O exemplo

típico seria algo como: há uma demanda de um exercício que contenha perguntas inferenciais e o aluno de graduação entrega um conjunto de perguntas copiadas de um site da internet. Ignora de tal forma a oportunidade de enunciação que tem para escolher por enunciados *fac-simili* que já circulam na cultura, o que faz lembrar a primeira modalização proposta por Riolfi e Magalhães: “Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro”.

Um segundo grau corresponderia a o gerenciamento falho das vozes do outro. É quando o sujeito tenta gerenciar a voz do Outro, mas não o consegue satisfatoriamente por essas vozes serem instauradas de forma errônea o que prejudicará a coerência do texto e sua relação com o co-enunciador. Neste caso, por exemplo, o professor em formação elabora um exercício com vista ao estudo da variação linguística, mas ao analisar o exercício percebe-se que é de nomenclatura gramatical. Este grau designa, portanto, a dificuldade de “harmonizar” todas as três vozes do discurso. Pode-se seguir muito bem uma teoria, mas esquecer do (suposto) aluno: a atividade é fácil demais, ou vaga demais para determinado público etc. Este grau, a nosso ver, não possui um correspondente direto a nenhuma das modalizações propostas por Riolfi e Magalhães, visto que as autoras não mencionam modalização em que o Sujeito falha no gerenciamento das vozes do outro.

Outro grau seria o gerenciamento “normal”¹¹ das vozes do outro. Seria o caso do exercício em que o professor em formação atende às demandas da cultura acadêmica (demanda de uma teoria) e da suposta cultura escolar (o material linguístico-discursivo de base do aluno que realizará a atividade), no entanto, a atividade é destituída de singularidade, sem criatividade. Trata-se de uma posição que permite ao professor produzir sua própria aula, mas cujo produto, ainda que original – no sentido de ter sido produzido pelo próprio professor –, corre o risco de se diluir em uma massa de enunciados semelhantes, uma vez que não porta nenhuma marca da singularidade ou que não fica evidente o estilo¹² daquele que o produziu. Este grau corresponde ao que Riolfi e Magalhães chamam de “Sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural”.

Um quarto grau seria o gerenciamento autoral das vozes do outro. Seria o caso de um material em que percebemos o gerenciamento produtivo das três instâncias discursivas propostas neste trabalho, de tal forma que o resultado da “harmonização” dessas vozes porta também um traço de singularidade. Corresponde ao que Riolfi e Magalhães chamam de “Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa”. Em

¹¹ Mesmo sabendo que as palavras “falho” e “normal” carregam uma carga semântica valorativa, nosso intento não é este, mas apenas o de sugerir uma ideia de escala para a construção conceitual dos “graus de autoria”.

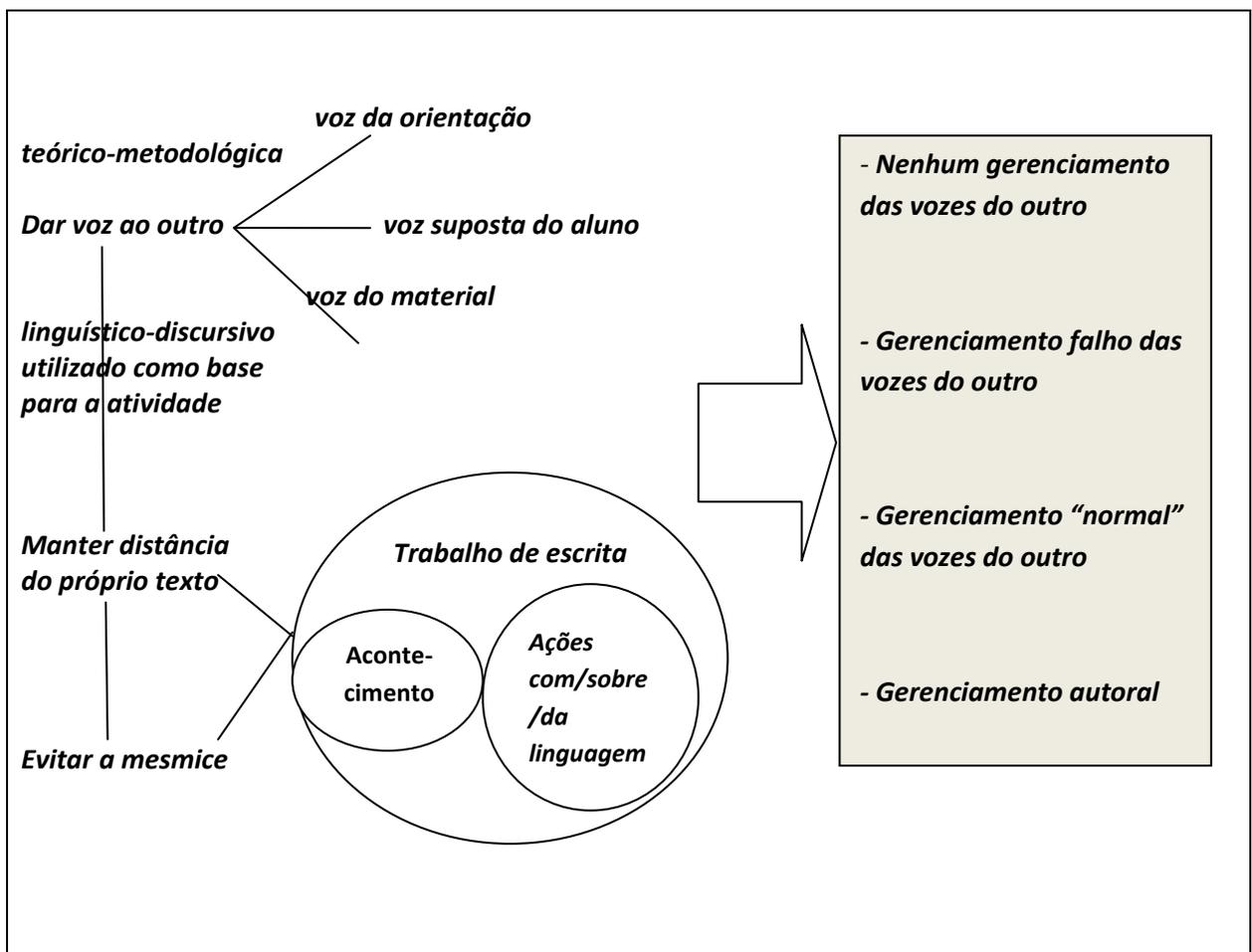
¹² Falamos aqui em estilo nos apropriando da discussão feita por Fairchild (no prelo) sobre o estilo na produção de atividades de ensino de LP por graduandos de Letras.

outras palavras, além de acertar na teoria, nota-se algum acréscimo imprevisto à teoria – criatividade atenta aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos de ensino.

2.4 Categorias de análise

Antes de passar para o capítulo de análise dos dados, a seguir pode-se ver um quadro esquemático da articulação dessas categorias mobilizadas na análise dos dados (Quadro V). O objetivo é deixar claro ao leitor a funcionalidade de tais categorias por meio da inter-relação das mesmas para a atividade analítica das atividades didáticas. Em seguida, explicaremos textualmente este quadro.

QUADRO III: Articulação das categorias teórico-metodológicas mobilizadas na análise



Partindo dos indícios de autoria propostos por Possenti(2002), no que diz respeito ao “dar voz ao outro”, afirmamos a instauração de três vozes discursivas por parte do sujeito da

enunciação que são a voz da orientação teórico-metodológica, a voz supostado aluno e a voz do material linguístico-discursivo. Quanto ao “manter distância do próprio texto” e a “evitar a mesmice” na produção discursiva da atividade didática, estes procedimentos efetuam-se no “trabalho de escrita” que, por sua vez, se engendram no acontecimento próprio da linguagem e por meio das ações com / sobre / da linguagem. Dependendo da articulação individual feita entre as três vozes discursivas e do comprometimento com a demanda sócio-educativa (atividade de compreensão textual, atividade de produção textual, atividade de análise linguística) e com sua oportunidade de enunciação a fim de evitar a mesmice, temos a escala de gerenciamento das vozes do outro / graus de autoria.

Estas noções teóricas servem como base para as reflexões que começaremos a fazer nos dois próximos capítulos, buscando discutir as possibilidades de o professor assumir-se como autor daquilo que faz em sala de aula.

CAPÍTULO III

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS



Mulheres Costurando - Albert Gleizes¹³

Albert Gleizes retrata as mulheres costurando.

¹³ Imagem disponível em <http://neumac.blogspot.com.br/2011/03/dia-internacional-da-mulher.html>.

Pega um retalho d'alí, outro d'acolá. Forma uma peça. Usam linhas, fios, mas tentam escondê-los. As linhas limítrofes entre um pedaço e outro são escondidas para parecer uma peça única, mas não é uma peça única. São vários pedaços. Assim como a realidade que as circunda. São vários pedaços, várias vozes. Trabalho análogo ao do professor...

Assim como Gleizes, discorreremos a seguir a respeito da explicitação das “peças” metodológicas para a “costura” desta pesquisa, ou seja, a explicitação dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Primeiramente, descreveremos globalmente o percurso da investigação, depois as condições de produção dos dados e terminando a descrição inicial dos dados.

3.1 Contexto da pesquisa

O lócus da pesquisa foi o Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará – Campus Belém.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, vigente desde 2004, o Currículo de Letras estrutura-se em três eixos articulados, a saber, o *uso da linguagem* (formação como usuários proficientes da língua portuguesa em diferentes situações de ensino), a *reflexão sobre a linguagem* (desenvolvimento da prática reflexiva sobre os fenômenos da linguagem) e a *prática profissional* (uma prática reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem a fim de os alunos compreenderem e atuarem em situações contextualizadas do cotidiano profissional)¹⁴. Diversas disciplinas do eixo do uso são, na verdade, voltadas para questões de ensino: Oficina de Avaliação em Língua Portuguesa, Oficina de Ensino de Literatura, Oficina de Didatização de Gêneros Textuais, Recursos Tecnológicos no Ensino do Português. As disciplinas do eixo da prática são aquelas que abarcam as 402 horas de estágio curricular obrigatório do curso: Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa I e II, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado no Ensino Médio.

O corpus se constitui por atividades didáticas produzidas por graduandos do Curso de Letras durante o 1º semestre de 2011 e parte do 1º semestre de 2012, no decorrer da disciplina RecTEPe da disciplina de Estágio no Ensino Fundamental, respectivamente, que são ofertadas

¹⁴ Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará (2004)

para os discentes do penúltimo semestre letivo do referido Curso. A disciplina RecTEP enquadra-se no eixo do uso, e a disciplina Estágio no Ensino Fundamental, no eixo da prática.

A coleta do corpus se deu com a inserção do pesquisador em dois contextos: (i) na disciplina *Recursos Tecnológicos no Ensino do Português* (1º semestre de 2011), como professor e (ii) na disciplina *Estágio no Ensino Fundamental* (1º semestre de 2012), como observador das aulas ministradas pelo professor da disciplina. Nesses dois momentos, houve registro e documentação das produções didáticas elaboradas pelos alunos.

A primeira fase de produção de dados, que se consistiu no acompanhamento da produção dos planos de ensino por graduandos do Curso de Letras, aconteceu durante a disciplina *Recursos Tecnológicos no Ensino do Português* (RecTEP). De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da UFPA, a disciplina RecTEP tem por objetivo

discutir a importância do uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua materna e sua contribuição para a formação de um leitor/produtor atualizado com as variadas formas de atuação nessa nova modalidade comunicacional (INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO, 2004, p. 126).

No decorrer da disciplina, a produção de planos de ensino estava inserida em um primeiro momento, que consistia no planejamento e elaboração de proposta de intervenção didática em língua portuguesa mediada por recursos tecnológicos. A orientação era de que os alunos (em grupos de quatro) explicitassem nesses planos o processo de ensino contendo as atividades didáticas que pensariam aplicar em sala. Até a produção final, aconteceram intervenções do professor da disciplina e reescrita dos planos pelos alunos. Duas turmas foram acompanhadas, uma no turno da manhã e outra à noite; integram o corpus deste trabalho as produções de ambas. Cada turma tinha dois encontros de duas horas semanalmente, totalizando uma carga horária de 68 horas. Devido ao seu caráter teórico-prático, desde o ano de 2008 a disciplina configura-se com encontros presenciais em uma semana e atividades a distância na outra por meio de site em que ficam hospedados os materiais e orientações da disciplina, com o intuito de levar os alunos não apenas a discutirem sobre as novas tecnologias da informação e comunicação e seu potencial para o ensino aprendizagem de língua portuguesa, mas também usarem tais ferramentas em seu processo de formação. Esta primeira parte da disciplina em que se deu a construção dos planos de ensino abarcou um total de quatro semanas.

A segunda fase de produção de dados aconteceu com uma turma que cursava a disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental que, segundo o PPC de Letras, consiste na “execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de 5a. a 8a. séries de escola pública ou particular. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados”. A produção de atividades que focavam o ensino de língua estava inserida no primeiro momento da disciplina, que consistia na orientação do graduando para a produção de atividades de ensino de língua. Este primeiro momento se deu durante os meses de março e abril de 2012.

Não serão prioridades, na pesquisa, as formas como se deram os gestos de ensino dos docentes das disciplinas, mas nos movimentos discursivos empreendidos pelo discente percebidos na produção final (o material para aulas de língua portuguesa) a fim de se perceber pistas de uma autoria didática. Ou seja, o objeto da pesquisa não é a didática do professor universitário, mas a autoria desenvolvida pelo discente nas circunstâncias dadas. Portanto, buscando fidelidade metodológica em relação à temática desta pesquisa e os seus objetivos, o foco desta pesquisa está na formação inicial do professor de língua portuguesa, em sua produção escrita.

3.2 Condições de produção dos dados

As condições de produção das atividades didáticas criadas durante a disciplina RecTEP foram as seguintes: o docente solicitou que os graduandos produzissem *planos de intervenção didática* para o ensino de língua portuguesa, utilizando um recurso tecnológico (televisão, vídeo, cinema, gibi, jornal impresso etc.), levando em consideração a concepção interacionista da linguagem. Pediu para que os alunos se organizassem em grupos e cada grupo elaborasse um plano de ensino. Foi apresentado um exemplo de plano de ensino que também serviu como modelo, uma orientação para a produção. O docente enfatizou que os planos precisariam apresentar os objetivos, os conteúdos que seriam trabalhados, uma exposição detalhada de como desenvolveriam as aulas e as atividades criadas que aplicariam nas aulas. Para o nosso interesse focamos nossa atenção na exposição descritiva das aulas e nas atividades criadas.

Já as condições de produção das atividades criadas na disciplina de Estágio foram as seguintes: em uma aula, cujo objetivo era levar os graduandos a praticarem a produção de uma atividade, o professor escreveu no quadro esse enunciado: *Elabore e redija um exercício de*

Língua Portuguesa para uma aula de 45 minutos. Em seguida, ele solicitou que a turma se dividisse em grupos de três ou quatro componentes para efetuarem a atividade, que consistia em elaborar livremente um exercício de LP a partir de textos diversos da cultura escrita, *verbi gratia*, revistas (Isto é), obras literárias, glossário do falar maranhense, Gramática Normativa da Língua Portuguesa (BUENO, 1953), livretos com literatura de cordel. O professor disponibilizou todo este material em sala, a fim de cada equipe escolher um. Depois, os grupos produziram a atividade no decorrer da aula e a entregaram na aula seguinte. Assim tiveram um primeiro momento de preparação de atividade. Na aula seguinte, com base na leitura de um artigo de Marcuschi (1996), chamado “Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?”, o docente solicitou a produção de um exercício de compreensão textual que fugisse aos problemas detectados pelo autor nos livros didáticos por ele analisado. Este artigo analisa exercícios de compreensão textual e aponta como problemas a presença de *perguntas respondíveis sem a leitura do texto; perguntas não-respondíveis mesmo lendo o texto; perguntas para as quais qualquer resposta serve; e perguntas que só exigem exercício de caligrafia* (p. 12). O professor orientou os discentes para que selecionassem um texto-base de qualidade, que elaborassem atividades que situassem o leitor em diferentes “horizontes de compreensão” (conforme as categorias do linguista mencionado), que procurassem dar coesão ao conjunto de atividades e que procurassem criar atividades como aquelas propostas por Marcuschi. Essas atividades foram resolvidas pelos colegas de classe, razão pela qual muitas delas contêm também respostas.

Em ambos os momentos, a maior parte das atividades criadas pelos alunos foram atividades de compreensão textual, que apresentam um texto-base para que seja explorado e as consignas na forma de enunciados curtos que fazem menção a certo trecho do texto-base e solicitam uma atitude responsiva do aluno-leitor por meio de verbos, tais como destacar, identificar, explicar, discutir, transcrever, relacionar etc.

3.3 Descrição inicial dos dados

As atividades didáticas aqui analisadas caracterizam-se por serem atividades ou materiais didáticos solicitados pelo professor de uma disciplina na Universidade, atendendo aos eixos do uso (RecTEP) e da prática profissional (Estágio no EF), uma vez que é uma etapa própria do trabalho do professor em formação inicial, visando à consolidação dos conhecimentos e à formação de habilidades linguísticas.

As atividades criadas pelos graduandos de Letras e que compõem o corpus da pesquisa são bastante heterogêneas, devido à diferente forma como foram solicitadas pelos professores nas duas disciplinas acompanhadas no decorrer da pesquisa.

A seguir, mostraremos e descreveremos rapidamente duas das atividades que constituem o corpus, a fim de ilustrar o formato geral do material produzido conforme as solicitações diferentes dos dois professores. O primeiro exemplo é uma atividade produzida na disciplina RecTEP, que consiste em algumas atividades de compreensão a partir de histórias em quadrinhos:

DADO I¹⁵

<p>1) Destaque da história lida os seguintes elementos da narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enredo: ✓ Personagens: ✓ Narrador: ✓ Tempo: ✓ Espaço: <p>- Que tipos de balões você encontrou na sua História em Quadrinhos?</p> <p>- Quais metáforas visuais você encontrou? O que elas expressam?</p>

De acordo com o planejamento didático feito pelos graduandos, essa atividade está inserida no segundo momento da sequência didática, sendo a primeira a apresentação dos elementos típicos das Histórias em Quadrinhos (HQs) tais como o quadro ou requadro, os tipos de balão, as metáforas visuais e as linhas de movimento, e viriadepois de uma explanação dos elementos da narrativa. Para esta atividade, o planejamento prevê solicitar aos

¹⁵ Os dados aqui discutidos e analisados são apresentados tal como foram produzidos pelos graduandos. Não fizemos correções de eventuais desvios ortográficos e mesmo textuais.

alunos que tragam gibis de suas casas, e são as histórias encontradas nesses gibis que servirão como texto-base para as questões acima.

Pode-se perceber que é um exercício tipicamente de fixação dos conteúdos vistos anteriormente tanto sobre os elementos típicos da HQ quanto dos elementos do texto narrativo. A primeira consigna, por exemplo, solicita um trabalho de identificação dos elementos da narrativa na HQ lida, ou seja, a habilidade aqui explorada é a da leitura para identificação de estruturas formais do texto. A segunda consigna foi construída na forma de uma pergunta fechada em que fica pressuposto que o aluno-leitor liste os tipos de balões anteriormente estudados presentes na HQ lida. A terceira, também por meio de uma pergunta fechada, solicita a identificação e o entendimento das metáforas visuais estudadas, na HQ escolhida.

Nota-se que as atividades produzidas na disciplina RecTEP formam uma sequência que pressupõe várias aulas para a execução. Por conta de o professor ter solicitado um plano de ensino, em todo caso, muitos grupos não chegaram a elaborar as atividades propriamente ditas, restringindo-se a descrever de maneira hipotética as ações do professor (não chegavam a escolher um texto, mas mencionavam apenas que o professor escolheria um texto etc.). É o que acontece neste caso. Por trás de um planejamento didático deste tipo podemos inferir uma concepção interacionista, pelo fato de, por meio da interação com os alunos, o professor seleciona os materiais pertinentes para tal público. Porém, é bom ressaltar, que esta prerrogativa aberta pela perspectiva interacionista – que procede e, dependendo da situação, é produtiva para o professor que já está em sala de aula – conduz o graduando em momento de formação inicial a protelar a própria leitura, seleção e análise dos textos específicos para posterior criação de uma atividade específica, criando assim futura insegurança do docente quando estiver em sala de aula para elaborar seus materiais didáticos.

Abaixo, segue o segundo exemplo: uma atividade produzida por um graduando de Letras durante a disciplina Estágio no EF. Neste caso, o professor da disciplina solicitou que cada aluno produzisse individualmente uma atividade de compreensão textual, deixando o tema e a forma do exercício livres; precisavam apenas atentar para as orientações feitas por Marcuschi (1996), apresentadas acima.

DADO II

Perfeição(Renato Russo (*Legião Urbana*))

Vamos celebrar
 A estupidez humana
 A estupidez de todas as nações
 O meu país e sua corja
 De assassinos
 Covardes, esturpadores
 E ladrões...

Vamos celebrar
 A estupidez do povo
 Nossa polícia e televisão
 Vamos celebrar nosso governo
 E nosso estado que não é nação...

Celebrar a juventude sem escolas
 As crianças mortas
 Celebrar nossa desunião...

Vamos celebrar Eros e Thanatos
 Persephone e Hades
 Vamos celebrar nossa tristeza
 Vamos celebrar nossa vaidade...

Vamos comemorar como idiotas
 A cada fevereiro e feriado
 Todos os mortos nas estradas
 Os mortos por falta
 De hospitais...

Vamos celebrar nossa justiça
 A ganância e a difamação
 Vamos celebrar os preconceitos
 O voto dos analfabetos
 Comemorar a água podre
 E todos os impostos
 Queimadas, mentiras
 E seqüestros...

Nosso castelo
 De cartas marcadas
 O trabalho escravo
 Nosso pequeno universo
 Toda a hipocrisia
 E toda a afetação
 Todo roubo e toda indiferença

Vamos celebrar epidemias
 É a festa da torcida campeã...

 Vamos celebrar a fome
 Não ter a quem ouvir
 Não se ter a quem amar
 Vamos alimentar o que é maldade
 Vamos machucar o coração...

Vamos celebrar nossa bandeira
 Nosso passado
 De absurdos gloriosos
 Tudo que é gratuito e feio
 Tudo o que é normal
 Vamos cantar juntos
 O hino nacional
 A lágrima é verdadeira
 Vamos celebrar nossa saudade
 Comemorar a nossa solidão...

Vamos festejar a inveja
 A intolerância
 A incompreensão
 Vamos festejar a violência
 E esquecer a nossa gente
 Que trabalhou honestamente
 A vida inteira
 E agora não tem mais
 Direito a nada...

Vamos celebrar a aberração
 De toda a nossa falta
 De bom senso
 Nosso descaso por educação
 Vamos celebrar o horror
 De tudo isto
 Com festa, velório e caixão
 Tá tudo morto e enterrado agora
 Já que também podemos celebrar
 A estupidez de quem cantou
 Essa canção...

Venha!
 Meu coração está com pressa
 Quando a esperança está dispersa
 Só a verdade me liberta

Chega de maldade e ilusão
 Venha!
 O amor tem sempre a porta aberta
 E vem chegando a primavera

Nosso futuro recomeça
 Venha!
 Que o que vem é Perfeição!...

Estudando o Texto.

- 1-A Opção pelo nome "Perfeição" não foi aleatória. Qual é a relação de sentido do título do texto e o seu conteúdo?

- 2-"Perfeição" pode ser considerada como uma crítica aos problemas sociais existentes no Brasil. Quais são os problemas sociais que estão implícitos e existentes no texto?

- 3-A letra dessa música apresenta um conteúdo compacto. Seu autor utiliza mais de uma vez o verbo celebrar para abordar as questões sociais. Que outros verbos transmitem o mesmo sentido considerando o contexto?

- 4-Discuta com seus colegas as ideias centrais do texto e as possíveis intenções o autor.

- 5- Ao ler o título do texto "Perfeição" que perspectiva de leitura você criou? Justifique sua resposta.

- 6-"vamos celebrar os preconceitos o voto dos analfabetos". A partir do seu conhecimento de mundo, o que o autor quis dizer com oração sublinhada?

- 7-Escreva uma carta para o Presidente da República, pedindo que ela se justifique quanto ao descaso em relação aos problemas sociais. Com o mínimo 5 e o máximo 10 linhas.

Como se vê, esta é uma atividade que pretende desenvolver a compreensão textual do aluno-leitor. O texto-base escolhido foi a canção "Perfeição", da banda Legião Urbana, que esteve no auge de sucesso no início da década de 1990 e cujas músicas levantavam vários problemas sociais do Brasil: violência, corrupção, alienação do povo, problemas na educação, fome, entre outros. Em relação às consignas, houve a elaboração de sete perguntas, todas discursivas: a primeira solicita que o aluno-leitor depreenda a relação entre o título do texto e o conteúdo do mesmo; a segunda pede ao aluno que identifique os problemas sociais apresentados no texto, e é uma questão que fica no limite entre paráfrase e cópia; a terceira explora o sentido do verbo *celebrar* com seus sinônimos encontrados no texto; a quarta

lembra o método de elaboração conjunta proposta por Libâneo (1994, p. 167), pois solicita uma discussão entre os alunos a respeito das ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor; a quinta questão, pelo que se percebe, explora as inferências feitas a partir do título, solicitando, em seguida, por meio de uma sequência injuntiva, que o aluno justifique sua resposta; a sexta questão foi construída apoiada em um verso da canção, e solicita, levando em consideração os conhecimentos de mundo dos alunos, que estes infiram o sentido do enunciado marcado; por fim, na sétima questão, o graduando propõe uma atividade de produção escrita de uma carta argumentativa endereçada à atual presidente da república sobre os problemas sociais citados na canção.

Os dados relacionados anteriormente representam bem o tipo de materiais produzidos pelos graduandos nos dois momentos de produção de atividades. Elas levantam uma série de questões, que passam pelos procedimentos de escolha do material-base das aulas (os textos para interpretação e discussão), os ecos de perspectivas teóricas e modelos de materiais didáticos presentes nas criações dos alunos, a natureza das tarefas propostas aos alunos por meio das consignas, a forma como as atividades são sequenciadas etc.

No próximo capítulo, exploraremos algumas dessas questões por meio de uma análise tipológica das atividades produzidas, com o objetivo de traçar uma visão geral de questões comuns à produção de muitos alunos. Na sequência, discutiremos esboços de uma tomada de posição mais autoral a partir de dois exemplos de atividades de ensino analisadas mais a fundo.

CAPÍTULO IV

AUTORES E AUTORIA(?) :

AS VOZES DOS DADOS QUE NOS FAZEM DIZER

Disse Moisés a Iahweh: “Perdão, meu Senhor, eu não sou um homem de falar, nem de ontem nem de anteontem, nem depois que falaste a teu servo; pois tenho a boca pesada, e pesada a língua”. Respondeu-lhe Iahweh: “Quem dotou o homem de uma boca? Ou quem faz o mudo ou o surdo, o que vê ou o cego? Não sou eu, Iahweh? Vai, pois, agora, e eu estarei em tua boca, e te indicarei o que hás de falar”.

Ex 4, 10-12

Este capítulo é reservado para a análise dos dados selecionados do *corpus* da pesquisa. Atentos ao processo de ensino-aprendizagem e ao momento de formação inicial pelo qual os sujeitos produtores dos materiais se encontravam, propomos a leitura dos dados em um trajeto ascendente de explicitação das noções teóricas trabalhadas no capítulo anterior, demarcando duas etapas de leitura e análise dos dados: passaremos primeiramente por uma descrição tipológica dos dados, em que explicitamos o processamento didático a partir do gerenciamento das três vozes por nós vislumbradas; a segunda etapa consiste em uma análise mais detida dos indícios de autoria em duas atividades de ensino de LP.

4.1 Descrição tipológica dos dados

Anteriormente dissemos que as vozes do outro a serem agenciadas quando da criação das atividades seriam basicamente três: a das *teorias* (as perspectivas teóricas que servem de base para a aula); a do *texto-base* utilizado para a criação das consignas; e a do *aluno-alvo* (que atividade linguística é prevista para o aluno).

No momento da leitura dos dados foram surgindo alguns pontos recorrentes que nos permitiram propor uma tipologia, relacionando-a com o gerenciamento das vozes acima

mencionadas. Para efeito de organização da exposição do *corpus*, passamos a apresentá-lo a partir de quatro eixos tipológicos, a saber: 1) os procedimentos de escolha do tema; 2) a análise do texto-base para a atividade; 3) a natureza das tarefas propostas; e 4) a sequenciação lógica da atividade criada.

4.1.1 Procedimentos de escolha do tema

Talvez a primeira questão levantada pelos materiais produzidos por graduandos é a da escolha do material que servirá de base para as atividades a serem resolvidas pelos alunos. Embora os motivos que levam o graduando a escolher o material (tendo sido essa escolha livre, nas duas disciplinas) sejam difíceis de recuperar, a escolha em si é um procedimento importante, uma vez que diz respeito aos objetos de ensino visados, às escolhas teóricas dos alunos e às próprias possibilidades de exercícios que vêm na sequência.

Conseguimos identificar pelo menos três procedimentos que nos parecem distintos no momento da escolha do material, com base em indícios deixados nas próprias atividades elaboradas: a) a escolha filtrada por um posicionamento diante dos discursos sobre ensino de português (modelos teóricos, orientações de ensino etc.); b) a escolha aparentemente pautada pela afinidade do autor da atividade com o texto ou tema escolhido; c) a escolha determinada pela disponibilidade de material didático já disponível.

No primeiro caso (a escolha filtrada por um posicionamento diante dos discursos sobre o ensino de português), estamos nos referindo às tentativas de articulação entre temas de circulação no meio acadêmico (por exemplo, temas transversais, gêneros discursivos) e sua relação com os objetivos de aprendizagem.

A descrição da aula e das atividades feita no exemplo a seguir nos ajuda a exemplificar esse procedimento.

DADO III

1º dia de aula
Inicialmente apresentaremos aos alunos uma sequência de imagens sobre os direitos humanos. Esta fase pretende ser um momento de interação entre aluno, professor e assunto abordado (...).
[Seguem as imagens:



Imagem 1



Imagem 2

As perguntas geradas pelo professor, a priori, serão as seguintes: 01) A que época remete a primeira imagem? E a segunda?,02) O idoso geralmente requer cuidados especiais. Você sabe como os idosos são tratados hoje na sociedade?,03) A exclusão faz parte do nosso contexto social hoje?

Após a conversa informal sobre direitos humanos será apresentado aos alunos um trecho da “Carta internacional dos direitos humanos”. Essa leitura será realizada de forma silenciosa e individual, sob a orientação de que relacionem o assunto a pouco abordado e o assunto tratado na carta. E após esta leitura irá recomendar aos alunos que redijam um pequeno texto sobre o que é necessário para uma sociedade ter indivíduos realmente cidadãos. Essa produção escrita, possibilita ao professor verificar se os alunos conseguiram relacionar o tema, a dá ao mesmo a chance de acompanhar o nível de escrita dos estudantes no que se refere a gramática, como: coesão, coerência e níveis de linguagem. E o educador terá em mãos um material que lhe possibilitará tratar deste temas em aulas futuras. (...)

O trecho acima, retirado do plano de ensino intitulado “Sequência didática sobre o gênero música”, mostra-nos a aparente tentativa de gerenciar duas vozes: aquela que provém de documentos oficiais sobre o ensino no país (LDB, PCNs de LP etc.) e que prevê a estruturação de “temas transversais”¹⁶ (cidadania, especificamente em relação à noção de exclusão, encarnada na figura do idoso e do escravo) e aquela que provém de textos teórico-metodológicos que prevêem o “ensino por gêneros” (“música”). Nesta parte da atividade, apenas o primeiro ponto aparece de forma explícita: o tema da exclusão, da cidadania. O agenciamento dessa voz se dá com a interação entre assunto (tema), professor e aluno, catalisada pela discussão das figuras inclusas na atividade. Essa compreensão das figuras é sugerida pelas três questões postas visando a interação em sala de aula, mas somente a

¹⁶Os PCNs apontam como temas transversais Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo. O documento propõe relação entre os conteúdos de LP e os temas transversais, pois esses estão relacionados às questões sociais contemporâneas que “oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra” (PCNs, p. 40).

primeira pergunta explora de fato as imagens. Sendo que um dos objetivos da proposta é “levar aos estudantes a noção de cidadania”, há uma certa dificuldade de atingir esse objetivo por meio das perguntas 02 e 03, visto que elas não mobilizam elementos das imagens para a análise e a entrada na temática em questão é razoável. Também notamos que “gênero música” não seria uma formulação muito adequada do ponto de vista das perspectivas que usam o conceito de “gênero” – o que poderíamos descrever como um agenciamento falho do discurso do outro, isto é, da teoria dos gêneros.

De toda forma, o que caracteriza este procedimento de escolha é o fato de o material-base da atividade ser selecionado em função do quanto ele “exemplifica” um determinado procedimento almejado pelo autor da atividade – o estudo de um tema transversal, neste caso, ou ainda, o estudo de um determinado conceito ou forma literária. Um problema que pode decorrer desse procedimento é que a qualidade do material linguístico a ser estudado, em si, é colocada em segundo plano, em favor da discussão de um assunto ou de um conceito teórico. Sendo mais direto, as figuras são exploradas apenas enquanto representação de um tema para ser discutido quase que apenas a partir do que os alunos já saibam a respeito de “como os idosos são tratados hoje” etc. Não há uma análise dessas figuras enquanto texto passível de ser lido e analisado. Por exemplo, a imagem 1 (do casal de idosos) é desprovida de peculiaridades estilísticas, de sua origem, sua historicidade etc., diminuindo a possibilidade de análise da linguagem não-verbal. Por outro lado, a imagem 2 (dos escravos), que é uma iconografia, já demonstra uma carga estética, lembrando as obras de Jean Baptiste Debret e de Johann Moritz Rugendas que já retrata historicidade (período do Brasil Colônia), situadas em um momento histórico (século XVII), regulada por determinadas condições de produção, tematizando determinado fato sócio-histórico (práticas sociais, culturais do período do Brasil colônia) escravidão e reverberando um estilo artístico. Para ser mais preciso, e nos apropriando da contribuição de Foucault (2005, p. 92-93), trata-se de um enunciado com sua estrutura, função e pertencimento a certo discurso. O graduando tenta considerar esses pontos por meio das questões para a exploração das imagens, contudo muito dessa riqueza discursiva do enunciado não é levado em conta. A diferença entre uma imagem e outra – no nível de enunciados – é deixada de lado. A função-autor, neste caso, parece definir-se pela tentativa de produzir uma atividade que seja reconhecidamente um exemplo de algo que está previsto em outro discurso (cidadania, gêneros, por exemplo) e não na interpretação do que as imagens podem oferecer de mais específico. Não há, portanto, praticamente nenhum agenciamento das vozes do material selecionado para estudo, e o trabalho suposto ao aluno não é o de interpretar

as imagens em si, mas o de dizer o que já sabe (talvez mesmo sem olhar para as imagens) sobre os temas propostos.

Segundo caso: escolha aparentemente pautada pela afinidade do autor. Neste caso, o graduando escolhe um texto por meio de uma “intuição” sobre o próprio texto (e não tendo em vista um discurso que estudar preveja isso ou aquilo): escolhe um texto porque o considera bom, porque gosta dele, porque acredita que vai motivar os alunos etc. Um exemplo desse caso seria possivelmente o material produzido cujo texto-base é a música “Perfeição”. Por ter sido uma canção muito escutada décadas atrás, mas que até hoje desperta interesse em muitas pessoas e é bastante conhecida no hall das músicas populares ou rocks brasileiros que tratam de questões sociais até hoje atuais.

Terceiro caso: escolha determinada pela disponibilidade de material previamente interpretado ou didatizado ou enunciados já cristalizados no senso comum. Referimo-nos ao caso em que o graduando escolhe para sua aula, por exemplo, um texto já estudado em outra disciplina da graduação (por exemplo, uma obra literária ou um texto jornalístico já interpretados em outra ocasião, mesmo que com outra finalidade), e reutiliza-ocriando uma nova atividade sobre ele. É importante notar que a escolha do texto, neste caso, fica restrita a uma escolha anterior. O autor da atividade não escolhe o texto “diretamente do mundo”, ou seja, de fontes novas, mas de dentro de um repertório de escolhas já feitas por outros professores ou de discursos já bastante discutidos e enunciados já cristalizados.

Isso pode ser visto, em parte, no dado III, acima, no momento em que os graduandos sugerem como atividade de produção textual a escrita sobre “o que é necessário para uma sociedade ter indivíduos realmente cidadãos”: trata-se de um enunciado já cristalizado nas exposições, discussões nos mais variados setores da sociedade brasileira atual e principalmente nos meios de comunicação de massa. Ou seja, em nome da atenção necessária para a relação entre a temática e o propósito de ensino de língua, busca-se uma discussão encabeçada por um enunciado já amalgamado no senso comum e ainda a anulação da voz dos textos-base (gravuras e a Carta Internacional dos Direitos Humanos), direcionando o “turno” da voz dos alunos possivelmente para uma escrita calcada na reprodução do senso comum sobre “cidadania”.

4.1.2 Análise do texto-base para a atividade

Um segundo ponto que merece consideração diz respeito à forma como, elaborando exercícios a partir de um texto, o autor dos exercícios demonstra a leitura que ele mesmo faz do texto selecionado, o que ele percebe no texto e seleciona como objeto ensinável. Esta questão diz respeito, portanto, ao agenciamento que a função-autor realiza sobre as vozes que provém do material linguístico-discursivo que serve como base para as atividades. Vejamos um exemplo retirado do DADO II.

4- Discuta com seus colegas as ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor.

É o tipo de uma consigna que poderia ser usada com qualquer outro exercício de compreensão textual. Ao solicitar ao aluno-leitor que discuta as ideias centrais do texto em questão, o elaborador da atividade não dá, por exemplo, nenhuma pista, ou “dica” ao seu interlocutor sobre o conteúdo do texto, até por que a expressão “ideias centrais” pode referir-se a todo e qualquer texto, não especificando ou pelo menos direcionando a tarefa a ser feita pelo aluno. Assumimos que a interlocução entre locutor e interlocutor só consegue se sustentar com um mínimo de informatividade ou conhecimento compartilhado, e, pensando na interlocução por meio de uma consigna, este quesito também precisa ser atendido. Por conta disso, a consigna tem instruções pouco específicas o que prejudicaria o trabalho suposto do aluno e não se nota a implicação do professor com sua própria leitura do texto que é usado como objeto de estudo. Ou seja, o “mínimo de conhecimento compartilhado” se daria com o uso da voz do texto para fazer a intermediação entre a “teoria” e o “aluno”.

Ainda sobre o excerto acima, coma expressão “possíveis intenções do autor”, percebemos, novamente, que a função-autor não dispõe nenhuma pista sobre o conteúdo do texto, por exemplo, por meio de enunciados retirados do texto que orientassem a compreensão dos alunos. Mesmo assim, poderíamos nos perguntar se o autor, em se tratando de uma letra de música do autor Renato Russo, teve alguma intenção ao compor a letra. Qual é a intenção do autor de um texto de cunho artístico? Ou seja, mesmo com o uso do modalizador “possíveis”, a dificuldade para o aluno-leitor é implantada, a voz do aluno passará por um terreno perigoso, pois jogará com o campo da especulação a respeito da intenção do autor. O uso do modalizador talvez mostre a reticência do elaborador da atividade em lidar com a noção “intenções do autor”, que inclusive é contestada no campo teórico da

área. Com a voz do material linguístico anulada, instala-se a incerteza para a voz do aluno. É o que denominamos como gerenciamento falho das vozes dos outros, ocasionado, predominantemente, pela falta da análise do texto-base para a questão.

Abaixo ilustramos outra questão desta mesma atividade (DADO II). É interessante perceber que em uma mesma atividade de ensino de língua portuguesa encontramos consignas com graus de articulação das vozes do outro bem distintas. Trata-se de um contraponto à questão analisada acima, pois nesta já percebemos “peças” do texto-base sendo mencionadas na consigna, o que nos leva a acreditar que houve alguma análise do texto por parte do graduando. Vamos à questão.

3- A letra dessa música apresenta um conteúdo compacto. Seu autor utiliza mais de uma vez o verbo celebrar para abordar as questões sociais. Que outros verbos transmitem o mesmo sentido considerando o contexto?

Em *A letra dessa música apresenta um conteúdo compacto*, percebe-se a tentativa do sujeito de explicitar uma informação sobre o texto já apresentando que gênero de texto é e a característica de seu conteúdo, dando-lhe o teor de didático. Mas a tensão no campo do discurso é instaurada logo em seguida por meio do sintagma *conteúdo compacto* uma vez que se instala um vazio quanto ao significado de tal significante. Afinal, o que quer dizer “um texto com *conteúdo compacto*”? Neste momento a escrita desvela a heterogeneidade discursiva já que há a articulação das vozes do texto e o cálculo para a voz suposta do aluno-leitor da questão.

Na continuidade da questão, o graduando afirma que o autor da canção usa por algumas vezes o verbo *celebrar* para abordar, segundo ele, de questões sociais. Aqui algumas informações são compartilhadas com o interlocutor: o uso do verbo *celebrar* (escolha lexical) e o tema da canção que trata de questões sociais. A oração seguinte, que é interrogativa, constitui a solicitação propriamente dita: identificar os verbos que transmitem o mesmo sentido do verbo *celebrar*. Ou seja, compartilha com o aluno a informação de que o texto apresenta outros verbos que neste contexto apresentam o mesmo sentido do verbo usado como parâmetro.

No momento em que o graduando analisa o texto-base para a atividade e demonstra essa análise na questão (voz do material linguístico-discursivo), ele proporciona uma melhor compreensão da questão e orientará o trabalho de compreensão textual do aluno em relação ao texto em estudo, isto é, a suposta voz do aluno é levada em consideração, ou ainda, dá-se

espaço para ela. No que diz respeito à voz da teoria, é uma questão que explora a sinonímia, mais especificamente a equivalência semântica, neste contexto de enunciação, entre os verbos *celebrar, comemorar* e *festejar*. Um tipo de questão, pois, que exigirá do aluno-leitor habilidade inferencial de identificar palavras, no contexto, sinônimas ou do mesmo campo semântico.

4.1.3 Natureza das tarefas propostas

Outra questão levantada pelo material do corpus diz respeito à maneira como o autor das atividades cria um espaço para o trabalho linguístico do aluno, por meio das consignas que endereça a ele. A partir daquilo que o autor admite como sendo ensinável no material de base que seleciona, trata-se de como ele arranja o seu próprio discurso de forma a induzir o aluno suposto pela atividade a realizar um procedimento de leitura.

Um exemplo favorável em relação à especificidade das tarefas propostas é o exercício de compreensão textual elaborado a partir de um texto narrativo, concebido oralmente, intitulado “Curupira”. Trata-se de um exercício que consegue designar uma tarefa específica. Vejamos as consignas 1 e 3:

DADO IV

1- Sabe-se que o título é a representação formal do conteúdo de um texto, ou seja, ele resume ou sugere o que vamos encontrar ao longo da narrativa. A partir de sua leitura **recrie** um título criativo para o texto lido. **Defenda** o motivo de sua escolha.

(...)

3- Ao se tratar de um texto transcrito da língua falada podemos notar algumas particularidades em relação à construção das sentenças gramaticais. No fragmento, “*Aí eu chamei o pai dele que chamava-se “Seu” Joaquim.*”, ocorre um desvio quanto a colocação pronominal, **reescreva** a frase adequando-a a norma padrão da língua e **explique** o por quê?

A primeira questão explora o trabalho de compreensão textual de cunho global, uma vez que solicita do aluno a criação de um novo título. É possível notar as operações discursivas feitas pelo autor da atividade para direcionar o trabalho do aluno: afirmação metalinguística que serve de ponto de partida para o entendimento do aluno sobre o que lhe será solicitado (trecho sublinhado); em seguida, sequências injuntivas como uso de verbos no

modo imperativo que nomeiam a tarefa (palavras negritadas). A terceira questão também apresenta a mesma estrutura da consigna anterior (afirmação / comentário metalinguístico sobre o material linguístico alvo e as sequências injuntivas que materializam o trabalho linguístico propriamente dito requerido ao aluno) e com o recurso da transcrição de trechos do texto-base orienta o aprendente a reescrever a frase adequando-a à norma padrão da língua. A função-autor apresenta vozes variadas, mas busca fechar e especificar sua enunciação para que o outro possa tomar a palavra de modo que em sua resposta não tome qualquer caminho de interpretação e responda qualquer coisa, mas sim execute o trabalho linguístico apropriado.

A título de contraste, tomemos como exemplo de atividade que contém tarefas sem a devida especificação, um plano que põe em evidência o uso do recurso das HQs para um público de alunos de 8ª série, produzido na disciplina RecTEP. O objetivo geral da proposta é “promover uma aproximação maior entre o aluno e o texto literário, utilizando como ponto de partida, a linguagem dos quadrinhos para incentivar e estimular a leitura das obras literárias”. Fica claro só com esse objetivo que a intenção é fazer com que os alunos tenham como “porta de entrada” para o texto literário os quadrinhos, tornando-se muito genérico – principalmente por conta dos verbos *incentivar* e *estimular* – mesmo sendo um objetivo geral, passa longe demais de um objeto da língua.

Na 2ª aula (2h/aula), prevista no plano, os graduandos propõem a comparação entre a linguagem dos quadrinhos e a linguagem da obra literária. Eis o dado.

DADO V

Aula 2 (2h/aula):

- Comparação entre a **linguagem dos quadrinhos** e a **linguagem da obra ‘original’**, tomando por base o objetivo específico 3¹⁷;
- Partindo ainda do objetivo específico 3, dar destaque à **importância** de conhecer a obra na íntegra e para **o fato de o quadrinho ser uma espécie de resumo dessa obra**;
- Atividade de criação: **produção escrita** a partir da história em quadrinhos (produção de um texto mais completo, a partir do texto da HQ).

Diferentemente das duas primeiras questões analisadas nesta subseção, os autores deste plano não elaboraram uma consigna direcionada ao suposto aluno, mas anotações sobre

¹⁷ Segue transcrito o objetivo 3 da proposta analisada: “Associar a essas questões literárias algumas questões de língua portuguesa (linguagem verbal, linguagem não-verbal, linguagem mista, norma padrão, escolhas linguísticas etc.) e demonstrar os motivos de se ler não apenas a história em quadrinhos, mas a obra como um todo”.

os procedimentos metodológicos a serem empreendidos na aula, demonstrando que tal plano está direcionado unicamente para o professor da disciplina RecTEP, se eximindo do trabalho de produção das atividades de ensino direcionadas ao aluno (ausência de verbos no imperativo). As marcações textuais deixam claro isso: referência a partes do plano de ensino (“tomando por base o objetivo específico 3”, “partindo ainda do objetivo específico 3”) e expressões nominais materializando procedimentos do processo de ensino (“comparação”, “dar destaque”, “produção”). Experimentemos como ficariam os enunciados acima retirados do plano, transformando-os diretamente em consignas de atividades, e notemos a inespecificidade da tarefa, ou seja, ausência de informações necessárias para o trabalho do aluno:

1. *Lembrando das características da linguagem dos quadrinhos e as da linguagem da obra literária original, compare essas linguagens, tomando por base o objetivo 3.*
2. *Destaque a importância de conhecer a obra literária na íntegra em comparação com a história em quadrinho desta obra.*
3. *Produza um texto narrativo a partir da história em quadrinho.*

Com a transformação feita, a primeira questão hipotética não especifica de quais características da linguagem dos quadrinhos se está tratando. Há necessidade de um enunciado metalinguístico citando algumas características dessa linguagem, com o intuito de retomar as informações mais relevantes dentre aquelas que foram fornecidas no primeiro encontro e caracterizando-o como texto didático o que subsidiaria a execução da tarefa pelo aluno. Outro ponto diria respeito à linguagem dos quadrinhos em geral ou de uma ou duas especificamente – que foram expostas no primeiro encontro. E quanto às características da linguagem da obra literária que foram apresentadas anteriormente aos alunos, fica-se na mesma forma sem saber que características são essas. Podemos perceber que construções do tipo *identifique as características, identifique a importância*, sem a atividade de ensino propriamente dita produzida, instauram um vácuo de análise do texto que é trabalhado, um vácuo para o aluno (já sua suposta voz é esquecida), uma interlocução descomprometida com o objeto foco da aprendizagem. É possível responder a essas perguntas enumerando as “características” apresentadas na aula anterior, sem ler o texto.

Na questão 3, explora-se o trabalho com texto narrativo – foco nas sequências textuais narrativas – por meio da atividade de retextualização, ou seja, passagem de uma história em quadrinho para um texto narrativo em prosa. Aqui haveria uma compatibilidade na tarefa, já

que a HQ, de fato, apresenta as estruturas do texto narrativo: enredo, personagens, foco narrativo etc. Porém surge novamente a questão: Qual é a HQ? Surge um vazio, uma dificuldade para o aluno compreender e produzir seu texto. A retextualização em si é uma atividade pertinente, mas, nesta questão, como nas duas anteriores, nenhuma característica específica do texto em análise está mediando a passagem do lugar “teórico”, isto é, a voz da teoria é apresentada sem a devida articulação com a voz do texto-base.

Nesse sentido, seriam úteis as formas pelas quais a heterogeneidade mostrada se materializa, por exemplo, os discursos direto e indireto, as remissões ao texto-base, confluindo para a maior especificação do trabalho que é exigido ao aluno por meio da mobilização dos elementos do texto, da língua como objeto de ensino e não conhecimentos de modelos e estruturas.

Ainda assim, percebemos a inespecificidade das tarefas propostas, ou seja, não há o agenciamento da voz suposta do aluno e nem da voz dos textos-base para as atividades. A função-autor não calcula bem esse agenciamento das vozes, causando assim uma dificuldade para a efetivação tanto do processo de ensino quanto do processo de aprendizagem. Fazemos um apanhado de formulações que funcionam como marca lingüística para a especificidade didática das tarefas: discutir Qual é a importância... dizer Quais são as regras da crase... os pronomes que aparecem no lugar daquilo mesmo que seria o conteúdo da aula, que não chega a ser dito, por exemplo, “quais estratégias de leitura?”, “quais trechos do texto?”.

O leitor compreenderá isso, de forma mais tangível, por meio das expressões negritadas no material:

- a) *linguagem dos quadrinhos*: fica ausente a informação sobre as características da linguagem dos quadrinhos ou mesmo da HQ ofertada para estudo (adaptação de “A nova Califórnia”, de Lima Barreto¹⁸, disponibilizada anexa ao plano de ensino);
- b) *linguagem da obra ‘original’*: aqui também há ausência de informações sobre as características do conto “A nova Califórnia”, de Lima Barreto¹⁹, não disponibilizado nos anexos;
- c) *importância de conhecer a obra na íntegra*: é um tanto quanto vago falar sobre a importância de se ler o texto literário na íntegra, mas isso seria feito por meio de alguma tarefa que levasse o aluno a concluir que é mais produtiva a leitura da obra literária. Além

¹⁸ BARRETO, Lima. *A nova Califórnia*. Roteiro e desenhos de Francisco S. Vilachã. São Paulo: Escala Educacional (Coleção Literatura Brasileira em Quadrinhos)

¹⁹ BARRETO, Lima. *A nova Califórnia*. In: *A nova Califórnia e outros contos*. São Paulo: Ed. Unesp: Prefeitura do Município de São Paulo, 2012.

disso, solicita-se como tarefa a adaptação em HQ e não, primeiramente, a leitura da obra integral para depois partir para a adaptação;

d) *uma espécie de resumo dessa obra*: o enunciado “o quadrinho é uma espécie de resumo da obra” – criado por nós a partir do enunciado original – mostra imprecisão da função-autor que mobiliza a expressão “uma espécie de”, modalizando a afirmação e deixando-a no campo da imprecisão. Um dos significados da palavra “espécie” é “aquilo que não podendo definir precisamente, comparamos com outra coisa, por aproximação” (FERREIRA, 2009), o que desnuda a imprecisão teórica já que a noção adequada para o processo de passagem de uma obra literária original para uma HQ ou outra expressão artística chama-se *Tradução Intersemiótica*, termo originário da confluência dos Estudos Linguísticos com a Teoria Literária²⁰. Supomos, portanto, dois casos que podem ter acontecido:

- ou a função-autor, mostrando imprecisão quanto às vozes da teoria, busca refúgio na expressão modalizadora *uma espécie de*;

- ou a função-autor, em vista da imagem construída de seu leitor-alvo (os alunos), prefere a linguagem didática materializada pela simplificação de sua explicação metalinguística.

Enunciamos, portanto, que a tarefa suposta do aluno não é bem delimitada, porque o texto sobre o qual ele deveria trabalhar não é considerado. O que acontece é uma passagem direta entre o lugar teórico (descrição da HQ, retextualização, discussões sobre adaptação ou tradução intersemiótica etc.) e a tarefa solicitada ao aluno. A especificidade da tarefa proposta está relacionada com o grau de gerenciamento da voz do texto-base pelo professor.

4.1.4 Sequenciação lógica da atividade criada

Outra questão que também diz respeito a como a função-autor gerencia a voz supostado aluno pela atividade tem a ver com o conjunto formado pelas diversas consignas de um mesmo exercício ou pelos diversos exercícios que compõem uma sequência. Trata-se de pensar em que medida as atividades mostram, por exemplo, uma escala de dificuldade, uma progressão de abordagem (p. ex., de uma leitura mais global para aspectos mais específicos do texto), uma organização temática (p. ex., um conjunto de perguntas de interpretação e um conjunto de perguntas sobre gramática), e assim por diante. Trata-se, também, de pensar como

²⁰ Para aprofundamento sobre o assunto, ver Plaza (2008).

diferentes atividades previstas em uma mesma sequência retomam elementos umas das outras etc.

Assim sendo, apresentamos a programação feita por uma equipe de graduandos na disciplina RecTEP, cujo público-alvo seria “alunos da 5ª e 6ª série do ensino fundamental”. Baseiam-se no modelo de “Sequências Didáticas” proposto por Schneuwly e Dolz (2004). Os graduandos propuseram os seguintes objetivos para o planejamento²¹:

- ✓ Familiarizar os alunos com o gênero e com os elementos da narrativa;
- ✓ Verificar o nível de conhecimento dos alunos em relação aos **elementos da narrativa** e os **aspectos textuais do gênero**;
- ✓ Trabalhar os elementos narrativos dentro das HQs, a interpretação das imagens e a produção de uma narrativa em prosa;
- ✓ **Destacar as diferenças e a adequação da linguagem**;
- ✓ Trabalhar a interpretação das imagens e a criatividade dos alunos;
- ✓ Trabalhar a aplicação dos elementos da narrativa e dos aspectos textuais e linguísticos na HQ. (grifos nossos)

Nestes objetivos ficam expressos, com o auxílio dos grifos, os conteúdos que seriam trabalhados: os aspectos textuais do gênero HQ, os elementos da narrativa dispostos no gênero em questão e a variação linguística e a adequação da linguagem.

Passemos agora para a “sequência didática” produzida pelos graduandos a fim de que o leitor visualize o gerenciamento das vozes no movimento de construção da sequenciação lógica das atividades.

²¹ Uma parte deste plano de ensino já foi discutida na seção 3.3 desta dissertação, passando a ser identificado como DADO I.

DADO I

Carga horária: 12h					
SEQUÊNCIA DIDÁTICA	ATIVIDADES	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	INSTRUMENTOS	TEMPO
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	Conversa e exibição de vários tipos de histórias em quadrinhos. Leitura de Histórias em Quadrinhos.	Familiarizar os alunos com o gênero e com os elementos da narrativa.	Dividir a turma em duplas para a escolha e leitura da História em Quadrinhos.	Gibis, apostila do conteúdo específico (anexo 1).	2:00h
PRODUÇÃO INICIAL	Destaque dos elementos da narrativa e das características textuais do gênero.	Verificar o nível de conhecimento dos alunos em relação aos elementos da narrativa e os aspectos textuais do gênero.	Entregar uma folha de exercício, e em seguida realizar a socialização das respostas.	Folha de exercício (anexo 2), lápis e borracha.	1:30h
MÓDULO I	Transformação de uma HQ em uma narrativa em prosa.	Trabalhar os elementos narrativos dentro das HQs, a interpretação das imagens e a produção de uma narrativa em prosa.	Distribuir uma HQ curta para que os alunos transformem em uma narrativa.	Folha de História em Quadrinhos (anexo 3), folha de papel avulsa, lápis e borracha.	1:30h

MÓDULO II	Reprodução do curta-metragem <i>A onda: festa na pororoca</i> , e a apresentação dos diferentes tipos de linguagem nas HQs.	Destacar as diferenças e a adequação da linguagem.	Dividir a turma em duplas, orientá-los a criar dois personagens e um pequeno diálogo (adequado à caracterização do personagem) para depois o expor.	TV, DVD, Folha de História em Quadrinhos (anexo 4), folha de papel avulsa, lápis e borracha.	1:10h
MÓDULO III	Criação de diálogos para uma HQ que possua apenas imagens.	Trabalhar a interpretação das imagens e a criatividade dos alunos.	Distribuir uma HQ sem diálogos e orientar aos alunos que criem diálogos para a história.	Folha de História em Quadrinhos (anexo 5), lápis e borracha.	1:00h
PRODUÇÃO FINAL	Produção de HQs online ou manualmente no papel.	Trabalhar a aplicação dos elementos da narrativa e dos aspectos textuais e linguísticos na HQ.	A turma será dividida em grupos de três alunos para a criação de uma HQ manualmente no papel.	Folhas de papel, lápis de cor, lápis, borracha e canetinha.	3:30h

No plano de ensino completo, os elaboradores disponibilizam textos informativos sobre os conteúdos a serem trabalhados, as atividades para serem aplicadas (uma dessas atividades é discutida na seção 3.3) e ainda os textos objeto de estudo. Para melhor descrevermos e discutirmos *pari passu* a sequência das atividades proposta pelos graduandos, reproduzimos, no quadro VI, novamente a sequência das atividades com seus respectivos objetivos (colunas 1 e 2, com fonte menor) e, ao lado, nossa descrição e discussão da atividade (coluna 3, sombreada).

QUADRO IV: Explicitação da sequenciologia das atividades do Dado I

(1) ATIVIDADES	(2) OBJETIVOS	(3) DESCRIÇÃO DA SEQUENCIAÇÃO
Conversa e exibição de vários tipos de histórias em quadrinhos. Leitura de Histórias em Quadrinhos.	Familiarizar os alunos com o gênero e com os elementos da narrativa.	Aqui se percebe a influência da orientação interacionista da linguagem na atividade por meio de diálogo inicial com os alunos sobre o que será trabalhado. Em seguida, o professor apresentará uma variedade de histórias em quadrinhos para

		que os alunos se familiarizem com o gênero em questão através da leitura sem demarcações analíticas (“Leitura de prazer” ou de fruição, resgatando Geraldi).
Destaque dos elementos da narrativa e das características textuais do gênero.	Verificar o nível de conhecimento dos alunos em relação aos elementos da narrativa e os aspectos textuais do gênero.	Sondagem dos conhecimentos dos alunos sobre os elementos da narrativa e as características textuais do gênero (conteúdos conceituais). Leitura da HQ guiada pelo exercício de identificação dos elementos da narrativa. Leitura para identificação de estruturas formais dos textos. São perceptíveis as vozes da teoria e do aluno no momento em que se põe à “escuta” das necessidades dos alunos—de acordo com as orientações de Schneuwly e Dolz (2004), essa “escuta” faz-se mediante a primeira produção.
Transformação de uma HQ em uma narrativa em prosa	Trabalhar os elementos narrativos dentro de uma HQ, a interpretação das imagens e a produção de uma narrativa em prosa.	Atividade de produção escrita baseada na retextualização (passagem de uma HQ para um texto narrativo em prosa). Pressupõe-se uma atividade de leitura e compreensão de HQ em seus aspectos verbais e não-verbais para depois acontecer o processo de retextualização.
Reprodução do curta-metragem <i>A onda: festa na pororoca</i> , e a apresentação dos diferentes tipos de linguagem nas HQs.	Destacar as diferenças e a adequação da linguagem.	Atividade de assistência a um vídeo a fim de destacar a adequação da linguagem de acordo com as diferenças regionais, de registro, grau de formalidade na interação etc. (analisando também esses pontos em HQs): trata-se de uma escuta analítica, pois sugere objetivos específicos e pontos que orientem a compreensão oral.

		Atividade de produção oral: criação de diálogos e depois encenação apoiada no diálogo escrito, na sala de aula. Produção oral planejada.
Criação de diálogos para uma HQ que possua apenas imagens.	Trabalhar a interpretação das imagens e a criatividade dos alunos.	Atividade de produção escrita: criação de diálogos para uma HQ que apresenta os balões de fala vazios. Primeiramente, deverá acontecer leitura das imagens (texto não-verbal) para depois realizar-se uma atividade escrita de criação de diálogos ancorada nas imagens. Ênfase na criatividade no sentido de os conteúdos dos turnos das personagens serem livres, no entanto com atenção à coerência textual.
Produção de HQs online ou manualmente no papel.	Trabalhar a aplicação dos elementos da narrativa e dos aspectos textuais e linguístico na HQ	Atividade escrita (produção final): Produção de HQ, usando um programa disponível na web para a criação de HQs, mostrando assim a influencia da orientação metodológica do uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação para o ensino, orientação esta advinda da disciplina RecTEP. Foi pensado também nas possibilidades do ambiente escolar que se deu a alternativa para as produções em folhas de papel. Nesse sentido, acontece a finalização da sequência didática com uma produção final aplicando os elementos da narrativa e os aspectos textuais e linguísticos na HQ.

As vozes mais levadas em consideração são as das orientações teóricas sobre o ensino, depois as do aluno e, por último, a do texto-base. Sobre as orientações teóricas, percebemos

que a articulação é feita a partir do trabalho com os gêneros textuais como objeto de aprendizagem, mais especificamente os da ordem do narrar a fim de se trabalhar os elementos do texto narrativo aliado ao trabalho com a linguagem verbal e não verbal já que o gênero eleito foi HQ. Além desses pontos teóricos é possível perceber também a exploração de atividades epilinguísticas por meio da atividade da retextualização e ainda a variação linguística e a adequação da linguagem às situações de comunicação. O texto, por sua vez, é trabalhado, sobretudo, a partir do enfoque da análise dos elementos estruturais dos gêneros textuais, mas também para a reflexão sobre as diferenças e a adequação da linguagem. Sobre a questão da coerência empreendida no discurso pelo autor (FOUCAULT, 2006): ela se dá no encadeamento feito com as vozes teóricas relacionadas ao ensino a partir de gêneros textuais, os elementos da narrativa, variação linguística e adequação da linguagem às situações específicas de comunicação, a aprendizagem significativa para os alunos, conhecendo o que os alunos já sabem sobre o assunto, os aspectos textuais do gênero, começa com leitura. Além disso, escolhendo HQs como material principal a se trabalhar nas aulas – supostamente um gênero que motive os alunos de faixa etária própria dessa série –, busca explorar também os aspectos da linguagem verbal e não verbal o que de fato é possível fazer já que tal gênero oferece essa mistura de linguagens.

Contrariamente ao caso anterior, a seguir discutimos outro exemplo para a sequenciação lógica das atividades de ensino. Diz respeito de um trecho de um plano de ensino também produzido por uma equipe de graduandos na disciplina RecTEP, apontando alunos da 6ª série como público-alvo. Estes foram os objetivos propostos:

- Problematizar, com a utilização do cinema em sala de aula, o uso da linguagem, considerando a variedade linguística, níveis de linguagem, bem como suas marcas (gírias, brasileirismos, neologismos).
- Enfatizar a importância dos Gêneros textuais para o desenvolvimento da linguagem, nesse caso, Gênero Narrativa Fantástica.
- Abordar os casos de preconceito linguístico.
- Planejar atividades originadas da utilização do cinema em classe destinadas à confecção de textos com criatividade.

Esses objetivos mostram os conteúdos conceituais proeminentes propostos pelos graduandos que são o gênero textual Narrativa Fantástica e a Variação Linguística. Eles elegem o recurso do cinema para trabalhar esses conteúdos, como pode ser visto no primeiro objetivo, que aponta, segundo o texto, a discussõesobre o uso da linguagem em vista da variedade linguística, níveis de linguagem etc.

Para a continuação desta descrição/análise tipológica quanto ao movimento de construção da sequenciação lógica das atividades, transcrevemos a seguir o primeiro e o segundo encontro do total de quatro, que oferece pontos a serem discutidos a respeito da progressão.

DADO VI

1º Encontro: (dia 0/05/2011) – Duração: 2 aulas

✓ Apresentação da situação

Apresentação do projeto e de seus objetivos aos alunos de sexta série. Será informado que o projeto, em questão, visa a utilização do cinema em sala de aula para: o desenvolvimento da **oralidade**, a introdução de conceitos como o de **variantes** lingüísticas e a reflexão sobre preconceito lingüístico. Os alunos também passam, a saber, que, ao final do projeto, farão **encenações** de adaptação feitas de trechos de um filme.

✓ Leitura silenciosa do texto: “Estrutura da narrativa”, de Reinaldo Dias;

✓ Leitura em grupo de um trecho de “A pescaria”, da obra *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato;

Identificação das estruturas formais deste texto (enredo, personagens, narrador, etc.).

✓ Afinal, o que é cinema?

Questionamento sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema; Leitura de texto sobre origem do cinema e como este é composto, adaptação de obras literárias, etc.

✓ Atividade

✓ Solicitar, aos alunos, que levem à sala de aula, seus filmes favoritos (capas, sinopses, ...) para que, utilizando alguns termos vistos em aula anterior (sobre cinema e estruturas da narrativa), possam apresentá-los a turma.

2º Encontro: (dia 0/05/2011) – Duração: 2 aulas

✓ Desenvolvimento das apresentações: os alunos ficam dispostos em círculo e é formada uma roda de conversa para que a exposição ocorra.

✓ Exibição do filme “O Auto da Compadecida”. (...)

Cabe pontuar, por primeiro, que o conteúdo novo que é exposto no item “apresentação da situação” não fora apresentado nem no item “conteúdo trabalhado”, nem constava nos “objetivos específicos” algo que fizesse relação explícita aos aspectos da **oralidade**. Pelo menos não fica claro o desenvolvimento deste conteúdo nestes dois itens mencionados. Isso mostra que a função autor, no impulso de mobilizar uma variedade de aspectos da voz da

teoria, lança mão destes aspectos sem se atentar para a relevância de tal conteúdo para aquele projeto de ensino e ainda a quebra na logicidade das ações didáticas.

Ainda na sequência das atividades, percebemos a oscilação de termos teóricos. Ao falar da variação na/da língua, os graduandos usam aparentemente para mesmos fins termos diferentes: ora usa “variedade linguística”, como podemos ver em “Problematizar (...) o uso da linguagem, considerando a **variedade** linguística, níveis de linguagem, bem como suas marcas (gírias, brasileirismos, neologismos)”, ora “variante linguística”, como em “o desenvolvimento da oralidade, a introdução de conceitos como o de **variantes** linguísticas e a reflexão sobre preconceito linguístico”. No entanto, sabe-se que não são as mesmas coisas, visto que variedades linguísticas são as “diferentes maneiras de falar”²² (ALKMIM, 2001, p. 33); por outro lado, variante linguística é “uma forma que é usada ao lado de outra na língua sem que se verifique mudança no significado básico”²³ (CEZARIO; VOTRE, 2008, p. 142). Portanto, há um agenciamento falho da voz da teoria linguística ligada aos aportes teóricos da Sociolinguística Variacionista.

O dado VI descreve o que seria o primeiro encontro do professor com seus alunos. De acordo com este plano, no segundo encontro, aconteceria uma **atividade oral livre** por meio do procedimento da **roda de conversa**, na qual os alunos apresentariam seus filmes favoritos – retomando a última tarefa do primeiro encontro. Após isso, os graduandos mostram no plano de ensino que exibirão o filme “O Auto da Compadecida”, mas não apresentam o objetivo desta atividade, a sistematização da escuta (o quê, como, para quê etc.). Não esclarecem se assistirão ao filme inteiro, só algumas partes, tampouco dizem se o foco será na linguagem, na estrutura da narrativa. Neste momento, portanto, embora ainda haja uma ligação entre assistir ao filme e a discussão sobre os filmes favoritos dos alunos, as primeiras tarefas da sequência (identificação da estrutura da narrativa por meio do texto “A pescaria”) parecem ter se perdido. Só na descrição do terceiro encontro de aplicação do plano é que se nota a referência à variação linguística por meio da exposição sobre preconceito linguístico e sobre variedades linguísticas com o auxílio de algumas cenas do filme, como exemplos. Aqui se percebe certa coerência na escolha do filme visto que “O Auto da Compadecida” apresenta personagens que falam uma variedade linguística diferente da dos alunos da cidade de Belém.

Notamos certa lógica na sequência das atividades propostas, porém sem a devida concatenação e encadeamento das partes. A atividade começa com a apresentação da

²² Por exemplo, variedades de prestígio (padrão, norma culta) e variedades não prestigiadas (regional, coloquial etc.).

²³ Um exemplo célebre é a manifestação do fonema /s/ nas variantes [s], [z], [ʃ], [Ø].

situaçãoe com a explicitação dos objetivos de ensino que conseguimos depreender, como: utilizar o cinema na sala de aula, desenvolver a oralidade, introduzir os conceitos de variantes linguísticas e preconceito linguístico e encenar trechos de um filme. Em seguida, sugere-se o estudo sobre o texto narrativo e a explicação estrutural da narrativa. Depois, citam Monteiro Lobato por meio do excerto de uma obra sua com a posterior explicação sobre o autor e a obra. Trata-se, ainda, de Ariano Suassuna e de sua obra “O Auto da Compadecida”, adaptada para o cinema e com mais explicitação sobre o autor e sua obra. Para cada item, um bloco pronto de atividades que, juntando com as outras, não formam um corpo coeso.

4.2 Análise de dois casos de autoria

Nesta seção vamos analisar dois dados concernentes a duas atividades de ensino de LP que, de acordo com o nosso propósito de investigar a autoria nas produções escritas de cunho didático, dão-nos possibilidade de discutir e compreender tal processo discursivo em um momento de formação inicial. Primeiramente, será analisada uma atividade de compreensão textual cujo texto-base é uma matéria jornalística; em seguida, será analisadauma atividade de compreensão de texto a partir de uma narrativa oral intitulada “O curupira”.

4.2.1 Primeiro caso: da normalidade para a autoria

A consigna abaixo foi retirada do segundo conjunto de atividades de compreensão textual criada por um graduando que cursava a disciplina Estágio no Ensino Fundamental.

Abaixo, segue a atividade com seu texto utilizado como base e as questões:

DADO VII

Governo e prefeitura podem fechar acordo sobre BRT

Terça-Feira, 27/03/2012,03:54: 18 - Atualizado em 27/03/2012,09:16:44

Governo do Pará e prefeitura de Belém estão próximos de um acordo que colocará fim aoimpasse em tomo do projeto BRT, sigla em inglês para um **sistema de ônibus rápido**. Emum encontro, marcado às pressas, o governador Simão Jatene e o prefeito Duciomar Costaadiantaram, no final da tarde de ontem, as negociações.

Por meio de assessores, o prefeito confirmou que não "há mais entraves políticos" para ofim do impasse. A próxima etapa será vencer as diferenças técnicas. Ficou previsto que,ainda hoje, responsáveis pelo projeto do Estado - batizado de Ação Metrópole – entrarãoem contato com os

técnicos do BRT para marcar o primeiro encontro com vistas à adaptação dos projetos.

O empurrão para o fim do impasse foi dado pelo governo federal, que acenou com a possibilidade de incluir a Região Metropolitana de Belém no PAC Mobilidade, a versão do Programa de Aceleração do Crescimento voltada para melhorar o tráfego de veículos e o transporte de passageiros nas grandes cidades. A União poderá destinar R\$ 320 milhões para Belém e municípios vizinhos, mas, para isso, exigiu que houvesse acordo entre Estado e PMB. Aproveitando a presença do subchefe de Assuntos Federativos da Comissão de Relações Institucionais da Presidência da República, Olavo Alves - que estava em Belém para acompanhar o encontro de governadores da Amazônia Legal -, Duciomar foi chamado para o Hangar no final da tarde. Houve uma reunião de cerca de 30 minutos na presença de técnicos e, depois, o governador e o prefeito ficaram a sós por cerca de 20 minutos a portas fechadas. No final, deram sinal verde para que as equipes do Estado e do município entrem em contato para tentar redesenhar o BRT de maneira a não inviabilizar o Ação Metrôpole.

A possibilidade de um acordo entre Estado e município foi anunciada no mesmo dia em que a Justiça decretou liminar impedindo a União de repassar recursos para o BRT, em virtude de supostas irregularidades que foram apontadas pelo Ministério Público Federal.

<http://www.diarioonline.ccm.br>

1. Elabore um diagrama das informações contidas no texto.
2. Elabore um resumo da matéria.
3. Dê um novo título à matéria e justifique sua escolha.
4. Um amigo seu, que se mudou a alguns anos da cidade, escreveu um email para você dizendo que sente saudade de Belém, menos do trânsito caótico. Ele pergunta se a situação mudou ou continua a mesma. Responda o email utilizando as informações da matéria anexa.

Em relação às consignas 1, 2 e 3, dizemos que se trata de um gerenciamento “normal” das vozes do outro, uma vez que se trata de consignas que atendem às sugestões feitas por Marcuschi – *VOZ DA TEORIA* – em relação à criação de atividades de compreensão textual por meio da elaboração de diagrama e de resumo do texto lido. A primeira vista, “corretas”, portanto. Porém, nas mesmas consignas não conseguimos perceber a voz do texto-base, ou seja, não há indício se houve leitura e análise do texto-base por parte do graduando. Verificamos isso, pois na estrutura textual da questão não há qualquer segmento que faça referência a algum conteúdo do texto-base.

Compreendemos, ainda, que não houve um trabalho pela função-autor para a instauração da voz suposta do aluno, por conta da solicitação feita na primeira questão: elaborar um diagrama a partir de uma matéria jornalística, a dificuldade em eleger uma forma de diagrama em meio a tantas formas possíveis e ainda da dificuldade em produzir um

diagrama a partir de uma matéria jornalística. Comprovamos esta dificuldade pela multiplicidade de formas de diagramas nas respostas dadas pelos graduandos – no papel de alunos do ensino fundamental – ao trocarem em sala aula os exercícios produzidos²⁴.

Em outras palavras, a função-autor não dá chance para que a escrita trabalhe e assim desloque o sujeito para a posição do outro, distancie-se de seu próprio discurso – neste momento de professor – para se aproximar do discurso do outro que logo tomará a palavra – a do aluno alvo. De forma mais prática, por exemplo, seria o caso de o professor reler e revisar seu texto e ainda resolver sua atividade antes de solicitar aos alunos e aí detectar possíveis falhas, redundâncias etc.

Consoante à nossa concepção de autoria, esses três itens não mostram indícios de um gerenciamento autoral das vozes do outro; o enunciador se satisfaz em ser um porta-voz da orientação teórico-metodológica sugerida pelo linguista brasileiro, anulando destarte a voz do texto-base, a do aluno e a sua própria.

A quarta questão elaborada pelo graduando oferece alguns indícios de autoria quando da escrita de uma atividade didática. O graduando propôs esta questão buscando estar de acordo com as orientações de Marcuschi (1996), cujo texto foi estudado na disciplina, quanto à criação de questões de compreensão de texto de fato produtivas e mais especificamente à orientação que diz respeito à proposição de atividades de retextualização. A seguir apresentamos o excerto que trata desse tipo de atividade.

A reprodução do conteúdo de um texto mudando da fala para a escrita ou da escrita para a fala ou mudando um gênero textual em outro é uma técnica muito boa para tratar integradamente a produção e a compreensão de texto. Aliás, quanto a isso, é bom ter presente que no dia-a-dia sempre mostramos como entendemos um texto produzindo um outro texto. A compreensão de texto é uma forma de produção de texto (MARCUSCHI, 1996, p. 28).

Observa-se que o graduando utiliza a voz da orientação dada por Marcuschi (*VOZ DA TEORIA*), mas também gerencia tal voz apresentando-a ao seu suposto interlocutor (o aluno – deu *VOZ AO ALUNO*) com as condições de produção necessárias para que o mesmo execute a produção textual. Iniciando com “Um amigo seu” o graduando especifica o estatuto e o grau de proximidade dos interlocutores, cuja consequência é motivar a “entrada” do aluno nas práticas de compreensão e produção textuais e nortear o registro linguístico a ser utilizado na escrita. Em “escreveu um email para você dizendo que sente saudade de Belém, menos do

²⁴ Pelo fato de nosso objeto de análise não ser as respostas dadas aos exercícios, mas sim as atividades *per se* produzidas pelos graduandos, como uma *atividade discursiva*, não apresentamos aqui tais respostas. Essas podem ser analisadas em trabalhos futuros.

trânsito caótico”, o futuro professor, por meio da estratégia da simulação, dá *VOZ AO TEXTO-BASE* por meio do referente “trânsito” já que faz referência direta ao conteúdo do texto, servindo como um elemento coesivo; além disso, a polêmica é instaurada pelo uso do operador argumentativo de exclusão “menos” e do qualificador “caótico”. Percebe-se um cálculo do graduando ao indicar o estatuto dos interlocutores, o tempo da enunciação, um gênero textual (email) por meio do qual se dará a interação verbal, o fator espaço (localização) dos enunciadores, um jogo com a emoção no discurso (sente saudades de Belém), solicitação da escrita do aluno como que uma continuação (simulação) da interação já iniciada e a utilização das informações veiculadas no texto para orientar os alunos para ter o que dizer e já o auxilie como estratégia para realizar o seu dito, apropriando-me de Geraldini (1997). Esse é a nosso ver um caso de *gerenciamento autoral* das vozes do outro, consoante o que é exposto no quadro III desta dissertação (p. 61-62).

Mas no que consiste essa autoria? Consideramos que a elaboração de atividade de ensino consiste na produção de um discursocujo sujeito se constitui em um manancial de outros enunciadores, e esses outros enunciadores cujas vozes ecoam de forma velada e não mostrada. Algo a nosso ver interessante de pontuar diz respeito ao chamamento à voz do aluno, já que a questão é endereçada a este aluno, ou seja, há um trabalho em evocar as vozes dos que falaram antes dela – da questão – (materiais didáticos, livros teóricos) e ainda passar o turno aos que vão enunciar depois dela, neste caso, o aluno que vai resolver o exercício. Essa passagem consentida do turno ao aluno exige habilidade do sujeito que naquele momento tem a palavra, sem deixar que nesse alinhavar do tecido textual nenhum fio fique saliente. Barthes nos conduz a isso afirmando que

(...) um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certo modo teológico, mas **um espaço de dimensões múltiplas**, onde se casam e se contestam **escritas variadas**, nenhuma das quais é original: o texto é **um tecido de citações**, saídas dos mil focos da cultura. (BARTHES, p. 52)

A construção de tais atividades requer, da parte daquele que escreve, atitudes semelhantes quando da escrita de um texto: evocar vozes de discursos anteriores, utilizar estratégias para dizer, construir coesão na materialidade textual e atentar a fatores de coerência. Trata-se da escrita de um texto, de fato, e assumimos tais atividades didáticas como textos, passíveis de análise quanto à sua autoria que se conforma a condições de produção do discurso e a instâncias discursivas. Não estamos nos referindo apenas ao fato de o sujeito conseguir incluir as três vozes quando da elaboração da atividade, mas, além disso, de

conseguir fazer com elas, bem articuladas, caminhem na mesma direção e atendam as exigências das condições de produção do discurso.

4.2.2 Segundo caso: perseguindo o gerenciamento autoral

Passamos agora para outra atividade concebida nas mesmas condições de produção da atividade anterior. Representamos a seguir tanto o texto-base quanto as questões com o intuito de averiguar o gerenciamento das vozes do outro em cada uma das questões, assim como os indícios de autoria a elas relacionadas.

DADO IV

Curupira

Em que lugares e porque aparece a curupira.

Eu tinha um amigo que se chamava Antônio. Esse colega hoje é casado.

Sáímos pra caçar e eu levei um pouco de cachaça num vidro. Aí ela passou perto de mim e fez cocococotrum. Então eu disse assim:

- Minha vó, me dê uma caça, que eu não posso demorar.

E esse colega meu disse assim pra mim:

- Rapaz, que negócio de vó, eu não estou vendo ninguém aí.

Eu agarrei, botei a cachaça na cabeça de um toco e deixei ele pra trás e fui embora pra frente. Quando eu cheguei numa certa mediação, escutei o grito, ai, ai, ai e vap, vap, batendo. Eu fiquei assim. No duro ela está dando nele. Justamente, quando eu cheguei lá, ele estava caído no chão apanhando, mas apanhando mesmo. Aí, pra ela não bater nele, o jeito foi eu cortar um cipó que nós chamamos assim, na mata, que é cipó chamadocaipiró. Em português é chamado timbuaçu*. Eu cortei o caípiró, fiz a cruz e deixei lá. Ela ficou entretida, só que você não vê ninguém, vê? Ela é invisível. É um ser. Então, eu deixei ela ali, peguei no braço dele. Eu estava com um dente de alho no bolso, passei no corpo dele. Ele olhou pra mim e disse:

-Galiby eu não aguento mais, estou muito com febre e dor de cabeça.

Eu disse:

- Rapaz, então faz o seguinte, eu vou te deixar no caminho. Tu acerta ir só pra tua casa?

Não era muito longe, mas dava ...

Ele disse:

- Não, eu estou com muita febre.

Eu agarrei, fui deixar ele na casa dele. Nessa época ele era solteiro. Aí eu chamei o pai dele que chamava-se "Seu" Joaquim. E o nome da senhora mãe dele chamava-se "Dona" Terezinha, umasenhora já idosa e era acostumado eu chamar pra ela de minha madrinha. Ela disse:

- O que foi?

Eu disse:

- Olha, a curupira deu muito no Antônio e ele está com muita febre e dor de cabeça, e eu vou voltar que eu tenho que matar uma caça, que não tenho nada pra me alimentar. Aí, Quando foi na hora da noite, ele dizia que aparecia uma velha, mas uma velha muito feia, dando nele. E lá vem a velha. E eu disse:

- Se você não levar ele pra benzer, vai acabar por morrer louco.

Pesquisadora: Sílvia Cristina Neves
Informante: José Oliveira.

*As formas caipiró e timbuaçu não estão dicionarizadas. As informações mais aproximadas estão em dicionário da Língua Tupi: caí significa de mato (de casa-tupi) e caipé: vereda, caminho do rio. Timbu equivale a narinas (furos do nariz) e açu corresponde a bastante, grande.

Sobre o texto

1- Sabe-se que o título é a representação formal do conteúdo de um texto, ou seja, ele resume ou sugere o que vamos encontrar ao longo da narrativa. A partir de sua leitura recrie um título criativo para o texto lido. Defenda o motivo de sua escolha.

2- No fragmento, "*Justamente, quando eu cheguei lá, ele estava caído no chão apanhando, mas apanhando mesmo.*", observamos que há a repetição de uma mesma informação. Em sua opinião, qual seria a intenção do informante ao se valer disso.

3- Ao se tratar de um texto transcrito da língua falada podemos notar algumas particularidades em relação à construção das sentenças gramaticais. No fragmento, "*Aí eu chamei o pai dele que chamava-se "Seu" Joaquim.*", ocorre um desvio quanto a colocação pronominal, reescreva a frase adequando-a a norma padrão da língua e explique o por quê?

4- O verbo *agarrar* que denota a ideia de: estar seguro a; pegar em; apoderar-se de; no texto parece ter um outro significado. Observe os exemplos: "*Eu agarrei, botei a cachaça na cabeça de um toco e deixei ele pra trás efui embora prafrente.*", "*Eu agarrei, fui deixar ele na casa dele.*". Para você qual outro sentido teria a palavra *agarrei* no contexto das frases?

5- Vamos produzir. Escreva um pequeno texto, um resumo sobre a narrativa do Curupira. Você também pode usar o título que criou na atividade 1 no seu texto.

A primeira coisa a nos chamar a atenção nesta atividade é a natureza do texto escolhido como texto-base, pois é um texto narrativo de concepção oral, mas disponibilizado na modalidade escrita (conforme se depreende da nota final “pesquisadora: Sílvia Cristina Neves; informante: José Oliveira”). Trata-se de uma transcrição não tão rigorosa de um texto oral como se vê nos seguintes enunciados retirados do texto:

Minha vó, me dê uma caça, que eu não posso demorar.

deixei ele pra trás

Tu acerta ir só pra tua casa?

ele dizia que aparecia uma velha, mas uma velha muito feia, dando nele.

Vamos às questões. Na primeira, fica visível o gerenciamento da *VOZ DA ORIENTAÇÃO TEÓRICA* de Marcuschi no que diz respeito a questões de compreensão textual que explorem o título do texto-base. Neste caso, o graduando solicita que seja criado outro título à narrativa pedindo que essa escolha seja justificada. Percebe-se o trabalho do futuro professor para explorar didaticamente um texto cuja concepção se deu na oralidade. O graduando não apresenta simplesmente a palavra de ordem da questão por meio de uma sequência injuntiva, mas introduz a questão com o conceito de título (*Sabe-se que o título é a representação formal do conteúdo de um texto, ou seja, ele resume e sugere o que vamos encontrar ao longo da narrativa*), metalinguagem esta que inscreve a questão no discurso didático próprio do universo pedagógico. O graduando faz a escolha de começar a sentença com um sujeito indeterminado proporcionado pela partícula *se*, generalizando o entendimento do conceito ulteriormente apresentado a outros enunciadores, o que causa o efeito de um entendimento compartilhado e confirmado por outros enunciadores, inclusive pelo leitor, neste caso o aluno, criando o efeito de que é algo do conhecimento do mesmo. É a suposta *VOZ DO ALUNO* que é considerada.

A segunda questão é uma questão inferencial que conduz o aluno-leitor para a prática da reflexão e análise linguísticas, tal como aponta Geraldi (1991), a partir de um trecho do texto (*VOZ DO TEXTO-BASE*). O autor do exercício pode ter esquecido ou preferiu não chamar atenção para os articuladores enunciativos *mas* e *mesmo* que também ajudam no efeito de maximização da surra, mas parece querer chegar à percepção de que, na língua oral, a repetição de um item lexical pode ter uma função intensificadora, assim como quando utilizamos principalmente na oralidade coisas do tipo: *Paulo andou, andou e andou até o cansaço lhe tomar por inteiro*.

Assim como na questão de número 1, a terceira inicia com uma explicação metalinguística, demarcando a *VOZ DA TEORIA* e ao mesmo tempo já fornece implicitamente informações para que o aluno-leitor da atividade possa tomar a palavra. Em seguida, tomando um caminho mais normativo, a função-autor explora o fenômeno de nível gramatical, mas para isso evoca a *VOZ DO TEXTO-BASE* ao transcrever o excerto "*Aí eu chamei o pai dele que chamava-se "Seu" Joaquim*" que explora o desvio da colocação pronominal e incita o conhecimento gramatical para reescrever o enunciado e explicar a

“regra”. Nesse sentido, evocando Authier-Revuz (1990; 2004), as vozes da teoria e a do texto que é analisado estão no campo da heterogeneidade mostrada, já que elas estão inscritas na linearidade do discurso, por meio da alusão direta (explicação metalinguística) e da citação direta (excerto do texto); a suposta *VOZ DO ALUNO*, por sua vez, está no campo da heterogeneidade constitutiva devido ser condição para que esta explicação metalinguística exista e a o pedido de refacção do enunciado. Em suma, é o que chamamos de *gerenciamento autoral* das vozes do outro.

Atividade discursiva parecida com a da segunda questão, é o que acontece com a quarta questão: evoca trechos do texto, transcrevendo-os. Trabalha também a variação semântica do verbo *agarrare* os efeitos de sentido da repetição de tal verbo.

Para finalizar sua atividade, o graduando propõe, na quinta questão, a produção de um resumo sobre a narrativa lida. O verbo no imperativo “Escreva” demarca a ação que o sujeito quer empreender com a linguagem sobre o interlocutor, o aluno. A síntese de “O curupira” será ação predominante do aprendiz para efetivar a atividade. Marcuschi (1996) também sugere a produção de resumos como atividades válidas para a compreensão de um texto. A unidade temática é preservada na atividade quando nesta quinta questão o graduando possibilita ao aluno-leitor utilizar o título criado na primeira questão, isto é, a expressão “o título que [você] criou na atividade 1” retoma um referente textual: a questão 1.

Pode-se dizer, de forma intuitiva, que este autor parece um “futuro sociolinguista”, pelo fato de o texto escolhido incidir sobre uma narrativa em que ele poderá encontrar diversas formas típicas da oralidade, e as atividades parecem querer direcionar a atenção do aluno-leitor para esse fato. Nesse sentido, a pergunta 3 entra no mesmo esquema, embora ela tenha um tom normativo comparada com as perguntas 2 e 4 que o tem. A função-autor mostra que “viu” no texto que escolheu diferenças entre a norma culta e a fala popular. É uma opção de análise que inscreve a atividade numa linha teórica bem reconhecível. Portanto, a partir do material linguístico-discursivo escolhido para a base da atividade (texto “O curupira”), o objeto de ensino produzido pelo graduando é a língua enquanto interação face a face com sua sistematicidade *sui generis*, refletindo a realidade sociocultural dos sujeitos.

A heterogeneidade que é constitutiva, nesses dois casos mostrados, fica evidente por meio dessa tentativa de agenciamento primeiramente da voz do texto-base com o recurso de citações desse mesmo texto, causando efeito de que o autor da questão tem “intimidade” com o texto-base. Ele consegue destacar, em um texto novo, elementos previstos em uma teoria.

Um contraponto em relação a isso seria um exercício em que não conseguimos detectar nenhum agenciamento de vozes do texto escolhido. O primeiro exemplo encontrado

no subitem “Descrição inicial do corpus”, das perguntas sobre a HQ, é assim: como os alunos supostamente trariam os gibis, as perguntas têm que ser elaboradas de tal forma que sirvam para todo e qualquer texto que for trazido.

Pode-se concluir que para haver autoria em atividades de ensino de LP é preciso que o discurso do autor inclua pelo menos as três vozes que vimos mobilizando nesta análise e ainda que elas sejam gerenciadas harmoniosamente, no sentido de o texto-base da atividade ser escolhido de acordo com a orientação teórica assumida e ainda solicitar ao aluno uma tarefa que não fuja da teoria assumida nem do texto, e, logicamente, que seja exequível. Negligenciar alguma dessas vozes acarretará em um gerenciamento falho. Negligenciar a oportunidade que tem de ser autor de sua própria atividade discursiva e submeter-se ao que outros já enunciaram acarretará em nenhum gerenciamento das vozes (cópia, consumo de atividades prontas). Mas é importante frisar que de um lado está o grau de gerenciamento de cada voz, ou seja, se as vozes foram gerenciadas ou não; e de outro lado está o efeito que elas fazem quando estão juntas no mesmo discurso, isto é, se estão bem articuladas, se o produto materializado ficou coerente e se o interlocutor conseguirá compreendê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ARTICULANDO VOZES

*Nemo dat quod non habet.*²⁵

Tomando como objetivo investigar o fenômeno da autoria em textos escritos de caráter didático, mais explicitamente em atividades de ensino de LP criadas por graduandos de Letras, tivemos como hipótese que já em sua formação inicial o professor de LP precisa ter habilidade na produção de materiais de ensino para sua aula e que isso inclui a necessidade do gerenciamento harmonioso de pelo menos três instâncias (vozes) discursivas: da teoria na qual a atividade está ancorada, do material linguístico-discursivo (texto-base) foco da análise na atividade e do suposto aluno alvo da atividade.

Para tanto passamos pela discussão sobre o que já foi produzido sobre a formação do professor de LP nas perspectivas da reflexividade, da discursividade e daquelas produções que tratam da produção de materiais de ensino de língua. Para o embasamento teórico e para a leitura e análise dos dados discutimos as noções de subjetividade, escrita e autoria. Em seguida, passamos para a descrição e análise dos dados.

Foi feito um apanhado dos estudos sobre a formação do professor de língua portuguesa em diferentes perspectivas, como a da reflexividade, que nos leva à noção de professor-pesquisador, e ainda uma perspectiva mais discursiva que nos mostra a possibilidade de investigação da formação do professor atentando aos processos discursivos percebidos na aula e as relações do trabalho do professor com o contexto social mais amplo.

Também conseguimos reunir um conjunto de conceitos que permitem elaborar uma noção de “autoria”, de um ponto de vista discursivo, como a maneira pela qual o sujeito agencia as vozes que compõem seu discurso, no caso de nossa pesquisa, tomadas como três instâncias discursivas principais: as vozes das teorias e orientações para o ensino; as vozes reputadas aos alunos-leitores da atividade criada; e as vozes do material-base da atividade,

²⁵ Frase também aprendida naquela aula de Latim mencionada na introdução. Seu significado muito me chamou atenção durante o curso e hoje nos ajuda a refletir nesta seção de considerações finais: Como o professor pode oferecer algo se não o tiver?

nisso inclusa a interpretação do próprio autor sobre os textos que utiliza em seu material didático.

Com os dados analisados, conseguimos descrever, no capítulo 3, diferentes procedimentos de agenciamento de cada uma dessas vozes, em diferentes etapas da construção do material didático – o que fizemos por meio da proposta de uma “análise tipológica” do corpus.

Também percebemos alguns lampejos, alguns *flashes de autoria* na construção de atividades didáticas criadas por graduandos de Letras. Vimos poucos trabalhos encorpados no todo do texto, mas em cada atividade, por exemplo, percebemos momentos em que as vozes do outro são gerenciadas pelo sujeito produtor de modo a se ter uma atividade criativa e original e que atenda aos objetivos de aprendizagem. E há momentos em que, na mesma atividade, as vozes são agenciadas de modo falho ou, ainda, momentos em que não há nenhum agenciamento quando em vez de a função-sujeito agir sobre as vozes, são as vozes que trabalham sobre o sujeito.

No que diz respeito à formação inicial do professor de LP, concluímos que são necessários mais espaços de reflexão sobre o ensinar e o aprender e mais situações de produção de material didático no curso de licenciatura para que, imersos nessas situações práticas, possam constituir seu perfil docente pautado no princípio da autoria didática e não no da reprodução de discursos pré-existentes.

A natureza diferenciada dos dados nos ajudou a perceber os pontos positivos e os limites ao se produzir só planejamento das aulas ou só atividades de compreensão, produção ou análise linguística para o professor em formação. A produção da progressão de ensino por meio de uma sequência de aulas pode ocasionar o não envolvimento necessário do sujeito com o material linguístico-discursivo, tal como aconteceu com alguns planos de ensino elaborados em RecTEP. Por outro lado, a produção de uma atividade de LP sem a demarcação em uma progressão de ensino, pensando a aula como um todo ou um conjunto de aulas, ocasiona certa insegurança para delimitar os objetivos de ensino, o público-alvo e conseqüentemente o conteúdo de língua e a orientação teórica adequada.

Preferível seria a produção da sequência de ensino junto com as atividades para se verificar a profundidade de análise do material objeto da atividade naquela etapa do processo. Por causa disso, podemos dizer que será maior a produtividade do desenvolvimento da capacidade de produzir matérias de ensino de LP por parte do futuro professor, se se der de forma conjunta essas duas tarefas. O planejamento de projetos ou sequências de aulas oportuniza a reflexão sobre a concatenação e encadeamento a) dos momentos do processo

didático, b) das propostas de atividades de compreensão ou produção textual ou análise linguística e c) dos objetivos, procedimentos metodológicos e recursos nas etapas do processo. Porém a mobilização dos conteúdos de língua e a sua elaboração em objetos de variadas naturezas, nas diferentes perspectivas (sintática, textual, pragmática, enunciativa/discursiva), fica comprometida ou até mesmo esquecida no planejamento. Tal mobilização só acontece de forma produtiva quando da seleção de dados fenômenos linguísticos – textos – e análise desses dados como subsídio das atividades propriamente dita que irá para a mão do aluno. Assim, exige-se do professor a autoria de suas atividades.

A fim de sintetizar o que a análise propiciou nesta investigação e com o intuito de vislumbrar possíveis alternativas para fomentar a autoria didática nas produções de materiais de ensino dos graduandos na licenciatura, apresento as conclusões baseado nas três vozes discursivas:

1º *A voz das teorias tanto linguísticas quanto literárias*: percebi que a subjetividade dos graduandos é constantemente entrecortada pela voz das teorias que apreendem no curso. Há casos em que o conhecimento teórico é mobilizado com falhas, como emprego errôneo de noções, designação de termos a orientações teóricas inadequadas. Outras vezes, falta de profundidade e relevância de noções teóricas. Aconteceu de, por exemplo, o graduando, em vista de um planejamento interacionista, apresentar em seu plano de ensino que não escolheria textos para serem analisados em sala, mas solicitaria a seus futuros alunos que trouxessem o material que lhes interessassem. Não estamos nos referindo a como o professor se posiciona de acordo com uma orientação teórica, mas como o professor materializa uma orientação teórica escolhida por ele na sequência de suas aulas. Ou seja, não se trata de enquadrar o professor em determinada orientação teórica seja lá qual for, mas de dar condições para que ele transite pelas orientações teóricas que sejam mais adequadas aos seus objetivos.

2º *A voz do material linguístico-discursivo foco da análise do professor para servir de base para suas atividades dentro de um plano de ensino*: a partir dos dados aqui analisados, vimos casos em que os graduandos apresentam um texto como base para o exercício, no entanto sem indícios de que o mesmo foi lido devido à falta do exercício em si (por exemplo, quando a redação enumera apenas objetivos ou ações genéricas do professor) ou, quando este era produzido, explorava apenas as estruturas formais, evitando os elementos internos ao texto responsáveis pela construção dos sentidos (por exemplo, as consignas do dado I).

Identificamos também situações em que esses elementos do texto foram analisados, já que referentes textuais são percebidos nas consignas, evidenciando a heterogeneidade discursiva explícita. De forma mais direta, enunciamos que a heterogeneidade mostrada resulta em um gerenciamento mais cuidadoso das vozes do outro; é o caso de consignas que trazem informações específicas do texto seja de forma parafraseada seja de forma citada, retomam a própria atividade, delimitando melhor a voz do aluno, por exemplo, nas consignas 1 e 2 do dado II e das questões 2, 3 e 4 do dado IV.

3ª *A voz suposta do aluno alvo da atividade (ou do EF ou do EM):* percebemos dificuldade dos graduandos para levar em consideração o seu interlocutor (o aluno). Dois problemas visíveis nos dados foram os seguintes: os planos de ensino produzidos em RecTEP não chegam a ser realizados porque a disciplina não prevê a ida dos graduandos à escola para sua execução; em Estágio Supervisionado, é prevista a ida à escola, mas as circunstâncias do estágio (e a própria concepção de estágio) por vezes não permitem que as atividades elaboradas – quando são elaboradas – ao longo do semestre sejam de fato as que serão usadas na regência. Para o desenvolvimento da capacidade do futuro professor de LP em relação aos discursos dos alunos, é preciso criar situações de ensino para que discentes pratiquem o ato de ensinar concretamente tendo alunos reais em sua frente. Estamos nos referindo a momentos práticos além dos já vivenciados nas disciplinas Estágio no Ensino Fundamental e Estágio no Ensino Médio que favorecem a prática, porém esta experiência é oportunizada somente próximo de o graduando sair da universidade e se deparar com as situações adversas de sala de aula. Ou seja, trata-se de momentos de “práticas experimentais de ensino” já nos primeiros anos de curso, *verbi gratia*, oficinas que favoreçam a prática de ensino explorando correntes teóricas como a morfologia, sintaxe, linguística textual, aspectos semânticos e pragmáticos no momento em que estiverem passando por essas disciplinas na Faculdade. Dessa forma, a articulação das vozes para elaborar aulas já se daria nas disciplinas teóricas, possibilitando, a partir da corrente teórica em foco, a escolha de conceitos a ensinar, a seleção de dados / recortes linguísticos a fim de mobilizar os conceitos escolhidos, a proposição de tarefas (identificar, avaliar, inferir, produzir etc.) ao aluno para que ele mobilize os conceitos sobre o material linguístico selecionado. Assim, supomos que o graduando chegaria à segunda metade do curso pelo menos conseguindo propor atividades coerentes e passaria a poder enfrentar mais diretamente questões de aprendizagem.

Cabe nesse momento evocar Fabiano que corrobora o ponto de vista de nossa pesquisa:

Nossa hipótese é que os alunos repetem, incorporam o discurso do “outro” pelo simples fato de haver uma ausência da prática da escrita na universidade, isso sim seria uma repetição histórica. Porém, avaliamos que a forma como as aulas são conduzidas na universidade contribuem para a perpetuação da repetição mecânica, uma vez que o espaço não é propício a um ensino que mantenha uma relação com a prática de pesquisa na condução das disciplinas. Essas muitas vezes são ministradas mais como um “seminário” ou “palestras” do que realmente como um lugar de interlocução entre aluno, professor e conteúdo (FABIANO, 2007, p. 120).

Há a necessidade, portanto, de mais situações de prática de escrita, que por sua vez propomos práticas de escrita de materiais de ensino de LP. Percebemos inclusive que há estudiosos da educação que falam sobre a produção de material didático de LP, mas que está na maioria das vezes vinculado ao mercado editorial de livros didáticos relacionados à distribuição de tais materiais em larga escala. Há ainda aqueles que se interessam por produção de atividades de ensino de língua, porém mais voltado para o público docente geral e não especificamente ao professor de língua portuguesa.

Em diálogo com Fabiano, trago o excerto do qual foi tirada a epígrafe deste trabalho. Volto a trazer a voz de Moraes aqui para discutirmos mais um pouco a respeito da formação inicial do professor.

Provocar situação de decisão, estimular a pesquisa pessoal nas bibliotecas, pedir exposições em seminários, solicitar **opiniões fundamentadas** – eis alguns modos de chamar o estudante a **práticas de independência**. Será ótimo para o aluno perceber que seu estudo é **uma forma de trabalho**, e mais, que o trabalho intelectual é dos mais difíceis e, ao mesmo tempo, dos mais fascinantes (MORAIS, 1995, p. 61) (grifos nossos).

Inspirados neste trecho, ratificamos a necessidade de, cada vez mais, refletir sobre as práticas de formação na graduação em Letras em vista de uma maior autonomia, ou ainda conforme nossa investigação, com uma maior responsabilidade com sua formação de professor por meio da produção da aula de LP, produção esta tida como atividade discursiva que necessita de uma postura autoral. A autoria na Licenciatura em Letras está primeiramente nas oportunidades que o professor-formador oferece e na posterior (i) tomada de decisão sobre o que escrever, como escrever, em vista de quais objetivos; (ii) pesquisa pessoal de textos de variadas naturezas para enriquecer o seu texto didático; (iii) posições fundamentadas

acerca do ensino-aprendizagem de língua e sobre a pesquisa educacional e seu processo de formação; (iv) produção responsável de seu material de ensino atento às necessidades dos alunos, sóbrios quanto à orientação teórica na qual se embasa e atento ao devido lugar a ser dado à língua no processo de ensino por meio da voz dada aos textos, foco de análise e de aprendizagem.

Com esta investigação percebemos que, em relação à formação inicial do professor, são necessários procedimentos metodológicos, concepções, atividades específicas, e até necessidade de pesquisas caras a esta temática: a autoria na produção de atividades de ensino de LP como catalisadora da constituição do perfil profissional docente do graduando de Letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, T. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSIS, Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: In: KLEIMAN, Ângela. B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2005, p. 181-202.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas, SP: IEL-UNICAMP, no. 19, 1990, p. 25-42.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira). 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.149-182.

BARTHES, Roland. Da obra ao texto. In: *O rumor da língua*. Tradução de Antônio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Leitura e Produção de Textos: Limites e relações intersubjetivas. In: CALIL, Eduardo (org.). *Trilhas da Escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 159-170.

_____. No manancial dos textos. *Psicanálise e Linguagem*. São Paulo: Segmento, 2009.

BELINTANE, Claudemir. (Coord.). *Projeto de Pesquisa: O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos e da inserção do laptop na escola pública brasileira*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 191-200.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CPO022002.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BRITTO, Luiz Percival L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

BRAIT, Beth. PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (orgs.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 15-25.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: parábola Editorial, 2006, p. 139-161.

CASTRO, Solange. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de letras. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 145-165.

CERQUEIRA, Mirian Santos de. Atividade *versus* exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 49(1): 129-143, Jan./Jun. 2010.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 141-155.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. (trad. Fabiana Komesu). São Paulo: Contexto, 2006.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

EUFRÁSIO, Daniela A. *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. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

FABIANO, Sulemi. *A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras*. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP: 2007.

FAIRCHILD, Thomas M. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.3, p. 495-507, set./dez. 2009.

_____. Subjetividade e escrita na formação de professores de língua materna. ANAIS DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010, p. 28-39.

_____. **Ensinar Tortuguês: o estilo na elaboração de material didático por alunos de letras**. No prelo.

FARACO, Carlos A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth.(org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-z.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FOUCAULT, Michel. Definir o enunciado. In: *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 89-98.

_____. *A ordem do discurso*. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

_____. O que é um autor? In: *Ditos e escritos III- Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p. 264-298.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani... [et al]. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, Eliza. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1995.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony(orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani... [et al]. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 11-38.

HORIKAWA, Alice Yoko. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 121-143.

INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. Belém, PA: Universidade Federal do Pará, 2004.

KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo, 2009

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____ (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003, p. 15-41.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-79.

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.

MAGALHÃES, Mical de M. M. *Subjetividade em advir: a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica*. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. (trad. Sírio Possenti). Curitiba-PR: Criar Edições, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou de cópiação nos manuais de ensino de língua? *Revista em Aberto*. INEP / MEC, 1996.

_____. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 15-80.

MORAIS, Regis de. *A universidade desafiada*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-142.

NASIO, Juan-David. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

OLIVEIRA, Marilúcia B.; SILVA, Herodoto E. F.; SILVA, Márcio O. A. Formação de professores e recursos tecnológicos: um relato de experiência no ensino superior. In: SARMENTO-PANTOJA, Tânia; RIBEIRO, Joyce Otânia S. (orgs.). *Multiplicidade do discurso: língua, arte, cultura, educação*. Belém: Editora Açaí, 2010, p. 35-44.

ORLANDI, Eni P. Autoria e interpretação. In: _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007, p. 63-78.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony(orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de*

Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani... [et al]. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 59-106.

PIETRI, Emerson de. A formação do professor de língua portuguesa e as propostas de mudança em concepções de linguagem e de ensino. In: I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2006, Florianópolis - SC. Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2006.

PIMENTA, Selma G. 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.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.93-126.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Índicio de autoria. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

_____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2007, p.353-392.

RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho de escrita. *Leitura. Teoria e Prática*, n. 40. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, jan/jul, 2003, p. 47-51.

RIOLFI, Claudia Rosa (et al.). Considerações preliminares sobre o ensino da leitura. In: *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Thompson Learning, 2008, p. 45-60.

_____. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In: CALIL, Eduardo (org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 33-64.

_____;MAGALHÃES, Mical de M. M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. *Estilos da Clínica*, 2008, Vol. XIII, nº 24, p. 98-121.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SALZANO, Josefa Tapia. Análise de um livro didático em língua portuguesa. *Integração*. Jul./Ago./Set. 2004. Ano X, Nº 42, p. 285-293.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Herodoto Ezequiel Fonseca da. *Gêneros discursivos em Webquests produzidas por professores em formação do curso de Letras*. Monografia de Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual. Faculdade de Letras. Instituto de Letras e Comunicação – UFPA. Belém-PA, 2009.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, Ângela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2005, p. 165-179.