



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

LAURA VIVIANI DOS SANTOS BORMANN

**A CONSTITUIÇÃO DAS “DISCIPLINAS” DE METODOLOGIA DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA (MELP) EM DOIS CURSOS DE LICENCIATURA EM
LETRAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM**

**BELÉM – PA
2014**

LAURA VIVIANI DOS SANTOS BORMANN

**A CONSTITUIÇÃO DAS “DISCIPLINAS” DE METODOLOGIA DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA (MELP) EM DOIS CURSOS DE LICENCIATURA EM
LETRAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM**

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 Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos
Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

**BELÉM – PA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Bormann, Laura Viviani dos Santos, 1986 –

A constituição das “disciplinas” de metodologia do ensino de língua portuguesa (melp) em dois cursos de licenciatura em letras da região metropolitana de Belém / Laura Viviani dos Santos Bormann. – 2014.

Orientador: Thomas Massao Fairchild.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2014.

1. Professores de português – Formação – Belém (PA). 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Superior). 3. Currículos. I. Título.

CDD 22. ed. 370.71

LAURA VIVIANI DOS SANTOS BORMANN

**A CONSTITUIÇÃO DAS “DISCIPLINAS” DE METODOLOGIA DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA (MELP) EM DOIS CURSOS DE LICENCIATURA EM
LETRAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM**

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 Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos
Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild – ILC/UFPA
Orientador

Prof. Dr. Émerson de Pietri – USP/SP
Examinador

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha ILC/UFPA
Examinador

Prof. Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira
Suplente

Avaliado em: ____/____/____ Conceito: _____

Agradeço à comunidade acadêmica da Universidade Federal do Pará na pessoa das coordenadoras do Programa de Pós-graduação em Letras, as Profas. Dras. Germana Sales e Marília Ferreira, pelo incentivo constante e determinação na construção de um PPGL de qualidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild, por me ensinar sobre a importância de se ter um olhar curioso e crítico sobre o processo de ensino aprendizagem de língua; por sua atenção e presença sempre certa durante toda a construção desse trabalho; por seu espírito investigativo.

Aos parceiros de projetos Profa. Dra. Marilucia (eterna orientadora), Profs. Mes. Herodoto da Silva e Márcio Alves. Obrigada por todo apoio e exemplo.

Aos professores Dra. Laura Alves e Dr. José Carlos Cunha pela leitura do texto da qualificação e suas preciosas considerações.

À minha Família. Minha mãe Ester, incansável na batalha de educar a mim e a minha irmã e não deixar que nada nos falte para que sejamos, igualmente, batalhadoras. À minha irmã Paula, que com minha mãe aprendeu a ser firme nos sonhos por uma vida digna com muito trabalho e dedicação. Ao meu amado Clayton Gomes, pela paciência e apoio, e por não desistir diante dos percalços.

Aos meus queridos amigos: Clareana Rodrigues pela força durante as madrugadas em claro, aos colegas de turma, em especial Fracineide Paiva, Fernanda Souza e Alexandre Carvalho (o qual contribuiu com seu conhecimento de língua inglesa na construção do abstract) que juntos estamos subindo mais um degrau na vida acadêmica. À Cristiane França, pelo paciente trabalho de revisão. E a todos que sei que torcem por mim.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes pelo apoio financeiro quer muito ajudou no custeio de meus estudos.

Agradeço imensamente a DEUS que, em sua infinita misericórdia, permitiu que todas essas pessoas pudessem estar presentes em minha vida e contribuir para a conclusão de mais essa etapa. Sem Ele eu nada seria!

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

Michel Foucault¹

¹ FOUCAULT, A história da Sexualidade: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal. 1988. p.13.

RESUMO

A presente pesquisa desenvolve uma discussão acerca da formação inicial de professores de Licenciatura em Letras - Português. A crise pela qual passa a educação no Brasil hoje afeta a universidade brasileira e tem reflexos diretos sobre a qualidade da educação básica, na medida em que deveria constituir centro de formação, reflexão e produção de conhecimento para a escola. Os problemas que a universidade encara, especificamente no tocante às licenciaturas, têm raízes muito mais complexas do que a formulação de metas quantitativas para a formação inicial de professores ou para a alocação de recursos financeiros. Logo, é importante (e necessário) que se conheça melhor a constituição dos cursos de licenciatura que estão formando os professores contemporâneos. A pesquisa proposta tem como objetivo investigar, em duas instituições de ensino superior da região metropolitana de Belém-PA (uma pública e uma privada), a constituição das “disciplinas” de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, denominadas como MELP. O quadro teórico que norteia este trabalho é o da Análise do Discurso de linha francesa, de maneira particular os conceitos de Função Enunciativa, Formação Discursiva e Disciplina, apresentados por Michel Foucault em suas obras *Arqueologia do Saber* (1987) e *A Ordem do Discurso* (1996). Analisamos dados coletados em pesquisa documental (Projeto Pedagógico do Curso, Ementas, Planos de ensino e Material didático) e pesquisa de campo (observação em sala de aula, anotações de alunos e diário de campo), com o intuito de verificar quais elementos de disciplinas, no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 1996), se fazem presentes na constituição das atividades curriculares de MELP desses Cursos de Licenciatura em Letras. Os dados de duas disciplinas foram analisados a fim de identificar que *objetos, métodos, proposições, definições/conceitos* são reconhecidos e de que maneira se relacionam. Os resultados mostram um cenário bem diverso quanto à organização das atividades de prática de ensino e estágio supervisionado nos dois cursos no que tange a) à distribuição da carga horária no currículo; b) à articulação de objetos, métodos, conceitos e proposições de disciplinas variadas e c) ao próprio papel do aluno de Letras. O desafio que se apresenta é constituir as MELP a partir de um processo disciplinar de produção de saberes.

Palavras-chave: Formação de professores, Disciplina, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research intends developing a discussion concerning the initial formation of teachers in undergraduate courses of Portuguese Language Teaching. The crisis Brazilian education is suffering nowadays affects Brazilian universities and reflects directly on the quality of basic education. Those universities must constitute centers of formation, reflection, and production of knowledge for the school. The problem universities face up, specially concerning teachers' initial formation, has roots more complex than the formulation of quantitative goals for the initial formation of teachers or than the allocation of financial resources. It is important – and necessary – that one knows the constitution of the undergraduate courses that form the teachers nowadays. Therefore the proposed research aims at investigating in two Higher Education Institutions from Belém-PA (one public and one private) the constitution of the “disciplines” of Portuguese Language Teaching Methodology. The theoretical framework that guides this research is the French Discourse Analysis, particularly the concepts of Enunciative Function, Discursive Formation and Discipline, presented by Michel Foucault in his works *The Archaeology of Knowledge* (1987) and *The Discourse on Language* (1996). We analyzed data collected in documental research (Pedagogical Project of the Course, syllabuses, Teaching Plans, and Didactical Materials) and field research (classroom observation, students' notes, and field diary) with the intention of verifying what elements of disciplines, in the foucauldian sense (FOUCAULT, 1996), are presented in the constitution of the curricular activity of Portuguese Language Teaching Methodology in the undergraduate course of Portuguese Language Teaching. Data from both disciplines were analyzed in order to identify what objects, methods, propositions, definitions/concepts are recognized and in what manner they interrelate. Results show a very diverse setting as for the organization of activities of teaching practice and supervised training in both courses in what concerns a) the distribution of credit hours in the curriculum; b) the articulation of objects, methods, concepts, and propositions of various disciplines; and c) the proper role of the Portuguese Language Teaching undergraduate student. The challenge presented is the constitution of the activity Portuguese Language Teaching Methodology from a disciplinary process of knowledge production.

Keywords: Teacher formation, Discipline, Portuguese Language Teaching Methodology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Elementos constituintes da Disciplina e da Formação Discursiva.....	38
Quadro 2: Disciplinas escolhidas IES 1.....	41
Quadro 3: Eixo profissional IES 2.....	43
Quadro 4: Aula do dia 21/08/2012 – Estudos de Linguagem IV/Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem IV.....	45
Quadro 5 Grade curricular IES 1.....	48
Quadro 6: Disciplinas da IES 1 selecionadas para observação	54
Quadro 7: Grade curricular da IES 2.....	64
Quadro 8: Disciplinas do eixo da prática profissional IES 2	68
Quadro 9: Características comuns das aulas MELP nas duas IES.....	79
Quadro 10: Atividades curriculares ocorridas nas duas IES.....	79
Quadro 11: Aula teórica-expositiva IES 1	83
Quadro 12: Aula teórica-demonstrativa IES 1	87
Quadro 13: Aula didática-exemplar IES 1	92
Quadro 14: Plano de aula apresentado à turma.....	92
Quadro 15: Aula didática-analítica IES 1	95
Quadro 16: Aula teórica-expositiva IES 2	102
Quadro 17: Aula didática-elaborativa IES 2	105
Quadro 18: Aula teórica-demonstrativa IES 2	107
Quadro 19: Quadro de sugestões para a atividade	110
Quadro 20: Aula didática-analítica IES 2	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
1.1 FUNÇÃO ENUNCIATIVA	23
1.2 FORMAÇÕES DISCURSIVAS.....	28
1.3 DISCIPLINA.....	31
2. CAMINHOS DA PESQUISA.....	39
2.1 CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA	39
2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	43
2.3 OS CURSOS DE LETRAS DAS IES PESQUISADAS.....	47
2.3.1 IES 1	47
2.3.2 IES 2	63
3. AS AULAS DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA CONSTITUIÇÃO (OU NÃO) ENQUANTO DISCIPLINA.....	76
3.1 AS AULAS DE METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	76
3.1.1 Atividade Curricular Estudos De Linguagem IV/ Projeto-Estágio em Estudos De Linguagem IV (IES 1).....	82
3.1.1.1 Aula Teórica-Expositiva na IES 1	83
3.1.1.2 Aula Teórica-Demonstrativa IES 1.....	86
3.1.1.3 Aula Didática-Exemplar na IES 1.....	91
3.1.1.4 Aula Didática-Analítica na IES 1.....	95
3.1.2 Atividade Curricular Ensino/Aprendizagem Do Português I.....	101
3.1.2.1 Aula Teórica-Expositiva na IES 2.....	102
3.1.2.2 Aula Didática-Elaborativa na IES 2.....	105
3.1.2.3 Aula Teórica-Demonstrativa na IES 2.....	107
3.1.2.4 Aula Didática-Analítica na IES 2.....	113
3. 2 AS MELP E SUA CONSTITUIÇÃO (OU NÃO) ENQUANTO DISCIPLINA	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

“Tu vai ser professora?” – eis uma indagação que, com frequência, me foi feita desde os primeiros anos do ensino fundamental. A resposta vinha sempre com uma negativa, afinal, continuamente ouvia dizer que é uma profissão desvalorizada em que se trabalha demais para pouco retorno financeiro. Entretanto, como já dizia Almeida Garret² “*Como a todo o ente o seu fado / Por instinto se revela*”, não pude fugir da vocação que me apregoava: no último ano do ensino médio, decidi que seria uma profissional da área da educação. Optei pelo curso de Letras e os conteúdos, autores, métodos estudados foram me instigando. Sempre foram interessantes para mim e mais significativas as experiências práticas durante o curso. No trabalho de conclusão, adentrei o campo da pesquisa-ação. Desde então, a participação em projetos de pesquisa e extensão fizeram parte de minha vida acadêmica e, constantemente, me fizeram refletir sobre a prática docente.

Ao ministrar cursos de formação para professores em exercício e em formação, pude descobrir que as lacunas são muitas, e uma parcela das reflexões feitas pelos próprios docentes recaía sobre o período de sua formação inicial. Foi então que, ao adentrar a pós-graduação, tive a oportunidade de deter-me a uma proposta de pesquisar, especificamente, sobre essa formação inicial a partir da participação no projeto *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*³, o qual engloba a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Federal do Pará (UFPA).

Tal projeto possui duas grandes áreas de investigação: Séries iniciais e Formação de professores. O primeiro eixo trabalha com as dificuldades de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I (séries iniciais), considerando-se a heterogeneidade que é característica das salas de aula. O segundo, no qual nos encaixamos, visa à formação linguístico-pedagógica dos profissionais que atuam nesses contextos. O intuito é analisar documentos referentes à organização de cursos de Pedagogia e Letras (projetos pedagógicos, planos de ensino, ementas etc.) e registrar práticas de ensino em disciplinas pedagógicas desses cursos.

O ponto de vista que agrega os dois eixos é a percepção de que a formação inicial de professores nas Licenciaturas é um dos fatores determinantes na qualidade do ensino. Com as

² GARRET, A. *Folhas Caídas*.

³ O projeto tem na coordenação geral o professor Dr. Claudemir Belintane (USP), foi aprovado no Edital 038/2010/CAPES/INEP, com término previsto para agosto de 2014.

experiências que tivemos podemos corroborar tal visão, pois “sem formar bem os professores não há como formar bem as novas gerações” (SEVERINO, 2012, p. 9). Sendo assim, verifica-se, dentro deste “projeto guarda-chuva”, como as avaliações governamentais, a situação escolar dos alunos e outros diagnósticos, bem como bibliografia pertinente, são incorporados aos programas de disciplinas das licenciaturas, em especial aquelas que reúnem os conhecimentos da área de Linguagens com os do campo do Ensino.

Além do projeto *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*, a presente pesquisa também se une a outros dois projetos que reuniram instituições em regime de colaboração a fim de investigar mais de perto a maneira como as ditas MELP tem se estruturado nos currículos de Letras existentes nas mais distintas regiões do país.

O primeiro projeto intitulado *Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*, foi apoiado financeiramente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Novas Fronteiras – PROCAD-NF e congregou o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e da Universidade de São Paulo – USP e o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Este projeto teve como objetivo conhecer as práticas e saberes que são mobilizados no momento da formação inicial de professores de Língua Portuguesa, em especial quando há reunião dos conhecimentos específicos dos estudos da linguagem com a área do ensino. Teve como resultado a publicação de dois livros, *Formação de professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram* (SOUSA, BARZOTTO e SAMPAIO, 2010) e *Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas* (SAMPAIO, REZENDE e BONFIM, 2012), que acumulam 27 artigos que versam sobre o currículo da formação de professores em letras, a constituição das disciplinas de metodologia e suas ementas, como a pesquisa é inserida nos cursos, o desafio na formação do professor de Língua Portuguesa, os objetivos de projetos políticos-pedagógicos e suas vertentes, a autoria em aulas de Língua Portuguesa, etc. Os textos são resultado de reflexões realizadas a partir de pesquisas feitas com instituições públicas e privadas, investigando o curso de Letras e o de Pedagogia, visando construir um entendimento de como as práticas e saberes dessas duas áreas se coadunam e atuam na formação de professores de língua materna.

O segundo projeto ao qual esta pesquisa se relaciona é *Discursos para formação de professores: análise da Disciplina metodologia do ensino de língua portuguesa*, uma

Cooperação Acadêmica entre as universidades Universidade Federal de Lavras – UFLA, Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e Universidade de São Paulo – USP. Objetiva analisar os discursos efetivamente mobilizados na disciplina “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”, presente nos currículos dos cursos de Letras e Pedagogia de IES públicas do Estado de Minas Gerais. Alguns artigos e trabalhos já foram publicados pelos pesquisadores envolvidos, entretanto a análise dos dados ainda se encontra em andamento. Nossa pesquisa, embora não esteja formalmente vinculada a esses dois projetos, insere-se na mesma linha de investigação e procura somar seus resultados aos que estão sendo produzidos em outras universidades

É pertinente que os estudos se voltem para a formação dos profissionais na Licenciatura em Letras. Muito se trata da importância da formação continuada, da necessidade de “reciclagem” dos professores da educação básica em busca de sanar as carências educacionais brasileiras. Uma boa parte dos estudos da área de formação de professores reflete sobre este aspecto, como Pompílio *et al* (2000), Barbosa (2000), Cardoso (2004), Romero (2004), entre outros.

Lançar o olhar sobre como acontece a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, vislumbrar como se organizam os currículos e os saberes que estão envolvidos, nos parece imperativo, já que, apesar do muito que se tem pesquisado e produzido sobre a educação básica, ainda persistem os problemas. Muitas são as dificuldades nas quais os professores ainda esbarram sem conseguir encontrar solução. Onde está o problema? O que tem atrapalhado a prática do ensino/aprendizagem da língua materna? Como afirma Geraldini (1993, p. XX), “ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados [...], o sistema lhe diz que são profissionais. Depois, contrata-os e trata-os como não profissionais ao longo do exercício do magistério.” Esse mesmo sistema precisa ser observado com atenção para ser transformado e garantir aos professores que tenham uma identidade e autonomia ao saírem dos bancos das universidades a fim de que sejam autores de suas práticas.

A maneira como se organizam os currículos dos cursos de formação de professores e como são operacionalizados é decisiva. Uma boa formação depende da concatenação de saberes diversos a serem trabalhados durante os quatro ou cinco anos da graduação. Em se tratando do curso de Licenciatura em Letras, estes conhecimentos devem ser aqueles específicos da área dos estudos linguísticos e literários e os da ação pedagógica, que formam o profissional para a sua carreira. Dentro dessa perspectiva, apontamos um elemento

fundamental que são as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, normalmente circunscritas à carga horária de prática de ensino e/ou de estágio supervisionado, e que são nosso objeto de investigação, pois se ocupam particularmente dessa formação do professor de língua materna. São as atividades curriculares que tratam da vivência profissional efetiva do graduando, de atividades nas quais ele precisa pôr em ação o que aprendeu ao longo do curso para descrever e avaliar situações de ensino de língua, tomar decisões pedagógicas, produzir experiências e analisar resultados.

O Conselho Nacional de Educação, o qual estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002), documento que rege a organização institucional e curricular dos cursos de formação de professores, explicita uma série de conhecimentos (Art. 6º, § 3º) que devem ser contemplados a fim de preparar os futuros professores de maneira ampla, dentre os quais inclui aqueles relativos à prática, e ainda traça a maneira como ela deve ser contemplada:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Como vemos, as diretrizes instruem que esta prática pode ser efetivada para além do estágio supervisionado, ocupando-se de atividades diversas de ação interdisciplinar, de observação, de reflexão, de contextualização de problemáticas, de simulações e de estudos de caso.

A importância em se pesquisar sobre a formação de licenciados em Língua Portuguesa e, especificamente, sobre as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa está, também, baseada nas mudanças ocorridas quanto às exigências traçadas nos documentos oficiais no que diz respeito à quantidade de horas direcionadas para a prática e para o estágio. São 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular e 400 (quatrocentas)

horas de estágio curricular, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 19/02//2002. Isso ocasionou uma reestruturação nos cursos de licenciatura, fato este que acarreta a necessidade de estudos que descrevam as condições em que essa formação tem se dado ou como está acontecendo a organização do currículo, do trabalho pedagógico, das concepções relativas ao ensino etc.

Além dos resultados parciais ou finais já publicados por membros dos projetos citados anteriormente, fomos também ao portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES e na biblioteca digital da Universidade de São Paulo/USP com o intuito de averiguar, dentre os vários trabalhos acadêmicos (TCC, dissertações e teses) encontrados nestes espaços, quais e quantos deles se ocuparam da mesma temática, as disciplinas curriculares MELP. Escolhemos quatro palavras-chave para direcionar a busca: metodologia, prática de ensino, estágio supervisionado e disciplina.

Dentre os 660 trabalhos encontrados no total (425 da CAPES e 235 da USP), apenas 60 corresponderam a temáticas relativamente próximas de nossa pesquisa, porém não na mesma área de estudo. As palavras-chave metodologia, prática de ensino e estágio supervisionado resultaram, em sua maioria, em textos que se ocupavam da formação de professores em serviço ou de metodologias de ensino e estágio supervisionado em áreas diversas como matemática (a maioria dos trabalhos), língua estrangeira, biologia e geografia. Um artigo encontrado através do Portal de Periódicos da CAPES nos chamou atenção, escrito por Stela C. Bertholo Piconez que discute como as atividades de estágios podem contribuir para as reflexões sobre formação de professores mais bem qualificados e a construção de uma identidade profissional.

O artigo de Piconez apresenta (por meio de descrição e do depoimento de um estagiário) uma experiência de um projeto de extensão criado na USP, especificamente na Faculdade de Educação, mas que englobou todas as licenciaturas, com vistas a sanar algumas lacunas encontradas na “prática de ensino sob a modalidade de estágio supervisionado ou estágio curricular” que “continua desintegrada, com conteúdos compartimentados, aparentando caráter complementar ao curso” (p.5). No texto, a autora faz críticas à maneira como o estágio é organizado nos cursos de formação de professores, o que justifica a criação do “projeto de estágios” – pelo Núcleo de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores-NAE – o qual levava os graduandos a planejar, selecionar conteúdos, preparar material didático, avaliar o desempenho dos alunos, etc. Eram turmas de ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos que foram criadas a fim

de que constituíssem espaços de estágio para os graduandos das várias licenciaturas, tudo em um contexto de “construção de conhecimento”. Nossa pesquisa acrescenta a de Piconez informações sobre a constituição de disciplinas de prática (prática de ensino e estágio supervisionado, não apenas de estágio) em cursos de Letras, especificamente, trazendo dados documentais e da observação *in loco*, descrevendo o que de fato acontece, contribuindo para a reflexão sobre a organização do currículo desta licenciatura e da identidade do profissional de língua materna, sem a pretensão, ainda, de propor alguma solução, mas detalhando como os discursos se articulam nas MELP a fim de construir um campo de produção de saber.

De toda forma, como não encontramos ocorrências relevantes em nossa primeira pesquisa, procuramos especificamente por “Estágio supervisionado em língua portuguesa”, o que nos permitiu encontrar dois artigos: *Prática de ensino de Língua Portuguesa e estágio supervisionado: questões a serem discutidas*, de Maria do Carmo de Oliveira Turchiari Santos e Marinês Lonardoni, que objetiva refletir sobre as principais dificuldades encontradas na disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, bem como sobre os subsídios prático-metodológicos adotados na formação dos futuros professores de língua materna; e *A formação profissional em Letras: do currículo à avaliação*, de José Luís Jobim, que enfoca as diretrizes curriculares, as habilidades, os perfis e os conteúdos propostos para a graduação em Letras, bem como o sistema de avaliação implantado no contexto do Exame Nacional de Cursos.

A diferença entre ambos os trabalhos e o nosso consiste na não apresentação de dados mais visíveis. As discussões empreendidas baseiam-se em opiniões próprias, críticas fundamentadas em aspectos não mostrados concretamente, que possibilitem ao leitor tirar suas próprias conclusões. Algumas apreciações são feitas tomando como base apenas experiências pessoais. Não são mostrados trechos de documentos, textos de alunos, materiais usados nas aulas, grades curriculares de cursos de Letras. A maioria das afirmações é generalizada, não apresenta o que acontece em um ou outro curso especificamente.

Já a semelhança encontrada está no objeto alvo de análise, respectivamente, a prática em disciplinas de estágio supervisionado e a formação dos alunos e do currículo de Letras. Os trabalhos ocupam-se da formação inicial de professores. O primeiro discute elementos da disciplina de estágio a partir do ponto de vista do professor da graduação, culminando no debate sobre seu papel, e neste momento passa a complementar nossa pesquisa, já que optamos por analisar a aula ministrada por este docente e os materiais didáticos que circularam durante o semestre em sua disciplina. O segundo observa como o currículo de

cursos de Letras se organiza com base nas exigências do sistema de Exame de Cursos, em detrimento de um currículo flexível que privilegie a autonomia do graduando.

Em relação a nossa busca a partir da palavra-chave disciplina, encontramos trabalhos que tratam do conceito de Foucault, nas áreas de filosofia e psicologia, basicamente. Apenas uma ocorrência estava relacionada à área da educação, abrangendo a formação do professor em exercício, tomando o conceito de disciplina como dispositivo de controle das ações.

Fizemos, também, uma busca no Repositório Institucional online de dissertações do Programa de Pós-Graduação em que estamos inseridos e, em um intervalo de 12 anos, encontramos 155 trabalhos, mas nenhum que pesquisasse, especificamente, sobre as atividades curriculares de prática de ensino ou de estágio supervisionado no Curso de Letras. Encontramos algumas pesquisas que tratam sobre a formação de professores, leitura no Ensino Superior, uso de gêneros no ensino de Língua Portuguesa e sobre material didático para a educação básica (este último em número considerável).

Conclui-se assim que poucos trabalhos se preocupam em pesquisar sobre a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa e menos ainda em investigar a organização das disciplinas de prática de ensino, denominadas de variadas formas. Na maioria das dissertações do programa citado, quando a pesquisa se ocupa em analisar aulas, notamos duas ocorrências distintas: se a discussão é sobre aulas de Língua Portuguesa, a pesquisa se debruça sobre aulas da educação básica, o *locus* são escolas da rede pública ou privada de ensino; quando as aulas analisadas são as da graduação estas são, em sua maioria, de Língua Estrangeira, de disciplinas de produção de textos orais e escritos. Sobre a análise de documentos aliada à análise das práticas, raramente a encontramos. Com frequência os trabalhos sobre o nível superior recorrem a questionários, entrevistas, pesquisa bibliográfica, análise de dissertações e teses. O interesse em analisar aspectos concernentes às aulas ministradas durante a formação inicial de professores de Língua Portuguesa ainda é pequeno, bem como a respeito da constituição das disciplinas do currículo e o reflexo de sua organização na formação do futuro docente.

Desta maneira, inseridos no projeto anteriormente citado, nossa pergunta de pesquisa é a seguinte: *as atividades curriculares de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa presentes em cursos de Licenciatura em Letras organizam-se enquanto uma “disciplina”, no sentido foucaultiano?*

Baseados nas pesquisas já realizadas nos estados de São Paulo, Maranhão, Rio Grande do Norte e Minas Gerais, a hipótese que norteia nossa investigação é a de que o que acontece

nessas atividades curriculares é a reunião de teorias, definições, métodos e proposições verdadeiras, as quais compõem disciplinas variadas de ramos da Linguística e da Filosofia da Linguagem, ou ainda, que há os discursos “não-disciplinares”, corriqueiros, do senso comum, desabafos, opiniões etc. Queremos saber se essa hipótese se confirma no caso das IES analisadas por nós e, também, se mesmo dentre elementos de campos diferentes, há alguma maneira singular de se construir essas disciplinas curriculares. Eis o objetivo geral da pesquisa: *investigar como se constituem as disciplinas de MELP, em duas instituições⁴ de ensino superior da região metropolitana de Belém-PA (uma pública e uma privada).*

Os objetivos específicos traçados são os que seguem:

- Determinar quais, quantas e como se distribuem as atividades curriculares de MELP no currículo dos Cursos de Licenciatura em Letras de duas Instituições de Ensino Superior de Belém do Pará, a partir da análise dos Projetos Políticos dos Cursos;

- Verificar que Disciplinas, ou elementos dessas Disciplinas (no sentido Foucaultiano), são perceptíveis dentro dessas atividades curriculares, no que diz respeito aos documentos e em sala de aula;

- Discutir se as atividades curriculares de MELP constituem uma Disciplina no sentido foucaultiano.

O *locus* são Cursos de Letras de duas instituições de ensino superior da região metropolitana Belém, uma pública e uma privada. Acreditamos que a opção por uma instituição pública e outra privada nos possibilitou ter uma amostra de como os cursos de Letras estão sendo organizados em contextos diferentes na cidade de Belém. Ambos os cursos são de licenciatura, um com habilitação em Língua Portuguesa e o outro com habilitação dupla Português/Inglês. Vale salientar que nosso interesse está na língua materna, não sendo levados em consideração os aspectos relativos à língua estrangeira. O *corpus* é proveniente de uma pesquisa documental – Projetos Políticos dos Cursos, Ementas, Planos de Curso, Materiais didáticos, anotações do caderno de uma aluna e trabalhos desenvolvidos por alunos durante as disciplinas – e de uma pesquisa de campo – observações, diário de campo e aulas gravadas. Os dados foram colhidos em sete atividades curriculares. Após o primeiro momento de observação, para efeito de análise, das sete disciplinas acompanhadas durante seu semestre de execução, apenas duas nos interessaram, pois se caracterizaram como atividades que

⁴ Não explicitaremos o nome das instituições envolvidas na pesquisa, pois nosso interesse é ter uma amostra de como estão sendo organizados os currículos de Letras no que se refere às MELP e como a formação dos graduandos de Língua Portuguesa está pautada no que tange a preparação prática para a sala de aula.

procuraram conciliar estudos teóricos e práticos. Os sujeitos da pesquisa foram os professores e graduandos das IES observadas.

Iremos nos ocupar em analisar os dados a partir de uma perspectiva discursiva da linguagem, à luz da Análise do Discurso de linha francesa, especificamente partindo dos conceitos de Função Enunciativa, Formação Discursiva e Disciplina postulados por Michel Foucault em suas obras *Arqueologia do Saber* (1987) e *A Ordem do Discurso* (1996). O objeto de Foucault não é o discurso último, acabado. O seu trabalho se ocupa do caminho percorrido para chegar ao estado final das coisas. Que sistemas formam os discursos? Sobre quais regras a regularidade e a singularidade acontecem? Que relações, contínuas ou não, estabelecem para que possam surgir? O que realmente define os discursos e/ou os faz aparecer? Nossa investigação afina-se à metodologia de Foucault, uma vez que procuramos compreender, também, o processo de formação sobre o qual as atividades de prática estão alicerçadas. Ao nos colocarmos estas indagações, estamos considerando que os saberes que definem a formação de professores de língua hoje podem ser pensados como um discurso em constante movimento.

Nosso intuito está longe de ser o que defender uma visão específica de formação de professores, trazendo propostas em um tom de panaceia, mas descrever algumas das interações entre diferentes propostas presentes nas IES pesquisadas e, por sua vez, em que elas estão resultando. O debate que aqui trazemos a tona dá subsídios para a construção de planejamentos com base num conhecimento concreto sobre a universidade e os cursos de Letras. Os dados que apresentamos nos possibilitam visualizar como a educação de nossos futuros professores e professoras está sendo conduzida e impulsiona a reflexão sobre a construção de saberes dentro da academia.

Com o propósito de discutir o que até aqui esboçamos, este texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, traremos com mais detalhes os aportes teóricos escolhidos para embasar as análises das aulas e os documentos coletados, fazendo a devida concatenação com a nossa temática.

Na segunda seção, explicitaremos a metodologia que organizou os passos da pesquisa, a fim de alcançar os objetivos propostos. Mostraremos com mais detalhe o *lócus* da pesquisa, a escolha das disciplinas observadas, o *corpus* analisado e descreveremos os procedimentos de análise dos dados, apontando como os Projetos Políticos dos Cursos se organizam, suas principais diretrizes, o lugar das disciplinas de MELP nos currículos, bem como a distribuição da carga horária e suas ementas.

Na terceira seção, faremos a sistematização das análises realizadas após o olhar atento aos documentos e aulas nos cursos de Letras das duas IES. Propomos uma tipologia das aulas a partir da observação dos dados, são elas: aulas de natureza teórica, do tipo expositiva e demonstrativa; aulas de natureza didática, do tipo elaborativa, exemplar e analítica e aulas de natureza prática. Exibiremos os aspectos mais significativos constatados em comum entre elas e exemplificaremos os três tipos de aulas encontradas e suas especificidades.

Para finalizar, apresentaremos as considerações finais da pesquisa objetivando situar o leitor a respeito das conclusões a que chegamos sobre como se constituem as atividades curriculares de prática de ensino e de estágio nas IES pesquisadas e que são uma amostragem de como a formação inicial do professor de Língua Portuguesa está sendo desenvolvida, no que tange o espaço e o tempo destinados à vivência da prática profissional.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste trabalho nos baseamos em uma concepção discursiva da linguagem. Nossa principal referência são os trabalhos de Michel Foucault, especialmente os relativos à Função Enunciativa, Formação Discursiva e Disciplina.

Um dos propósitos de Foucault em seus estudos foi entender a “história das ideias” (da medicina, da sociologia etc.), procurando o ponto de origem dos saberes e sua consequente organização, estruturação e difusão. Segundo Yazbek (2012), podemos dividir o pensamento foucaultiano em três eixos: eixo do saber (arqueologia), eixo do poder (genealogia) e o eixo do sujeito (genealogia ética). Todas as fases remetem à tarefa de constituição de uma história das relações do pensamento com a verdade. A fase arqueológica – uma das que interessa para este estudo, e de onde retiramos os conceitos de enunciado e formação discursiva – teria terminado com a obra *Arqueologia do Saber* (1969), na qual o autor estaria “voltado primordialmente (ainda que não exclusivamente) para investigações relativas à constituição histórica de ‘saberes’ em discursos qualificados como verdadeiros, com a consequente interdição e/ou desqualificação de outros” (YASBEK, 2012, p.21).

Dentre muitos questionamentos apresentados nessa obra, Foucault fala a favor de uma descontinuidade característica das disciplinas do saber, que põe em xeque os motivos pelos quais as “ciências” são tidas como tais. Afirma que durante muito tempo teríamos aceitado uma hegemonia desses saberes, não justificada claramente, não baseada em critérios suficientemente sólidos, mas sim em “continuidades irrefletidas”, ou seja, o autor critica a suposta unidade que existe na área do saber. A noção de tradição seria um exemplo desse tipo de continuidade, pois é um conjunto de elementos característicos, singulares e idênticos, postos a serviço de um sufocamento do que seria o novo, a originalidade. Mas essa noção não poderia ser outra, levando em consideração a organização diferenciada das sociedades?

Dessa maneira, o estudioso sugere que nos desapeguemos das formas fixas ou parametrizadas de ver as áreas do saber, porque não há necessariamente padrão, é como uma falácia que nos insere em uma atmosfera de segurança, em detrimento do processo de construção/surgimento do saber/das coisas, sobre as quais a palavra de ordem é “dispersão”. Dessa maneira, Foucault dá atenção aos discursos que definem o que ele chamou de “ciências do homem”.

O eixo genealógico traz à tona a noção de poder, e aqui nos interessa a obra *A ordem do discurso* (1996), que apresenta as possibilidades de nascimento do discurso, o qual é

regido por um conjunto de regras ou procedimentos de controle que definem o regime dos enunciados, e que Foucault classifica como “internos” (ao discurso) ou “externos”. Para nossa pesquisa, trazemos o conceito de Disciplina, um dos procedimentos internos de controle do discurso, permitindo ou restringindo seu nascimento. Segundo o autor, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10).

No terceiro eixo, o autor envereda seus estudos sobre as formas de resistência ao poder, sobre a relação do indivíduo consigo. O trabalho de reflexão sobre a problematização moral, o cuidado e o trabalho de si sobre si na cultura greco-romana veio com a publicação de dois volumes de *História da sexualidade* em 1984, *O uso dos prazeres* e *O Cuidado de si*. O tema dos últimos trabalhos de Foucault foi o cuidado de si e estabeleceu uma genealogia ética, ao passo que buscou adentrar a constituição do sujeito a partir de determinada relação consigo mesmo (YASBEK, 2012, p.30).

O objeto de Foucault não é o discurso último, acabado. O seu trabalho está debruçado no caminho que se percorre para chegar a esse estado final. Que sistemas formam os discursos? Sobre quais regras a regularidade e a singularidade acontecem? Que relações contínuas ou não estabelecem para que possam surgir? O que realmente define os discursos e/ou os faz aparecer? Nossa investigação está sintonizada com a metodologia do estudioso, uma vez que buscamos compreender, também, o processo de formação sobre o qual as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado estão fincadas. Ao nos colocarmos esta pergunta, estamos considerando que os saberes que definem a formação de professores de língua hoje podem ser pensados como um discurso em constante movimento. Esse “saber do professor” se adequa aos novos acontecimentos e novas exigências? Há uma diversidade de autores, conceitos, propostas para o ensino de língua, procedimentos adotados pelos docentes. Trata-se de uma “disciplina”, um corpo organizado e razoavelmente sistematizado de objetos, métodos, verdades; ou constitui-se um campo onde diferentes disciplinas concorrem? Queremos investigar sobre quais bases se alicerça o processo de formação de um professor de língua materna. Para tanto, a partir de agora trataremos de conceitos pertinentes, a fim de alcançarmos os objetivos propostos.

1.1 FUNÇÃO ENUNCIATIVA

O conceito de Função Enunciativa nasceu a partir de reflexões sobre o enunciado na obra *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 1987). Primeiramente, para tentar explicar o que viria a ser o enunciado, o autor o aproxima da noção de proposição. Toma como exemplo “Ninguém ouviu” e “é verdade que ninguém ouviu”, dizendo que os dois não se diferenciam do ponto de vista lógico, mas se diferenciam ao serem tratados como enunciados, pois não são equivalentes. Igualando os dois exemplos, do ponto de vista da estrutura proposicional, os caracteres enunciativos são distintos. Foucault justifica tal fato exemplificando que ambos, ao serem colocados na primeira linha de um romance, não compartilhariam de uma mesma projeção de entendimento. Enquanto no primeiro caso se trata de uma constatação, no segundo só poderia “estar em um jogo de enunciados que constitui um monólogo interior, uma discussão muda, uma contestação consigo mesmo” (1987, p. 91). A conclusão a que chega é que proposição e enunciado não podem ser caracterizados da mesma maneira, impossibilitando assim sua equivalência. Enquanto a proposição estaria no plano do sentido, o enunciado estaria no plano do contexto.

Em outra comparação, feita com a frase, a fim de encontrar uma definição para enunciado, Foucault descobre uma igualdade não total entre ambos. Explica que facilmente encontramos frases que são enunciados, porém o inverso não acontece plenamente. O exemplo dado desta vez é o de uma gramática latina: observando a “série de palavras dispostas em coluna – *amo, amas, amat* – não lidamos com uma frase, mas com o enunciado das diferentes flexões pessoais do indicativo presente do verbo *amare*” (FOUCAULT, 1987, p. 93); assim também como um gráfico de linhas, que forma um enunciado, mas as frases possíveis, nesse caso, são os comentários ou as interpretações sobre o gráfico. Foucault conclui que não é cabível definir um enunciado a partir dos caracteres gramaticais de uma frase, estas podem ser a explicação de um enunciado.

Outra tentativa de definir o enunciado é a percepção de que ele estaria presente todas as vezes que houvesse um ato de formulação, ou seja, um ato ilocutório. O ato ilocutório constitui-se no que é produzido a partir do próprio fato de enunciar. O ato de prometer, ordenar, decretar etc, estaria tomando forma em um enunciado e vice-versa; cada enunciado seria “habitado por um desses atos”. Foucault questiona esta reciprocidade e afirma que é necessário mais de um enunciado para efetivar esse ato ilocutório. Mais uma vez não encontra a resposta do que procura, e não sendo o enunciado nenhuma das possibilidades testadas, a

proposta a que o autor chega é que o enunciado não é uma unidade, tampouco uma estrutura lógica, gramatical ou ilocutória:

Mais que um elemento entre outros, mais que um recorte demarcável em um certo nível de análise, trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não. O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT, 1987, p. 98-99).

O enunciado é, pois, uma função que relaciona um domínio de estruturas e unidades possíveis, gerando assim, conteúdos concretos. Foucault se ocupa em descrever esta função a partir de quatro características que permitem visualizá-la em suas condições, nas regras e no campo em que se efetiva. São elas: a existência de um referencial, a relação com um sujeito, o campo enunciativo e a existência material.

A primeira característica da função enunciativa é a existência de um referencial, o qual diz respeito às condições de possibilidades que determinam as regras de existência do enunciado. Sendo assim, o enunciado não é aquele que atribui nome ou sentido ao objeto ao qual se relaciona, pois não é determinado por regras de utilização. Ele também não depende de um referente que permita atribuir sentido a uma proposição e conferir-lhe um valor de verdade. Foucault apresenta o seguinte exemplo: "A montanha de ouro está na Califórnia". Segundo o autor, a afirmação é absurda caso esteja relacionada à realidade (baseada em dados geológicos), mas a mesma afirmação adquiriria nova lógica em um romance, pois este abre espaço à ficção. Aqui o sentido relaciona o enunciado ao seu espaço de correlação, ou seja, ao conjunto de domínios que permite o aparecimento de objetos no enunciado. Para resumir, podemos dizer que o enunciado:

Está antes ligado a um "referencial" que não é constituído de "coisas", de "fatos", de "realidades", ou de "seres", mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou escritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que

dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 1987, p. 104).

O nível do enunciado é definido então pelo seu contexto, que deixa visíveis as relações estabelecidas dentro do próprio enunciado.

A respeito da segunda característica da função enunciativa, esta possui uma relação com um sujeito que não é o autor, o “elemento emissor”, mas um sujeito do enunciado.

Para Foucault, o sujeito do enunciado não é um elemento gramatical, como uma primeira pessoa presente em uma frase, afinal, independente de um enunciado admitir ou não uma pessoa gramatical em sua estrutura material, ele possui um sujeito, ou ainda, podemos ter um autor e não ter enunciado, nem sujeito do enunciado. A questão do autor está ligada a uma intencionalidade que permite o ordenamento das palavras. O sujeito do enunciado constitui uma função, a qual é determinada por “condições de individualização do sujeito”, ou seja, um indivíduo, para ocupar o lugar de sujeito do enunciado deve atender a condições específicas. Desta forma,

O sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos. (FOUCAULT, 1987, p. 107).

Um exemplo relacionado à formação de professores seria a diferenciação de posições tomadas e de uma série de enunciados proferidos por um indivíduo que é sujeito enquanto é aluno de graduação, e o mesmo indivíduo ocupando o papel de sujeito enquanto professor já em exercício. Podemos tomar como exemplo dois enunciados, quais sejam: *“Cabe uma reflexão de nós como futuros professores sobre a avaliação adequada dos textos dos alunos que não pode ser pautada na correção ortográfica, naquela correção tradicional...”* e *“Percebi que exercícios de fixação ajudam os alunos a treinar as regras gramaticais e internalizá-las...”* Pensemos nos dois enunciados sendo ditos em circunstâncias de preparo para a sala de aula. Eles tratam de aspectos que dizem respeito ao ensino tradicional, permitem identificar o sujeito que os profere, o qual toma posições diferenciadas resultantes de “condições específicas” que podem ser as experiências pelas quais tenham passado, as leituras realizadas durante a formação, ou a maneira como veem o ensino de língua materna. O primeiro enunciado só poderia ter sido dito por um aluno de graduação, não só pela

marcação que apresenta (“nós futuros professores”), mas pela visão de certa forma “taxativa”, pela tendência a se distanciar do “ensino tradicional”, enxergando-o como um método negativo, que não demanda produtividade quanto ao ensino aprendizagem em sala de aula. Já o segundo enunciado só poderia ter sido produzido por um sujeito com certa experiência com o ensino de língua, um professor em exercício. Notamos que permite determinada flexibilização sobre o assunto, que atribui a uma metodologia “tradicional” certo aspecto positivo, algo que pode ser usado em sua prática, beneficiando a apreensão do conhecimento sobre as regras da língua. O que identifica um enunciado no exemplo acima é a possibilidade de “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” e não exatamente a “relação entre o autor e o que ele disse” (p. 109).

A terceira característica da função enunciativa é que ela está relacionada a um campo associado. Significa dizer que um enunciado é mais do que um amontoado de signos, o que o diferencia da frase e da proposição. O enunciado se une a todo um “campo adjacente”: enunciados que o precedem e o atualizam, e enunciados que o sucedem e abrem um leque de possibilidades. Desta forma, segundo Foucault, a função enunciativa “não pode se exercer sem a existência de um domínio associado” (1987, p.109).

De início, desde sua raiz, ele se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e status, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual. Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. (FOUCAULT, 1987, p. 113-114).

Desta forma, em certo sentido, o enunciado não depende de um sujeito que fala, pois o enunciado antecede o próprio ato da elocução. É o que acontece, por exemplo, quando alguém diz: “Está frio” – pode-se dizer com segurança que esse enunciado já existia antes de ser pronunciado (ou escrito), ele não depende desse ato individual para existir. É por meio do domínio de memória e das formulações em seu entorno que os enunciados incidem, se organizam, se determinam na medida em que se afirmam ou se opõem.

Por fim, a quarta característica da função enunciativa é a existência material. Um enunciado não se estabelece sem uma voz que enuncie, ou uma superfície que o registre, ou por meio de qualquer recurso que o faz surgir, ou seja, um suporte. A enunciação se repete, possui uma característica bem singular, situada em um tempo e espaço determinados, mas

mesmo assim permite reconhecer, sob a forma geral de uma proposição, um mesmo enunciado. A materialidade pode ser modificada, contudo, o enunciado pode ser repetido. Para explicar esta afirmação, Foucault cita o exemplo de um texto traduzido para as outras línguas. De acordo com o referido autor, cada tradução, apesar de apresentar formas linguísticas diferentes, possui um mesmo enunciado. Portanto, o enunciado não se reduz a uma mesma forma gramatical. Por outro lado, proposições semelhantes podem remeter a enunciados diferentes, pois o “enunciado não se identifica com um fragmento de matéria; mas sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais” (FOUCAULT, 1987, p.118). Vamos a um exemplo de proposições semelhantes que remetem a enunciados diferentes: pensemos em um livro didático, onde encontramos escrito “não é errado dizer ‘os menino foi’”. Agora imaginemos um comentarista no telejornal, dizendo em tom de indignação “o livro afirma que não é errado dizer ‘os menino foi’”.

O enunciado não é algo simples ao nível de uma frase ou de uma proposição. Ele engloba características outras que o fazem passível de ser constantemente produzido, manipulado e transformado pelo homem.

Essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva – e perdida no passado como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei – o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. (FOUCAULT, 1987, p. 121).

A função enunciativa, deste modo, está pautada nestas quatro características essenciais, a partir das quais se pode determinar a existência de um enunciado em uma dada materialidade: referencial; posição de sujeito; campo associado; e materialidade repetível. Acima de tudo o enunciado produz o que pode ser verdadeiro, produz uma verdade e produz um saber. Em nossa pesquisa, esta noção nos interessa porque buscaremos discutir se os enunciados que ocorrem nas atividades curriculares voltadas para a formação docente, seja nas práticas em sala de aula seja nos documentos que regulam essas práticas, se inscrevem em uma “disciplina” na qual constituam um saber. Para isso discutiremos como esses enunciados revelam seu entorno, os sujeitos e seus papéis.

1.2 FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Outro conceito que nos interessa é o de “discurso” ou “formações discursivas”, elaborado por Michel Foucault em *A arqueologia do saber*. Primeiramente, cabe elucidar que, para Foucault (1987, p. 124), discurso designa o “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar de discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”. Tais conjuntos não nascem indefinidamente; são controlados, selecionados e organizados por procedimentos, que podem ser interiores ou exteriores ao próprio discurso e que moldam sua produção. Tal sistema de formação é denominado também de Formação Discursiva, um conceito esboçado pelo autor na obra acima citada que tenta traçar uma regularidade dos enunciados, explicando de que maneira a unidade pode se estabelecer. A formação discursiva não é algo fechado em si, há constantemente processos interdiscursivos acontecendo, e que verdadeiramente a constituem, são sua essência. Conforme os exemplos do próprio Foucault, é possível compreender que, em *A arqueologia do saber*, ele se refere a “discursos” ou “formações discursivas” num sentido muito próximo ao que daríamos para “disciplinas”, “escolas de pensamento” ou “áreas do saber” (economia, história natural, psiquiatria etc.). Detalhando melhor o conceito, Foucault define uma formação discursiva a partir de quatro componentes:

- 1 - a formação dos objetos;
- 2 - o encadeamento dos enunciados;
- 3 - os conceitos;
- 4 - os temas e teorias.

Quanto ao objeto de uma formação discursiva, é aquilo de que se ocupa determinada ciência, ele é formado pela demarcação de seu surgimento a partir de fatores influenciadores diversos, os quais variam de acordo com as sociedades e suas épocas. Os objetos aparecem, de fato, em virtude de um conjunto de relações discursivas que atuam nos discursos. Ao tratar da formação dos objetos, o autor apresenta três aspectos que contribuiriam, num primeiro momento, para definir o aparecimento dos objetos em um discurso, quais sejam: **1.a** planos de emergência, **1.b** instâncias de delimitação e **1.c** grades de especificações.

O que definiria uma formação discursiva quanto aos “planos de emergência” dos objetos (1.a) é o estabelecimento de um conjunto semelhante deles, é o encontro de um lugar comum, com leis que regem o aparecimento desses objetos, é quando um objeto dá origem a outros sem necessariamente se modificar.

Como exemplo, podemos citar a língua como um objeto da Linguística. O surgimento deste objeto dentro desta ciência estaria intrinsecamente ligado às condições históricas (seu aparecimento se relaciona ao que se diz sobre ele em épocas e lugares diferentes), às relações entre instituições (que regulam o que pode surgir a partir de tal objeto), às relações de níveis diversos (real, reflexivo, discursivo) e principalmente às relações discursivas (as quais caracterizam o próprio discurso). Os relacionamentos que caracterizam as práticas discursivas em determinado discurso são a própria descrição da formação de seus objetos. A língua para a Linguística faz aparecer objetos como sistema, norma, fonema, alofone etc. Já a língua, para a Gramática, faz surgir outros objetos como estrangeirismo, barbarismo, regionalismo etc.

Tratando das “instâncias de delimitação” (1.b), este processo é entendido a partir da consideração dos sujeitos na construção dos discursos. A partir disso, Foucault explicita três aspectos importantes no encadeamento dos enunciados, são eles: o *status* (diz respeito a quem é autorizado a dizer, como diz, que direitos lhes são concedidos para que possa dizer; na Linguística, por exemplo, quem ocuparia esta função? - O linguista); os lugares institucionais (são os espaços de onde, em nosso exemplo, fala o linguista e onde ele aplica seus conhecimentos; a aula, a palestra, o minicurso durante um congresso, os grupos de pesquisa, dentre outros); e a posição do sujeito (ele é quem observa, questiona, expõe, elucida, emite, escreve).

Quanto às grades de especificações (1.c), elas são um conjunto de particularidades relacionadas a um objeto dentro de determinada formação discursiva. São como que critérios que possibilitam separar, opor, associar, reagrupar, classificar diversas “línguas”, por exemplo, como objeto da linguística. Nesse caso, fariam parte desta grade a geografia dos lugares, a história que deu origem às línguas, a cultura de um país etc.

As modalidades enunciativas ou “encadeamentos dos enunciados” são fruto das relações estabelecidas entre todos os aspectos acima citados, são o lugar em que a dispersão do sujeito acontece, justificam-se pela prática discursiva realizada dentro da formação discursiva. Essa prática está

essencialmente pautada nos diversos *status*, lugares e posições que o linguista, em nosso exemplo, ocupa ao exercer um discurso. O regime de enunciações está organizado a partir de um sujeito não unitário, mas disperso e descontínuo. Essa dispersão é entendida por nós como o feixe de relações ilimitadas que, essencialmente, se estabelecem entre os vários fatores e que constituem uma formação discursiva. Por exemplo: dentro da formação discursiva “linguística”, um enunciado como “a língua é um sistema” encadeia outros

enunciados do tipo “o signo linguístico é arbitrário”, “o signo linguístico é composto de significante e significado” etc.

Sobre a formação dos conceitos, o autor afirma ser necessário “descrever a organização do campo de enunciados em que aparecem e circulam” (FOUCAULT, 1987, p. 63). Sendo assim, tal organização se estabelece a partir de: **3.a** formas de sucessão (disposição das séries enunciativas, correlação dos enunciados e esquemas retóricos); **3.b** formas de coexistência (campo de presença, campo de concomitância e domínio de memória); e **3.c** procedimentos de intervenção (técnicas de reescrita, métodos de transcrição, modos de tradução, aproximação dos enunciados, domínio de validade, métodos de sistematização).

Vários são os elementos pelos quais os conceitos se formam, porém, para a definição de uma formação discursiva, o que nos interessa saber é que a delimitação desse grupo de conceitos é realizada pelas relações diversas que podem ser concretizadas entre todos esses elementos. Um sistema de formação conceitual é constituído por este “feixe de relações”. Foucault complementa a compreensão sobre a formação dos conceitos com uma segunda análise, num nível que chamou de pré-conceitual, a qual retoma quatro esquemas teóricos estudados em sua obra *As palavras e as coisas* (2007), quais sejam: atribuição, articulação, designação e derivação. Esses esquemas descrevem uma rede baseada nas regularidades do discurso; regras caracterizadoras da prática discursiva, que possibilitam o surgimento heterogêneo dos conceitos.

A respeito do quarto componente de uma formação discursiva, temas e teorias, denominados pelo autor de estratégias, podemos dizer que são formados a partir da organização dos conceitos, reagrupamento de objetos e tipos de enunciações. A questão para Foucault é saber como tais temas e teorias se distribuem na história. A partir dessa inquirição é que surge sua pesquisa, na qual apresenta instâncias que formam as estratégias: **4.a** pontos de difração (pontos de incompatibilidade, pontos de equivalência, pontos de ligação de uma sistematização); **4.b** constelação discursiva; **4.c** função do discurso em um campo de práticas não discursivas (regime e processos de apropriação do discurso e posições possíveis de desejo em relação ao discurso).

Mais uma vez a conclusão a que se chega é que as estratégias (temas e teorias) surgem dentro de uma formação discursiva pela manifestação de um jogo de diversas relações. Por exemplo, ao pensar no surgimento da Análise do Discurso nos anos 60, ele é caracterizado pelo sistema que inclui os estudos iniciais feitos pelos *formalistas russos* sobre o discurso; pela oposição do *estruturalismo*, que propunha estudar a estrutura do texto excluindo

reflexões exteriores; pelo trabalho de Harris (*Discourse analysis*, 1952)⁵ que ultrapassava as análises restritas à frase; e pelos trabalhos de R. Jakobson e E. Benveniste sobre a enunciação. Dessa maneira, tal sistema pode ser definido se pudermos descrever como todos estes pontos (pontos de difração) derivam, comandam e pressupõem escolhas, constituindo certa maneira de relacionar os vários discursos (constelação discursiva) internos e externos, campos de práticas não discursivas, processos de apropriação do discurso e posições possíveis de desejo em relação ao discurso.

Os quatro elementos que tentamos explicar acima constituem os denominados sistemas de formação, que são regras de formação dos discursos (objetos, conceitos, enunciações e temas). Após longo percurso de hipóteses que elencaram diversos questionamentos a fim de chegar a uma solução, Foucault afirma:

Mais do que buscar a permanência dos temas, das imagens e das opiniões através do tempo, mais do que retraçar a dialética de seus conflitos para individualizar conjuntos enunciativos, não poderíamos demarcar a dispersão dos pontos de escolha e definir, antes de qualquer opção, de qualquer preferência temática, um campo de possibilidades estratégicas? [...] No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convicção que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1987, p.42-43).

Esta é a definição discutida e difundida em vários trabalhos. Ela se torna mais bem apreendida a partir do percurso de leitura de todas as fases de análise de Foucault. Neste trabalho, o conceito de formação discursiva será relacionado ao de Disciplina, a fim de melhor contribuir para a compreensão de como a constituição das atividades curriculares de MELP se dá.

1.3 DISCIPLINA

Para a pesquisa em questão, interessa-nos também o conceito de disciplina, trazido pelo estudioso em sua obra *A ordem do discurso* (1996), já que em nossos objetivos buscamos verificar se as atividades curriculares de prática se constituem em Disciplinas no mesmo sentido apresentado por ele. A hipótese exposta na referida obra é a de que a produção dos discursos na sociedade é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo

⁵ Apud BRANDÃO, 2002.

número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p.9). Como forma de ratificar a teoria, o autor traz os procedimentos que regem essa prática de coerção dos discursos – dentre eles o que chama de “disciplinas” –, dividindo-os em exteriores e internos. Procedimentos exteriores de controle do discurso são da ordem da exclusão, põem em jogo o poder e o desejo. Foucault elenca três desses procedimentos, quais sejam: a Interdição, a Rejeição e a Vontade de Verdade.

Para Foucault, a Interdição está relacionada à limitação a que estamos expostos ao enunciar, pois “não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar tudo em qualquer circunstância” (1996, p. 9), bem como não é qualquer um que pode falar de qualquer coisa. O discurso, segundo os estudos de Foucault é alvo de desejo e expressão de poder e tais interdições deixam explícito isso. Instituições controlam quem tem direito de dizer e o que dizer, para assim dar-lhe um lugar cativo, privilegiado. Em suma, por meio do procedimento de interdição se produz a diferença entre o que é permitido dizer e o que é proibido dizer. Percebemos nitidamente em nossa sociedade exemplos dessa interdição. Cabe ao professor em sala de aula, por exemplo, tratar de assuntos relacionados a sua área de conhecimento, aos estudos pertinentes à classe em que atua, levando em consideração faixa etária e suas condições de aprendizagem. Caso haja algum “desvio” e o docente adentre outro campo de conhecimento, levante hipóteses sobre questões tidas como tabus, ou tenha atitudes que fujam ao padrão de um professor em sala de aula, a aceitação pode não ser a mesma - e possivelmente não será. Por exemplo, pode ser permitido que um professor de português diga “Tristeza é o adjetivo que derivou do substantivo triste”, ainda que não se considere correta a afirmação; mas uma afirmação do tipo “Ler é perda de tempo!” seria provavelmente considerada “proibida”, ou seja, não pode ser dita, e caso fosse dita teria de ser coibida. Esta situação é explicada por Foucault ao identificar no processo de formação dos discursos o procedimento de interdição, o qual se apresenta sendo de três tipos: tabu do objeto, ritual da circunstância e direito privilegiado ou exclusivo do sujeito.

O segundo procedimento externo de controle do discurso é nomeado por Foucault como Separação/Rejeição. Ele exemplifica pela separação razão/loucura; o discurso do louco é impedido de circular como o das outras pessoas: diferentemente do discurso proibido, o discurso “rejeitado” pode ser dito e repetido diversas vezes, justamente porque é algo a ser desconsiderado, por estar longe de uma razão. Este outro procedimento de exclusão produz a diferença entre o que é “razoável” dizer e o que é “loucura” dizer. E, mais uma vez, são as

instituições que ditam esta regra de separação, construída fora do discurso a fim de controlá-lo. Por exemplo, a afirmação “Ensinar a gramática normativa é imprescindível e deve ser o foco do ensino de Língua Portuguesa”; dita por um professor de educação básica em um encontro de formação continuada seria considerada um enunciado “louco”. Ele não é proibido de ser pronunciado, mas não temos o trabalho de discutir se é verdade ou não, seria tomado como uma “bobagem”, “coisa de professor tradicional”.

Por fim, o terceiro procedimento da ordem da exclusão é a Vontade de Verdade, a qual deve ser investigada quanto as suas origens, como qual foi ou é a vontade de verdade, de onde vem e em que se pauta através de nossa história. Essa vontade de verdade é mutável. Como exemplo, Foucault cita a mudança de foco da enunciação para o enunciado, ou seja, a verdade antes estava baseada na enunciação (no que era o discurso ou no que fazia) e agora está fincada no enunciado (o que o discurso diz em seu sentido). Entretanto essa separação se desloca, e passa-se a ter uma vontade de verdade que depende do “modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 1996, p. 17). A vontade de verdade é algo que está apoiado num suporte institucional, assim como os outros procedimentos de exclusão, que toma conta e reconduz. Por fim, este procedimento seria responsável pela sensação de que, dentre tudo o que se diz, algumas coisas são verdadeiras e outras, falsas.

Além desses procedimentos externos, dentre os quais a Vontade de Verdade é o que merece maior atenção, segundo Foucault, por ser o procedimento que orienta todos os outros dois, temos os procedimentos internos de controle e delimitação do discurso, os quais dizem respeito a uma ordenação interna que o discurso exerce sobre si. Estes são o Comentário, o Autor e as Disciplinas.

O procedimento do Comentário é aquele que permite ao texto ir além dele mesmo. Para Foucault existe um desnivelamento entre os discursos: existem os discursos proferidos cotidianamente, que não ultrapassam o ato de dizer; e os discursos que instauram atos novos de fala, como os religiosos e os jurídicos. A relação do texto primeiro com o texto segundo admite a construção de novos discursos, permite trabalhar a casualidade do discurso, consente dizer algo mais adiante do próprio texto ou, simplesmente, repeti-lo. O novo está no acontecimento a sua volta, e não no que é dito (FOUCAULT, 1996, p. 26).

O segundo procedimento interno de controle é o Autor, o qual é tomado como princípio de associação do discurso, como elemento de origem de sentidos, como centro de coerência e não como a pessoa física que escreve ou fala o texto. "O autor é aquele que dá à

inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real" (FOUCAULT, 1996, p. 28). Foucault apresenta o conceito de Função Autor e nos mostra que ela não foi exercida da mesma maneira em todos os discursos. Em certo momento da sociedade os textos literários, como narrativas, contos, epopeias, dentre outros, eram valorizados sem precisar, necessariamente, serem vinculados a seu autor. A questão do anonimato não constituía entrave. Entretanto, os textos atualmente considerados científicos (medicina, ciências naturais, geografia, etc.) só têm valor se o nome de seu autor é marcado explicitamente, como um indicativo de veracidade (FOUCAULT, 1992, p. 15). Esse é um jogo instável motivado pela própria função autor, pois, independente da visão que se tenha dele, é nele que a compreensão de muitas obras se apoiará.

As Disciplinas são o terceiro procedimento de limitação dos discursos, também relativo e móvel. A disciplina é um princípio de construção de novos enunciados. Diferente do comentário, não demanda de início que se encontre uma identidade a ser repetida, nem, como o autor, uma comprovação de quem quer que tenha sido o inventor. A disciplina é posta como o limiar de uma proposição nova. Se houver possibilidade de construção de enunciados novos, há disciplina. Foucault caracteriza uma disciplina por esta ser constituída por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições verdadeiras, um jogo de regras e definições, técnicas e de instrumentos. Isso significa dizer que uma proposição só pertencerá a uma disciplina se cumprir determinadas exigências (objeto, método, proposições verdadeiras, regras, definições e técnicas), se estiver dentro de um conjunto de “verdades”. Em uma disciplina há erros e verdades que ocupam funções variadas e positivas, mesmo sendo erros; pois no interior das disciplinas há um conjunto de elementos que juntos fundam sua configuração.

Neste último conceito é que se sustentará nossa inquirição; ele é o ponto de partida de nossa pesquisa e nos movimenta para o campo de “criação dos discursos”, mesmo sendo ela um princípio de coerção. Cabe aqui corroborar a diferença que Foucault faz dos três procedimentos internos de controle do discurso, explicando o que é a Disciplina e como ela pertence a um espaço de produção discursiva:

A organização das disciplinas se opõe tanto ao princípio do comentário como ao do autor. Ao do autor, visto que uma disciplina se define por um **domínio de objetos**, um **conjunto de métodos**, um corpus de **proposições consideradas verdadeiras**, um **jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos**: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor. Mas o princípio da disciplina se opõe também ao do comentário: em uma disciplina,

diferentemente do comentário, o que é suposto no ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas. Mas há mais; e há mais, sem dúvida, para que haja menos: uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade. [...] Há mais ainda: para pertencer a uma disciplina uma proposição deve poder inscrever-se em certo horizonte teórico [...]. (FOUCAULT, 1996, p.30-31, grifos nossos).

Os *objetos* são o alvo de estudo de uma disciplina. É aquilo sobre o que ela se debruça e tenta definir, compor esquemas, explicar, relacionar etc. Por exemplo, se tomarmos a disciplina Sociolinguística, seu objeto principal seriam os processos de variação linguística. Tal objeto foi sendo constituído a partir do avanço dos estudos sobre a língua enquanto um fenômeno social. Os *métodos* são caminhos a serem percorridos, maneiras encontradas para chegar às respostas da investigação que determinada disciplina se propõe a fazer, como por exemplo, em Sociolinguística, os métodos seriam a observação dos fenômenos de variação, gravações de falas, catalogação das ocorrências, transcrições fonéticas etc. Já no que concernem as *proposições verdadeiras*, dentro de cada disciplina existem proposições tidas como aceitáveis, construídas segundo regras próprias consonantes à área. Entretanto, segundo Foucault, elas podem constituir erros (mentiras) e verdades dentro de uma disciplina e, mesmo sendo erros, não deixam de ser igualmente importantes para a definição do que seja o campo. Um exemplo de uma proposição verdadeira em Sociolinguística seria “Uma pessoa pode carregar marcas da sua origem, do sexo, da sua idade, da sua etnia e do seu nível social no seu falar”. Tal verdade faz parte do campo, e relaciona-se à questão da variação linguística e aos fatores que a influenciam. Os *jogos de regras e definições* também são um aspecto da disciplina e constroem o campo do saber, pois as pesquisas objetivam sempre definir algo; e os processos não ocorrem aleatoriamente, as regras tem a tarefa de instaurar a ordem e a coerência. Na disciplina Sociolinguística poderíamos ter como elemento importante para a produção do saber, a busca pela definição do que seja a variação e suas especificidades e, a partir de tais resultados fazer previsões e relacioná-los.

Consideramos que os conceitos de Formação Discursiva e Disciplina de Foucault podem ser aproximados. Primeiramente, porque, como já mencionamos, muitos dos exemplos que Foucault cita como sendo de “formações discursivas” são similares aos exemplos que ele dá como sendo de “disciplinas”. Podemos observar nos excertos abaixo:

A **medicina** não é constituída de tudo o que se pode dizer de verdadeiro sobre a doença; a **botânica** não pode ser definida pela soma de todas as verdades que concernem às plantas. Há, para isso, duas razões: primeiro, a **botânica** ou a **medicina**, como qualquer outra disciplina, são feitas tanto de erros como de verdades, erros que não são resíduos ou corpos estranhos, mas que têm funções positivas, uma eficácia histórica, um papel muitas vezes indissociável daquele das verdades. (FOUCAULT, 1996, p.31, grifo nosso)

Parecera-me, por exemplo, que a **ciência médica**, a partir do século XIX, se caracterizava menos por seus objetos ou conceitos do que por um certo estilo, um certo caráter constante da enunciação. Pela primeira vez, a **medicina** não se constituía mais de um conjunto de tradições, de observações, de receitas heterogêneas, mas sim de um corpus de conhecimentos que supunha uma mesma visão das coisas, um mesmo esquadramento do campo perceptivo, uma mesma análise do fato patológico segundo o espaço visível do corpo, um mesmo sistema de transcrição do que se percebe no que se diz (mesmo vocabulário, mesmo jogo de metáforas); enfim, parecera-me que a medicina se organizava como uma série de enunciados descritivos. (FOUCAULT, 1987, p. 37-38, grifo nosso)

Notamos aqui, que a “ciência médica” ou “medicina” é um exemplo usado por Foucault tanto para explicar o que são proposições verdadeiras ou como elas se organizam dentro de determinada disciplina, em *A ordem do discurso*, e também para dizer como são formados os encadeamentos de enunciados em uma formação discursiva, em *A arqueologia do saber*.

Os excertos abaixo, por sua vez, ilustram a questão do movimento que ocorre no seio de um discurso. A alteração de objetos, de conceitos e de métodos, no decorrer da evolução do pensamento, vai constituindo o que seria uma Disciplina (ou as mudanças que podem acontecer dentro dela) ou fazendo surgir novas Formações Discursivas sobre um único tema.

Acontece que Mendel falava de objetos, empregava métodos, situava-se num horizonte teórico estranhos à biologia de sua época. Sem dúvida Naudin, antes dele, sustentara a tese de que os traços hereditários eram descontínuos; entretanto, embora esse princípio fosse novo ou estranho, podia fazer parte - ao menos a título de enigma - do **discurso** biológico. Mendel, entretanto, constitui o traço hereditário como objeto biológico absolutamente novo, graças a uma filtragem que jamais havia sido utilizada até então: ele o destaca da espécie e também do sexo que o transmite; e o domínio onde o observa é a série indefinidamente aberta das gerações na qual o traço hereditário aparece segundo regularidades estatísticas. Novo objeto que pede novos instrumentos conceituais e novos fundamentos teóricos. Mendel dizia a verdade, mas não estava "no verdadeiro" do discurso biológico de sua época: não era segundo tais regras que se constituíam objetos e conceitos biológicos; foi preciso toda uma mudança de escala, o desdobramento de todo um novo plano de objetos na biologia para que Mendel entrasse "no verdadeiro" e suas proposições aparecessem, então, (em boa parte) exatas. (FOUCAULT, 1996, p. 34-35, grifo nosso)

Mas a partir de semelhante tentativa, somos levados a fazer duas constatações inversas e complementares. Em um caso, a mesma temática se articula a partir de dois jogos de conceitos, de dois tipos de análise, de dois campos de objetos perfeitamente diferentes: a idéia evolucionista, em sua formulação mais geral, talvez seja a mesma em Benoit de Maillet, Bordeu ou Diderot, e em Darwin; mas, na verdade, o que a torna possível e coerente não é, de forma alguma, da mesma ordem. No século XVIII, a ideia evolucionista é definida a partir de um parentesco das espécies que forma um *continuum* prescrito desde o início (só as catástrofes da natureza o teriam interrompido, ou progressivamente constituído pelo passar do tempo). No século XIX, o tema evolucionista se refere menos à constituição do quadro contínuo das espécies do que à descrição de grupos descontínuos e à análise das modalidades de interação entre um organismo, cujos elementos são solidários, e um meio que lhe oferece suas condições reais de vida. Trata-se de um único tema, mas a partir de dois tipos de discurso. (FOUCAULT, 1987, p. 41)

Temos aqui o uso de um único método, pelo autor. Ele explica o conceito percorrendo um período de tempo e diferenciando a maneira como a sociedade constrói seu conhecimento. Essa é a arqueologia do saber na qual Foucault baseia toda sua hipótese de aparecimento e coerção discursiva. Nestes dois excertos ele usa a biologia como exemplo para teorizar a respeito da formação dos objetos nessa “disciplina”, “discurso” ou “formação discursiva” e diz que o aparecimento de um novo objeto (traço hereditário) pressupõe que novos conceitos e novos temas também surjam, pois tais elementos andam juntos e, com o passar dos anos, são os que “alimentam” pesquisas científicas.

Ao tratar da dispersão dos temas em uma formação discursiva, o estudioso apresenta como a “ideia evolucionista” sofreu uma modificação com o passar do século XVIII para o XIX, alterando a visão de continuidade a respeito da evolução das espécies. Sendo assim, o tema foi se transformando a partir da transformação ocorrida nos discurso em épocas distintas. Este fato nos demonstra como uma ciência evolui e os enunciados e conceitos vão sendo, também, redefinidos. Sem ter a pretensão de ir tão longe quanto Foucault, ao indagarmos se as atividades curriculares de prática se constituem como uma Disciplina estamos assumindo que elas também são um campo em mutação, influenciado por teorias, pelos sujeitos envolvidos, pelas transformações ocorridas no seio da sociedade.

Tentamos, com tais exemplos, ilustrar a relação existente entre os conceitos de Formação Discursiva e de Disciplina que não se estabelece diretamente, mas a aproximação que pode ser feita é, sem dúvida, notória quando da leitura das obras *A ordem do discurso* e *Arqueologia do saber*. Ambos os conceitos se inscrevem em uma atmosfera de construção de discursos, de espaços próprios de produção de saberes e são caracterizados por Foucault a partir de quatro pontos, apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1. Elementos constituintes da Disciplina e da Formação Discursiva

Disciplina	Formação discursiva
Domínio de objetos	Dispersão dos objetos
Conjunto de métodos	Dispersão dos temas
Proposições verdadeiras	Dispersão das formas de encadeamento dos enunciados
Regras, definições, técnicas e instrumentos	Dispersão dos conceitos

Organizamos os elementos lado a lado, entretanto eles não estão em uma relação direta. Entre o *domínio de objetos* e *dispersão de objetos*, encontramos uma semelhança quanto a sua conceituação, assim como entre *regras, definições, técnicas e instrumentos* e *dispersão dos conceitos*. Quanto aos outros elementos caracterizados, eles são complementares, não possuindo uma referência direta.

Em nossa pesquisa, olharemos os dados buscando as peculiaridades das disciplinas presentes nas atividades curriculares de prática de ensino e de estágio supervisionado observadas. Procuraremos quais *objetos, métodos, proposições e definições* estão presentes e que constituem tais atividades, podendo vir a construir-lhes uma especificidade ou apenas possibilitar a enumeração das disciplinas ou formações discursivas ali presentes.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção iremos apresentar como organizamos os passos de nossa pesquisa, a metodologia utilizada, a fim de alcançar os objetivos propostos, bem como alguns pontos importantes no que diz respeito ao contexto das IES e a pesquisa documental. Primeiro mostraremos o *lócus* da pesquisa, o *corpus* analisado e descreveremos os procedimentos de análise dos dados. Posteriormente, apontaremos como os Projetos Políticos dos Cursos se organizam, suas principais diretrizes, o lugar das disciplinas de MELP nos currículos, bem como a distribuição da carga horária e suas ementas.

2.1 CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Após uma tentativa de abarcar na pesquisa um campo maior, mapeando a organização das atividades curriculares de prática em diversos cursos de Letras da região metropolitana de Belém, percebemos que seria um trabalho para além dos dois anos de mestrado, então optamos por pesquisar duas Instituições de Ensino Superior, uma pública e uma particular. São dois contextos diferentes, o que nos possibilitou ter uma amostra da maneira como estão sendo formados os profissionais de Letras em nossa cidade por instituições que “falam” de lugares distintos.

Primeiramente, para conseguir visualizar como os dois Cursos de Letras a serem analisados eram estabelecidos, fomos em busca do Projeto Político adotado em cada uma das instituições. Segundo Vasconcelos (2000, apud SOUSA, BARZOTTO, SAMPAIO 2010), o PPC é “um documento participativo, ‘o plano global da instituição’, ‘nunca definitivo’, mas definidor da ‘ação educativa que se quer realizar’, um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade”. Credo nesta afirmação é que procuramos ter conhecimento sobre a filosofia das instituições pesquisadas, bem como a organização do curso de Letras e suas especificidades.

O primeiro *lócus* de nossa pesquisa é a instituição particular, a qual denominamos IES 1. Esta recebeu autorização de funcionamento do MEC no ano de 2003, iniciou com 7 cursos e, atualmente, possui 10 nas áreas de Saúde, Direito, Administração e Licenciatura, bem como cursos de pós-graduação lato sensu.

Na área de Letras, a instituição trabalha tanto com a licenciatura (habilitação dupla – Português/Inglês) quanto com o bacharelado. Vale salientar que não nos detivemos nas

disciplinas e demais atividades que dizem respeito à língua inglesa, visto que nosso foco é a língua materna.

Na IES 1, o curso de Licenciatura em Letras funciona no turno da noite, seu tempo de conclusão é de 3 anos e meio (7 semestres), com uma carga horária total de 3.880 horas-aula. Destas, 2.720 horas-aula correspondem a conteúdos curriculares teórico-práticos, 960 horas-aula de estágio supervisionado e 200 horas-aula de atividades complementares. A quantidade de semestres do curso foi aumentada em mais um para cumprir com uma determinação do Ministério da Educação, disposta na Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002⁶, que prevê “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso” e “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”. Dessa maneira, o curso teve que se adequar e passar de 3 anos (até 2010) para 3 anos e meio (a partir de 2011). A instituição está numa área central da cidade e recebe alunos de diversos bairros e distritos e, até, de outros municípios como Marituba e Abaetetuba.

Durante o mês de agosto, início do segundo semestre de 2012, fizemos o primeiro contato, apresentando-nos e oficializando a colaboração da instituição com nossa pesquisa, comprometendo-nos em realizar um trabalho ético, que não ferisse, em nenhum momento, os compromissos da IES (os termos de consentimento foram devidamente assinados⁷). Dessa forma, iniciamos o processo de coleta de dados, fazendo a leitura do Projeto Pedagógico do Curso. Seguindo as normas da instituição, não pudemos fazer cópia do PPC, assim, durante alguns dias nossa visita foi direcionada ao conhecimento do documento e anotações relativas aos nossos interesses de pesquisa.

Após esta etapa, de posse da grade curricular, a tarefa foi escolher as disciplinas que seriam acompanhadas durante todo o semestre. Com a leitura das ementas e análise detalhada da disposição da carga horária, percebemos que a maioria das disciplinas tinha uma carga horária mista. O que isso significa? Havia tanto a carga horária teórica, que corresponde ao tempo de aulas ministradas, como a carga horária de prática ou estágio, em que o aluno desenvolve atividades de observação, regência de classe, oficinas, participação em seminários, organização de jornadas dentro da faculdade etc. Sendo assim, não havia, pela análise da carga horária, uma disciplina direcionada especificamente à prática. Ao ler as ementas, identificamos as disciplinas que aproximariam o professor em formação de uma

⁶ CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

⁷ O modelo dos termo de consentimento está na seção Anexos.

prática de fato. A partir do primeiro ano de curso, já se notava que havia uma preocupação em estabelecer contato entre o graduando com a sala de aula (conclusão a que chegamos a partir da observação da distribuição da carga horária), então escolhemos as três disciplinas abaixo:

Quadro 2. Disciplinas escolhidas IES 1

PERÍODO	T	P	PE	CHT
2° PERÍODO				
Prática Interativa em Sala de Aula	20	20	-	40
3° PERÍODO				
Estudos de Linguagem I	70	10	20	100
Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem I	20	20	40	80
6° PERÍODO				
Estudos de Linguagem IV	80	-	20	100
Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem IV	80	-	40	120

T – Carga horária teórica; P – Carga horária de prática; PE – carga horária de prática de ensino (estágio); CHT – carga horária total.

A atividade curricular Prática Interativa em Sala de Aula foi selecionada, neste primeiro levantamento, por identificarmos na ementa um direcionamento para o ensino e por possuir carga horária de prática. Vale ressaltar que, para a IES 1, “prática” se refere à prática como um componente curricular e “prática de ensino” como o estágio supervisionado. Classificamos Estudos de Linguagem I / Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem I, apesar de serem duas, como apenas uma por serem combinadas, ministradas pelo mesmo professor de maneira concomitante. Como observado acima, também possuem carga horária de prática e prática de ensino. O mesmo acontece com Estudos de Linguagem IV/ Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem IV, que são disciplinas combinadas, ministradas no último semestre do curso e, aparentemente, seriam interligadas a fazer de uma a extensão da outra. Estas características foram as que nos motivaram a escolhê-las.

Observamos as aulas das três disciplinas curriculares durante todo o semestre, produzimos um diário de campo, coletamos material didático usado durante as aulas e anotações de uma aluna. Entretanto, após uma primeira análise, detivemo-nos na última disciplina curricular (Estudos de Linguagem IV/ Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem IV), por aproximar-se mais da atividade curricular foco de nossa pesquisa. Na subseção 2.3.1, tal escolha será mais bem explicada.

Assistimos a aproximadamente 30 horas-aula⁸ da disciplina Estudos de Linguagem IV/ Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem IV. A turma era composta por 24 alunos concluintes do curso de Letras (habilitação dupla), os quais ficavam numa faixa etária estimada entre 23 a 35 anos. Muitos já trabalhavam ministrando aulas de Língua Portuguesa ou Língua Inglesa e também em outras áreas. Eram oriundos de municípios e distritos diversos como: Belém, Marituba, Ananindeua e Mosqueiro. As aulas aconteciam às segundas-feiras de 20h30 a 22h10 e às terças-feiras de 18h40 a 20h30. Coletamos 10 apostilas usadas durante as aulas (material didático), o plano de curso, cópia do caderno de uma aluna e fizemos anotações no diário de campo relativas ao que acontecia nas aulas.

Com a IES 2 desenvolvemos os mesmos passos. A escolha das duas instituições se deu por serem, respectivamente, uma privada e uma pública, como já dito. A criação da IES 2 aconteceu no ano de 1957, momento em que congregou outras instituições da cidade de Belém, dentre elas federais, estaduais e privadas da época. O curso de Letras teve seu funcionamento legalmente autorizado pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer n. 3/1947 e pelo Decreto n. 22.810/1947 do Presidente da República Eurico Gaspar Dutra. A Faculdade contava com sete cursos, entre eles o curso de Letras Clássicas. Porém, com a extinção da Faculdade de Filosofia do Pará, em 1947, o curso de Letras passou a funcionar na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belém, mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária do Pará, a qual foi congregada pela IES 2 quando fundada. Em 2006, ocorreu uma reestruturação em nível de Estatuto e Regimento Geral, e o Curso de Letras passa a integrar o Instituto de Letras e Comunicação (ILC). O Curso de Letras (habilitação única) funciona nos turnos matutino e noturno, seu tempo de conclusão é de 4 anos (matutino) e 5 anos (noturno), ou seja, respectivamente 8 e 10 semestres, com uma carga horária total de 3.192 horas. Destas, 2.108 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 476 horas de prática como componente curricular, 408 horas de estágio curricular supervisionado e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais complementares. A instituição está numa área periférica da cidade e recebe alunos de diversos bairros da capital, municípios, estados e até outros países.

A leitura do PPC do curso, cuja cópia nos foi disponibilizada pela coordenação, aconteceu no início do ano de 2013. A escolha das disciplinas a serem acompanhadas foi mais pontual, pois ficam evidentes no currículo do curso as disciplinas voltadas para o ensino de

⁸ Desse total excluímos os três dias reservados às avaliações, denominados na IES 1 de NPC.

língua portuguesa. O próprio PPC explicita o eixo “Prática Profissional”, do qual fazem parte as disciplinas abaixo:

Quadro 3. Eixo profissional IES 2

Eixo	Atividade Curricular	Carga Horária
PRÁTICA	Ensino/Aprendizagem em Português I	102h
	Ensino/Aprendizagem em Português II	102h
PROFISSIONAL	Estágio no Ensino Fundamental – Português	102h
	Estágio no Ensino Médio – Português	102h

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras, 2009, p. 14.

No semestre iniciado em abril de 2013, acompanhamos as disciplinas Ensino/Aprendizagem em Português I e Estágio no Ensino Médio – Português. Após uma análise preliminar e da mesma maneira ocorrida na IES 1, optamos por uma disciplina apenas, e esta foi a Ensino/Aprendizagem em Português I, a qual produziu um material mais vasto, conseqüentemente, um *corpus* que possibilitou uma análise aprofundada, o que justifica sua escolha.

As aulas dessa disciplina aconteciam as quartas-feiras de 18h30 a 20h10 e às quintas-feiras de 18h30 às 21h50, somando 28 aulas no total. Temos dados de, aproximadamente, 78 horas-aula, dentre as quais, 15 aulas foram observadas presencialmente, 5 gravadas pelo professor da disciplina (correspondendo a dias em que não pudemos comparecer) e 2 aulas transcritas por um colega de pós-graduação que, também, acompanhou parte da disciplina. Temos anotações do diário de campo, 7 apostilas usadas durante as aulas (textos teóricos, pequenos exercícios, textos jornalísticos), o plano de ensino da disciplina e atividades desenvolvidas pelos alunos (relatórios, ensaios críticos e material didático). Acompanhamos, também, as oficinas de Língua Portuguesa aos sábados, ministradas pelos alunos (atividade prática da disciplina).

2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

De posse de todo o material, nossa tarefa era examiná-lo a fim de que ele nos desse o maior número possível de respostas às nossas indagações. Nossa pesquisa se caracteriza por ser uma Pesquisa de Campo, desenvolvida por meio da análise documental e da observação.

A primeira etapa foi a **Pesquisa Documental**. Após o levantamento, lemos o PPC das instituições para conhecer o curso de Letras que estávamos investigando. Buscamos objetivos, métodos, filosofia, perspectivas, a compreensão do que seria um curso de formação docente. Identificamos na grade curricular o lugar dado às disciplinas voltadas para metodologia do ensino, em qual semestre estavam, a distribuição da carga horária, etc. Fizemos as anotações devidas, as observações pertinentes estão mais bem discutidas na subseção seguinte. Também foram coletados materiais didáticos, anotações de alunos e planos de ensino, os quais também foram analisados.

O segundo momento da pesquisa foi a **Observação** que deu origem aos dados que detalham como aconteciam as aulas das disciplinas. Como estamos baseados na Análise do Discurso (AD) francesa, especificamente em Michel Foucault, e compõem o nosso referencial os conceitos de Função Enunciativa, Formação Discursiva e Disciplina, retiramos daí algumas categorias para analisar tais aulas. A partir da caracterização, feita pelo estudioso acima citado, do que seria uma Formação Discursiva e do que seria uma Disciplina, fizemos uma relação entre ambas e retiramos quatro elementos que nos ajudaram a descrever e analisar as aulas, são eles: *objeto, método, proposições verdadeiras e jogo de regras e formação de conceitos*. Em cada uma das aulas, procuramos identificar esses elementos, com vistas a reconhecer características similares ou não nas disciplinas analisadas e se elas corresponderiam a uma Disciplina no sentido foucaultiano. Criamos um quadro para reunir as informações da aula e logo abaixo dele detalhamos o que havia sido observado quanto às categorias elegidas, conforme o exemplo abaixo:

Quadro 4. Aula do dia 21/08/2012 – Estudos de Linguagem IV/Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem IV.

Data	Atividades realizadas	Exercícios/Atividades para o aluno	Textos lidos
21/08/12	Exposição e execução de um plano de aula.	<p>Leitura e discussão de um plano de aula sobre “Modalizadores do discurso”:</p> <p><i>Assunto: Modalizadores do Discurso</i></p> <p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer expressões modalizadoras do discurso. - Analisar o papel dos modalizadores no texto. <p><i>Conteúdo: Expressões modalizadoras.</i></p> <p><i>Tempo estimado; varia o tempo, do tipo de material que for usado com eles.</i></p> <p><i>Desenvolvimento:</i></p> <p><i>Comece a aula anotando no quadro a manchete abaixo. Informe aos alunos que ela foi publicada na primeira página de um jornal.</i></p> <p><i>“Para erradicar a pobreza, o Brasil teria de gastar mais de R\$ 21,3 bi”</i></p> <p><i>(Folha de São Paulo, 14 de Nov. de 2010)</i></p> <p><i>Peça que os alunos, em dupla, analisem-na seguindo os seguintes aspectos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a) O que a manchete apresenta como tema?</i> <i>b) Como esse tema é apresentado, quais recursos linguísticos chamam a atenção dos alunos?</i> <i>c) Qual o efeito de sentido, ou seja, o impacto causado pelas escolhas dos recursos mencionados no item acima?</i> <p>Realização das atividades do plano de aula pelos graduandos (análise da manchete retirada da Folha de São Paulo). Realização das questões acima.</p>	<p><i>Para erradicar a pobreza, o Brasil teria de gastar mais de R\$ 21,3 bi (Folha de São Paulo, 14 de Nov. de 2010)</i></p>
Comentários			
<p>A professora copiou no quadro um exemplo de plano de aula sobre a temática “Modalizadores do discurso”, cujo objetivo era conhecer expressões modalizadoras do discurso e analisar o papel das modalizações no texto. Utilizou uma manchete retirada da Folha de São Paulo para servir de exemplo dentro do plano de aula. Da mesma maneira que na aula anterior a essa, ela solicitou que os discentes executassem a tarefa que estava no plano de aula, não apenas o copiassem.</p>			
<p style="text-align: center;">OBJETOS: Plano de aula / (A manchete da Folha de São Paulo: “<i>Para erradicar a pobreza, o Brasil teria de gastar mais de R\$ 21,3 bi</i>”.)</p> <p>MÉTODOS: A professora expôs um plano de aula aos alunos e os direcionou para a execução da tarefa presente no próprio plano de aula. A tarefa consistia na leitura da manchete e resolução das questões presentes na coluna 3 do quadro acima (<i>O que a manchete apresenta como tema?; Como esse tema é apresentado, quais recursos linguísticos chamam a atenção dos alunos?; Qual o efeito de sentido, ou seja, o impacto causado pelas escolhas dos recursos mencionados no item acima?</i>). O objetivo da atividade foi identificar os recursos linguísticos (modalizadores) utilizados na construção da manchete. Não sabemos se a professora fez algum tipo de discussão sobre a resolução das questões após os alunos terem realizado a atividade.</p>			

PROPOSIÇÕES VERDADEIRAS: “Os modalizadores do discurso fazem parte da construção de um texto”; “A escolha desses modalizadores causa efeitos de sentido”.

JOGO DE REGRAS E FORMAÇÃO DE CONCEITOS: Basicamente o conceito aqui acionado é o de modalizadores do discurso, os quais contribuem para a construção do sentido dos textos.

As duas aulas (dias 20 e 21/08/12) foram a aplicação dos conteúdos trabalhados em aulas anteriores. A professora apresenta aos alunos modelos de plano de aula, provavelmente preparando-os para a tarefa futura que teriam de cumprir (regência de classe no estágio). Propõe que os graduandos executem a atividade trazida no próprio plano de aula a fim de acionar o conteúdo já estudado e “estudar” o plano de aula (que poderia ser aplicado com os alunos do estágio, por exemplo).

A partir dessas descrições feitas aula por aula, fomos percebendo que havia recorrências que nos permitiam observar alguns “padrões” – por exemplo, muitas aulas eram baseadas no mesmo procedimento de leitura de um texto teórico e resolução de atividades, ou na realização simulada de atividades escolares pelos alunos da disciplina, e assim por diante. Para visualizar mais facilmente essas recorrências, criamos um quadro geral (apresentado na seção 3, p. 79) a fim de sistematizar as informações relevantes sobre as aulas observadas nas duas IES. O quadro traz a identificação da natureza da aula, sua definição e finalidades. Com esse expediente, consideramos desnecessário expor e discutir todas as aulas observadas e escolhemos, em vez disso, selecionar um exemplo de cada situação analisada.

É importante frisar que as categorias de análise advindas da relação que fizemos entre os conceitos de Formação Discursiva e Disciplina, são *objetos*, ora textos, ora conceitos etc. os quais nos dão uma ideia de que saberes são postos como foco nessas atividades de prática; *métodos*, os quais aproximamos mais do conceito de *procedimentos*, já que o que é realizado pelos docentes nas aulas das IES não se constituem *métodos* propriamente ditos; *proposições verdadeiras*, grafadas entre aspas, são os enunciados “ditos” durante as aulas e que constituem conclusões acerca da discussão feita, delimitações quanto ao tema proposto, saberes emanados, pertencimento a uma corrente de pensamento; *jogo de regras e formação de conceitos*, momento em que delimitamos os conceitos que foram apresentados ou discutidos durante os encontros.

Ao buscar tais elementos nas aulas observadas, procuramos traçar uma compreensão acerca do pertencimento ou não dessas atividades curriculares em uma dinâmica disciplinar tal como é postulada por Foucault. Há, na delimitação do tempo e espaço dessas aulas, uma regularidade de temas, procedimentos, regras de acontecimento, conceitos e uma discussão que encaminhe para uma Disciplina constituída?

Constituímos assim nossa pesquisa, trilhando cada passo de acordo com a leitura e olhar atento aos dados coletados. A exemplo do método usado por Foucault, buscamos adentrar numa tarefa crítica, interrogando-nos constantemente sobre as instâncias de controle, analisando as regularidades discursivas que podem vir ou não a constituir uma MELP.

2.3 OS CURSOS DE LETRAS DAS IES PESQUISADAS

Após um percurso de exposição do referencial teórico escolhido por nós para embasar a presente pesquisa e a explicação da metodologia usada, pretendemos nesta seção apresentar de maneira detalhada os dois cursos de Letras nos quais realizamos nossa investigação. Para tanto, nos valeremos de dados provenientes da pesquisa documental, que abarca os projetos pedagógicos dos dois cursos, os planos de curso, as ementas, o material didático usado nas disciplinas; e da pesquisa de campo, que consiste em anotações do diário de campo produzido por nós (resultado da observação das aulas durante todo o semestre das disciplinas) e de anotações fotocopiadas do caderno de uma aluna. Além de contextualizar os cursos das duas IES, a partir de um olhar sobre os documentos que regem seu funcionamento, discutiremos o processo de escolha das duas disciplinas analisadas em pormenor na seção 3. Para isso, tentamos, primeiramente, localizar as disciplinas que se caracterizam como pertencentes ao campo da metodologia de ensino de Língua Portuguesa por meio dos documentos, depois observamos as ementas, títulos e carga horária, selecionamos algumas que a princípio se caracterizariam como tal e descartamos outras por não se inserirem nas disciplinas de prática. Consideramos importante relatar esse processo de escolha das disciplinas a serem analisadas porque a própria dificuldade de definição do perfil das atividades curriculares nos parece um dado pertinente dentro da discussão que empreendemos.

2.3.1 IES 1

O PPC da IES 1 data de 2010, tem aproximadamente 70 páginas e está dividido em 25 seções, dentre as quais estão: apresentação, justificativa, objetivos, competências e habilidades desejadas para o licenciado em português/inglês, estágio supervisionado, linhas metodológicas, sistema de avaliação, ementário e bibliografia. Ele contém todas as partes

exigidas por lei⁹, como pudemos constatar, e estabelece as orientações para o curso de letras da instituição. Foi assinado pela Diretoria Acadêmica, Diretoria Adjunta de Graduação e a Diretoria Adjunta de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão.

O Curso de Letras da IES 1 tem 45 disciplinas obrigatórias e 2 optativas, conforme se pode ver na grade curricular abaixo (disponibilizada pela coordenação do curso), na qual se tem a identificação do período (semestre) e carga-horária teórica (T), carga-horária de prática (P), carga-horária de prática de ensino (PE) e carga-horária total (CHT). Observemos:

Quadro 5. Grade curricular da IES 1

NOVA – 2011 (vigora desde 2011/1)				
1º PERÍODO	T	P	PE	CHT
O Mundo Globalizado e suas Transformações	40	-	-	40
Ética, Diversidade, e Direitos Humanos	80	-	-	80
Literatura e suas Interfaces	80	-	-	80
A Pesquisa e sua Estrutura	80	-	-	80
Produção Textual: Texto Oral, Texto Escrito	80	-	-	80
Aplicação de Projetos I	40	40	-	80
TOTAL	400	40	-	440

NOVA – 2011 (vigora desde 2011/1)				
2º PERÍODO	T	P	PE	CHT
Políticas Públicas, Legislação, Currículo	80	-	-	80
O Contexto Escolar: Planejamento e Avaliação	80	-	-	80
Aprendizagem e Desenvolvimento	80	-	-	80
Estratégias de Estudo e de Ensino	40	-	-	40
Prática Interativa em Sala de Aula	20	20	-	40
Pedagogia de Inclusão/LIBRAS	40	-	-	40
Aplicação de Projetos II	40	40	-	80
TOTAL	380	60	-	440

NOVA – 2011 (vigora desde 2011/1)				
3º PERÍODO	T	P	PE	CHT
Estudos de Linguagem I	70	10	20	100
Iniciação à Leitura e à Escrita	70	10	20	100
Estudos Básicos de Língua Inglesa	80	-	-	80
Literatura de Expressão Lusitana I	70	10	20	100
Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem I	20	20	40	80
Projeto/ Estágio em Estudos Básicos da Língua Inglesa	20	20	40	80
TOTAL	330	70	140	540

NOVA – 2011 (vigora desde 2011/1)				
4º PERÍODO	T	P	PE	CHT
Literatura de Expressão Brasileira I	80	-	20	100
Linguística I	80	-	20	100

⁹ Conselho Nacional de Educação a partir das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, apresentados na Resolução CNE/CES 18, de 13 de Março de 2002.

Literatura de Expressão Lusitana II	80	-	20	100
Estudos de Linguagem II	80	-	20	100
Estudos Intermediários de Língua Inglesa	80	-	20	100
Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem II	20	20	40	80
Projeto/ Estágio em Estudos Intermediários da Língua Inglesa	20	20	40	80
TOTAL	440	40	180	660

NOVA – 2011 (vigora desde 2011/1)				
5° PERÍODO	T	P	PE	CHT
Linguística II	80	-	20	100
Literatura Inglesa	80	-	-	80
Literatura de Expressão Brasileira II	80	-	20	100
Estudos de Linguagem III	80	-	20	100
Estudos Avançados da Língua Inglesa	80	-	20	100
Projeto/ Estágio em Estudos da Linguagem III	40	20	40	100
Projeto/ Estágio em Estudos Avançados da Língua Inglesa I	40	20	40	100
TOTAL	480	40	160	680

NOVA – 2011 (vigora desde 2011/1)				
6° PERÍODO	T	P	PE	CHT
Literatura Norte-Americana	80	-	-	80
Estudos de Linguagem IV	80	-	20	100
Métodos e Abordagens de Ensino da Língua Inglesa	80	-	20	100
Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem IV	80	-	40	120
Projeto/ Estágio em Literatura	80	-	40	120
Projeto/ Estágio em Estudos Avançados da Língua Inglesa II	80	-	40	120
Optativas: Introdução à Semântica/Pragmática ou Literatura Infante-Juvenil	20	20	20	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	40	-	-	40
TOTAL	540	20	180	740

NOVA – 2011 (vigora desde 2011/1)				
7° PERÍODO	T	P	PE	CHT
Literatura de Expressão Afro-Brasileira	20	20	20	60
Optativa: Introdução á Semântica/Pragmática ou Literatura Infante-juvenil	20	20	20	60
Prática de Tradução Literária	-	40	40	80
Literatura de Expressão Amazônica	20	20	20	60
Projeto/Estágio Avançado em Língua Inglesa	40	-	40	80
Trabalho de Conclusão de Curso II	40	-	-	40
TOTAL	140	100	140	380

CARGA HORÁRIA TOTAL	
	HORA AULA
Atividades Acadêmicas	
Conteúdos Curriculares Teórico-Práticos	2.720
Estágio Supervisionado	960
Atividades complementares	200
TOTAL	3.880

Fonte: Portal eletrônico da IES, acesso em agosto/2012.

Uma das características mais marcantes da IES 1 é o fato de seus diferentes cursos de licenciatura possuírem atividades comuns, concentradas nos dois primeiros semestres. O próprio PPC de Letras da IES I traz em sua seção de apresentação informações que, aparentemente, são comuns aos PPCs das licenciaturas da instituição, visto que tratam de maneira genérica dos os cursos de formação de professores e a concepção do que seja um curso dessa natureza:

Neste cenário, aliando-se à porfia da busca de um docente em sintonia com as necessidades atuais, apresentam-se aqui modificações nos projetos dos cursos de Licenciatura [...]. Concebem-se cursos de formação profissional em que a prática pedagógica seja dimensão fundamental. Pensa-se em cursos funcionais, em que o princípio educativo do trabalho relacione intrinsecamente teoria e prática e a construção do saber seja histórica e interdisciplinar, buscada em atitudes investigativas e reflexivas da prática educacional. (PPC IES I, 2010, p. 04)

As atividades do primeiro ano desse Curso de Letras são denominadas de “núcleo comum”, pois integram todos os cursos de formação de professores em disciplinas de “construção integradora do conhecimento”, divididas em dois momentos: o primeiro semestre, que objetiva “recompôr e integrar os conhecimentos e as habilidades adquiridas no ensino médio para somar com os novos conhecimentos oferecidos pela IES, promovendo, assim, a interdisciplinaridade” (p. 04); e o segundo semestre, onde as “disciplinas terão como foco o ser professor. Todas as disciplinas convergem para o fazer pedagógico.” (p. 04).

Se observarmos a grade curricular do curso de Letras, veremos, portanto, que as disciplinas *O Mundo Globalizado e suas Transformações; Ética, Diversidade, e Direitos Humanos; Literatura e suas Interfaces; A Pesquisa e sua Estrutura; Produção Textual: Texto Oral, Texto Escrito; Aplicação de Projetos I; Políticas Públicas, Legislação, Currículo; O Contexto Escolar: Planejamento e Avaliação; Aprendizagem e Desenvolvimento; Estratégias de Estudo e de Ensino; Prática Interativa em Sala de Aula; Pedagogia de Inclusão/LIBRAS e Aplicação de Projetos II* são disciplinas de turmas mistas.

No segundo período do primeiro ano de curso o objeto principal é o *fazer pedagógico*, entretanto se pode perguntar: de que maneira, no início do curso, o graduando poderá refletir sobre sua atuação docente de maneira consciente, se ainda não teve contato com os conteúdos específicos de sua área? Os conhecimentos adquiridos neste momento do curso serão retomados ao se tratar de aspectos concernentes aos saberes específicos do professor de língua portuguesa? Ou seja, a teoria e a prática estarão de fato caminhando juntas constituindo um *método* (no sentido foucaultiano) usado na IES 1?

Alunos de Letras, Pedagogia, Geografia e História passam, portanto, um ano (dos três e meio destinados à integralização do curso) estudando juntos, num processo chamado de “licenciaturas integradas”. Os discentes de todos os cursos de licenciatura têm atividades em conjunto, o que é, segundo o PPC, justificado pela possibilidade do estudante “*voltar à IES e fazer outra graduação em apenas 2 anos ou até em um ano como no caso de uma nova habilitação em outra língua (Resolução nº 1 de 18/03/2011)*” (p. 04). No texto do PPC está explícito que não se trata tanto de integrar os discentes de áreas diversificadas, e sim, de garantir um atrativo para prolongar a permanência deles na instituição, oferecendo a possibilidade de serem diplomados em vários cursos num tempo menor. Sobre este fato, Pietri afirma:

Em relação à educação superior, observamos seu expansionismo fomentado por políticas públicas, porém de modo a privilegiar a exploração econômica, pela iniciativa privada, do oferecimento de vagas no ensino superior. Tais políticas descaracterizam o espaço social da educação superior como espaço da investigação, de difusão de projetos e de apresentação e discussão de modelos norteados pelas necessidades sociais mais amplas. As avaliações nacionais, que buscam a padronização da formação acadêmica, somadas ao redirecionamento da estrutura de ensino em função das exigências do mercado, naturalizam a privatização do ensino superior (Dourado, 2002: 247) e descaracterizam esse espaço como o privilegiado para a formação geral do educando, o que passa a ser visto como de responsabilidade exclusiva da educação básica. [...] Opera-se, desse modo, a redução da formação inicial, o que está de acordo com a lógica das mudanças educacionais sob orientação do Banco Mundial, que prevê a formação de um profissional tecnicamente competente a um baixo custo (2005, p. 43).

Ao que tudo indica o que realmente interessa aqui é oferecer uma formação rápida, a um custo baixo e supostamente eficiente, em detrimento de um ambiente de formação que privilegie trocas intelectuais e o fomento da pesquisa. Ao se organizarem cursos de formação de professores sob esta ótica, como superar tantos entraves na educação brasileira? Como munir o professor de Língua Portuguesa de conhecimentos suficientes para, autonomamente, encontrar soluções para as mais variadas questões de ensino aprendizagem com as quais se depara ao sair da academia?

Notemos ainda que, ao traçar como objetivo do primeiro semestre do núcleo comum “recompôr” e “integrar” os conhecimentos do ensino médio, o curso sugere que este aluno, que agora é seu público alvo, não alcançou a aprendizagem necessária naquela etapa de ensino e precisa rever os saberes. Pietri e Champoudry (2012), ao apresentarem os resultados de uma pesquisa realizada em uma IES privada localizada no interior do Estado de São Paulo sobre a construção do Projeto Pedagógico de um Curso de Letras e a inserção das disciplinas

de formação de professores de Língua Portuguesa, discutem o fato de não se saber claramente como tratar o aluno, se como professor em formação ou como estudante do ensino médio. Os autores afirmam que a transferência desse nível de ensino para a graduação ocasiona um distanciamento da cultura acadêmica, causando uma “desistoricização dos processos de formação de professores de Língua Portuguesa” (p. 228-229). Parece que observamos a mesma situação aqui, já que o PPC do curso afirma explicitamente dedicar um semestre inteiro a uma espécie de “suplência” da formação anterior do aluno.

Uma segunda característica marcante do PPC de Letras da IES 1 é a maneira como as cargas horárias teórica, prática e de estágio (denominada na grade de prática de ensino) estão distribuídas no currículo. Há disciplinas com carga horária apenas teórica e estas estão concentradas no primeiro ano, o chamado eixo comum; a partir daí as cargas horárias de prática e de estágio são incorporadas às disciplinas juntamente com a carga horária teórica. Há casos como o de Linguística I (4º período), disciplina aparentemente teórica, que possui 20h de prática de ensino e 80h de carga teórica, conforme a grade curricular.

O PPC apresenta trechos que parecem justificar esse formato com base numa discussão sobre a relação entre teoria e prática. Há em vários momentos do texto menção a esta relação, sempre as aproximando e fazendo disso um norte para a organização das atividades acadêmicas da instituição, que mantém como dimensão fundamental da formação profissional a “prática pedagógica”:

[...] atividades em que a participação democrática dos atores da comunidade escolar favoreça a articulação da teoria com a prática dos graduandos. (PPC IES I, 2010, p. 06).

O curso orientar-se-á por uma metodologia que privilegia a aplicação prática concomitante aos fundamentos teóricos, assim, em todos os semestres do curso o aluno terá contato tanto com aspectos teóricos quanto práticos de cada uma das línguas estudadas e suas respectivas literaturas. (PPC IES I, 2010, p. 25).

Essa maneira de relacionar teoria e prática guia as ações dos cursos de licenciatura desta instituição, conforme podemos verificar por meio do que vimos na grade curricular, na qual encontramos, em quase todas as disciplinas, carga-horária tanto teórica quanto prática, e em alguns casos também de estágio. Este ponto nos causa certa estranheza, visto que em disciplinas essencialmente teóricas temos carga-horária de prática e, por vezes, não conseguimos identificar atividades que caracterizassem tal exercício.

Este é o caso, por exemplo, da disciplina Estudos de Linguagem I (3º período) que acompanhamos durante um semestre, e que, conforme o PPC, tem 70 horas teóricas, 10 horas

de prática e 20 horas de estágio. Durante o semestre em que acompanhamos essa disciplina, os alunos não realizaram nenhuma atividade em escolas que correspondesse às 20 horas de estágio, nem qualquer atividade prática que correspondesse às 10 horas de prática. Não há maiores detalhamentos de como cada uma dessas cargas horárias seria cumprida no PPC, além dos apontamentos mais gerais sobre a “relação teoria-prática” que exemplificamos acima.

Segundo o PPC de Letras da IES I, a prática de ensino deve ser enxergada para além do significado da palavra “estágio”, por isso o tempo reservado ao exercício profissional é denominado de “projetos de ensino”, como está explicado na citação abaixo:

Em cursos de formação de licenciatura desta faculdade, como é a direção deste projeto, costuma-se rotular o tempo de ensaios de exercício profissional de estágios, palavra que hoje carrega conotações de deveres e direitos enovelados em leis, que podem distorcer a liberdade dos princípios que caracterizam as diretrizes curriculares apontadas pelo MEC, nas suas últimas resoluções. Assim, as orientações para as atividades de prática profissional estão expressas, neste planejamento, em projetos de ensino. Mas não se trata simplesmente de mudança de nome. Os projetos não têm apenas a intenção de inserir o formando no mercado de trabalho. Pretendem criar oportunidades de desenvolvimento de habilidades indispensáveis para chegar à competência desejada para o sistema que exige novos perfis profissionais. Poderão ser desenvolvidos em estabelecimentos de ensino público ou particular e também em trabalhos de extensão ou de pesquisa, em atividades em que a participação democrática dos atores da comunidade escolar favoreça a articulação da teoria com a prática dos graduandos. (PPC IES I, 2010, p. 06)

Isso esclarece o nome dado às atividades curriculares reservadas exclusivamente aos “estágios” nesta IES:

- Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem I;
- Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem II;
- Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem III;
- Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem IV;
- Projeto/ Estágio em Literatura.

A escolha da nomenclatura (Projeto/Estágio) e estes trechos do PPC que comentam a relação entre teoria e prática parecem dar sustentação à maneira como esta IES organiza o seu currículo, de forma a cumprir a carga horária mínima exigida por lei. De modo geral, a carga horária teórica corresponde ao tempo de aulas ministradas e as cargas horárias de prática ou estágio são realizadas pelos alunos, que em alguns semestres precisam organizar eventos, que se assemelham a “culminâncias”, a fim de concretizar esta carga-horária de prática. São

palestras, jornadas pedagógicas, workshops, oficinas, projetos de extensão etc. Para exemplificar, podemos citar a *IV Jornada das Licenciaturas Integradas* realizada pelo docente da disciplina *Aplicação de Projetos II* em colaboração com os discentes das licenciaturas, no dia 01/12/2012, no auditório da instituição, como resultado das atividades do semestre. No evento, aberto ao público interessado, seminários e uma mesa-redonda foram apresentados por equipes representantes de cada uma das turmas de licenciatura. Ainda segundo o PPC, “*esses projetos são atividades intrinsecamente sintonizadas com o ensino-aprendizagem praticado nas etapas do curso, explicitando cada um as competências e habilidades que procura atingir, para adaptar o curso às demandas da sociedade.*” (p. 06).

Como já dissemos, as disciplinas voltadas especificamente para o estágio não são as únicas a terem carga horária de prática e isso causa dificuldades quando se tenta apontar quais são as atividades curriculares voltadas à metodologia de ensino de Língua Portuguesa (espaços de contato com a sala de aula). Até as disciplinas de estágio têm, algumas vezes, uma carga horária teórica maior ou igual à carga horária de prática. Por conta disso, a fim de identificar disciplinas que se enquadrassem em nossos objetivos de pesquisa, iniciamos selecionando um conjunto de disciplinas que, a princípio, poderiam ser caracterizadas como MELP devido à carga horária, título e ementa. Foram realizadas observações em sala nessas disciplinas e coletados dados documentais. O quadro abaixo mostra as disciplinas que foram selecionadas nesse primeiro momento:

Quadro 6. Disciplinas da IES 1 selecionadas para observação

2° PERÍODO	T	P	PE	CHT
Prática Interativa em Sala de Aula	20	20	-	40
3° PERÍODO	T	P	PE	CHT
Estudos de Linguagem I	70	10	20	100
Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem I	20	20	40	80
6° PERÍODO	T	P	PE	CHT
Estudos de Linguagem IV	80	-	20	100
Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem IV	80	-	40	120

Dentre outras disciplinas, estas, primeiramente, pareceram-nos caracterizar-se como MELP e, por isso, foram escolhidas para serem observadas. Nesta seção, vamos discuti-las mais detalhadamente e justificaremos porque algumas foram descartadas da análise de práticas de ensino empreendida no capítulo 3.

O alvo de nossos comentários neste capítulo, como dissemos, são os elementos que constituem as disciplinas, num sentido foucaultiano: *objetos, métodos, proposições,*

definições e instrumentos. Perguntamo-nos, por ora, em que momento esses elementos se apresentam nas fontes documentais e nos dados de campo de que dispomos. De que maneira eles se apresentam? Quem é o seu porta-voz, expositor, construtor, comentarista que deixa visível tais especificidades?

Como já esboçado anteriormente, nos deparamos com o impasse da carga horária mista e esse foi um dos motivos que nos levou à escolha das disciplinas acima. Ficamos interessados em saber como a carga horária de prática e estágio estava sendo direcionada durante as aulas, como ela estaria sendo conciliada com a carga horária teórica. Outro ponto que motivou o acompanhamento dessas disciplinas foi o fato de estarem em períodos diferentes do curso e assim podermos construir uma noção de como a instituição organiza a progressão do curso de um semestre para o outro.

Iniciaremos discutindo a disciplina **Prática Interativa em Sala de Aula**, sobre a qual temos ementa e uma apostila organizada pelo professor, com 39 páginas, que foi o único material usado durante todo o semestre. A ementa da disciplina é a seguinte:

As diferentes formas de ensino como planos de organização e processos de interação. Identificação e análise de estratégias de ensino e de natureza dos conteúdos. O aprendizado em sala de aula como esforço cooperativo entre professor e aluno. A conversação. Os turnos conversacionais. O sistema de troca de turnos em sala de aula. Os marcadores conversacionais. Elementos de análise conversacional.

Ao encontrarmos as expressões “*formas de ensino*” e “*estratégias de ensino*” consideramos, inicialmente, que poderíamos incluí-la na relação de disciplinas de metodologia do ensino de línguas. Julgamos, a partir do primeiro trecho da ementa e do nome que é dado à disciplina, que ela proporcionaria uma reflexão sobre métodos de ensino (*objeto*), elucidaria como os futuros professores poderiam trabalhar em sala de aula e encontrar estratégias de acordo com os objetivos e conteúdos pretendidos. Entretanto, ao lermos a continuidade da ementa percebemos outros *objetos* que nos deixam em dúvida quanto a essa perspectiva, pois a disciplina se propõe também a estudar “*a conversação*”, “*os turnos conversacionais*”, “*os marcadores*”, “*a análise conversacional*”, que só poderão ser tomados como elementos próximos a uma metodologia de ensino com a leitura do material didático e observação das aulas, a fim de saber com que perspectiva o professor da turma trabalharia. A “*conversação*” tomada como objeto de análise é uma aproximação com a área de Letras, mas a disciplina em si pertence ao eixo comum. Observa-se, portanto, que a proposta não é a de tratar da metodologia de ensino de língua portuguesa, mas de tomar um

objeto de estudo linguístico como parte de uma metodologia de ensino em geral (*objeto*). Temos a impressão, a partir disso, que o docente se propõe a tratar desse objeto usando teorias, conceitos que vêm da linguística (pensar a aula como um “texto conversacional”).

Partimos para a análise dos elementos encontrados no “*apostilão*”¹⁰ utilizado pelo professor como base para as aulas. Esse material foi elaborado por ele (ao que tudo indica, pois não traz indicação explícita de autoria) e fotocopiado pelos alunos. Reúne sínteses de cada um dos tópicos da ementa. Nele há conceitos (*definições*) de aprendizagem de autores como Piaget, Skinner e Gagné, que nos colocam no campo da relação entre aluno-professor-conteúdo (este último tratado no material como “assunto”). Também há menção aos Elementos da Comunicação (*objeto*), em um dos tópicos intitulado “*A Importância da Comunicação nas Práticas Interativas*” e a seguinte afirmação:

“O professor, o futuro professor, os educadores, os funcionários de qualquer instituição educacional têm como função principal estabelecer um sistema de comunicação, para o sucesso de suas práticas interativas e interação social, bem como conhecer como funciona o processo comunicativo.” (Prática Interativa em Sala de Aula, 2012, p. 8).

A partir daí percebemos que toda a apostila é uma reunião de *objetos, definições, proposições* de diversas disciplinas como Filosofia, Psicologia, Sociologia, Tecnologia, dentre outras e que tem graus de relação variados com o ensino em si.

Supomos que um motivo disto é que a disciplina se encontra no segundo semestre do que é chamado na instituição de “núcleo comum”, como já explicamos anteriormente: os alunos de diferentes cursos compõem uma única turma e, durante um ano, estudam “disciplinas comuns”, que visam integrar os conhecimentos. A apostila remete a um conglomerado de “disciplinas”, no sentido Foucaultiano, porém não está especificamente vinculada à área de nosso interesse, o ensino de língua. O *objeto* tratado parece ser “a profissão docente” (não especificamente em Língua Portuguesa) e, para tratar disso, vale-se de *métodos, conceitos e proposições* variados – alguns deles oriundos de disciplinas da área de Letras (como a análise da conversação). Isso não quer dizer, contudo, que esta disciplina se volta à metodologia do ensino de língua. Ela apenas, em alguns momentos, considera o ensino (de qualquer matéria – história, geografia e pedagogia) do ponto de vista da linguagem (como uma “conversação”, como um “ato de comunicação”). Um motivo para este fato talvez seja

¹⁰ Este é um termo que foi usado por alguns graduandos para se referir ao material. Acreditamos que seja pelo fato de ter sido organizado pelo próprio professor da turma e ser uma reunião de todos os assuntos do semestre, com citação de diversos autores.

porque o docente que ministra essa disciplina pertence à área de Letras. A conclusão a que chegamos é que esta disciplina não se caracteriza efetivamente como MELP, razão pela qual a descartamos da análise de práticas de ensino realizada no capítulo 3.

A segunda disciplina selecionada por nós no levantamento inicial intitulada **Estudos de Linguagem I** é ministrada no terceiro semestre do curso, e tem uma carga-horária de 100h. Destas, 70h de teoria, 10h de prática e 20h de prática de ensino. Esta atividade curricular foi observada durante um semestre, por conter uma carga horária de prática de ensino na grade curricular. É uma disciplina que introduz os estudos da Língua Portuguesa, apresentando aspectos de sua origem e desenvolvimento. A ementa da disciplina apresenta objetos como “história” e “gramática” da língua latina, e a evolução desta até a chegada à língua portuguesa:

A historicidade da Língua Portuguesa: origem e desenvolvimento. A interface com o Latim: relações fonológicas, morfológicas e sintáticas. A produtividade lexical na língua portuguesa. Os neologismos como informação e criatividade.

Há duas apostilas maiores usadas durante a disciplina e algumas menores distribuídas aos alunos nas aulas, como também exercícios de fixação (aqueles cujo objetivo é a memorização do conteúdo, longe de uma reflexão sobre ele). Nestes materiais temos *proposições* e *objetos* pertencentes a disciplinas variadas como: Filologia, Linguística Comparativa, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Lexicologia.

Um dos exercícios, entregue aos alunos após a aula sobre declinação latina trazia as seguintes questões:

JOGO DE DECLINAÇÕES

Completar as regras seguintes:

1. A terminação *-bus* é própria do _____ e do _____.
2. É nas palavras _____ que o nominativo plural termina em *-a*.
3. À terminação *-as* corresponde, no singular, a terminação _____.
4. O vocativo só difere do nominativo na _____ declinação.
5. No singular, a terminação *-ae* pode ser do _____ e do _____.
6. No plural, essa mesma terminação pode ser do _____ e do _____.
7. Não há palavra neutra na _____ e _____ declinações.
8. À _____ e _____ declinações não pertencem adjetivos.
9. É na _____ declinação que as desinências do nominativo são as mais variadas.
10. É a _____ declinação que contém o menos número de substantivos.
11. O adjetivo qualificativo não concorda necessariamente em _____ com o substantivo que acompanha.
12. Os dois casos que, no singular, terminam em vogal em todas as declinações são o _____ e o _____.

13. Todas as palavras terminadas em _____ são neutras.
14. É na _____ declinação que se encontra o maior número de terminações iguais.
15. A terminação *-us* do nominativo singular ocorre na _____ e _____ declinações.
16. A maior parte dos adjetivos da 2ª classe forma o genitivo plural em _____.
17. Esses mesmos adjetivos formam o ablativo singular em _____.
18. Os adjetivos *triformes* têm _____ formas no nominativo singular, _____ no acusativo singular e _____ no genitivo plural.
19. Os adjetivos *biformes* têm _____ formas no nominativo singular, _____ no nominativo plural e _____ no dativo plural.
20. Os adjetivos *uniformes* têm duas formas de _____ singular.

Esta atividade foi entregue aos alunos no dia 03/09/2012 e, assim como outras, exercita o conteúdo explicado pelo docente em sala como uma maneira de fixar os novos conhecimentos. As questões não suscitam nenhum tipo de reflexão, nem exigem aprofundamentos por parte do futuro professor. Também não são feitos comentários, por parte do docente, que acrescentem informações. Foi reservado um tempo para que a turma completasse as assertivas e logo após o docente foi lendo e apresentando as respostas com a ajuda de alguns alunos.

A ementa focaliza a história e desenvolvimento da língua portuguesa, porém, com o tópico nomeado “*os neologismos como informação e criatividade*”, dá um salto, o que pode aparentar uma tentativa de aproximação com o ensino. Ao confrontar com o material das apostilas e após a observação das aulas (o professor sequer chegou neste tópico), no entanto, não encontramos indícios fortes disso. Também não foi possível observar, claramente, de que forma as 30 horas de carga horária destinadas a prática e estágio foram realizadas, ou como elas se articularam com o estudo teórico dos pontos da ementa.

Mais uma vez, portanto, parece que não temos uma atividade curricular efetivamente de prática. Estudos da Linguagem I é um trabalho que se debruça sobre a “*História da Língua Portuguesa*”. A grande questão é que dentro do currículo da instituição pesquisada não encontramos uma única disciplina que visasse, exclusivamente, metodologias de ensino de Língua Portuguesa – todas têm carga horária teórica e prática (algumas, explicitamente, de estágio). É um modelo de organização curricular bem diferente do encontrado em IES públicas, como a segunda instituição em que realizamos a pesquisa, embora aparentemente seja comum nas IES da esfera privada, como podemos comparar com a investigação realizada por Pietri e Champoudry (2012) citada anteriormente.

A proposta da instituição, como o próprio Projeto Político do Curso (p. 25) afirma em suas Linhas metodológicas, é orientar-se “*por uma metodologia que privilegia a aplicação*

prática concomitante aos fundamentos teóricos [...] o aluno terá contato tanto com aspectos teóricos quanto práticos de cada uma das línguas estudadas e suas respectivas literaturas”.

No PPC da instituição percebemos que há uma aproximação da teoria com a prática, não as dissociando ou dando lugares distintos a cada uma. Ao mesmo tempo, no entanto, frisamos que a observação das práticas deixa dúvidas quanto ao modo como essas cargas horárias mistas de fato se realizam.

Outra peculiaridade da IES 1 importante para que se compreenda casos como o da disciplina Estudos de Linguagem I é o esquema que denominamos de “disciplinas combinadas”. Isso ocorre quando um mesmo professor ministra duas disciplinas, uma que parece ser mais teórica e a outra de cunho prático. Um exemplo disso é o que aconteceu, no 2º semestre de 2012, com o docente de Estudos de Linguagem I, que também ministrou a disciplina **Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem I**. Enquanto na primeira o professor se concentrou em estudar com os alunos aspectos da origem da língua portuguesa, na segunda organizou a presença dos alunos na escola conveniada à instituição para um estágio de observação. A prioridade era que todos pudessem fazer seu estágio nessa escola, porém, como seus turnos de funcionamento eram apenas matutino e vespertino, aqueles graduandos que não podiam comparecer ao estágio nesses horários tinham que procurar outras instituições. De acordo com o nome dado às disciplinas, portanto, elas parecem se completar, o que justificaria serem ministradas pelo mesmo profissional. Porém, isso não é mencionado no Projeto Pedagógico nem nas ementas, e a divisão “disciplina teórica vs. disciplina prática/de estágio” não condiz com a carga horária declarada em cada disciplina.

Com a observação das aulas, notamos também que não houve entre elas aparente relação. O método usado em sala não nos permitiu enxergar uma tentativa de aproximação entre teoria e prática que deveria ser vivida na disciplina que dá mais ênfase ao estágio (mas que traz, também, 20h de carga horária teórica). Podemos citar como exemplo uma das aulas de Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem I (dia 31/08/2012), que deveria ser reservada à socialização dos estágios, mas foi usada para cumprir com o conteúdo da disciplina Estudos de Linguagem I. Foi uma aula sobre Casos Latinos.

O que observamos é que, apesar de se tratar do mesmo professor nas duas atividades curriculares, a tarefa do professor em Projeto/Estágio se resumiu em organizar a instituição em que os alunos iriam estagiar, as fichas de acompanhamento da observação (objetivo deste “primeiro nível” de estágio), cobrar os relatórios e avaliar o desempenho dos professores em formação ao final do semestre. Paralelamente, em outros horários (às vezes nos mesmos), ele

desenvolvia o plano de Estudos da Linguagem I com base em apostilas fotocopiadas, tratando de assuntos como Origem e Evolução da Língua Latina, Gramática Latina, Literatura Latina, Metaplasmos, etc.. Dessa maneira, podemos afirmar que, ao assistir as aulas de Estudos de Linguagem I, também observamos a disciplina Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem I – disciplinas combinadas.

Restam, portanto questões pouco esclarecidas no cotejo entre o que os documentos da instituição preveem e o que se observou em sala. Entre preencher fichas de estágio, ir à escola, “socializar” experiências etc., o que exatamente correspondeu às 10 horas de prática de Estudos da Linguagem I? O que corresponde às 20 horas de prática de ensino dessa disciplina? E às 20 horas de prática de Projeto/Estágio I, às 40 horas de prática de ensino de Projeto/Estágio I? Ainda poderíamos nos perguntar onde estão às 20 horas de carga horária teórica de Projeto/Estágio?

O PPC da IES 1 explicita que a proposta é não usar o termo “estágio” e sim “projetos de ensino”, não apenas como mudança de nome, mas como um indício de modificação da proposta de execução dessa prática. Até onde pudemos notar, a instituição busca implantar uma “metodologia de projeto” que objetiva “inserir o aluno, enquanto estagiário, na realidade educacional e nas experiências de prática profissional” (p, 26). A proposta é levar o aluno, desde o primeiro semestre, a ter contato com a realidade da educação básica (ao menos é o que prevê o currículo) a partir do convênio firmado pela instituição com uma escola estadual. Juntamente com um professor da IES, ele deve pensar/participar de projetos de execução de oficinas, palestras, a observar e reger aulas e produzir relatórios. Entretanto, boa parte dos graduandos das licenciaturas não passa por todo esse processo, pois não possuem disponibilidade para estar na referida escola nos turnos em que acontecem as atividades (matutino e vespertino), ficando assim, a responsabilidade individual de buscar outra escola de educação básica em horários restritos e sem um acompanhamento por parte do professor supervisor. A questão é saber até onde essas experiências são aproveitadas nas aulas teóricas, favorecendo a reflexão sobre o ensino aprendizagem de línguas?

Apesar de um mesmo professor ministrar as duas disciplinas (uma mais voltada para história da língua, outra com perfil de estágio), isso não garante que ele faça das duas um único discurso coerente. Pelo contrário, o docente parece ocupar uma posição de “sujeito” diferente em cada caso, inserindo-se em “disciplinas” ou “discursos” diferentes. Sobre isso Foucault¹¹ afirma:

¹¹ FOUCAULT, 1987, p. 107.

O sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que **um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos**. (grifo nosso).

Este fato, curiosamente, sugere uma resposta positiva à pergunta se as atividades MELP se caracterizam como Disciplinas no sentido foucaultiano, já que, mesmo onde o PPC do Curso se esforça em articular diferentes formas de trabalho, o professor reconhece dois campos razoavelmente distintos: o ensino de latim e história da Língua Portuguesa; e a orientação de estágio. Este último, no entanto, possui apenas um conjunto de procedimentos padronizados: distribuir fichas de acompanhamento, encaminhar os estagiários para a escola, cobrar planos de aula e relatórios. Não há um saber em jogo, um corpo de conteúdos específicos – nada que se defina como objeto de um discurso, como método capaz de produzir proposições verdadeiras. Não há a constituição de uma disciplina que fixa limites, por meio do controle. Há, aliás, grande dificuldade de articular qualquer questão que venha da escola com campos mais “teóricos” estudados na outra disciplina simultaneamente.

Estudos de Linguagem IV é o nome da terceira disciplina na qual vamos nos deter, ministrada para os alunos concluintes do curso, com carga-horária de 100h, sendo 80h de teoria e 20h de prática de ensino. A ementa da disciplina nos remete a *objetos* pertencentes a disciplinas como Linguística Textual, Semântica, Gramática, como podemos verificar:

Mecanismos sintáticos e semânticos para a produção do sentido. As marcas linguísticas da argumentação. As atividades linguísticas em situação e condições específicas e situadas. O sentido em enunciados em contexto. As funções e valores dos movimentos, das cores, dos espaços, do tempo na construção das significações.

A ementa parece nos apresentar uma lista de *objetos* de disciplinas variadas, porém, ao visualizar as ementas das disciplinas intituladas Estudos de Linguagem (I, II, III e IV), há como que uma progressão, que as leva a passar pelos estudos sobre a história da língua, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. É uma sequência de estudo dos níveis da língua, encontrada frequentemente nos currículos dos cursos de Letras (semelhante ao que acontece na IES 2).

Se procurássemos formular o princípio que orienta a disciplina Estudos de Linguagem IV, então, diríamos que ela é marcada pelo enunciado implícito “*é preciso ensinar a língua em uso, não apenas no plano formal*”. Esse enunciado é confirmado ao olharmos para alguns

textos que circularam na disciplina durante o semestre, como o texto “*Interfaces entre a linguística e a gramática no ensino de língua portuguesa*” (SILVA, 2006), que contrapõe análise gramatical e análise textual. O que percebemos, por meio dos textos e do discurso da docente da turma, é que o *método* usado é mostrar como a análise gramatical é limitada e como uma análise linguística voltada a aspectos do “contexto” ou da “enunciação” é mais adequada.

Outro texto que pertence à bibliografia da disciplina é o artigo “*Os sentidos do texto: considerações iniciais*” (PAULO, 2007). O *objeto* que aparece é o “texto”, mas o texto da disciplina Linguística Textual, definido pelas “marcas de textualidade”. Este objeto aparenta estar relacionado com a primeira frase da ementa “*mecanismos sintáticos e semânticos para a produção de sentido*”. Alguns exercícios entregues pela docente à turma confirmam o trabalho com tal *objeto*. Como exemplo, temos uma atividade que possuía o seguinte comando: *Verificar nos textos distribuídos todas as informações (principais, secundárias, explícitas e implícitas) mais os aspectos semânticos e sintáticos utilizados.* (Aula ministrada dia 20/08/2012). A docente entregou textos aos alunos e solicitou que fizessem o que direciona a questão.

Já outros exercícios objetivam analisar atividades de livros didáticos a partir dos conceitos de determinada teoria. Em sua maioria, os textos trabalhados em sala evidenciam um pertencimento disciplinar mais claro com a Linguística Textual e outros que já são textos de “ensino de língua”, que abordam questões como análise linguística, uso de textos de gêneros variados em sala de aula, ensino de gramática de maneira contextualizada. Fica visível, mesmo que de maneira tímida, que há nesta disciplina o objetivo de preparar os futuros professores para o desenvolvimento de sua prática. Textos teóricos, discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, apresentação de planos de aula, treinamento de exercícios que são exemplos de atividades com alunos da educação básica, evidenciam uma preocupação com o fazer educativo dos graduandos, prestes a concluir sua formação inicial.

É por estas características que optamos por analisar mais profundamente esta disciplina na próxima seção, a fim de averiguar com maior rigor os detalhes que a constituem. Vale mencionar que Estudos de Linguagem IV também é um exemplo de combinação de disciplinas, pois a mesma docente ministra a disciplina **Projeto/ Estágio em Estudos de Linguagem IV**. Por isso, durante nossas análises, será percebido que a professora procede, em alguns momentos, em relação à disciplina de estágio, tanto discutindo assuntos de ordem

organizacional quanto tentando relacionar os conteúdos aprendidos no curso à vivência no estágio.

2.3.2 IES 2

O PPC da IES 2 data de agosto de 2009, tem aproximadamente 52 páginas e se divide em 26 seções, dentre as quais estão: introdução, história, perfil do profissional, análise da realidade, estrutura do curso, estágio curricular, conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, atividades acadêmico-culturais complementares, avaliação e ementário. Ele contém todas as partes exigidas por lei, assim como o da IES 1. Foi sistematizado por uma comissão composta por cinco professores e está em consonância com as diretrizes e objetivos do Plano Estratégico de Desenvolvimento da Instituição¹².

O documento enfatiza o trabalho pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão e prevê adequações necessárias à estrutura do curso para atender aos graduandos portadores de necessidades especiais – PNE, especificamente cegos e surdos, admitindo profissionais com formação em LIBRAS, acervo de materiais em BRAILLE, software de digitação, leitura e escaneamento de textos, bem como a ampliação do corpo administrativo para atendimento nesta área. Ressalta também que, em atendimento ao determinado no Decreto nº 5.626, publicado no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 2005, a Faculdade de Letras incluiu LIBRAS como disciplina curricular obrigatória (PPC IES 2, 2009, p.20). O texto do projeto indica essa adequação, porém, na grade curricular a disciplina citada ainda não aparece. Também não há menção a conteúdos ou disciplinas que tratem sobre cultura africana, afro-brasileira e indígena, o que é exigido pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, como conteúdo da disciplina Literatura.

A integralização do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa (habilitação única) acontece em quatro ou cinco anos, dependendo do período em que é cursado. Os graduandos do turno da manhã possuem maior número de disciplinas por semestre, por isso se formam em quatro anos. Já os graduandos do noturno, em cinco anos, pois a carga horária semestral é menor. O curso possui 3.192 horas, distribuídas da seguinte maneira: 476 horas de prática, 408 horas de estágio curricular supervisionado, 2108 horas de aulas de natureza científico-cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais complementares.

¹² Ressaltamos que esta informação está expressa no texto do PPC, pois o citado Plano Estratégico não compôs nosso *corpus*.

O Curso de Letras da IES 2 tem 42 disciplinas, conforme se pode ver na grade curricular abaixo (disponibilizada pela coordenação do curso), a qual está organizada da seguinte forma: traz a identificação do período/bloco (semestre), a carga-horária por disciplina, a carga horária geral do período, o código e o nome da disciplina. No PPC temos duas grades curriculares que se diferenciam apenas quanto ao período das aulas (matutino e noturno) e à distribuição das disciplinas por semestre. Apresentamos abaixo a grade do noturno, público ao qual nos detivemos durante a observação.

Quadro 7. Grade curricular da IES 2

1o. Período – Bloco 1		2o. Período – Bloco 2	
LA01125 Compreensão e Produção Escrita em Português	68	LA01130 Filologia Românica	68
FH01110 Filosofia da Linguagem	68	LA01124 Fundamentos da Teoria Literária	68
LA01121 Fonética e Fonologia	68	LA01129 Latim II	68
LA01128 Latim I	68	Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês, Inglês, Espanhol)	68
LA01122 Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	68	LA01126 Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português	68
Total da carga horária do Período	340	Total da carga horária do Período	340
3o. Período – Bloco 3		4o. Período – Bloco 4	
LA01136 Compreensão e Produção Oral em Português	68	LA01137 Formação da Literatura Brasileira	68
LA01127 Fonética e Fonologia do Português	68	LA01139 Morfologia do Português	68
LA01132 Morfologia	68	LA01135 Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português	68
ED01061 Psicologia da Aprendizagem	68	LA01134 Sintaxe	68
LA01133 Teoria do Texto Narrativo	68	LA01133 Teoria do Texto Narrativo	68
Total da carga horária do Período	340	Total da carga horária do Período	340
5o. Período – Bloco 5		6o. Período – Bloco 6	
LA01149 Literatura Brasileira Moderna	68	LA01150 Literatura Brasileira Contemporânea I	68
LA01138 Literatura Portuguesa Medieval	68	LA01153 Literatura Portuguesa Clássica	68
LA01142 Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	68	ED05037 Política Educacional	68
LA01162 Sintaxe do Português	68	LA01140 Sociolingüística	68
LA01141 Semântica e Pragmática	68	LA01143 Psicolingüística	68
Total da carga horária do Período	340	Total da carga horária do Período	340
7o. Período – Bloco 7		8o. Período – Bloco 8	
LA01145 Ensino/Aprendizagem do Português I	102	LA01146 Ensino/Aprendizagem do Português II	102
LA01151 Literatura Brasileira Contemporânea II	68	LA01155 Literatura Portuguesa Contemporânea	68
LA01154 Literatura Portuguesa Moderna	68	LA01160 Oficina de Ensino de Literatura	68

	68	LA01157 Oficina de Avaliação em Português	68
Total da carga horária do Período	306	Total da carga horária do Período	306
9o. Período – Bloco 9		10o. Período – Bloco 10	
LA01147 Estágio no Ensino Fundamental	102	LA01148 Estágio no Ensino Médio	102
LA01144 Metodologia da Pesquisa	68	LA01163 Trabalho de Conclusão de Curso	68
LA01161 Recursos Tecnológicos no Ensino de Português	68		
Total da carga horária do Período	170	Total da carga horária do Período	170
Total dos blocos			2 992
Atividades acadêmico-científico-culturais complementares			200
Total da carga horária do curso			3 192

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras, 2009, p. 19.

O PPC propõe uma estruturação do currículo baseada em três eixos: eixo do uso da linguagem; eixo da reflexão sobre a linguagem e eixo da prática profissional. Com esta organização podemos visualizar, com um pouco mais de clareza, a diferença entre a prática como componente curricular e o estágio supervisionado, as disciplinas curriculares que se ocupam de cada uma dessas atividades, diferente do que acontece na IES 1.

No primeiro eixo estão presentes as disciplinas de prática¹³, especificadas no documento como sendo as oficinas ministradas durante o curso, são elas: *Oficina de Produção e Compreensão Oral em Português, Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português, Recursos Tecnológicos no Ensino de Português, Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos, Oficina de Ensino de Literatura, Oficina de Didatização de Gêneros Textuais e a Oficina de Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Português*¹⁴.

Incluídas no eixo do uso da linguagem também estão as disciplinas de *Alemão Instrumental, Espanhol Instrumental, Francês Instrumental, Inglês Instrumental, Compreensão e Produção Oral em Português e Compreensão e Produção Escrita em Português*. Notamos nesse conjunto de disciplinas que compõem o primeiro eixo, que estão misturadas as atividades que formam o graduando: a) para ter competências e habilidades para um uso proficiente de sua língua, b) para a elaboração específica de textos próprios da vida acadêmica e c) para que reflita sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em suas modalidades oral e escrita.

Sobre a reestruturação pela qual passou o currículo, o PPC afirma:

¹³ Vale esclarecer que aqui não se trata das disciplinas de prática de ensino (estágios), mas as disciplinas cuja carga horária é computada como “prática como componente curricular”.

¹⁴ Esta última disciplina não consta em nenhum dos eixos, aparece apenas quando citadas as disciplinas de caráter de prática como componente curricular.

[...] a proposta que aqui apresentamos prevê uma estrutura mais flexível de currículo que procura articular as atividades de caráter teórico com aquelas de caráter prático durante todo o período de integralização do curso a fim de proporcionar ao futuro professor oportunidades para a aquisição de habilidades e competências que lhe permitam atuar de maneira eficiente nos níveis da educação básica para os quais se volta sua formação. (PPC IES 2, 2009, p. 04)

Como na IES 1, a IES 2 também busca a integração entre teoria e prática, porém cada uma o faz de maneira distinta. Enquanto na IES 1 as disciplinas são teórico-práticas, abarcando tanto carga horária teórica quanto prática – e, por vezes também o estágio – em uma mesma disciplina, na IES 2 elas se distribuem pelos dois primeiros eixos, em disciplinas distintas. Há, segundo o PPC, um eixo que se preocupa com os saberes de natureza teórica, formando o graduando para a apropriação de conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, e outro que visa desenvolver a capacidade de reflexão sobre a prática, articulando conhecimentos. O que podemos notar, é que algumas vezes essa separação das disciplinas nos eixos nem sempre acontece de maneira tão evidente, por vezes se misturam.

Parece comum e positivo acrescentar aos PPC de cursos de Letras alguma referência ao que se chama de “flexibilização”, algo que pode ser questionado. Recorrer à flexibilização como indício de fuga a um tradicionalismo, à rigidez do currículo abre brechas para que *objetos, métodos, proposições e conceitos* não sejam bem definidos, gerando cursos que busquem uma adequação constante às necessidades dos níveis da educação básica (prática de ensino) em detrimento da formação acadêmica (teoria). Isso se expressa na natureza diversa das disciplinas que compõem o eixo do uso na IES 2.

No segundo eixo (reflexão sobre a linguagem) estão as disciplinas de cunho teórico, são elas: *Filologia Românica, Filosofia da Linguagem, Fonética e Fonologia, Fonética e Fonologia do Português, Formação da Literatura Brasileira, Fundamentos da Teoria Literária, Latim I, Latim II, Literatura Brasileira Moderna, Literatura Brasileira Contemporânea I, Literatura Brasileira Contemporânea II, Literatura Portuguesa Medieval, Literatura Portuguesa Clássica, Literatura Portuguesa Moderna, Literatura Portuguesa Contemporânea, Morfologia, Morfologia do Português, Psicolinguística, Psicologia da Aprendizagem, Política Educacional, Semântica e Pragmática, Sintaxe, Sintaxe do Português, Sociolinguística, Teoria do Texto Narrativo e Teoria do Texto Poético*. Estes dois eixos, segundo o PPC

[...] articulam-se em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores, tendo em vista sua formação como usuários proficientes da língua portuguesa em diferentes situações de interação, bem como o desenvolvimento de uma prática reflexiva capaz de articular os conhecimentos lingüísticos, pragmático-textuais e referenciais. (PPC IES 2, 2009, p. 10)

A distribuição das disciplinas no currículo do curso de Letras dessa instituição está organizada a partir de habilidades e competências que o profissional de Letras necessita para ser proficiente em sua língua materna, usando-a e refletindo sobre ela. A metodologia sugerida no PPC para estes dois eixos é o uso de estratégias didáticas e atividades curriculares que *“privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas e a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção”* (PPC IES 2, 2009, p.10).

No terceiro eixo, o da prática profissional, almeja-se levar os futuros professores a construir, a partir da vivência em sala de aula, uma atitude reflexiva sobre o ensino aprendizagem, preparando-os para atuar em situações diversas do cotidiano de um professor de Língua Portuguesa. Este eixo comporta as disciplinas: *Ensino/Aprendizagem em Português I, Ensino/Aprendizagem em Português II, Estágio no Ensino Fundamental – Português, Estágio no Ensino Médio – Português*. Sobre elas é que nos deteremos, pois são disciplinas que possuem carga horária vinculada a estágio e a experiências de prática efetiva de sala de aula. A metodologia prevista no PPC é que estas disciplinas proporcionem um *“espaço para a construção e desenvolvimento de projetos de intervenção, integração da pesquisa e da extensão às atividades”*, bem como práticas investigativas sobre o conteúdo dos componentes curriculares da educação básica, sobre o trabalho pedagógico e a dinâmica da escola sede do estágio supervisionado (PPC IES 2, 2009, p. 10).

Temos, no PPC da IES 2, espaços um pouco mais definidos para as atividades de prática (prática de ensino e estágio supervisionado). O documento estruturador do curso aponta no eixo do uso e no eixo da prática profissional momentos em que os graduandos serão levados a ocupar o papel de professores de Língua Portuguesa, experimentando uma vivência pedagógica, mesmo que a carga horária “dessas práticas” não seja bem delimitada. Eis as competências e habilidades relacionadas ao eixo da prática profissional:

Quadro 8. Disciplinas do eixo da prática profissional IES 2

EIXO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	ATIVIDADE CURRICULAR
PRÁTICA PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar plano de curso, de unidade didática e de aula. • Selecionar, elaborar e adaptar materiais didáticos. • Formular, executar e avaliar propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos, aos objetivos e às características dos conteúdos próprios às etapas pertinentes. • Planejar e gerenciar situações didáticas ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos que lhes permitam aprender a língua estudada a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. • Gerenciar situações-problema. • Elaborar progressões de ensino de Língua Portuguesa. • Elaborar sistemas de avaliação condizentes com diferentes situações de aprendizagem. • Conhecer o funcionamento de biblioteca, secretaria, reuniões de pais e mestres, conselho de classe, Conselho Escolar etc. nos ensinos fundamental e médio. • Trabalhar em equipe. 	Ensino/Aprendizagem em Português I
		Ensino/Aprendizagem em Português II
		Estágio no Ensino Fundamental – Português
		Estágio no Ensino Médio – Português

Fonte: Projeto Pedagógico IES 2, 2009, p. 12.

Como vemos no quadro, as atividades de estágio são em número de quatro, ofertadas aos graduandos nos quatro últimos semestres do curso, cada uma com 102 horas. As disciplinas escolhidas por nós para observação foram as de Ensino/Aprendizagem de Português I e Estágio no Ensino Médio. A primeira foi escolhida por estarmos realizando estágio-docência; e a segunda pela disponibilidade e interesse que a professora mostrou em contribuir com a pesquisa.

Trataremos, primeiramente, da disciplina **Estágio no Ensino Médio** que, como já dito, tem 102h de carga horária. Os horários de aulas eram as terças e quintas, das 9h20 às 12 horas. O material que temos desta disciplina são cinco folhas entregues aos graduandos que continham orientações gerais sobre o estágio supervisionado, as anotações no diário de campo dos quatro encontros presenciais acontecidos durante o semestre e a ementa, retirada do PPC. O semestre que acompanhamos foi de certa forma tumultuado, pois ele aconteceu em um calendário de reposição de greve que foi iniciado em abril e finalizado em agosto, sendo que o mês de julho também teria que ser letivo. O estágio foi prejudicado nesse semestre, pois o

mês de julho é período de férias escolares, ou seja, o calendário da escola não era compatível com o da IES 2. As aulas aconteceram normalmente até o mês de junho. Os graduandos tiveram dois meses (maio e junho) para iniciar e concluir as atividades do estágio na escola.

A ementa da disciplina Estágio no Ensino Médio prevê a “*Execução supervisionada de projeto integrado de ensino de Língua Portuguesa em turma de ensino médio de escola pública ou particular. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados*”. (PPC IES 2, 2009, p. 51). Temos evidente aqui que se trata de uma disciplina essencialmente de prática educativa, visto que não há o enfoque em apresentar conceitos ou definições. O foco é em *procedimentos/métodos* que levam os graduandos a pensar e executar ações relacionadas à vivência do ofício de professor, como podemos depreender nos seguintes trechos da ementa: “*execução supervisionada de projeto integrado*” e “*avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados*”.

A ementa direciona a disciplina para a criação, pelos futuros professores, de um projeto em consonância com a realidade do estágio (nível de ensino, planejamento do professor da turma, idade dos alunos), que pode ser executado tanto em escolas públicas ou particulares. Ao término dessa execução, a avaliação do processo deve ser realizada, bem como a dos resultados obtidos. Tudo isso de maneira supervisionada pelo professor da disciplina e pelo professor da turma na qual o graduando cumpriu o estágio. Apesar de a ementa ter um objeto bem preciso, em todo caso, ela não prevê um trabalho de formulação desse projeto integrado. Tema, conteúdo curricular, material didático, avaliação ficam a critério de cada graduando, ao que tudo indica. Não houve espaço para esse tipo de orientação, talvez pelo calendário diferenciado e a maneira urgente com que os graduandos tiveram de ir à escola a fim de cumprir a carga horária de estágio.

Durante a reunião de apresentação da turma à escola, onde a maioria dos alunos optou realizar o estágio, foram entregues a eles alguns materiais, tais como calendário da escola, orientações gerais sobre o estágio curricular supervisionado – ECS, ficha de inscrição do estagiário, ficha de encaminhamento e apresentação do estagiário, e ficha de registro das atividades discentes do estágio. Os dois primeiros foram informes necessários sobre as normas da escola, atribuições do estagiário, eventos dos quais poderia participar, dentre outros. Os demais foram documentos obrigatórios a serem preenchidos pelos estagiários, pois cada aula teria de ser registrada e assinada devidamente pelo professor da turma.

Durante os dois meses de estágio a professora da disciplina visitou a escola de aplicação a fim de averiguar, com a coordenação de estágio, como estavam acontecendo as

aulas de observação e regência. Ao término dos dois meses os graduandos foram orientados a produzir um relatório, não apenas com descrições, mas com uma análise crítica da atuação dos professores das turmas. Em um das aulas a professora deu os devidos encaminhamentos para a construção do relatório: solicitou que fosse um relatório crítico, com análise de todo o estágio, não apenas uma descrição das atividades realizadas e, pediu também um texto com a análise específica da prática do professor da escola, apresentando as concepções, estratégias etc. Nesta aula a docente conversou com a turma sobre as impressões e dificuldades encontradas durante o estágio. Não houve discussão sobre nenhum texto específico ou apresentação dos projetos. Aos alunos foi estipulada uma data para a entrega dos relatórios e fichas de registro a serem entregues em cópia, também, para a escola, como definido pelo documento de orientações gerais:

*Ao finalizar o estágio, o aluno estagiário deverá entregar na Secretaria Administrativa [...], os instrumentos de frequência e registro de estágio – **Ficha de Registro de Atividades Discentes do Estágio Curricular Supervisionado** [...] e uma cópia do Relatório Final de suas atividades no Estágio Supervisionado.*

Cada graduando, individualmente ou em dupla, teve que acompanhar duas ou mais turmas para cumprir a carga horária de no mínimo 50h de estágio, incluindo 20h de regência (segundo a professora da disciplina esta foi uma deliberação da equipe de professores supervisores de estágio do curso de Letras da IES 2). Ao analisar os dados não encontramos indícios de que tenha sido dada orientação quanto à produção do projeto pela docente da disciplina. Os alunos relataram que muitos professores da escola os ajudaram, dividiram tarefas, indicaram textos para leitura, avaliaram a produção de material e as aulas dadas pelos estagiários, mas não temos dados que permitam detalhar a natureza dessas orientações ou confirmem se os estagiários deram seguimento a elas.

Podemos supor, embora os dados não nos forneçam clareza o bastante para afirmar, que o propósito de toda a disciplina foi o estágio que os graduandos deveriam realizar, com ênfase na relevância desse momento para suas formações. A professora deixou claro por meio de sua fala que esse era um “*momento de vivência de sala de aula, da rotina de uma escola*¹⁵” e que deveriam aproveitar ao máximo, pois essa era a tarefa deles. A avaliação feita consistiu mais na troca de relatos de vivências e comentários de cunho opinativo, a respeito de professores considerados “bons”, que interagem com a turma, do nervosismo e insegurança próprios dos futuros professores, do relato das atividades desenvolvidas durante os dois meses

¹⁵ Esta fala foi retirada do diário de campo e proferida na data de 30/04/2013.

etc. Dessa forma, o item na ementa que trata de “*avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados*” não se efetivou em sua completude.

Nem na ementa, nem no diário de campo, nem nas discussões realizadas em sala encontramos *objetos, métodos, proposições e conceitos* de disciplinas específicas. O que se fez nesta atividade curricular foi operacionalizar a execução do estágio, tal como foi observado na disciplina combinada **Estudos de Linguagem I/ Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem I** da IES 1. Não houve discussão quanto a métodos ou conceitos empregados nas aulas. Não houve a apresentação de definições, não houve o estudo de métodos que poderiam ter sido empregados no estágio como oportunidade de experimentar e discutir sobre resultados, não houve um objeto definido porque tudo ficou em um nível “trivial” do discurso.

Isso nos leva a concluir, mais uma vez, que não estamos dentro de uma disciplina no sentido Foucaultiano. Em *A ordem do discurso* Foucault dá a entender que nem todo enunciado pertence a alguma disciplina:

Há mais ainda: para pertencer a uma disciplina uma proposição deve poder inscrever-se em certo horizonte teórico: basta lembrar que a busca da língua primitiva, tema perfeitamente aceito até o século XVIII, era, na segunda metade do século XIX, suficiente para precipitar qualquer discurso, não digo no erro, mas na quimera e na divagação, na pura e simples monstruosidade lingüística. [...] uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, “no verdadeiro”. (1996, p. 33-34)

Se uma das características da disciplina é produzir novos enunciados, estes precisam estar inscritos num “horizonte teórico”; não é qualquer enunciado, pois, que podemos considerar pertencente a esta ou aquela disciplina. As disciplinas requerem certos elementos, uma lógica própria, que possui até erros característicos e que são aceitos, constituindo-as. Sendo assim, a atividade curricular Estágio no Ensino Médio não fará parte de nossa análise (seção 3), pois não pudemos inseri-la em disciplina alguma.

Esse efeito de “desdisciplinarização” não resulta, contudo, apenas de escolhas do professor, mas é favorecido pela estrutura curricular do curso. O PPC da IES 2 segue uma lógica que se inicia com os estudos de aspectos elementares da aula (escrita, oralidade, gêneros, avaliação, etc.), para, posteriormente, oferecer atividades ligadas a prática – o que vai de encontro com a proposta de articular teoria e prática. Perguntamos, por exemplo, o que assegura que o que se estudou em Oficina de Avaliação em Português (8º semestre) será retomado no estágio, para avaliar os alunos da educação básica? Ou que os processos de ensino-aprendizagem da compreensão textual, estudados na Oficina de Compreensão e

Produção Escrita em Português (2º semestre), serão acionados no momento da construção do plano de aula do estágio?

Sobre esta articulação de saberes, Dias (2012), em uma pesquisa realizada em dois cursos – Pedagogia e Letras – de uma IES pública de Minas Gerais, a respeito de um documento do Projeto Reuni¹⁶, pode concluir:

No decorrer de todo o PR não há um trabalho de sistematização ou de articulação entre os saberes elencados pelo texto, ou mesmo de articulação, segundo as ementas das disciplinas que serão ministradas nos cursos. Se isto de reverberar na formação do aluno, não se pode falar em constituição de saber, já que, como há estreita relação entre conhecimentos e experiências de trabalho, os saberes envolvidos no ensino, por exemplo, de metodologia de Língua Portuguesa, estão relacionados com experiência na formação do aluno futuro professor. (p. 156)

Como uma disciplina é um espaço de “criação de discursos”, e como vimos, Estágio no Ensino Médio não se configura como tal, não há uma constituição de saberes, uma sistematização de possa aliar as experiências que os alunos trouxeram do estágio com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

A segunda atividade curricular observada na IES 2 foi **Ensino/Aprendizagem de Português I**. Ela teve também 102h de carga horária, aconteceu às quartas-feiras de 18h30 a 20h10 e às quintas-feiras de 18h30 às 21h50. Coletamos bastante material durante todo o semestre, dentre anotações no diário de campo, aulas gravadas e transcritas, apostilas, material didático produzido pelos graduandos, resultados das oficinas ministradas na escola pública (produção dos alunos) e ensaios críticos. A atividade curricular aconteceu no mesmo período – de abril a agosto de 2013. A direção estabelecida pela ementa, apresentada no PPC e no plano de ensino foi a seguinte:

Formação histórica do contexto atual de ensino de língua portuguesa no Brasil. Reflexões sobre propostas teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental. Leitura e discussão de documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa. Realização de atividades de extensão na forma de planejamento, execução e avaliação de propostas de intervenção no Ensino Fundamental, em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso.

Lendo a ementa, podemos apontar alguns *objetos*, alvo da disciplina, que prevê o estudo da *formação histórica do contexto atual de ensino de língua portuguesa*. Tal item foi

¹⁶ REUNI é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e objetiva ampliar o acesso e a permanência no ensino superior no Brasil. “Uma das contrapartidas da IES para adesão nesse programa é a escrita de um PR” (DIAS, 2012, p. 149).

desenvolvido por meio da leitura de textos como *Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social* (PIETRI, 2005), *Da experiência: memórias, aprendizagens e utopias* (GERALDI, 1997). Outro objeto da disciplina foram *propostas teórico-metodológicas* direcionadas para o ensino da língua portuguesa, especificamente no ensino fundamental, sendo que os textos *O falante, o professor e o ensino de Língua Portuguesa* (BARZOTTO E ARAGUTE, 2008), *Concepções de linguagem e Ensino do português e Unidades Básicas Do Ensino De Português* (GERALDI, 2004). Os *documentos oficiais* também se tornaram alvo das discussões (*objeto*), porém a partir dos textos teóricos que os trouxeram a tona. Até este ponto, a ementa sugere a leitura, discussão e reflexão de tais aspectos, *procedimentos* característicos de aulas teóricas (das quais falaremos mais na seção de análise das aulas).

Em outros momentos a própria prática docente dos graduandos se tornou *objeto* da aula. Primeiramente, como objeto do relato escrito que tiveram que fazer sobre a experiência de sala de aula; depois, como objeto de debates, ao serem discutidos os resultados das oficinas; em outro momento, ainda, como objeto de seminário apresentado e de relatório final/ensaio crítico, entregues como parte da avaliação da disciplina.

A partir daí temos evidentes na ementa *métodos/procedimentos* usados durante a disciplina, bem como explicados no plano de curso apresentado no primeiro dia de aula, quais sejam: *leitura, discussão e realização de atividades de extensão/intervenção*. As atividades de extensão mencionadas na ementa correspondem a oficinas de Língua Portuguesa ministradas em escolas públicas, que deveriam ter um caráter de intervenção, levando os graduandos a planejar, executar e avaliar sua prática. A diretriz estabelecida na ementa é que os trabalhos se voltem para o público do ensino fundamental, pois na disciplina posterior a essa, Ensino/Aprendizagem de Português II, o público é do ensino médio. Essa organização, prevista no PPC, proporciona aos graduandos uma experiência em todos os níveis de ensino ao qual a licenciatura está voltada. O Estágio Supervisionado também se organiza dessa maneira. A ementa é clara quanto à execução de propostas de intervenção, como elucida o PPC:

Além dos projetos de intervenção previstos no Estágio Supervisionado, outros projetos, com caráter extensionista, deverão ser desenvolvidos como parte de atividades curriculares destinadas a este fim como Ensino/Aprendizagem de Português I, Ensino/Aprendizagem de Português II e Oficina de Ensino de Literatura. A carga horária das atividades somada à carga horária destinada à execução dos projetos perfaz os 10% de atividades extensionistas exigidos pelo Plano Nacional de Educação. (2009, p. 10-11).

Notamos que a disciplina, bem como o PPC da IES 2, provavelmente, estão organizados e redigidos dessa forma para se adequarem ao Plano Nacional de Educação¹⁷ em sua meta número 12, que assegura para a graduação programas e projetos de extensão universitária, o que faz parte da carga horária de prática. Na disciplina em questão, esse projeto foi executado na forma de oficinas de Língua Portuguesa, como já antecipado, para alunos de uma escola pública estadual da região metropolitana de Belém. As oficinas aconteceram em três sábados do mês de junho de 2013, de 8h às 12h, somando 12h de atividades. Cada grupo de quatro a cinco graduandos escolheu o tema, produziu as atividades, expôs seu material à apreciação da turma e do professor e, após a execução, avaliou os resultados por meio de um seminário, onde discutiram textos teóricos ligados à temática de sua oficina e analisaram dados provenientes das produções dos alunos da escola.

Os objetivos trazidos no plano de ensino reforçam que as atividades realizadas durante a disciplina foram pensadas em conformidade com a ementa e o PPC, evidenciando que o objetivo principal dessa disciplina é o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e, como consequência, o preparo para a atuação dos futuros licenciados:

Objetivos:

- *Fornecer um panorama geral da área de ensino de Língua Portuguesa, passando por uma perspectiva histórica e discutindo as tendências atuais.*
- *Orientar a elaboração, em grupo, de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa voltada para o Ensino Fundamental, a ser realizada em forma de oficina com carga horária de 12h.*
- *Discutir e analisar os resultados obtidos pelas equipes na realização das oficinas.*

Os objetivos desta atividade curricular nos mostram que nela podemos encontrar momentos em que o *objeto* será textos teóricos, com discussão de *conceitos* relevantes para a área de ensino de Língua Portuguesa, bem como a análise de *práticas* de ensino, evidenciando que, de alguma forma, temos elementos que podem vir a constituir uma disciplina no sentido foucaultiano – já que, de um lado, procura-se inscrever a prática em um discurso já existente, submetendo a experiência a um jogo de restrições que envolve a produção de um saber; e de outro lado, procura-se tensionar o saber existente pelo confronto com os dados da prática. A partir dos dados documentais que temos, podemos afirmar, como afirmam Pietri e Champoudry (2012, p. 224), que o que acontece nessa atividade curricular é um processo de “disciplinarização contínua”.

¹⁷ BRASIL. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

Após analisarmos as diretrizes nas quais estão pautadas as disciplinas observadas, fazermos as relações entre os documentos e com o que aconteceu em sala, pudemos verificar que há uma diversidade de aspectos a serem analisados mais de perto, a fim de identificar *objetos, métodos, proposições e conceitos* que constituam ou não uma Disciplina MELP. Sendo assim, optamos por analisar especificamente uma atividade curricular de cada um das IES, quais sejam: **Estudos de Linguagem IV/ Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem IV e Ensino/Aprendizagem de Português I**, ambas por terem produzido material abundante e por terem mostrado tentativas de articular discursos teóricos com o preparo e discussão de experiências de ensino, embora também constituam exemplos contrastantes de “MELP” nos currículos dos cursos que compõem. A análise pontual dessas disciplinas curriculares e suas características serão apresentadas na próxima seção.

O desafio que se apresenta a nós na leitura desses dados (PPC, planos de curso, ementas, material didático) é a diversificação que encontramos na composição das disciplinas do currículo, processo que faz do campo algo híbrido. Corroborando o que afirmam Oliveira, Eufrásio e Torres (2013), que investigaram os currículos de dez instituições de ensino superior de Minas Gerais que possuem o curso de Letras, analisando especificamente as ementas e os programas de MELP:

Há uma gama variada de possibilidades de organização de MELP, pois as temáticas presentes nas ementas, as cargas horárias, bem como o período de oferta variam consideravelmente. Assim, não é possível concluir que MELP, da forma como é ofertada nas instituições já citadas anteriormente, constitui a existência de um objeto específico que caracteriza o campo estudado, isso demonstra que o estudo realizado aponta para a necessidade de se compreender bem o que tem, atualmente, ocorrido neste grau de formação docente, avançando em pesquisas que alcancem discussões que problematizem as coincidências designativas, de modo que tenhamos condições efetivas de debater o que é hoje a formação do professor de Língua Portuguesa. (p. 655).

Não há uma regularidade quanto à organização da grade do curso de Licenciatura em Letras. As IES são exigidas a respeito da regulamentação de carga horária, obrigatoriedade do estágio, porém, as disciplinas e os conteúdos são exclusivamente de responsabilidade de cada instituição, e em certos momentos, parecem ser também de responsabilidade do próprio professor. Cada um organiza de acordo com o que acredita ser pertinente para a formação de seus alunos, para a formação de um professor de Língua Portuguesa.

3. AS AULAS DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA CONSTITUIÇÃO (OU NÃO) ENQUANTO DISCIPLINA

Após o percurso de descrição da investigação documental e observações, chegamos à seção destinada a apresentação de nossa análise. Ela sistematiza as conclusões a que chegamos após o olhar atento aos documentos e aulas em cursos de Letras das duas IES. Para melhor compreensão, dividimos a seção em duas partes. A primeira traz o quadro organizador das características principais observadas nas aulas das duas atividades curriculares pesquisadas, bem como exemplos, a fim de tornar mais visível nosso procedimento de análise. Na segunda parte, apresentamos o que foi encontrado de mais específico em cada uma a fim de caracterizar (ou não) uma Disciplina no sentido postulado por Foucault.

3.1 AS AULAS DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como já foi dito na seção 2, dispomos dos dados de 37 aulas, sendo 15 aulas na IES 1 e 22 aulas na IES 2, correspondentes a aproximadamente 108 horas-aula observadas. Considerando nossa pergunta de pesquisa, o material coletado se mostra bastante heterogêneo. Observamos os professores adotarem diferentes procedimentos e incursarem em diferentes disciplinas. Por exemplo, parte das aulas observadas consistiu no estudo de textos em sala de aula. Os textos podiam ser de autores da área da linguística ou artigos jornalísticos publicados em revistas. Em sala se fazia a leitura e discussão desses textos, algumas vezes relação deles com a prática docente e como poderiam contribuir com a produção de aulas na educação básica ou a resolução de questões de interpretação que “auxiliassem” a compreensão das teorias apresentadas. Outra parte das aulas consistia em organizar os momentos de prática, seja de maneira burocrática (distribuindo e solicitando fichas de estágio, por exemplo), seja levando os alunos a pensarem na produção de suas aulas, construindo material didático. Havia ainda simulação de aulas, uma maneira de preparar o graduando para a prática e também a análise de dados vindos destas experiências de ensino.

Dessa forma, para uma primeira aproximação dos dados, elaboramos uma tabela descritiva das aulas, na qual registramos sucintamente data da aula, as atividades que foram realizadas, os possíveis exercícios direcionados aos graduandos, os textos lidos e alguns comentários que esclarecem como a aula se deu e os procedimentos usados pelo professor da turma. Também procuramos estabelecer, para cada aula, quais eram os *objetos*, *métodos* ou

procedimentos adotados, *proposições verdadeiras* e *conceitos* mobilizados, de acordo com a definição foucaultiana de disciplina. A primeira tabulação dos dados consistiu na inserção de todas as aulas observadas nessa tabela.

A partir dessa organização, começamos a esboçar categorias que reunissem as aulas observadas em grandes grupos com atributos recorrentes. Fomos em busca das características que as uniam, tentamos encontrar o que as identificaria como uma unidade. Falamos de uma “simetria”, porém, a forma básica dessa unidade/regularidade não é a repetição “crua” e simples; tal regularidade assinala-se como uma espécie de dispersão dos enunciados no decorrer da execução das aulas. Sobre esta regularidade afirma Foucault:

Todo o campo enunciativo é, ao mesmo tempo, regular e vigilante: é insone; o menor enunciado - o mais discreto ou banal - coloca em prática todo o jogo das regras segundo as quais são formados seu objeto, sua modalidade, os conceitos que utiliza e a estratégia de que faz parte. As regras jamais se apresentam nas formulações; atravessam-nas e constituem para elas um espaço de coexistência; não podemos, pois, encontrar o enunciado singular que as articularia. Entretanto, certos grupos de enunciados empregam essas regras em sua forma mais geral e mais largamente aplicável; a partir deles, podemos ver como outros objetos, outros conceitos, outras modalidades enunciativas, ou outras escolhas estratégicas, podem ser formados a partir de regras menos gerais e cujo domínio de aplicação é mais específico. (1987, p.168)

Por meio dos enunciados, dos objetos e dos conceitos podem ser identificadas as MELP, e o campo que estes elementos constituem pode nos dizer sobre as regras de existência de uma Disciplina, de sua ocorrência nos espaços delimitados por esta pesquisa. É a partir desse movimento de discursos que construímos a compreensão que nesta seção expomos. Identificamos, primeiramente, a partir do quadro descrito anteriormente, aulas de três naturezas diferentes, sendo que dentro dessa diferenciação há finalidades, também, marcadas. Abaixo explicaremos cada uma delas:

Aula de natureza teórica, são aulas centradas na leitura e discussão de um texto acadêmico (na IES 1 houve também textos não acadêmicos sendo tratados como tal). Este tipo de aula tem conceitos ou proposições como objeto; o foco é o estudo de um texto. Observamos, nas duas IES, aulas que se caracterizam assim, mas a maneira de desenvolver a discussão foi conduzida diferentemente: em uma foram questões de “interpretação de texto” escritas que a nortearam, e na outra era uma espécie de debate entre os graduandos e o professor. Uma subdivisão desse tipo de aula foi necessária, pois encontramos duas finalidades dentro dela: temos aulas nas quais houve o estudo dos conceitos, procedimentos metodológicos e premissas presentes no texto por si só (o que chamamos de aula “teórica-

expositiva”), e temos aulas nas quais se discutiram possíveis contribuições desses elementos teóricos para o campo do ensino de Língua Portuguesa (“teórica-demonstrativa”). As aulas de natureza teórica foram mais frequentes na IES 1. Podemos afirmar que, aproximadamente, 53% das aulas observadas foram desse tipo e ocuparam um espaço preponderante, visto que os momentos de prática não foram colocados como foco nesta atividade curricular, sendo este meramente burocrático, como um cumprimento de carga horária. Já na IES 2, 32% foram aulas que tiveram um foco em textos teóricos.

Aula de natureza didática, tem a própria aula como objeto; o foco são os diferentes aspectos da produção de uma aula (planejamento, elaboração de material didático, avaliação etc.). Nas duas IES tivemos momentos em que *a aula* se tornou o objeto estudado (não mais o texto teórico); não eram ainda aulas práticas, em todo caso, por ser mais uma discussão do que seria ou como seria uma aula de Língua Portuguesa e os vários elementos que a norteiam. Dentro deste tipo de aula há três finalidades distintas: algumas vezes o que se fez foi produzir objetos próprios do fazer docente como planos de aula e materiais didáticos (o que chamamos de aula “didática-elaborativa”); em outras aconteceu a resolução de tarefas na qual os professores em formação eram postos no lugar de alunos da educação básica, executando tarefas que, possivelmente, seriam solicitadas a estes alunos (“didática-exemplar”); e por último, houve aulas didáticas onde se desenvolveram discussões a partir de dados trazidos da prática de ensino (“didática-analítica”). A este tipo de aula, a IES 2 deu maior espaço. Os momentos de produção de material para as oficinas, simulação das aulas e discussão sobre a prática ocuparam o maior número de aulas, 57% delas.

Aula de natureza prática, tem como objeto o fazer do professor; é uma aula centrada na regência de classe, em que os graduandos efetivamente experimentam a prática profissional. No caso das atividades curriculares pesquisadas, isso se deu por meio do estágio supervisionado no ensino médio e das oficinas ministradas na escola estadual para alunos de nível fundamental maior (6º ao 9º ano). Em ambas tivemos aulas direcionadas à prática, entretanto a ênfase dada não foi a mesma. Na IES 2 percebemos que a importância creditada ao momento da experiência em sala de aula foi maior, e não apenas o instante da aula em si, mas toda a preparação antes, durante e depois da prática. O que não aconteceu na IES 1.

O quadro 1, a seguir, reúne o que aconteceu durante as aulas das duas disciplinas curriculares pesquisadas e o que encontramos de comum entre elas. Observemos:

Quadro 9. Características comuns das aulas MELP nas duas IES

Natureza	Definição	Finalidade	Definição
Teórica	Aula que tem como objeto conceitos ou proposições; centrada no estudo de textos, conceitos, modelos teóricos.	Expositiva	Estudo dos conceitos, procedimentos metodológicos, premissas etc. presentes no texto.
		Demonstrativa	Discussão sobre possíveis aportes desses elementos teóricos para o campo do ensino de língua
Didática	Aula que tem a “aula” como objeto; centrada em diferentes aspectos da produção da aula.	Elaborativa	Produção de objetos próprios do fazer docente (planos de aula, materiais didáticos etc.).
		Exemplar	Resolução de tarefas na qual os graduandos ocupam o papel de alunos escolares.
		Análítica	Discussão a partir de dados da prática.
Prática	Aula que tem como objeto o “ser professor”; centrada na regência de classe (oficina, estágio).	Exercitativa	Momento em que o graduando é levado a exercer o papel de professor, ministrando aulas.

Após a apresentação desse quadro de regularidades, trazemos outro quadro e dois gráficos os quais nos permitem visualizar, de maneira geral, as aulas das duas IES de acordo com a classificação apresentada acima. Cada aula (linha) possui uma cor que identifica, conforme a legenda, qual sua natureza e finalidade. No quadro 10, mostramos as aulas das duas atividades curriculares em ordem cronológica. Ele serve também ao propósito de expor sucintamente o teor de todas as aulas observadas por nós durante a etapa de coleta de dados em sala, fornecendo um resumo do que se passou em cada atividade curricular.

Quadro 10. Atividades curriculares ocorridas nas duas IES.

IES 1	IES 2
ESTUDOS DE LINGUAGEM IV / PROJETO-ESTÁGIO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM IV	ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS I
Aula sobre o assunto Mecanismos sintáticos e semânticos para a produção do texto.	Leitura e discussão de textos publicitários (<i>Professores da rede pública fazem marcha no centro de Belém e Marcha da Educação mostra força dos educadores paraenses</i>).
Apresentação de um plano de aula (Tema: Mecanismos sintáticos e semânticos para a produção dos sentidos) e execução do plano de aula pelos graduandos.	Leitura e discussão do texto (<i>Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social</i> de Émerson de Pietri.).
Apresentação de um plano de aula (Tema: Modalizadores do discurso) e execução do plano de aula pelos graduandos.	Atividade de produção de uma aula.
	Discussão do texto (<i>O falante, o professor e o ensino de Língua Portuguesa</i> de Barzotto e

	Aragute).
Leitura e discussão do texto de Lucineide Lima de Paulo, <i>Em Teu Seio, Ó Liberdade: A Intertextualidade Como Fator De Coerência Em Textos Publicitários</i> .	Divisão das equipes para orientação das oficinas.
Apresentação do seminário	Apresentação das equipes (simulação das oficinas).
Apresentação do seminário	
Apresentação do seminário	
Indicação de leitura e resolução de questões 232 <i>Bombas atômicas</i> , Artigo de Roberto Pompeu de Toledo da Revista Veja de 25 de julho de 2012.	Apresentação das equipes (simulação das oficinas).
Leitura do texto e explanação (232 <i>Bombas atômicas</i> , Artigo de Roberto Pompeu de Toledo da Revista Veja de 25 de julho de 2012)	Apresentação das equipes (simulação das oficinas).
Texto publicitário (<i>A mão e a luva</i> , de Wilson Figueiredo - Artigo do Jornal do Brasil).	Apresentação das equipes (simulação das oficinas).
Resolução de exercícios elaborados pela professora.	Escola José Alves Maia – 1º dia de oficinas.
	Discussão sobre continuidade das oficinas (Planejamento).
Discussão do texto <i>Gêneros discursivos</i> de Irene Machado.	Planejamento do 2º encontro das Oficinas.
Explanação do texto (<i>Gêneros textuais, tipificação e interação</i> , Charles Bagerman).	Escola José Alves Maia – 2º dia de oficinas.
Interpretação de texto (A história do leite em pó no Brasil, retirado de Retrato do Brasil – Ed. Três, 1984).	Encaminhamentos para o 3º dia de oficinas.
Leitura e discussão do texto <i>Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto</i> de Márcia Mendonça.	Escola José Alves Maia – 3º dia de oficinas.
Leitura do texto ($2+2=4$ ou <i>Relações lógicas</i> de Carlos Faraco e Cristóvão Tezza).	Encaminhamentos para o seminário e relatórios.
Debate sobre os estágios a partir do texto ($2+2=4$ ou <i>Relações lógicas</i> de Carlos Faraco e Cristóvão Tezza).	Seminário – Discussão dos textos teóricos
	Contos de Fadas
Leitura do texto e resolução de questões de interpretação (<i>Interfaces entre linguística e a gramática no ensino de língua portuguesa</i> de Elisabeth Ramos da Silva e Marlene Silva Gurpilhares).	Orientação para os Seminários
Resolução de exercício sobre crase.	Seminário – Discussão dos textos teóricos
	História em Quadrinhos
	Seminário – Discussão dos textos teóricos
	Telejornal
	Seminário – Discussão dos textos teóricos
	Internetês e Variação Linguística
Leitura do texto (Unidades Básicas Do Ensino De Português Joao W. Geraldi)	Seminário - Discussão dos textos teóricos
	Lendas

- Aula teórica-expositiva
- Aula teórica-demonstrativa
- Aula didática-elaborativa
- Aula didática-exemplar
- Aula didática-analítica
- Aulas práticas

Tivemos a ocorrência, algumas vezes, de duas aulas em um único encontro, por isso, as linhas correspondentes às aulas de cada disciplina curricular não conferem exatamente com o número apresentado na descrição. Por exemplo, em Ensino-Aprendizagem do Português I, os momentos reservados ao Seminário não constituíram uma aula de apenas uma natureza, ou seja, tivemos duas aulas em uma única ocasião, uma de natureza teórica-demonstrativa e a outra didática-analítica. Assim também ocorreu em Estudos de Linguagem IV / Projeto- Estágio em Estudos de Linguagem IV. Abaixo estão os gráficos que sistematizam o quadro composto acima.

GRÁFICO IES 1

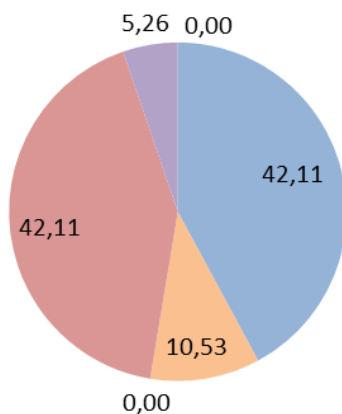
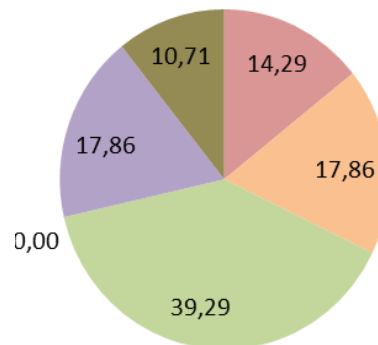


GRÁFICO IES 2



- Aula teórica-expositiva
- Aula teórica-demonstrativa
- Aula didática-elaborativa
- Aula didática-exemplar
- Aula didática-analítica
- Aulas práticas

A partir dos gráficos, podemos observar que não há um padrão perceptível entre as atividades curriculares das duas IES. Na IES 1 o espaço é igualmente distribuído entre aulas teóricas do tipo expositiva, voltadas para o estudo de textos teóricos e seus conceitos (42,11%), e aulas didáticas do tipo exemplar, que envolveram sobretudo a exemplificação de como poderia ser uma aula de Língua Portuguesa colocando os graduandos no papel de alunos escolares, executando atividades que poderiam ser usadas no estágio ou futuramente

(42,11%), não aparecendo a aula prática (estágio), que foi realizada pelos graduandos em escolas diversas, porém não foi acompanhada presencialmente pela docente e nem incluída diretamente no cronograma da disciplina curricular. Comparando o total de aulas de natureza teórica (expositiva e demonstrativa) e aulas de natureza didática (exemplar e analítica), as aulas teóricas foram em maior número, ocuparam 52,64%, com 47,37% didáticas.

Na IES 2, por outro lado, o espaço reservado às aulas de natureza didática (elaborativa e analítica) foi maior (57,15%), com predominância das aulas do tipo didática-elaborativa (39,29%), em que se planejaram as aulas das oficinas e os materiais didáticos a serem usados. As aulas de natureza teórica (expositiva e demonstrativa) somam 32,15%, e foram dedicadas à leitura e discussão de textos sobre o ensino de Língua Portuguesa, sendo também incluídas na carga horária da atividade curricular as aulas práticas que corresponderam a 10,71% do total de aulas, ajustando-se aos dias em que os alunos ministraram as oficinas elaboradas por eles em uma escola estadual, acompanhados pelo professor da disciplina. Nota-se ainda que na IES 1 não houve aulas do tipo que chamamos de didática-elaborativa, isto é, em nenhum momento as aulas e possíveis atividades ministradas pelos graduandos no estágio foram pensadas e organizadas durante a aula da graduação; notamos também que na IES 2 não houve aulas do tipo que chamamos didática-exemplar, em que se coloca o professor em formação na posição de aluno, a fim de desenvolver atividades que possam vir a ser usadas na sala de aula da educação básica.

A partir de agora iremos exemplificar como aconteceram as aulas de cada tipo em cada uma das disciplinas curriculares, a fim de que o leitor tenha ciência de como as mesmas sucederam.

3.1.1 Atividade curricular Estudos de Linguagem IV / Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem IV (IES 1)

A disciplina combinada Estudos de Linguagem IV / Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem IV teve um total de 25 aulas. Nas primeiras aulas, a professora apresentou uma lista de livros, dentre os quais a turma deveria optar por três para fazer a “leitura obrigatória” para os momentos de avaliação; além disso, tratou de alguns aspectos do estágio, como carga horária, escolha das escolas, documentos a serem preenchidos e relatórios. Da segunda aula em diante deu início a exposição dos tópicos trazidos na ementa. Primeiramente apresentou exemplos de planos de aula e direcionou os graduandos para que executassem as atividades

trazidas neles; depois organizou um seminário, a fim de que os graduandos se apropriassem de um dos artigos escolhidos por ela para ser estudado, o qual tratava da intertextualidade. Os seminários foram baseados na leitura deste único texto, que foi dividido em tópicos e cada equipe ficou responsável em apresentar um; três aulas foram ocupadas com as apresentações. Nas aulas seguintes a professora adotou a metodologia de apresentar o texto (teórico ou não) aos graduandos, desenvolver uma discussão e direcioná-los a uma atividade, e com frequência a resolução de questões de interpretação por escrito e roteiros de leitura. Uma das aulas foi reservada para o debate sobre o estágio que os alunos estavam fazendo, ocasião em que não se foi muito além de constatações de problemas de aprendizagem sem sistematização e experimentação de possíveis soluções. Houve, portanto, aulas teóricas, expositivas e demonstrativas e aulas didáticas do tipo exemplar e analítica e, também, aulas de prática (sobre as quais não temos muitos dados, pois não foram acompanhadas diretamente por nós, nem pela professora, durante a atividade curricular).

Vejamos agora alguns exemplos de aulas de diferentes naturezas observadas por nós em Estudos de Linguagem IV / Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem IV. Primeiramente, serão expostas por meio do quadro que utilizamos para registrar as aulas, composto por quatro colunas, que identificam data, atividades realizadas, exercícios direcionados aos alunos e os textos lidos, e quatro linhas nas quais se inserem as informações solicitadas e comentários relevantes. Posteriormente, procuramos identificar que *objetos, métodos, enunciados e conceitos* permeiam estas aulas.

3.1.1.1 Aula Teórica-Expositiva na IES 1

Quadro 11. Aula teórica-expositiva IES 1

Data	Atividades realizadas	Exercícios/Atividades para o aluno	Textos lidos
09/10/12	Leitura e debate em sala.	<p>Pontos colocados do quadro para o debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Bakhtin desenvolveu os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo.</i> - <i>No dialogismo as relações interativas são processos produtivos da linguagem.</i> - <i>Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados com a escrita).</i> - <i>Ambas as esferas se modificam e se</i> 	MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In Brait, Beth (Org.) <i>Bakhtin conceitos-chave.</i> São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

		<p><i>complementam.</i> <i>Ex.; um diálogo transformar-se em texto artístico.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>No estudo dos gêneros o autor considera sobretudo a natureza do enunciado.</i> - <i>Quando considera a função comunicativa o autor analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação ativa.</i> - <i>Todo discurso só pode ser pensado como resposta. O falante, seja quem ele for, é sempre um contestador em potencial.</i> - <i>Os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos.</i> <p><i>“O ouvinte ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta.” M. Bakhtin.</i></p>	
Comentários			
<p>Os tópicos presentes na coluna 3 desta linha foram escritos no quadro para serem analisados e discutidos em sala por toda a turma. A professora comanda a discussão e alguns alunos pronunciaram-se, não constituindo um debate propriamente dito, mas sim, comentários acerca do texto pela professora, perguntas e considerações por parte dos alunos.</p>			

A aula descrita no quadro acima foi de natureza teórica e consistiu no estudo de um texto de Irene Machado que trata do conceito de gêneros discursivos. Quanto ao *objeto* da aula, trata-se ao mesmo tempo do texto de Irene Machado e do próprio conceito de gêneros discursivos. A professora elencou os aspectos principais trazidos no artigo e a partir deles desenvolveu a aula. Observamos aqui que a precisão do objeto merece ser discutida, pois a aula não se “resolve” entre ser uma aula de “estudo do texto” ou uma aula sobre a teoria dos gêneros em si. Não fica claro exatamente se está ensinando o aluno de Letras como ler um texto acadêmico, encontrando seus aspectos fundamentais, ou se o que está sendo ensinado é a teoria, para que ele possa fazer uso dela no momento da produção de sua aula.

Quanto ao “*método*”, há também um duplo conjunto de procedimentos. Como o objeto da aula é, parte do tempo, o conceito de gêneros textuais, temos como procedimentos aqueles usados pela autora dentro do artigo para apresentar esse conceito. Sendo assim, Irene Machado apresenta uma trajetória da Teoria dos Gêneros, iniciada com Platão e Aristóteles. Cita a obra desses autores e a maneira como classificaram os gêneros em sua época, evidencia que os estudos dos gêneros se consagraram na Poética e na Retórica (campo literário). Num outro momento, a autora trata da emergência da prosa (processo de prosificação) e dos estudos de Bakhtin com o dialogismo do processo comunicativo. Sendo assim, expõe a noção

de esferas de uso da linguagem e a distinção entre gêneros primários e secundários, chegando à discussão sobre os gêneros discursivos e a metodologia de análise bakhtiniana. É um texto teórico, não traz exemplos de análises nem discute aspectos didáticos do trabalho com os gêneros em sala de aula. Aqui, o pertencimento à “disciplina” dos estudos dos gêneros é bastante evidente.

Um segundo conjunto de procedimentos relacionados ao “*método*” consiste naqueles que são acionados pela professora quando o objeto de aula é o texto (e não o seu conteúdo). Nesse caso, a professora primeiramente escreve no quadro alguns pontos importantes a serem considerados pelos alunos, para posterior debate e compreensão da temática (transcritos na coluna 3 do quadro acima). Apesar de este ter sido o direcionamento dado na aula, o que aconteceu foi a exposição oral da docente dos tópicos considerados mais relevantes e algumas poucas considerações e indagações dos alunos. Um debate propriamente dito não se estabeleceu.

Observa-se assim que, embora o texto escolhido para a aula se enquadre em uma disciplina identificável (estudos do gênero, dialogismo), não é totalmente claro se na aula se está ensinando a teoria dos gêneros, segundo a autora e sua “escola de pensamento”, ou se se está ensinado os graduandos a ler um texto acadêmico. Esse aspecto é semelhante ao que dizem Pietri e Champoudry sobre a IES pesquisada por eles:

Não se distingue, mesmo nas disciplinas específicas para a formação do professor de Língua Portuguesa, o que se refere à formação docente e à formação discente. Caracteriza-se assim, a indefinição quanto à posição destinada aos sujeitos que compõem o curso de Letras: quanto aos docentes, se formadores de professores de Língua Portuguesa ou usuários de Língua Portuguesa; quanto aos discentes, professores em formação inicial ou se alunos de um curso de Língua Portuguesa. (2012, p. 233)

As *proposições verdadeiras* que circularam nesta aula foram as seguintes: “Os primeiros a trabalhar a noção de gêneros foram Platão e Aristóteles”; “O dialogismo é o foco dos estudos de Bakhtin sobre os gêneros”; “A dialogia entre ouvinte e falante é um processo de interação ativa”; “Todo falante é um contestador em potencial”. As proposições verdadeiras giraram em torno dos próprios postulados de Bakhtin, comentados no texto de Irene Machado (momento em que o conceito de gênero é o objeto da aula).

Quanto ao *jogo de regras e formação de conceitos*, muitos são os conceitos envolvidos nesta aula: gêneros discursivos, esferas da comunicação, dialogismo, enunciado, ouvinte, falante, interação e discurso. No texto eles vão sendo citados e alguns mais detalhadamente explorados. Os gêneros discursivos são o foco da discussão e, para chegar a este conceito, a

autora Irene Machado retoma as ideias de Platão, como sendo o início da investigação sobre os gêneros; de Aristóteles em sua *Poética*, onde os gêneros eram “*como obras da voz tomando como critério o modo de representação mimética*”; até chegar em Bakhtin, com seu dialogismo – um dos pontos relevantes colocados na aula – o qual desloca os estudos do gênero da poética para a prosa. A autora continua o percurso tratando sobre os conceitos advindos das observações bakhtinianas, como o de esfera de uso da linguagem:

“(...) do ponto de vista do dialogismo, porém, a prosaica é a esfera mais ampla das formas culturais no interior das quais outras esferas são experimentadas. Assim, Bakhtin distingue gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita).” (p.155).

O conceito de gênero discursivo vai sendo construído no decorrer do texto e é atrelado pela autora a processos interativos e manifestação da cultura, tornando-se “*dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos (...) são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens.*” (p.158). Com este conceito de gênero, ela finaliza o artigo citando que o método usado por Bakhtin para analisar os gêneros discursivos é o diálogo.

A professora, ao anotar os pontos da discussão para os alunos, acaba por fazer um “fichamento” do texto, direcionando para os elementos mais importantes a serem levados em conta no estudo dos gêneros discursivos. E é dessa maneira que os conceitos acima citados são inseridos na aula, o que demonstra imprecisão quanto ao papel destinado ao aluno de licenciatura – ora cobrado quanto à “interpretação do texto”, ora cobrado como conhecedor da teoria.

3.1.1.2 Aula Teórica-Demonstrativa na IES 1

Quadro 12. Aula teórica-demonstrativa IES 1

Data	Atividades realizadas	Exercícios/Atividades para o aluno	Textos lidos
30/10/12	Solicitação de leitura.	A professora solicita que os alunos leiam o texto em sala.	MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). <i>Português no ensino médio e formação do professor.</i> São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 205-213.
Comentários			
A professora solicitou que os alunos lessem o material de Análise Linguística, logo após o término de outra atividade. O texto esboça uma “nova maneira” de trabalhar com a língua em sala de aula, não abandonando a gramática, mas contextualizando-a. Exemplifica como fazer uma Análise Linguística (AL) em contraponto a um ensino tradicional de gramática. Os alunos leram o material individualmente, não houve discussão a qual ficou para um momento posterior.			

Descrevemos esta aula como teórica demonstrativa, em que um texto teórico é discutido com a finalidade de fazer aportes para o ensino. O material desta aula é a 3ª parte (*Análise Linguística: afinal, o que é mesmo?*) de um capítulo intitulado *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*, de autoria de Márcia Mendonça, extraído do livro *Português no ensino médio e formação do professor*. O capítulo entregue pela professora não está completo, inicia apenas na 3ª parte, como já dito, e não finaliza a análise linguístico-discursiva de um dos gêneros (a entrevista), terminando na página 213. Acreditamos que é um recorte feito pela professora a fim de dar uma noção aos alunos sobre a temática. Sendo assim, é um fragmento de texto curto, de 5 páginas, extraído de uma obra de divulgação. A docente solicita a leitura do material, porém não chega a fazer uma discussão em sala, a qual seria realizada em outra ocasião. Embora o mesmo texto não seja retomado, a professora trabalha – em uma aula teórica-expositiva do dia 20/11/2012 – a leitura de outro artigo, *Interfaces entre linguística e a gramática no ensino de língua portuguesa*, de Elisabeth Ramos da Silva e Marlene Silva Gurpilhares, que traz à tona, também, a discussão sobre ensino de gramática aliado à linguística, o que pode vir a propiciar, segundo as autoras, um melhor aprendizado da Língua Portuguesa.

A respeito do *objeto* da aula apresentada no quadro XII, podemos dizer que, também, é dubio, pois é tanto o conceito de Análise Linguística quanto o próprio texto que expõe esse conceito. Uma discussão não é desenvolvida em sala, não sendo possível precisar qual a abordagem pretendida por parte da docente. Tendo assim o texto como fim em si próprio. Ou pode ser o conceito de Análise Linguística, com o intuito de fazer com que os graduandos

conhecessem uma maneira de trabalhar com a língua que não fosse a aplicação de conceitos gramaticais de maneira isolada e mecânica.

O procedimento adotado pela docente foi a solicitação da leitura individual por parte dos graduandos. Sendo assim, o “*método*” no qual eles são introduzidos é aquele usado no próprio texto. Primeiramente, há a apresentação do conceito de Análise Linguística como algo novo, que merece atenção, o qual passa a existir com o nascimento de novas opiniões e modos de enxergar o sistema linguístico, objetivando o trabalho em sala de aula com os “fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (p. 205). Finalizando esta primeira parte, a autora faz a diferenciação da Análise Gramatical (AG) e Análise Linguística (AL) apresentando uma tabela em que descreve de um lado como funciona o ensino de gramática, e do outro lado como se dá a prática de AL. Vejamos como a tabela se apresenta:

Ensino de Gramática	Prática de Análise Linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção textual.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixas.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos).
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, desconsiderando o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla as condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Tabela 1: Diferenças entre o ensino de gramática e análise linguística (p.207)

Fonte: MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 207.

Posteriormente à explicitação das diferenças entre os dois tipos de análise, a autora, como uma maneira de dar um suporte maior sobre a prática da AL aos leitores do texto, exemplifica como a AL pode ser feita em sala de aula, apresentando textos dos gêneros poema e entrevista para análise. A autora intitula esta parte de *Análise Linguística: exemplos para discussão* e compara, por meio de outra tabela, o ensino de gramática e a análise linguística para o eixo da leitura, afirmando que os professores ao “trabalharem com

gramática contextualizada” na realidade acabam por praticar análise morfossintática de palavras e expressões de textos para leitura, usando-os como pretexto para o ensino de gramática. A partir daí apresenta o poema *Estas mãos*, de Cora Coralina, alegando que um trabalho de AL a ser feito com este poema privilegiaria a reflexão sobre a temática e a maneira como os recursos linguísticos contribuem para a construção do entendimento do texto.

O outro exemplo é um trecho de uma entrevista com Richard Cincotta (pesquisador americano) retirada de uma revista de grande circulação de 06/06/2005 sobre países com população jovem grande. Neste exemplo a autora cria uma tabela trazendo as estratégias linguístico-discursivas usadas no fragmento; algumas delas são:

O uso da justaposição (ausência de conectivos), como estratégia de construção do discurso argumentativo na primeira resposta do entrevistado; o uso dos verbos alertar e avisar e das expressões é preciso e é necessário, indicando a posição dos interlocutores: um especialista no tema fala a não especialistas... (p.213).

A cópia entregue aos alunos termina neste exemplo, sendo que podemos perceber que o texto não finaliza exatamente neste momento, ou seja, parece-nos que a professora só solicitou que os alunos lessem até determinado ponto, o qual já seria suficiente para permitir a apreensão das informações necessárias e instigar os alunos da graduação a refletirem sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa.

Resumindo, temos um método baseado na oposição entre X e Y, ou seja, mostra-se e explica-se o que é X e diz-se que X é diferente de Y. O texto, também, reporta-se à expressão “análise linguística”, proveniente de Geraldi no artigo *Unidades básicas do ensino de português* ([1984]1997c) e melhor explicitado em *Portos de Passagem* (1991) em que a caracteriza como sendo aquela que inclui atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. Tais atividades dizem respeito, respectivamente, a reflexões sobre os recursos expressivos da linguagem – “estratégias do dizer” – e a análise desses recursos expressivos que, por sua vez, levam a construção de um entendimento com o qual é possível a categorização de tais recursos. Nas palavras do autor:

[..] a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (1993, p. 217)

O PCN adota esta mesma terminologia na seção *Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola*, subseção *A prática de reflexão sobre a língua*. O documento toma o conceito de Geraldi como base para o trabalho de reflexão sobre a língua materna, afirmando ser “fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos” (p.30). Nesse sentido, o texto trazido pela professora se situa numa perspectiva disciplinar semelhante ao do exemplo anterior (Quadro XI) já que “gênero” e “análise linguística” estão dentro do que propõe o PCN. E o próprio artigo cita o documento em sua página 210.

Notemos que, dessa forma, o que se está fazendo dentro da atividade curricular é repetir algo que já foi dito. Tanto o texto usado na aula Teórica-expositiva, quanto na aula Teórica-demonstrativa são de divulgação científica. O procedimento envolvido, nesse caso, não é o da Disciplina, e sim, o do Comentário. A Disciplina permitiria que os professores em formação produzissem enunciados novos, a partir de uma observação ou reflexão mais aprofundada, porém o que se faz é apenas a leitura dos materiais que tratam dessas teorias. Nenhum outro fim é dado.

Quanto às *proposições verdadeiras* que surgem nesta aula, elas aproximam a discussão do campo do ensino de línguas demonstrando como o trabalho poderia ser realizado a fim de alcançar uma aprendizagem significativa, esta é a tônica do texto. As proposições envolvidas poderiam ser formuladas como: “É impossível não usar a língua ou refletir sobre ela sem a gramática”, “A AL é parte das práticas de letramento escolar”, “A reflexão sobre a linguagem é praticada dentro e fora da escola por todos nós”, “Um trabalho de AL privilegia a reflexão sobre a temática e a maneira como os recursos linguísticos contribuem para a construção do entendimento de um texto”. Estas proposições podem ser inseridas na formação discursiva mesma dos PCN de Língua Portuguesa. Estes possuem um discurso político-ideológico-disciplinar que atrela o sucesso do ensino de línguas a determinados modelos, escamoteando sua essência normalizadora que, se não é explícita em suas linhas, é real pelo discurso de autoridade que representa diante dos sujeitos envolvidos com a educação brasileira.

Em se tratando do *jogo de regras e formação de conceitos*, os conceitos envolvidos no texto são os de Análise Linguística, Língua, Sociointeracionismo, Gramática, Leitura, Escrita, Oralidade. Todos convergem para a explicação do que é a Análise Linguística e como fazê-la em sala de aula, com vistas ao ensino-aprendizagem efetivo da língua materna, a partir de uma metodologia mais engajada, desprendida do exercício de classificação gramatical que

tanto afasta os estudantes do funcionamento da língua. Vejamos um trecho do exemplo de AL do poema de Cora Coralina (p. 212):

- (1) *Olha para estas mãos
de mulher roceira,
esforçadas mãos cavouqueiras.
Pesadas, de falanges curtas,
sem trato e sem carinho.
Ossudas e grosseiras (...)*

O eu lírico feminino é apresentado/representado metonimicamente por suas mãos, que são descritas, caracterizadas ao longo do texto. Numa aula de gramática tradicional, o olhar talvez fosse dirigido primeiramente (e apenas?) para a localização e classificação dos adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas (e há uma profusão deles no poema). Numa prática de AL, a leitura do texto seria essencial, o ponto de partida na verdade. Só então, com o intuito de ampliar os potenciais de leitura, seriam focalizados os recursos linguísticos usados para construir sentido, nesse caso a adjetivação como processo central, que permeia todo o poema. Classificar as orações adjetivas, por exemplo, não seria o objetivo do trabalho, mas sim levar à reflexão sobre:

- a) por que, no poema, a descrição das mãos é o mote para tematizar as características do eu lírico e os percalços de sua vida;*
- b) com que recursos essas descrições são realizadas. Assim, pode-se dizer que a AL é uma ferramenta importante nas aulas de literatura, pois contribui para desvelar traços da criação literária.*

Ao contrário do que a autora se propõe, o exemplo não deixa tão evidente a diferença entre AG e AL. Isso poderia ter sido realizado de maneira mais aprofundada, pois, se compararmos aos procedimentos de análise de textos descritos pelo divulgador do conceito, não foi realizada uma AL a contento, que pudesse exemplificar aos graduandos como se empreende uma reflexão acerca dos recursos linguísticos epilinguísticos e metalinguísticos presentes no texto.

O objetivo da professora ao indicar esta leitura aos alunos foi de levá-los a olhar o ensino de língua de outra maneira. A própria fala da docente corrobora, quando ela nos diz (em conversa informal) que eles “são jovens e não podem ter uma visão antiga”. Ou seja, não podem continuar ministrando aulas “tradicionais”, ainda com uma noção única de língua como estrutura. Enxergamos nessa recomendação de leitura uma tentativa de fazer com que os discentes reflitam sobre a prática do estágio e, como estavam no período de produção dos planos de aula, que pudessem colocar em prática essa visão de ensino. A própria professora, aliás, mostra que a “dicotomia” é estruturante do seu pensamento também, como o é do texto estudado.

3.1.1.3 Aula Didática-Exemplar na IES 1

Quadro 13. Aula didática-exemplar IES 1

Data	Atividades realizadas	Exercícios/Atividades para o aluno	Textos lidos
20/08/12	Atividade a partir de um plano de aula.	Leitura e discussão de um plano de aula sobre “Mecanismos sintáticos e semânticos para a produção dos sentidos”: Foram distribuídos textos didáticos aos alunos para que realizassem a seguinte atividade: <i>Verificar nos textos distribuídos todas as informações acima (principais, secundárias, explícitas e implícitas) mais os aspectos semânticos e sintáticos utilizados.</i>	Não houve textos teóricos lidos nesta aula, o plano de aula foi copiado no caderno pelos alunos.
Comentários			
<p>Nesta aula a professora continuou a explanação sobre os “Mecanismos sintáticos e semânticos para a produção do texto”, iniciada em aula anterior. Primeiramente, copiou no quadro para os alunos um modelo de Plano de aula (direcionado ao público de 8º e 9º ano), o qual objetivava trabalhar a identificação de informações explícitas e implícitas em textos publicitários.</p> <p>A professora, logo depois, direcionou a turma para a atividade baseada em “textos didáticos” (informação retirada das anotações de uma das alunas) na qual os alunos deviam identificar os tipos de informações trabalhadas anteriormente (explícitas, implícitas, principais e secundárias) e aspectos semânticos e sintáticos. Ou seja, os alunos foram levados a executar a atividade presente no próprio plano de aula copiado no quadro, como uma tentativa de exercitarem algo que posteriormente poderiam solicitar a seus futuros alunos ou alunos do estágio.</p>			

Esta é uma aula classificada por nós de Didática-exemplar, em que os estudantes são colocados na posição de alunos escolares para resolver uma atividade destinada a esse público. Temos como *objeto* o plano de aula apresentado pela professora aos graduandos. O material não foi produzido por eles. O que aconteceu foi a aplicação desse plano de aula como uma exemplificação e que poderia ser utilizado por eles em outra ocasião. Eis o plano de aula copiado no quadro:

Quadro 14 – Plano de aula apresentado à turma

<p><i>Plano de Aula</i> Aula – Para público: 8º e 9º ano. Tema: Reportagem (radiofônica, do jornal, da revista...) Objetivo: Reconhecer no gênero discursivo reportagem informações explícitas e implícitas. Número estimado de aulas: 6 aulas (5 temas)</p> <p><i>1ª Aula – desenvolvimento.</i> Acolhida – gêneros discursivos. Amostra e análise de alguns gêneros escolhidos. Número de alunos: 25 Formação de cinco grupos, formados de cinco alunos, cada um com título específico dentro do tema. Solicitação de uma pesquisa sobre o tema escolhido.</p> <p><i>2ª aula – Apresentação das pesquisas;</i></p>

- Escolha do tema de cada grupo.

Solicitar: Informações principais

Informações secundárias

Informações explícitas

Informações implícitas

Culminância (avaliação): elaboração de uma reportagem.

Quanto ao “*método*”, percebe-se novamente uma indeterminação no papel destinado ao aluno de Letras. Nas aulas ditas teóricas, observamos que, por vezes, os graduandos são colocados como alunos de um curso ou oficina de leitura de textos, com resolução de questões de interpretação e execução de roteiros de compreensão, e outras vezes como professor em formação, que necessita estudar teorias a fim de embasar sua prática. Aqui, novamente, os alunos são colocados ora no papel de futuros professores, ao passo que o plano de aula é um recurso usado na vida profissional, e é o objeto da aula, ora como alunos da educação básica, realizando as atividades propostas pelo plano apresentado.

A professora, após trabalhar os conceitos relacionados aos Mecanismos Sintáticos e Semânticos para a produção de textos (em uma aula anterior a esta), apresentou aos alunos o exemplo de plano de aula (destinado a um público de 8º e 9º ano, como visto no quadro 14), que objetivava reconhecer em reportagens informações implícitas e explícitas. De acordo com as anotações do caderno de uma graduanda da turma, pudemos concluir que a atividade solicitada foi uma tentativa de fazer com que os alunos realizassem o exercício trazido no plano de aula com o intuito de experimentar a melhor forma de desenvolvê-lo, como um “vamos nós mesmos desenvolver a tarefa para sentir como ela pode mais bem ser aplicada”.

A docente pediu para que os alunos lessem textos (distribuídos por ela, ao que tudo indica, reportagens) e verificassem as informações relevantes na construção do sentido (informações implícitas, explícitas, primárias e secundárias). Quanto à correção ou discussão sobre a tarefa, não temos tais informações, uma vez que essa aula aconteceu antes do início de nossas observações e os registros que temos dela são provenientes do caderno de uma aluna. O que fica evidente é que a aula foi dividida em dois momentos: no primeiro, a questão é conhecer como se constitui um plano de aula; segundo, a professora “aplica o plano de aula”, isto é, direciona os alunos para que executem exercícios semelhantes aos que estão previstos no plano de aula que acabaram de estudar. Como dito, eles passam da posição de “professor” para a de “aluno”.

As *Proposições Verdadeiras* que circulam nesta aula advêm dos estudos sobre a temática dos mecanismos sintáticos e semânticos e a identificação de informações pertinentes

em um texto: “Os textos são construídos a partir de informações principais e secundárias, implícitas e explícitas”; “Os variados tipos de informações constituem o sentido de textos jornalísticos (reportagens)”, “Os aspectos sintáticos e semânticos contribuem para a compreensão dos textos”. Estes enunciados são próprios da Linguística Textual. Neste momento, nota-se a inserção da aula em uma Disciplina, entretanto, apenas em relação aos conteúdos acionados na atividade presente no plano de aula, pois o objeto não coincide.

Em outras aulas dessa atividade curricular também temos a introdução nesta mesma Disciplina, quando os estudos são voltados para fatores de coerência (elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, fatores de contextualização, situacionalidade, informatividade, focalização, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, consistência e relevância); meta-regras de coerência (meta-regra de repetição, meta-regra de progressão, meta-regra de não-contradição e meta-regra de relação), intertextualidade e relatores lógicos. Entretanto, a operacionalização desses conceitos durante as aulas não aconteceu no sentido de motivar a reflexão sobre a inserção deles em uma aula de Língua Portuguesa. Temos exemplos de atividades que levam os próprios professores em formação a usar/aplicar tais conceitos, porém, eles mesmos não refletem sobre esse uso ou são colocados na posição de autores de propostas de ensino que trabalhem estes ou outros conteúdos.

Quanto ao *Jogo de Regras e Formação de Conceitos*, a professora apresentou aos alunos um exemplo de como organizar uma aula, algo pertinente para uma disciplina de preparação para o estágio obrigatório. Foi solicitado aos estudantes que elaborassem um plano de aula como parte da avaliação da disciplina, contudo, não houve acompanhamento da produção destes planos por parte da docente, as escolhas ficaram a critério apenas dos graduandos, que os entregaram como uma atividade avaliativa, sem serem retomados durante as aulas para reflexão ou reescrita.

Os conceitos presentes nesta aula são os de informação principal, secundária, implícito, explícito, aspectos semânticos e sintáticos. Eles não são trabalhados em suas definições, já que tinham sido estudados anteriormente, mas foram postos em funcionamento, sendo acionados a fim de executar a tarefa solicitada. A compreensão desses conceitos é que foi ativada: exercícios de identificação de exemplos (neste caso, exemplos de cada “tipo” de informação).

Percebe-se, também, certa ênfase em perspectivas “interacionistas” de estudo da linguagem no momento em que há uma menção a gêneros no plano de aula (*Objetivo:*

Reconhecer no gênero discursivo reportagem informações explícitas e implícitas), que parece orientar-se pela terminologia e pelas bases teóricas dos PCN (1997):

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: **ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.** (p.41, grifos nossos)

Mais uma vez temos a aula de Estudos de Linguagem IV / Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem IV fazendo uso de elementos de disciplinas ou inserindo-se em uma formação discursiva determinada. Até aqui não constitui *objetos, métodos, proposições e conceitos* próprios, não manipula, combina decompõe ou troca enunciados, apenas toma como empréstimo componentes advindos de outros lugares.

3.1.1.4 Aula Didática-Analítica na IES 1

Quadro 15. Aula didática-analítica IES 1

Data	Atividades realizadas	Exercícios/Atividades para o graduando	Textos Lidos
06/11/12	Leitura e discussão coletiva do material.	Leitura oralizada do texto pelos alunos.	FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. Oficina de texto . Petrópolis: Vozes, 2003. p. 129-135 (Capítulo 6 intitulado <i>2+2=4 ou Relações lógicas</i>)
Comentários			
<p>A professora pediu a um aluno que iniciasse a leitura do texto em voz alta e, em certo ponto, interrompeu-o e indagou a turma sobre como, no estágio, os professores estavam trabalhando com a língua. Ouviu os alunos e deu como exemplo o método citado no texto: olhar para a língua como aquela que apresenta mecanismos lógicos para estabelecimento de relação entre o que se disse e o que se vai dizer.</p> <p>A professora perguntou aos alunos sobre como estavam acontecendo as aulas do estágio, sobre como eles trabalhavam com a língua. Os alunos afirmam ser difícil fazer um trabalho dessa natureza porque há estudantes que não sabem nem escrever seu nome ainda e os que sabem, por vezes, não são interessados.</p> <p>A leitura do texto foi sendo feita e a professora foi estabelecendo um diálogo com os alunos com o intuito de fazê-los pensar sobre como agiriam ao se deparar com problemas de aprendizagem. Muitos concordaram que a solução é a leitura, outros citaram o Programa Mais Educação (presente nas escolas públicas estaduais que leva os alunos à escola no contra turno para desenvolver atividades diversas)</p>			

como uma possível solução.

Nesta aula a professora tentou fazer ao máximo uma aproximação com a prática dos alunos, fazendo-os refletir sobre o ensino de língua.

Esta foi uma aula que aconteceu no último mês da disciplina curricular em questão, onde foi trabalhado um capítulo presente no livro *Oficina de texto* que traz exercícios e prática de textos que visam melhorar o domínio da redação. Dividimos a aula em dois momentos, pois identificamos dois objetos distintos. O primeiro foi o próprio estudo do texto, com a realização do roteiro de leitura pelos graduandos, o que nos permite classificá-la como uma aula do tipo Didática-Exemplar. Entretanto, nosso enfoque agora é no segundo momento desta aula do dia 06/11, a qual classificamos como Didática-Analítica, por ter sido uma aula em que os alunos foram instados a analisar suas próprias experiências na escola a partir do que se estudou na disciplina.

Identificamos como *objeto* as aulas observadas e ministradas no estágio pelos alunos da disciplina. O intuito foi fazer os graduandos refletirem sobre o método de ensino de Língua Portuguesa que estava sendo usado na escola, e sugeriu que atentassem para o método defendido pelos autores do texto, o qual poderia ser utilizado nas aulas de estágio ou futuramente.

Vale citar aqui a dinâmica do texto lido durante esta aula. Os autores Faraco e Tezza explicam sobre o que seriam os relatores lógicos, citando exemplos e, a partir deles, elucidando seu funcionamento e importância na construção da argumentação de maneira bem objetiva (algo como um grande resumo). Posteriormente, trazem um exercício, para “conferir um exemplo prático do uso de relatores lógicos” (p.132); exercício este composto de um artigo de opinião de João Ubaldo Ribeiro, extraído de uma revista de variedades semanal, e um roteiro de leitura com 8 questões de interpretação. O que se faz é uma demonstração de como utilizar (ou como são utilizados) os relatores lógicos.

O *procedimento* usado pela professora foi o desenvolvimento de uma discussão informal com os alunos. A partir da leitura coletiva, fez intervenções, perguntando sobre a prática realizada durante o estágio, prática que diz respeito tanto ao trabalho do professor da escola, quanto ao trabalho do estudante de graduação durante o estágio. Indagou-os sobre a maneira como estavam trabalhando com a língua, os métodos, possivelmente, mais indicados para tratar os problemas da sala de aula da educação básica. Os discentes citaram problemas de falta de interesse dos alunos do ensino médio e, no sexto ano, problemas de escrita (alguns não sabiam escrever o nome, e tinham muitos problemas de ortografia). Disseram muitas vezes não saber o que fazer diante das problemáticas.

“*O que fazer com esses alunos?*”, foi uma das perguntas da professora à turma. Os alunos lembraram-se do Programa Mais Educação¹⁸, que leva os alunos no contra turno à escola a fim de desenvolver atividades de reforço escolar (Língua Portuguesa e Matemática) e atividades culturais (dança, artes marciais, etc.); também citaram a leitura como sendo um ótimo caminho para atingir a raiz de muitos entraves. Sobre esta última, a turma foi unânime e a professora também concordou dizendo que “*Ler com os alunos e depois fazer com que eles leiam*” é uma boa estratégia.

A professora ressaltou que, em alguns planejamentos feitos pelos graduandos (Planos de Aula), percebeu a não preocupação com a interação em sala de aula; pensar no que faz sentido para os alunos, usar textos da realidade deles, o que poderia facilitar a aprendizagem; relata que viu muitas atividades tradicionais, de classificação. Confirma, por meio de sua fala, que os exercícios feitos durante o semestre na faculdade deveriam servir como exemplo dos que seriam realizados com os alunos no estágio: “*Esse tipo de investigação, exercício, você pode fazer com os alunos.*”. Segundo a professora, o profissional da educação deve ser mais comprometido, pois ele é responsável pela aprendizagem dos alunos. Essa deve ser sua única preocupação.

Nesta aula notamos a inquietação da professora no sentido de que os alunos tenham práticas de sala de aula mais próximas de um “ensino contextualizado”, longe do “tradicionalismo”, apesar de, em sala, ela própria utilizar procedimentos repetitivos e afastados de uma reflexão sobre a prática de ensino do professor de Língua Portuguesa, como a leitura de textos teóricos e aplicação de “exercícios de fixação”. O caráter informal dessa discussão sugere que se trata de um discurso que não se inscreve em nenhuma disciplina em particular.

O exemplo de trabalho com a linguagem apresentado no texto não fixa uma metodologia a ser “experenciada”, é como qualquer um dos exemplos mostrados durante o semestre. A conclusão a que se chega é que há uma necessidade de “interação” em sala de aula, o que afastaria a práxis de um “ensino tradicional”. Entretanto, essa “interação” não retoma o Interacionismo enquanto Disciplina, pois se resume em “preocupar-se” com os

¹⁸ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (Fonte: Portal do Ministério da Educação).

alunos e “*usar textos da realidade deles*”. Não há reflexão a respeito de trechos desses planos de aula os quais trazem “atividades de classificação”, segundo a professora. Não há um método instituído que leve à construção de saberes sobre como ensinar a Língua Portuguesa diante dos entraves. Os graduandos, que estão no último semestre do curso de Letras, não citam autores ou teorias que poderiam ajudar a solucionar os problemas de aprendizagem encontrados na escola. Contentam-se em sugerir um Programa, que não visa à melhoria da aprendizagem dos alunos da educação básica, e sim, constitui-se uma estratégia do MEC para induzir Estados e Municípios a ampliarem sua jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias; e citam, também, a “leitura” como uma alternativa “que pode dar certo” e sanar problemas. Entretanto que “leitura” é essa? Que textos ler, como ler? Que estratégias, de fato, usar para que o trabalho com a língua materna ultrapasse o dito “tradicionalismo”?

Não há uma Disciplina, há uma insistente repetição (até de proposições do senso comum – “leia para os alunos que pode dar certo”), o que acentua, mais uma vez, a lógica do Comentário, que Foucault (1996) explica da seguinte maneira:

Por ora, gostaria de me limitar a indicar que, no que se chama globalmente um comentário, o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários. Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos: o fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. [...] A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. [...] O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (p. 24-26)

Existe uma possibilidade aberta de aparecerem formulações novas pelo princípio mesmo do Comentário, porém isso não se efetiva sempre. Dependendo do acontecimento, da maneira como se toma o texto primeiro, pode vir a se realizar o que ocorre na atividade curricular em questão: uma repetição de discursos outros que por vezes advêm de Disciplinas reconhecíveis e, por outras, do senso comum.

Se for possível falar em *Proposições Verdadeiras*, durante a discussão sobre como deveria ser uma aula de português, temos “O ensino contextualizado deve ser privilegiado”, “O professor é o responsável pela aprendizagem do aluno”, “O estímulo à leitura pode

solucionar alguns problemas de aprendizagem”. Tais proposições surgem durante a fala da professora e são reforçadas pelos graduandos. Entretanto, não fica claro que se trate de proposições que concernem a uma Disciplina, podemos reconhecer apenas que se vinculam a um discurso comum sobre o ensino, como dito anteriormente.

Os *conceitos* que permeiam as falas dos envolvidos na discussão, como o de língua, gramática tradicional, leitura, aprendizagem, não são formados (ou apresentados); o que há é o embasamento em tais conceitos para defender os pontos de vista expostos. Esta foi uma aula de natureza didática por ter como objeto a aula de Língua Portuguesa. Pode ser caracterizada como sendo do tipo analítica, pois desenvolveu uma discussão a partir de dados da prática vivenciada pelos graduandos, ou seja, o estágio supervisionado. Faz-se a ressalva, no entanto, de que essa discussão não foi feita com base em registros sistemáticos das aulas ministradas pelos alunos, nem foi além da elucidação de comentários e opiniões rápidos na própria aula. Não há como afirmar, também, que os planos de aula entregues pelos graduandos foram realmente aplicados da maneira como apresentado à professora. Em suma, não houve propriamente uma análise das aulas, o que põe a própria natureza do trabalho realizado em questão – mas esta foi a única aula, dentre as que observamos ou conhecemos por meio de outros dados, em que as experiências de estágio dos alunos foram tematizadas. Trata-se, então, do exemplo mais próximo do que seria uma aula didática analítica na IES 1.

Para concluir, notamos, a partir dos exemplos e do conjunto de aulas observadas por nós, que na disciplina curricular da IES 1 houve um enfoque no estudo de temas e textos ligados a Disciplinas variadas. Apareceram elementos da Linguística textual, da Linguística aplicada, do Dialogismo e do Interacionismo, basicamente. Esta seleção é condizente com o viés adotado nos PCN de Língua Portuguesa, que também apareceram com frequência, direta ou indiretamente. É possível que nessa vinculação com os PCN se tenha um indício de “disciplinarização”, mas esse processo seria então muito incipiente, já que esses elementos foram inseridos nas aulas de maneira não sistemática, com o intuito de munir aos graduandos não de teorias ou argumentos para embasar a prática profissional de maneira reflexiva, mas de exemplos de atividades que pudessem melhorar dois aspectos: a) as aulas do estágio ou futuras aulas dos professores em formação e b) suas habilidades no que tange o uso de recursos da língua.

Sobre o estágio, a discussão foi feita como no exemplo citado no quadro 15, no entremeio dos textos e das discussões em sala, que não ultrapassaram muito a constatação de problemas no ensino da escola pública e de aprendizagem dos alunos, ou o levantamento de

possíveis soluções que ficaram apenas nos debates. Durante as aulas também vivenciamos momentos de orientação de trabalhos de conclusão de curso e de organização burocrática do estágio, como por exemplo a entrega e recolhimento de fichas de estágio devidamente preenchidas e assinadas. O tempo destinado ao estágio durante os encontros, assim, ficou sendo apenas aquele em que essas questões burocráticas foram organizadas, ou aquele em que os alunos estiveram presentes nas escolas, que não foi levado em consideração para efeito de aprofundamento da reflexão da prática pedagógica.

Os momentos reservados para experienciar soluções, verificar a eficácia delas, refletir sobre o ensino de língua e sobre o ofício de professor, possibilitando avanços maiores, não existiram ou, se foram realizados, não chegaram a ser compartilhados em sala pelos graduandos. A docente preocupou-se em demonstrar durante as aulas exemplos de atividades e textos que poderiam ser usados pelos professores em formação em situações de ensino aprendizagem. Por esse motivo, apareceram nas aulas vários textos retirados de revistas, roteiros de leituras, exercícios de fixação etc., os quais foram executados em sala pelos graduandos como uma maneira de eles, primeiramente, executarem as tarefas que pudessem vir a direcionar a seus alunos. As aulas didáticas são as do tipo em que se empreende a resolução de tarefas nas quais os graduandos ocupam o papel de alunos escolares. O procedimento tomado foi a entrega do texto/atividade, a reserva do tempo para a leitura/resolução e a correção por vezes coletiva ou individual. De certa forma, esse procedimento esteve presente nas próprias aulas teóricas, em que não ficou bem definido se a posição do aluno de Letras é a de professor que estuda uma determinada teoria ou a de aluno do ensino médio que aprende como ler um texto. Dos graduandos, poucas vezes foi solicitado que partilhassem as experiências vivenciadas no estágio supervisionado, de modo que os conceitos, exercícios e objetos didáticos tematizados nas aulas deram pouca operabilidade como instrumentos de trabalho do futuro professor. Pode-se perguntar se isto constitui uma tendência – o preparo para a docência é fortemente polarizado em torno do que se organiza como um trabalho *prévio* à docência (estudo teórico, aportes para o ensino, exemplos prospectivos de como trabalhar etc.), ao passo que o trabalho *posterior* à docência é quase inexistente e retoma muito pouco do que foi “preparado” na etapa anterior.

Em suma, no que diz respeito à atividade curricular da IES 1, podemos dizer que, embora existam Disciplinas reconhecíveis sendo estudadas ao longo das aulas, o aluno de Letras não se constitui como *sujeito* dessas Disciplinas, por duas razões principais: a) os *objetos*, *conceitos* e *métodos* das Disciplinas foram apresentados ao aluno por meio do

comentário (no sentido foucaultiano), como coisas a serem “encontradas” nos textos de base e não como instrumentos do trabalho docente; e b) em consonância com isso, a experiência individual de cada aluno no estágio não se historiciza pela inserção em um discurso disciplinar, ficando fadada a repetir-se como opinião leiga ou, na melhor das hipóteses, como reprodução de um comentário (foucaultiano) autorizado na área.

3.1.2 Atividade curricular Ensino/Aprendizagem do Português I

A disciplina Ensino/Aprendizagem do Português I (EALP I) aconteceu do mês de maio ao mês de agosto de 2013. A ementa, como visto na seção 3, prevê o estudo do contexto atual do ensino de língua portuguesa, reflexões sobre propostas teórico-metodológicas para o ensino fundamental, leitura e discussão de documentos oficiais e, após esse primeiro momento, a realização de uma atividade de extensão na forma de oficinas de Língua Portuguesa ministradas para alunos do Ensino Fundamental. As aulas seguiram o disposto pela ementa: textos teóricos sobre o ensino de língua portuguesa foram discutidos em sala de aula e, com base nas reflexões, a turma foi direcionada à construção de uma proposta de intervenção junto aos alunos de uma escola pública da região metropolitana de Belém, em formato de oficinas. Tema, material didático, cronograma geral de atividades, tudo foi produzido pelos graduandos, organizados em seis grupos e orientados pelo docente. Antes de ir à sala de aula, os futuros professores apresentaram aulas piloto (simulação), a fim de se prepararem melhor para o momento da prática. À medida que as oficinas iam acontecendo, as atividades iam sendo discutidas e, às vezes, readequadas conforme as reações dos alunos. O professor solicitou aos graduandos que registrassem tudo o que acontecia nas oficinas, a fim de elaborarem um relatório. Ao término da execução da intervenção, todos foram direcionados a uma avaliação dos resultados e análise de alguns dados provenientes da experiência de prática (textos de alunos que participaram das oficinas), por meio de seminários. Sendo assim, notamos que houve aulas teóricas expositivas e demonstrativas, aulas didáticas do tipo elaboração e analítica, bem como aulas de prática, como ilustrado pelo quadro 10 e o gráfico da IES 2. Nesta atividade curricular, a predominância das aulas recaiu sobre as aulas de natureza didática. Vejamos agora um exemplo de cada tipo de aula de EALP I.

3.1.2.1 Aula Teórica-Expositiva na IES 2

Quadro 16. Aula teórica-expositiva IES 2

Data	Atividades realizadas	Exercícios/ Atividades para o aluno	Textos lidos
16/05/13	Leitura e discussão dos textos.	Fazer a leitura do material.	GERALDI, Wanderley. Portos de Passagem . São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. XV - XXIX. BARZOTTO, V. H.; ARAGUTE, Tânia Aiko. O falante, o professor e o ensino de Língua Portuguesa . In: Zozzoli, Rita; Oliveira, Maria Bernadete. (Org.). <i>Leitura, escrita e ensino</i> . Maceió: Edufal, 2008, v. 1, p. 157-170.
Comentários			
O professor reservou um tempo para que os alunos finalizassem a leitura do texto <i>O falante, o professor e o ensino de Língua Portuguesa</i> , uma vez que poucos alunos tinham feito isso antes da aula, conforme solicitado. Fez algumas anotações no quadro e iniciou a discussão solicitando que todos os alunos manifestassem sua impressão sobre o que leram.			

Esta é uma aula em que se realizou o estudo de textos teóricos “em si mesmos”. Vale esclarecer que a aula do dia 16/05 aconteceu ainda no primeiro mês de atividades e foi dividida em dois momentos. O primeiro é a aula teórica-expositiva, da qual iremos nos ocupar agora, e o segundo foi reservado para a divisão das equipes e orientação das oficinas, aula caracterizada como didática-elaborativa.

Quanto ao *Objeto* deste primeiro momento, trata-se dos dois textos teóricos citados no quadro XVI, a introdução do livro *Portos de Passagem*, de Geraldi e o artigo de Barzotto & Aragute trazido no livro *Leitura, escrita e ensino*. A aula se deu a partir do debate sobre estes materiais. O professor inicialmente deu um tempo para que os alunos finalizassem a leitura do segundo texto. Após esse tempo, discutiu os pontos principais, indagando os alunos sobre suas impressões. Esse foi o “método” usado na aula. Anotou no quadro os seguintes trechos para reflexão:

- (2) - *Ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados (...), o sistema lhes diz que são profissionais. Depois contrata-os e trata-os como não-profissionais (...).* (Geraldi, 1994, p. XIX-XX)
- *Convém notar que os produtos oferecidos pela publicidade, de margarina a lap-top, estão sempre calcados numa pretensa solidariedade do fabricante para com o consumidor (...). Apenas dizer algo como já que você não tem tempo para preparar seu material didático, aqui está o livro didático não parece ser a melhor solução.* (Barzotto e Aragute, p. 166)

- *Se o professor aceita o argumento de que o recurso com que pode contar é o livro didático e não a própria língua, é sinal de que o curso de letras não foi suficiente para desautomatizar sua visão de língua (...).* (Barzotto e Aragute, p. 168)
- *O professor está expropriado não só de seu salário, mas das condições de reivindicar uma carreira melhor?*

O professor iniciou a discussão afirmando que os textos têm muito em comum, apesar de serem de épocas diferentes, alguns aspectos se repetem e até o vocabulário, por vezes, é o mesmo. Ele solicita aos graduandos que exponham suas opiniões sobre os dois materiais.

Na introdução do livro *Portos de Passagem* intitulada *Da experiência: memórias, aprendizagens e utopias*, Geraldini relata sua experiência de prática docente, desde a educação básica à universidade, as reflexões feitas, as descobertas, a reformulação de ideias. Explica a diferença entre ser um profissional e ser um professor, e afirma que ao sair da universidade e adentrar a sala de aula, os professores ainda são vistos como inabilitados e têm que submeter-se a cursos de treinamento, de reciclagem, de atualização. Para ele, o sistema reforça a visão de desqualificação. Suas experiências o fizeram crer que “a práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos” (p. XXVIII).

O artigo de Barzotto e Aragute trata da diferença existente entre ser falante de uma língua e ser professor dessa língua. Ao professor é necessário romper o senso comum, é necessário refletir sobre seu objeto de ensino. Os autores partem da premissa de que a sociedade, por meio de documentos oficiais e pesquisas científicas, difunde a ideia de que o professor não está preparado para atuar sozinho em sala de aula, e daí sustentam a relevância do livro didático como único instrumento capaz de ajudar o professor e o aluno. Assim, o professor é visto como incapaz, apesar de passar 4 ou 5 anos estudando. Barzotto e Aragute concluem afirmando que não basta ser falante da língua ou ter qualquer objeto externo que se sobreponha a ela, é preciso reconhecer a importância no ensino de se refletir sobre a língua.

Vale salientar que boa parte dos graduandos participou do momento de discussão. O professor recobrou alguns elementos de aulas anteriores a fim de dinamizar o debate, exemplificando e relacionando textos e contextos. Uma dessas retomadas foi da aula do dia 08/05, em que foram lidas duas notícias sobre uma paralisação dos professores da rede pública de ensino. O professor citou as notícias a fim de explorar o último tópico anotado do quadro conforme o dado 2 apresentado acima. A questão levantada foi a expropriação do professor, não só de seu salário ou de sua identidade, mas de condições de reivindicar por uma carreira melhor. Segundo o professor da turma “*Se o professor, de fato, não tem acesso a uma boa formação; se se aceita que o professor aja como falante, como justificar fazer uma*

carreira melhor? Como justificar pagar mais? É uma fragilidade". As notícias sobre a greve dos professores estaduais foram lidas nas primeiras aulas de um semestre de reposição da greve das Instituições Federais de Ensino Superior, além do que a possibilidade de greve na rede pública causava preocupação com respeito às atividades a serem desenvolvidas nas escolas; ou seja, foi um debate que fez refletir sobre as situações reais vivenciadas naquele momento pelos alunos, tomados enquanto professores em formação.

Durante a aula, o que se fez foi o debate sobre aspectos mais relevantes pontuados nos textos, tanto pelo professor, quanto pelos graduandos, que levantaram questões como a formação na academia e fora dela, os saberes importantes para um professor de língua portuguesa, o livro didático, o contexto da escola pública e escola privada e, principalmente, o papel do professor de língua materna. Notemos que, embora seja uma aula baseada em leitura de textos, como se empreendeu também na IES 1, não são textos teóricos, mas textos que colocam a própria carreira docente em questão. Isso situa os graduandos na posição de futuros professores a pensar sobre sua prática, e não como alunos escolares.

No que tange as *Proposições Verdadeiras* que surgem nesta aula, trata-se daquelas presentes nos textos lidos, as quais são defendidas ou não pelos alunos e pelo professor. São elas: "Há diferença entre ser falante e professor de uma língua", "Ser professor de línguas é romper com o senso comum, é dar um passo além", "É importante pensar no que ensinar", "O sistema reforça a ideia de desqualificação do professor"; etc. Como nenhum dos textos é teórico, eles não se inserem em uma disciplina clara. São textos "ensaísticos", que se caracterizam pela crítica a determinado tema, e nos quais se veem influências de algumas Disciplinas. O texto de Geraldi, por exemplo, fala em "ideologia", que surge do Materialismo Dialético, da Análise do Discurso, mas o texto não é uma análise marxista nem uma análise de discurso, até porque se constitui como um memorial do autor (observe-se o título dado à introdução).

Como a aula não se baseia em textos teóricos propriamente ditos, não temos formação de conceitos específicos ou definições de quaisquer natureza. Um *conceito* presente é o de "ideologia da incompetência", citado pelos dois autores, porém, não nomeado explicitamente no texto de Barzotto & Aragute. Pelo que se depreende dos textos, a "ideologia da incompetência" consiste em fazer acreditar que, mesmo tendo estudado 4 ou 5 anos, o professor não é capaz e precisa constantemente de reciclagem e de "apoio" como o do livro didático.

A tônica da aula foi discutir o próprio lugar do professor de Língua Portuguesa e motivar a reflexão e tomada de posição dos graduandos, diante das greves, do uso do livro didático como único recurso, do tempo disponível para a produção de sua aula. O aluno de Letras não foi tratado como um estudante de ensino médio, que necessita aprender a usar a língua e seus variados recursos, como qualquer outro falante.

3.1.2.2 Aula Didática-Elaborativa na IES 2

Quadro 17. Aula didática-elaborativa IES 2

Data	Atividades realizadas	Exercícios/Atividades para o aluno	Textos lidos
09/05	Produção de uma aula (exercício ou plano de aula).	<i>TAREFA</i> <i>Produzir uma aula (exercício ou plano de aula) com base no material escolhido.</i> <i>Entregar em folha separada, indicando qual o material selecionado.</i>	Livros apresentados pelo professor a serem escolhidos pelos graduandos.
Comentários			
Neste dia, o professor direcionou a turma para uma atividade de produção de uma aula, podendo ser um exercício ou um plano de aula. Foram apresentados, pelo professor, 13 livros diversos, cada equipe deveria optar por um a fim de desenvolver a tarefa solicitada baseados neste material.			

Este exemplo se refere a uma aula do início do curso, ocorrida no dia 09/05/2013, que teve dois momentos. O primeiro, de natureza teórica-expositiva, realizou-se a partir da leitura do texto *Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social*, de Émerson de Pietri. O segundo, que iremos analisar agora, de natureza didática-elaborativa, teve como alvo o exercício de produção de uma aula. É interessante frisar que o texto discutido no primeiro momento tratou do panorama histórico da educação brasileira e de perspectivas de ensino de Língua Portuguesa adotadas, como a teoria da comunicação, o “tradicionalismo”, o sócio-interacionismo. Questões sobre o livro didático, o papel do professor de língua materna e os PCN também foram levantadas. Após o debate, os graduandos foram direcionados à produção de uma aula, sem nenhum tipo de exigência quanto a concepção que usariam.

O *objeto* aqui foi a aula de Língua Portuguesa, o que caracteriza este trabalho como sendo uma aula de natureza didática, do tipo elaborativo, visto que os alunos foram estimulados a pensar sobre um dos objetos próprios do fazer docente.

Quanto ao “*método*”, o procedimento usado pelo docente foi direcionar os alunos para uma atividade em equipe. Cada equipe precisou escolher um dos livros trazidos pelo professor

e desenvolver um exercício ou um plano para uma aula de português baseado neste material. Os alunos então se organizaram em grupos e realizaram a tarefa. O professor, após alguns minutos, se dirigiu às equipes para orientação. Os livros disponibilizados pelo professor foram os seguintes:

- O Papalagui, comentários de Tuiávi, chefe da tribo Tiavéa, nos mares do sul, recolhidos por Erich Sheurwann.
- O livro dos Amores, contos da vontade dela e do desejo, Henri Gougaud.
- Diários da Descoberta da América, Cristovão Colombo.
- Xente de aqui e de acolá, Álvaro Cunheiro.
- Corações sujos, Fernando Moraes (A história da Shindo Renmei).
- A história do alfabeto (em várias culturas), Luiz Carlos Cagliari.
- Curumatara, de volta à floresta, Maria do Carmo Zanini e José Roberto Zanchetta – Anexo Guia do Narrador.
- A sombra dos homens, A saga de Tajarê: Livro I, Roberto de Sousa Causo (seres míticos brasileiros e nórdicos...).
- Orélio cearense, dicionário romanceado e ilustrado de termos e expressões do palavrado do Ceará, Andréa Saraiva.
- Contos de assombração, Co-edição Latino-americana.
- Antes de nascer o mundo, Mia Couto.
- Umbigo sem fundo, Dash Shaw (quadrinho).
- Contos tradicionais do Brasil (folclore), Luís da Câmara Cascudo.

Abaixo estão os livros que foram escolhidos pelas equipes e os respectivos temas dos planos de aula e atividades neles baseados:

- Orélio cearense, dicionário romanceado e ilustrado de termos e expressões do palavrado do Ceará, Andréa Saraiva. A equipe optou por trabalhar a Variação linguística, objetivando dar a conhecer, por meio de uma atividade de leitura, a alunos de 5ª a 8ª séries que na língua há variações (regional, social, etc);

- Umbigo sem fundo, Dash Shaw. Linguagem verbal e não verbal no Gênero Quadrinho, foi o tema escolhido para a produção de um plano de aula (com duração de 2 horas) para alunos de 7º e 8º ano;

- Contos de assombração, Co-edição Latino-americana. O grupo produziu uma atividade para desenvolver a habilidade de identificar e classificar as orações coordenadas dentro do conto “Caipora, o pai do mato”;

- Antes de nascer o mundo, Mia Couto. A Diversidade cultural foi o tema escolhido para o plano de aula de uma turma de ensino fundamental, com um tempo estimado de 1h45min para leitura da narrativa e produção textual crítica sobre a temática.

- O livro dos Amores, contos da vontade dela e do desejo, Henri Gougaud. A equipe produziu um plano de aula para trabalhar o Gênero Conto, com alunos de 8ª série a fim de que compreendessem as especificidades do gênero e as diferenças entre oralidade e escrita.

O professor solicitou que o trabalho fosse entregue a ele em uma folha de papel e na aula seguinte, foram feitos alguns apontamentos sobre as produções das equipes, como já dito anteriormente. Tais apontamentos disseram respeito à pertinência das escolhas, que concepção de língua havia sido contemplada, a adequação das atividades ao tempo determinado no plano, etc.

As *proposições e conceitos* que circularam na aula estiveram implícitos, ou seja, não foram expostos, pois não houve discussão sobre as atividades desenvolvidas ou a respeito dos livros e suas respectivas temáticas. Apenas na aula do dia 15/05/2013, é que foram discutidos aspectos dos planos de aula e exercícios produzidos. Entretanto, das propostas entregues ao professor podemos identificar alguns conceitos, são eles: variação linguística, narrativa, gênero, orações coordenadas, etc. Notamos que com esta aula o docente iniciou o trabalho de preparação para as oficinas, já que, dela nasceram alguns temas que foram abordados na atividade de extensão.

3.1.2.3 Aula Teórica-Demonstrativa na IES 2

Quadro 18. Aula teórica-demonstrativa IES 2

Data	Atividades realizadas	Exercícios/ Atividades para o graduando	Textos lidos
01/08/13	Discussão de textos teóricos.	Apresentação do seminário (1ª parte).	RIOLFI, C. et al. Capítulo 9. Problemas comuns no processo de ensino da escrita. In: <i>Ensino de Língua Portuguesa</i> . São Paulo: Thomson Learning, 2008. p. 135 – 158. _____. et al. Capítulo 10. Diagnóstico de escrita do texto narrativo. In: <i>Ensino de Língua Portuguesa</i> . São Paulo: Thomson Learning, 2008. p. 159 – 176.
Comentários			
<p>Esta aula foi reservada para a apresentação do seminário do último grupo cujo tema foi Lendas (o mesmo tema da oficina – escolhido pelos graduandos). O encaminhamento dado pelo docente para os seminários foi o seguinte: seria dividido em dois momentos, a apresentação dos textos teóricos lidos (textos indicados por ele e escolhidos pelos graduandos relacionado ao tema) e a análise de dados da oficina baseados nos textos lidos. A duração deveria ser de no máximo de 2 horas e todas as outras equipes teriam, também, que fazer a leitura dos textos para fomentar a discussão. Os seminários não fizeram parte da avaliação da disciplina, mas tiveram caráter obrigatório. Seu objetivo foi socializar o trabalho feito durante as oficinas e analisar dados provenientes dela, como um treinamento de como tratar as produções dos alunos a fim de que chegassem a um aprendizado efetivo.</p>			

Esta é uma aula realizada já na segunda metade da disciplina, após o término das oficinas ministradas pelos alunos em uma escola pública, num momento em que as equipes realizaram seminários para expor e discutir as propostas que fizeram e os resultados que obtiveram. Como podemos notar a partir dos comentários sobre a aula no quadro acima, ela está dividida em dois momentos, acompanhando o direcionamento dado pelo professor para o seminário. Iremos nos deter no primeiro momento, onde há um enfoque nos textos teóricos escolhidos pelo docente e pelos discentes, com a explicação sobre seus respectivos pontos de vista e possível aproximação dos conceitos à realidade vivenciada na oficina. Temos, então, uma aula de natureza teórica do tipo demonstrativa. O segundo momento da aula, que é de natureza didática, será analisado posteriormente.

O *Objeto* da aula constituiu nos textos teóricos citados na coluna 4 no quadro 17. Os graduandos os explicaram, leram trechos e fizeram aproximações com a temática do seminário, com fatos ocorridos durante o planejamento, execução da oficina, e também, com fatos da realidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Como exemplo, uma das graduandas, que explicou uma crítica trazida em um dos textos (RIOLFI *et al.*, 2008) quanto ao abandono do ensino da gramática, lembrou das exigências do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM que, em todas as áreas, focaliza questões do cotidiano do aluno (religião, política, violência, drogas etc.) solicitando a este que tenha conhecimento suficiente para fazer as devidas relações entre os conteúdos e os fatos do cotidiano. “*Não é mais uma questão de gramática a ser analisada*”, diz a graduanda. Segundo ela, isso ocasiona momentos de discussão em sala de aula sobre estes temas diversos e não exatamente o ensino dos recursos linguísticos importantes para compreensão e produção de textos a respeito dos temas. A conclusão a que o grupo chega é que a correção do texto do aluno deve ser uma prática constante, mas não da maneira como se tem realizado, apontando os “erros” ortográficos, de acentuação, dentre outros, e sim, intervindo para que o aluno olhe seu texto com mais cuidado e ele mesmo possa enxergar o que necessita melhorar.

Como já mostramos, o procedimento realizado foi o seminário, que teve o seguinte formato: os graduandos deveriam ler textos indicados pelo professor (a partir do tema das oficinas e dos resultados já discutidos em aulas anteriores) e escolher outro para acrescentar à discussão; além disso, teriam que trazer algum dado da prática de ensino, pois o objetivo era analisar os resultados da oficina de algum ponto de vista teórico, independente de qual fosse. Sendo assim, no primeiro momento da aula que estamos tomando como exemplo, a equipe fez

a exposição dos textos e discutiu sobre alguns aspectos relevantes para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, seguindo a ordem dos tópicos dos textos apresentados.

Na aula que estamos tomando como exemplo, uma das integrantes do grupo iniciou apresentando o capítulo 9 do livro *Ensino de Língua Portuguesa*, intitulado *Problemas comuns no processo de ensino da escrita*. Neste capítulo os autores discutem a respeito do ensino de língua materna, especificamente no que tange o processo de escrita, dividindo com os leitores algumas questões para reflexão como a seguinte: *Os modos pelos quais solicitamos aos nossos alunos que trabalhem a linguagem nos seus textos durante a aula de Língua Portuguesa promovem uma prática significativa de escrita?* (2008, p. 135).

A partir dessa questão, os autores tratam sobre como lidar com os problemas encontrados nas produções escritas dos alunos; apresentam historicamente como alguns desses problemas foram tratados, ocasionando certo abandono do ensino de gramática pelos professores; e sugerindo estratégias para ensinar o aluno a manusear os recursos da língua a fim de aprender a escrever. O capítulo traz exemplos de textos produzidos por alunos do ensino fundamental e que apresentam problemas de coesão, coerência, adequação das estratégias ao gênero textual, traços da oralidade, ortografia, etc. Um dos meios indicados para solucionar tais questões é o processo de reescrita, dentro do qual há o trabalho com a conscientização do aluno para a leitura de seu próprio texto, a responsabilidade para com o que constrói e o aprendizado dos recursos linguísticos (a referenciação e o estabelecimento de relações lógicas, por exemplo). Para finalizar o capítulo os autores sugerem uma *atividade inspiradora* que, de maneira lúdica, objetiva “[...] chamar a atenção para o fato de que o texto é uma unidade resultante do uso articulado” de enunciados por meio de conectores (p. 148). Os autores detalham como a atividade poderia ser realizada. Primeiro estudando a teoria, ou seja, os tipos de conectores interfrásticos, e aqui citam Koch (1992) como referência; depois construindo exemplos para os alunos partindo da realidade linguística deles e, por fim, levando-os, por meio de um jogo de quebra-cabeça, a utilizar os conectores em agrupamentos variados e discutindo com a turma a pertinência dos enunciados que eles próprios montaram. A atividade é bem explicitada, até o material e como construir o kit de quebra-cabeça é explicado. Tudo em um tom de sugestão para o professor, deixando a critério as adaptações que julgar necessárias. Ao final do capítulo há a indicação de três outras leituras sobre a temática tratada com a respectiva sinopse de cada livro, são elas: *A socioconstrução de texto escrito: uma perspectiva longitudinal*, de Cancionila Janzkovski Cardoso; *Desvendando os segredos do texto* e *Introdução à linguística textual* de Ingedore Villaça Koch.

À medida que o texto foi sendo apresentado, a equipe do seminário fez diversas analogias, identificando que muitos dos problemas expostos pela autora também foram encontrados nas produções dos alunos durante as oficinas, como por exemplo, a dificuldade em retomar um termo já expresso no texto (referenciação), ocasionando a repetição de uma única palavra como pronomes “ele/ela”; a falta de habilidade para argumentar por meio da escrita, desenvolvendo o texto; falta de coerência. Um dos textos citados pelo grupo foi o seguinte:

(3) *Era uma vez uma macumbeira que saio do cemiterio. É no dia seguinte uma senhora foi visitar o seu neto e o tumolo não tava mas lá. Ela preocupada porque o tumolo não tava mas lá, preucuro pelo cemiterio todo mas não encontrou o tumolo e foi embora, para a sua casa.*

Quando chego a noite a macumbeira voutou para o cemiterio e fez a macumba para outro tumulo e esse tumulo era da mae de Ana Carolina, no dia seguinte, na manha de segunda-feira Ana carolina e sua tia foram visita a sua mãe que era a dona Alícia qua ana carolina E sua tia chega no cemitério Ana Carolina começa a chorar de tanta tristeza de não ver sua mae com ela e cada lagrima que caia Ana Carolina começou a passar mal por causa do feitiso da macumba Ana Carolina foi logo para o medico e quando o doutor disse que ela tinha um canser ela ficou desesperada e ele disse que lhe restavam so mais 3 meses de vida. Ana Carolina era uma menina muito querida para sua familia uma menina Estudiosa que adorava brincar e fazer coisas dentro de casa. ana carolina bons e melhores amigos e os seus melhores amigos era. Juliane, Felipe, Adriana, Rafael, Ana Cristina E Renan. Eles o foram visitar ana carolina e ana carolina recebeu eles com muita alegria.

No dia seguinte quando foi a noite a macumbeira voutou áo cemitério, fez mas uma macumba e foi para Ana Carolina e era noite de lua cheia. No dia seguinte Ana Carolina acordou careca por que o cabelo dela começou a cair Ana Carolina ficou muito triste ela passou por muitas operações e a macumbeira não parava de fazer macumba [...].

Esse é um trecho do texto de uma aluna do 6º ano que participou da oficina e que seria uma das mais “problemáticas” (de acordo com a equipe). O comando da atividade era que produzissem narrativas misteriosas, como as Lendas, a partir de um quadro de sugestões feito pelos integrantes da equipe com narrador, espaço, personagens e elemento maravilhoso, dentre os quais, os alunos deveriam escolher os que queriam colocar em suas estórias e desenvolvê-las. O quadro apresentado aos alunos foi o seguinte:

Quadro 19. Quadro de sugestões para a atividade

NARRADOR	ESPAÇO	PERSONAGENS	MARAVILHOSO
Velho	Floresta/mata	Menino	Caixa mágica
Pescador	Rio	Moto-taxista	Tesouro perdido
Onça	Cidade	Pipoqueiro	Assombração
Coruja	Quarto	Palhaço	Maldição
Ribeirinho	Shopping	Padre	Encantamento

Macumbeiro	Ver-o-peso	Coelho	Sexta-feira 13
Macaco	Cemitério	Tartaruga	Segredo

Os alunos foram direcionados a escolher um item de cada coluna e até três itens da coluna “personagens”. As observações realizadas por uma das graduandas ao mostrar a redação (dado nº 3) foi que apresenta uma “teia de incoerências”, afirma que a aluna faz uma “confusão”, não consegue conectar os fatos de maneira compreensível e repete o pronome “ela”, pois não domina o processo de referenciação. A solução, segundo o grupo, seria “sentar e fazer pensar sobre o que estava escrevendo, reler junto com ela”. Nesse instante, como também em outros, o professor intervém e corrobora, “*ensinar a ler o próprio texto*”. Podemos, também, afirmar sobre a produção da aluna que não foi fiel ao comando da atividade ou não conseguiu adequar a escrita às escolhas que havia feito, pois como narrador havia optado pela Macumbeira – o que se tornou uma das personagens – e como personagem o moto-taxi – o qual nem é citado no texto. Vale esclarecer que ao descrever a análise do texto da aluna já adentramos a aula do tipo didática-analítica, pois os dois tipos de aulas que temos durante os seminários misturam-se. Entretanto, discutiremos com mais detalhe esta parte do seminário no item seguinte, como um exemplo de aula que chamamos didática-analítica.

O segundo texto, apresentado pela equipe e escolhido como base para a análise dos dados, consiste em outro capítulo da mesma obra, que trata especificamente do trabalho com o gênero narrativo, o qual se relaciona com o tema da oficina: Lendas. Outra integrante do grupo explica cada um dos 10 passos “[...] de um percurso cujo objetivo é verificar o conhecimento do aluno sobre os elementos básicos que compõem a estrutura de um texto narrativo.” (RIOLFI et al., 2008, p.161). Os autores ressaltam que são encaminhamentos para que o professor crie seus próprios dispositivos de planejamento e organização. Os 10 passos são:

- 1º passo: refletir sobre os contornos ideais do texto a ser avaliado, estabelecer parâmetros;
- 2º passo: elaborar um quadro de maneiras de utilizar os componentes da narrativa;
- 3º passo: compartilhar com os alunos os parâmetros de avaliação das produções escritas;
- 4º passo: analisar as produções de maneira a identificar os principais problemas;
- 5º passo: convidar o aluno a ler seu texto em voz alta;
- 6º passo: estabelecer uma versão normatizada das produções escritas a partir da leitura feita em voz alta;
- 7º passo: construção de uma grade analítica que considere o modelo de narrativa escolar adotado e seus elementos estruturais;

8º passo: leitura da versão normatizada quanto ao aspecto gramatical e ao preenchimento da grade diagnóstica;

9º passo: cotejamento da análise dos textos, localizar pontos fortes e fracos;

10º passo: utilização dos dados sistematizados para fundamentar a criação de um programa de ações que possam sanar os problemas.

Tais passos, ao serem expostos à turma, foram relacionados à maneira como a oficina foi conduzida, sendo identificado que alguns deles foram realizados até de forma intuitiva, como relata uma das graduandas ao perceber que mesmo sem terem lido o capítulo 10: a) estabeleceram parâmetros para que os alunos pudessem realizar as produções; b) apresentaram vídeos durante as oficinas; c) deixaram com que os alunos identificassem elementos da narrativa em seus próprios textos e em outros e d) criaram um quadro com os pontos fortes e fracos.

O professor da turma, durante a apresentação do seminário, fez ponderações, chamando a atenção dos alunos e problematizando aspectos mais relevantes, como por exemplo, a tomada de decisão a respeito do que se quer ensinar, a sistematização de objetivos e parâmetros de avaliação e exposição disso aos alunos de maneira clara, sempre levando os professores em formação a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Em relação a essa metodologia do seminário, notamos que ela difere consideravelmente em comparação a como foi encaminhado o seminário na IES 1, onde os graduandos dividiram um único artigo de 17 páginas para que 5 equipes apresentem os tópicos principais, sem qualquer tipo de pesquisa, análise ou apresentação de propostas de ensino. A organização do seminário da IES 2 propôs que os graduandos pesquisassem textos, lessem, fizessem analogias com a prática de ensino e analisassem textos de alunos.

Quanto às *Proposições Verdadeiras* e *Conceitos* desse primeiro momento da aula são aqueles presentes nos dois textos teóricos expostos: “Alunos de todos os níveis de escolaridade têm dificuldades para produzir textos coerentes”; “O papel do professor é ensinar o aluno a usar os recursos presentes na língua portuguesa”; “O aluno precisa aprender a escrever e reescrever”; “Apresentar quadros de classificações de palavras não é a solução, é necessário ensinar a usar as classes gramaticais em um texto”; “Ao professor, é necessário tecer parâmetros para melhor identificar problemas na produção dos alunos e planejar ações de intervenção”, etc. Quanto aos *conceitos*, estes são os de escrita, oralidade, gramática,

reescrita, coerência, coesão, semântica, pragmática, conectores interfrásticos, narrativa (personagens, espaço, tempo, progressão temporal, enredo, recorte, recursos estilísticos). A maioria desses conceitos não é exatamente definida nos textos, mas utilizada para embasar a tese levantada e discorrer sobre o processo de escrita. Os conceitos apresentados em sua definição e explicados são os de reescrita, conectores interfrásticos e narrativa. Não identificamos claramente uma Disciplina expressa a partir desses enunciados e conceitos e no todo da aula, mas reconhecemos as influências da Linguística Textual, do Estruturalismo (na análise da narrativa) e do Interacionismo.

3.1.2.4 Aula Didática-Analítica na IES 2

Quadro 20. Aula didática-analítica IES 2

Data	Atividades realizadas	Exercícios/Atividades para o graduando	Textos lidos
01/08/13	Análise de material da oficina (tema Lendas).	Apresentação do seminário (2ª parte).	RIOLFI, C. et al. Capítulo 9. Problemas comuns no processo de ensino da escrita. In: <i>Ensino de Língua Portuguesa</i> . São Paulo: Thomson Learning, 2008. p. 135 – 158. _____. et al. Capítulo 10. Diagnóstico de escrita do texto narrativo. In: <i>Ensino de Língua Portuguesa</i> . São Paulo: Thomson Learning, 2008. p. 159 – 176.
Comentários			
Esta aula foi reservada para a apresentação do seminário do último grupo cujo tema era Lendas (o mesmo tema da oficina). A segunda parte diz respeito à análise da produção de um dos alunos que participou da oficina, à luz do texto teórico estudado.			

Iremos analisar aqui o segundo momento da aula discutida no item anterior, realizada no dia 01/08/2013. Nessa segunda parte do seminário apresentado pelos alunos, eles estavam encarregados de mostrar dados da oficina a fim de serem analisados a partir dos textos teóricos lidos e apresentados no primeiro momento da aula (analisada anteriormente). Dessa forma, temos uma aula de natureza didática, de tipo analítica.

Constituiu *objeto* desta aula dados provenientes da oficina ministrada pelos graduandos durante três sábados em uma escola estadual da região metropolitana de Belém. No seminário em questão, a equipe escolheu um texto intitulado *A festa na mata*, produzido por um aluno do 7º ano.

Primeiramente foi feita uma sondagem com os alunos, a partir da leitura de uma lenda híbrida do Boto com a Iara, sobre o que sabiam a respeito das lendas e quais faziam parte do

imaginário da região. Em uma roda de conversa algumas lendas foram contadas, como as da Mandioca e do Açaí. Logo após esse momento, a proposta de produção, realizada ainda no primeiro dia da oficina, foi de cada um criar um texto que misturasse duas lendas ou personagens míticos a partir dos desenhos (de personagens de lendas) que cada um escolheu.

Houve a preocupação em analisar o texto quanto aos aspectos formais, semânticos, adequação ao gênero etc. e avaliar o alcance que as atividades realizadas durante a oficina tiveram junto aos alunos, as mudanças percebidas em sua aprendizagem. Os conceitos e procedimentos presentes nos textos teóricos que foram objeto do primeiro momento do seminário puderam ser operacionalizados, tornando-se ferramenta para observar a própria experiência de ensino.

Para melhor aproveitamento dos dados produzidos, os graduandos foram direcionados pelo professor da turma a registrarem, sistematicamente, o que aconteceu na ocasião de cada um dos três dias de oficina. Tiveram que entregar relatórios semanais, ou seja, cada encontro gerou um relatório e cópias dos textos dos alunos que, em algumas aulas, foram lidos e discutidos antes do encontro seguinte, a fim de que sugestões e adequações pudessem ser inseridas no planejamento para que a oficina pudesse ser a mais produtiva possível. Diferentemente do que aconteceu na IES 1 em que não houve planejamento das aulas do estágio em sala e os poucos dados que apareceram foram discutidos de maneira rápida.

Quanto ao “*Método*” da aula, como já dito, dividiu-se em dois momentos, esta é a segunda parte do seminário, quando a equipe, após a explicação dos textos teóricos, direcionou a turma para a leitura e discussão acerca de uma amostra do material produzido pelos alunos da oficina. Primeiramente, foi reservado um espaço para que todos pudessem ler uma das “lendas híbrida” criadas na oficina e já citada anteriormente, *A festa na mata*, e tentassem responder a seguinte indagação do professor: “*Se não é para pegar e ficar corrigindo, dizendo que vol não é com l é com u, então o que eu posso falar desse aluno para que ele consiga melhorar o seu texto?*” O texto analisado foi o seguinte:

(4) *A FESTA NA MATA*

A Historia que eu vol conta para vocês

É sobri uma festa mais não É uma festa com uma

Calque é uma festa de lendas estava rolando um

Boato que iria acomtecer um festecho na

Mata e comvidarão todas as lendas da

Amazônia e esta festa iria acomtece em noites

De lua cheia e Quando o lobisome sobri desta festa

Ele ficou muito alegre e dice meisperela que

Eu vola e na noites seguinte a festa já estava rolando

*E a iara vio o Boto chegando com o céu tragem
 Social i depois checol a matinta perera com o céu
 Cabelo todo aromado e com as mangas da sua
 Blusa mais parecendo uma asa de mocego e depois
 Checol. Um Bichola que nhinguem conhecia e o Boto
 Checol com aquele Bicho e dice quem é você quem so
 Eu. Eu so o lobisome mais você esta diferente
 Eu cei eu foi quere faze uma luzis nomeu pelo
 É não deu certo e o Boto comeso ari do
 Lobisome e depois checol o sasi checol polando.*

Logo após o tempo para leitura silenciosa, um graduando é solicitado para fazer a leitura do texto em voz alta. Sendo assim, a equipe encaminhou os colegas para uma análise do referido material de acordo com os passos apresentados no capítulo 10 do livro *Ensino de Língua Portuguesa* (expostos na análise anterior). Debateram sobre os parâmetros estabelecidos para a atividade, o não seguimento deles pelo aluno que, ao invés de optar por dois personagens ou duas lendas, citou vários personagens (Lobisomem, Matinta, Saci, Boto) e, mesmo assim, foi considerado o mais criativo e que mais alcançou a expectativa da equipe do seminário. Na sequência, o docente pediu para que visualizassem os problemas presentes na escrita do texto e tomassem nota, primeiro quanto aos aspectos formais. A turma toda participou da análise e o debate continuou sobre diversos aspectos do texto. Os problemas citados pelos alunos disseram respeito à ortografia, escrita inadequada das palavras como *vol*, *checol*, *festecho*, dentre outras; pontuação precária, como a falta da vírgula antes do “mais” no período “*É sobri uma festa mais não É uma festa com uma calque*”; junções de palavras (*Bichola [bicho lá]*, *nomeu [no meu]*, *meisperela [me espera lá]*) e uso de marcas de oralidade. Sobre este último, não se chegou a uma conclusão, visto que este aspecto não se caracteriza exatamente como um problema dos mais sérios em comparação com outros presentes no texto, pois “*o próprio gênero pressupõe o uso das marcas de oralidade*”, afirma uma das integrantes do grupo. Um segundo aspecto a ser observado foi quanto à construção da lenda, foi pontuado o não desfecho da estória, o não desenvolvimento das personagens e a falta de organização dos fatos. A reflexão recaiu sobre a necessidade de um olhar atento e paciente à produção de um aluno. O professor frisou que geralmente o que se faz é olhar o texto do aluno e fazer uma série de cogitações a respeito do que ele disse ou do que quis dizer e o interessante e mais difícil seria trabalhar sobre o que o aluno não disse, pois muitas vezes nesse ponto é que está o caminho para uma criação mais significativa, mais detalhada. Levar o aluno a pensar em que argumentos poderia dar, que posições e contextos poderia explicitar.

Este trabalho de análise das produções dos alunos foi feito em diversos momentos durante a apresentação deste seminário e dos demais. O papel do professor da turma foi o de interpelar os graduandos, problematizando diferentes aspectos da análise de um texto em sala de aula. Como tratar as produções? O que procurar? Por qual foco optar para que a intervenção na escrita do aluno não fique na simples e pura correção ortográfica, prática esta comumente encontrada em aulas de Língua Portuguesa?

Apesar da análise desse material não ter sido tão aprofundada, pode-se dizer que há sinais de um movimento dos sujeitos (os professores em formação) na direção de uma “inscrição disciplinar”, pois: a) o texto analisado foi recolhido da prática de ensino planejada por eles próprios, ou seja, não se discutiu sobre uma análise feita por um determinado autor em um artigo (o que aproximaria o trabalho do procedimento do Comentário mais do que da Disciplina); b) houve um registro dos dados de maneira sistemática e o texto do aluno estava presente no momento da análise, não apenas na forma de comentários ou lembranças, possibilitando que cada um opinasse a respeito do dado, em uma prática investigativa, e não sobre o olhar do outro; c) problemas concretos foram levantados e analisados, não apenas identificados e d) a análise foi baseada em um dos textos teóricos lidos, ou seja, a prática foi olhada a partir da teoria estudada e não apenas das impressões ou opiniões formadas pelos alunos na experiência de estágio em si.

Quanto às *Proposições Verdadeiras*, o que aconteceu foi o levantamento de hipóteses que tentassem justificar as dificuldades apresentadas pelo aluno em questão e a sugestão de possíveis soluções para as carências evidenciadas. Encontramos vários questionamentos e reflexões baseados na produção analisada. Algumas proposições presentes nos textos lidos são reforçadas, como a que afirma que “O papel do professor é ensinar o aluno a usar os recursos presentes na língua portuguesa”. A conclusão a que se chegou ao término da aula é que “A correção ortográfica não é suficiente para ajudar o aluno a melhorar o texto”.

O que acontece nesta aula é diferente do princípio do Comentário encontrado na IES 1. Para Foucault (1966), a Disciplina é uma fonte de produção de infinitos enunciados, “para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (p. 30). Ao se deparar com o texto do aluno, os graduandos criam suposições, ou seja, caminham para a elaboração de proposições que estão submetidas a regras de produção, já que não é “qualquer coisa” que se pode afirmar, pois o dado está em sua frente. Os alunos se colocam na posição de futuros professores a pontuar problemas no texto do educando e levantando hipóteses. Mesmo que a conclusão a que se

tenha chegado não tenha ultrapassado o corriqueiro, é significativo que os graduandos tenham concluído a partir de uma discussão sobre os resultados de sua própria oficina, não pela fala de um teórico ou do professor da disciplina curricular.

Quanto ao *Jogo de Regras e Formação de Conceitos*, no exercício de análise do material, alguns conceitos apareceram: lenda, escrita, texto narrativo etc. Entretanto, o que direcionou a reflexão estabelecida, apontando para o que seria uma aula de Língua Portuguesa, ou um método adequado para o ensino da modalidade escrita, foram os 10 passos sugeridos no capítulo *Diagnóstico de escrita do texto narrativo*, citados anteriormente. Esta foi uma aula predominantemente didática que se ocupou em levar os graduandos a pensar sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa.

Esta atividade curricular foi organizada em torno da execução da proposta de extensão que consistiu na realização de oficinas de Língua Portuguesa em uma escola pública. Desde o primeiro dia de aula, o direcionamento dado objetivou preparar a turma para a efetivação da proposta: os textos lidos sobre concepções e ensino de língua e o papel do professor de Letras, as atividades de elaboração das propostas de oficinas, a simulação de aulas, a produção e correção de material didático para a prática de ensino, etc.

As aulas foram, preponderantemente, de natureza didática, com ênfase na produção de objetos próprios do fazer docente (planejamento de aulas, atividades, materiais didáticos, avaliação de textos de alunos, etc.) e em discussões a partir de dados da prática. O contato com o texto dos alunos, como exemplificado na aula do dia 01/08/2013, possibilitou visualizar os problemas citados em diversos textos teóricos explanados em tantos momentos durante a disciplina curricular. Sobre este contato, afirma Barboza (2012)¹⁹:

Imaginar como será a ação que irá desempenhar faz com que o estagiário crie, pelos menos, outras duas imagens: uma acerca das estratégias a serem mobilizadas para a transmissão de um dado conteúdo e outra acerca de como os sujeitos (estudantes de Educação Básica) se portarão no momento da intervenção. Neste jogo de imagens (ou formações discursivas (PECHÊUX, 2010)) que o aluno dá forma a sua prática pedagógica. (p. 4).

A diferença fundamental entre o que observamos na atividade curricular da IES 1 e na da IES 2 está na tomada da aula dos alunos de Letras como *objeto*. Em ambas as instituições, pudemos reconhecer a presença de Disciplinas da área de Letras, por vezes as mesmas (Linguística de Texto, Interacionismo); em ambas, também, a prática de ensino foi realizada

¹⁹ Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP e coordenadora do projeto *Formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa: disciplinas e práticas de ensino* (em andamento), financiado pela UFOP.

simultaneamente a esse estudo. Mas, na disciplina da IES 1, ela foi feita de modo paralelo e quase não surgiu enquanto tema das discussões. Na disciplina da IES 2, as oficinas foram registradas pelos alunos e muitas aulas foram baseadas no material produzido nesta ocasião (como os seminários que exemplificamos acima). É por essa razão que o texto teórico não fica reduzido ao Comentário no sentido foucaultiano, ou seja, na descoberta do pensamento do autor. As atividades didáticas não se reduziram à reprodução de modelos, pois foram, de fato, realizadas numa escola. Sendo assim, algumas considerações sobre a inserção dos sujeitos dessas atividades curriculares em uma Disciplina serão expostas na seção seguinte.

3. 2 AS MELP E SUA CONSTITUIÇÃO (OU NÃO) ENQUANTO DISCIPLINA

Após todo o percurso de exposição de nossa pesquisa, a questão que queremos abordar, na presente seção, diz respeito ao papel concedido ao graduando nas disciplinas curriculares observadas.

Nas atividades de MELP investigadas, como visto por meio dos exemplos trazidos e demais esclarecimentos, diferem em alguns aspectos quando o assunto é sua constituição enquanto Disciplina. Isso nos dá uma amostra de como estão sendo preparados os profissionais de Letras em Belém/PA. Nos dois casos, estamos diante de um discurso controlado, de um projeto de formação que não é aleatório – a forma de controle do discurso predominante é que difere: em uma, o graduando é levado a “fazer Comentário”, ou antes, reproduzir um “Comentário” sobre os textos; em outra, ele é levado a uma posição mais próxima de sujeito de uma “Disciplina”.

Ao tratarmos da IES 1, a disciplina curricular combinada Estudos de Linguagem IV / Projeto-Estágio em Estudos de Linguagem IV notamos uma ocorrência marcante no que concerne ao papel do graduando em Letras. Existe uma ambiguidade no tratamento dispensado ao aluno: ora ele é tido como professor em formação, ora como aluno de nível básico ou de uma oficina de redação. Quando direcionados ao estágio supervisionado, ou expostos a exemplos de planos de aula, de atividades de leitura e interpretação textual, ou quando envolvidos em discussões sobre métodos a serem usados para sanar problemas de aprendizagem, são tratados como futuros professores. Por outro lado, quando solicitados a executar as atividades de interpretação de texto, os roteiros de leitura, os exercícios de ortografia (uso de S, Ç, C, Z, SS, X, CH, J, G e crase; realizados na aula do dia 27/11/12), são

colocados na posição de alunos de educação básica a aprender a ler, identificar informações importantes em textos de gêneros variados e treinar a ortografia. Vale ressaltar que esta turma estava no último semestre do curso de Letras.

Outra ambiguidade encontrada foi quanto ao que se considera um texto teórico. Temos aulas em que a discussão se estabelece com base em textos de divulgação científica, em outras são textos da esfera jornalística, entretanto, ambos são tratados da mesma maneira. Na aula teórica-expositiva do dia 11/09/2012, por exemplo, a indicação de leitura foi a de um artigo jornalístico intitulado *A mão e a luva*, de Wilson Figueiredo, que tratou de conceitos como implícito, explícito, sentido literal e sentido intencional. O direcionamento dado foi o mesmo dispensado durante as aulas em que um texto teórico era o objeto: leitura, resolução de questões de interpretação, compreensão e identificação de conceitos. O texto não acadêmico ocupou o mesmo lugar que o texto acadêmico.

Os graduandos leem, desenvolvem uma discussão sobre algum conceito ou abordagem presentes no texto e respondem questões de interpretação e, outras vezes, discutem trechos fichados pela própria docente. Independente do tipo de leitura, os mesmos procedimentos são adotados – o que reforça a impressão de que, mesmo quando o texto da aula é um texto teórico da área de Letras, ele está sendo tomado como objeto de uma aula “de leitura” e não de um trabalho de formação de docentes.

Considerando estas ambiguidades, em suma, a maneira como se apresentaram os conceitos, métodos e opiniões esteve baseada no princípio do Comentário (foucaltiano). A repetição de definições de autores (muitos deles não lidos em seu texto original), de proposições verdadeiras, de crenças em abordagens não tanto experimentadas, mas “compreendidas” e referendadas nos textos etc., foi o que direcionou as aulas. A atividade curricular não se constituiu enquanto Disciplina, que faz nascer sob suas regras um série de enunciados outros, que justamente por pertencerem a ela podem ser “portadores de conhecimento”. Os alunos não construíram saberes, não refletiram acerca da experiência do estágio, não “pararam” durante a disciplina a fim de pensar em estratégias outras que não fossem as apresentadas por meio de alguns textos. A partir desses traçados, percebemos que o aluno de Letras na IES 1 não está sendo introduzido na Disciplina, como alguém que continuará a produzi-la. Está sendo introduzido no Comentário, em uma repetição eterna do que já estava dito e há muitas chances de permanecer na repetição ao ministrar suas aulas na educação básica, sem o olhar aguçado às ocorrências, sem experimentar estratégias e sem produzir sua própria aula.

Em Ensino-Aprendizagem do Português I encontramos outro papel em que os graduandos são colocados. Percebemos que a proposta da atividade curricular proporciona momentos de leitura e debate de textos referentes ao ensino de Língua Portuguesa, ao uso do livro didático, à produção de material didático, ao trabalho docente, seus percalços, incumbências, etc. Nisso não há tanta diferença em relação à atividade curricular da IES 1. A diferença observada é que os alunos são estimulados a assumir um papel de futuros professores seja: a) lendo e discutindo os textos (os textos “teóricos” não foram lidos com a finalidade principal de se “discutir as ideias dos autores”, mas de discutir situações vividas pelos graduandos enquanto professores – do calendário de greve às experiências nas oficinas); b) seja pensando em temas e atividades e planejando-as (não se limitou ao ensino de “formas” didáticas, como plano de aula etc., mas a elaboração das aulas em si foi tomada como objeto, tanto antes das oficinas como após); c) seja simulando ou desenvolvendo as oficinas e, ao término; d) avaliando os resultados e analisando textos dos alunos.

Houve, também, na IES 2 uma valorização do trabalho de investigação (o que não fica explícito que tenha acontecido na IES 1). Os futuros professores foram em busca de textos teóricos e não teóricos, materiais diversos (livros, revistas, jornais, vídeos, fantoches, dentre outros) etc. a fim desenvolver a proposta de intervenção planejada. A elaboração das aulas e a discussão dos resultados não foi feita de forma “espontânea”, como em “rodas de conversa” ou debates opinativos, mas foi constantemente sistematizada na forma de tarefas específicas (entrega semanal de relatórios das oficinas, aulas reservadas para leitura e análise de materiais de alunos das oficinas, seminários em equipes e escrita de um ensaio crítico individual).

A estrutura da atividade curricular e a maneira como ela foi conduzida permitiu que os graduandos a ocupassem uma posição de produção de novos enunciados, de tomada de posição e de experimentação. Assim, mesmo que não possamos afirmar que se constituiu uma Disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa com métodos, conceitos ou proposições verdadeiras específicas, podemos dizer que os discursos se inscreveram em disciplinas. Para exemplificar como isso se dá, fomos aos ensaios críticos produzidos pelos alunos como um dos trabalhos finais. A proposta foi que desenvolvessem uma análise de textos de alunos a partir de determinado horizonte teórico. Observemos o trecho retirado de um dos ensaios produzidos por uma integrante do grupo da oficina *Falar diferente é falar errado? Aprendendo a variação linguística*:

- (5) Disponibilizamos duas palavras, e pedimos para que eles fizessem o máximo de expressões que pudessem e soubessem, sem mudar o significado. As palavras foram: “Morte” e “Dinheiro”. Analisaremos, agora, as respostas obtidas pelos alunos.

As respostas obtidas pela aluna X para “Morte” foram:

- Bateu as botas.
- Levou o farelo...
- Esse aí, já era
- Levou o fim.

Podemos observar, em suas respostas, que a aluna se utiliza mais de expressões coloquiais e expressões populares, não utilizando expressões formais. Não utilizando eufemismos ou expressões suaves, o que fazem com que essas expressões tenham um impacto pesado. Ela se utiliza, também, de expressões regionais paraenses, como “Levou o farelo...”, a qual é somente utilizada – nesse sentido – na região norte do Pará. O que deixa claro a utilização da escrita em decorrência da fala, a aluna colocou apenas expressões comuns a ela, levando em consideração o lugar e o grupo social a qual faz parte, o que para alguns teóricos é o que precisamos levar em consideração, já que a língua funciona como identidade de um povo.

Observamos também, que a aluna X se utiliza de recursos externos para indicar mudanças de entonação, a pontuação. Em “Levou o farelo...” a aluna utiliza-se de reticências, indicando uma idéia de continuidade ao que se está falando, e até mesmo de prolongação da última palavra, estendendo-a mais que as outras. Já em “Esse aí, já era!” notamos a preocupação de X em intensificar o que se foi dito, enfatizar a idéia de certeza da frase. Temos também os pontos finais, indicando que são frases declarativas; e vírgula, mostrando-nos uma pequena pausa para melhor entendimento da idéia.

Já as respostas da mesma aluna para o termo “Dinheiro”, obtivemos:

- Verdinhas
- Grana
- Real

Nessas respostas, podemos identificar que assim como as da expressão “Morte”, a aluna deu preferência para expressões coloquiais e mais conhecidas. A resposta “Verdinhas” é pouco menos utilizada, em comparação com a resposta “Grana” e “Real”, sendo esse último, referencia a cédula válida no Brasil. O que nos leva a afirmar que aqui também a aluna se apropriou de termos mais usuais, se aproximando assim, de sua realidade como falante inserido em um espaço regional e social. Logo, X correspondeu às expectativas esperada proposta pelo exercício.

Esta atividade foi proposta no segundo dia da oficina, ocasião em que a equipe abordou a variação social. O ensaio explicita que foi feito um trabalho sobre gírias e, para ampliação dos estudos, foi sugerida aos alunos essa atividade de “usar expressões variadas” a fim de “passar a mesma ideia”. O que notamos é que a análise empreendida pela graduanda não se limita a identificar desvios na norma culta ou avaliar o alcance ou não das expectativas pelos alunos. Ela estabelece uma relação com os estudos realizados (“o que para alguns teóricos é o que precisamos levar em consideração, já que a língua funciona como identidade de um povo”), faz declarações com base no contexto dos alunos (“também a aluna se apropriou de termos mais usuais, se aproximando assim, de sua realidade como falante

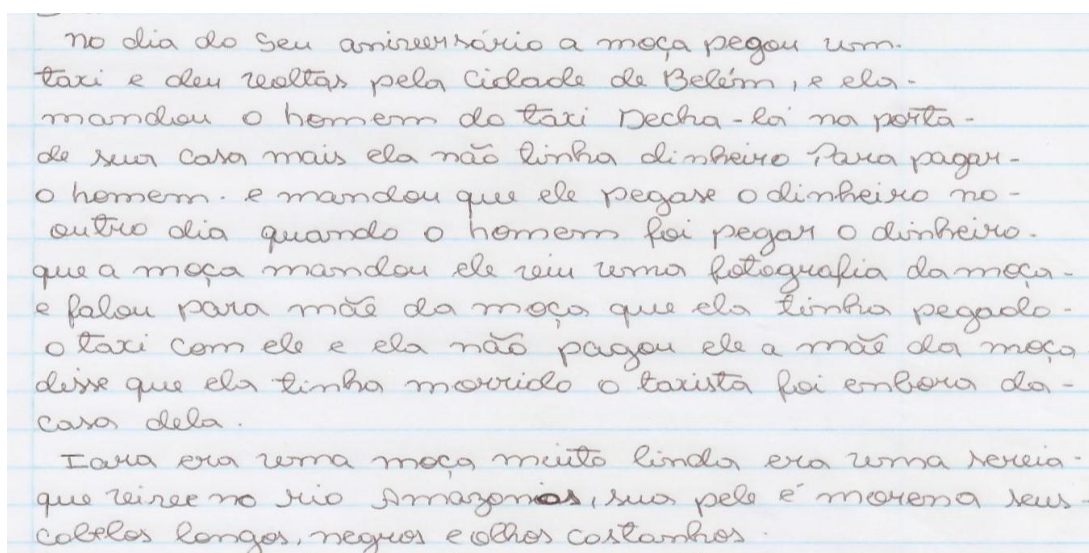
inserido em um espaço regional e social”), propõe justificativas plausíveis para ocorrências (“*O que deixa claro a utilização da escrita em decorrência da fala, a aluna colocou apenas expressões comuns a ela, levando em consideração o lugar e o grupo social a qual faz parte*”). A futura docente envereda pelas produções dos alunos fazendo leituras que vão além de apontamento de “erros” ou conclusões de que eles sabem adequar (ou não) sua fala.

Vejamos outro exemplo, agora de uma graduanda integrante da equipe de Lendas:

(6) *As dificuldades são comuns a todos os alunos, visto que escrever, como afirmam os autores, não é um dom (p. 138). Há uma dificuldade em produzir textos narrativos, pois os alunos costumam enumerar fatos, não conseguem e não sabem trabalhar com as palavras; “o desafio para o professor nos dias atuais é, inicialmente, construir leitores de si mesmos, dos próprios escritos” (p. 140). Esses problemas foram percebidos claramente quando alunos do 6º e 7º ano foram convidados a construírem textos a partir de uma junção de duas lendas ou de personagens lendários. Esse desafio foi proposto após a exposição dos conceitos de narrativa e de lendas, além da exemplificação de lendas amazônicas.*

Percebemos que os alunos tinham muitas dificuldades em escrever. Alguns não conseguiram mesclar os textos de forma que a ‘colagem’ pareceu estranha; as duas histórias ficaram separadas.[...]

O primeiro ponto a ser notado é que, provavelmente, a aluna não entendeu o comando proposto, pois em vez de misturar, ela faz uma colagem da lenda urbana “Loira do táxi” e da lenda amazônica “Iara”; na verdade, transcreveu duas lendas que haviam sido contadas. Vejamos:



O texto apresenta um problema estrutural; não é um texto, são dois. Nesse caso o professor deve levar o autor a ler o que escreveu e fazê-lo perceber o quanto causa estranheza dizer que isso é UM texto. Como esse texto foi produzido no primeiro dia de oficina, tornou-se uma espécie de sondagem quanto ao nível de domínio do que havia sido exposto; por isso, a estratégia no segundo dia de oficina foi outro, como veremos posteriormente.

Quanto a este primeiro texto, a aluna não reconhece que era preciso uma produção própria a partir dos desenhos escolhidos. A fragilidade do texto está na incoerência, porque ela não consegue conectar uma lenda à outra.

A graduanda faz um apanhado geral dos resultados da oficina ao pontuar os problemas encontrados no desenvolvimento das atividades. Não só aponta, mas sugere estratégias que possam solucionar algumas questões. Ela analisa também, a necessidade de adequar os exercícios no segundo dia, a partir da sondagem que estabeleceram; faz conexões com as leituras dos textos teóricos embasando suas proposições. O processo de reflexão e construção da compreensão acerca das produções dos alunos é notório. Imprime-se uma dinâmica de criação de enunciados, os quais “ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga” (FOUCAULT, 1987, p. 121). Podemos enxergar a função enunciativa que se concretiza e chega a caracterizar, fixando certa identidade à prática desempenhada dentro da disciplina curricular. Há uma existência materializada, que se situa em um tempo e um espaço, um campo de associações e correlações, um autor e suas intenções.

Foucault afirma que no interior das disciplinas há um conjunto de elementos que juntos fundam sua configuração. É nesse sentido que procuramos enxergar as atividades curriculares das IES pesquisadas. Elas não chegam a constituir uma Disciplina MELP. Contudo, a IES 2 aproxima-se de um fazer mais autônomo, inscrito em uma prática reflexiva e madura do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, pois coloca o futuro professor na posição de produzir novos enunciados “alimentados” pela sua experiência, tanto em sala quanto no estudo teórico, e não apenas reproduzir por meio do Comentário os enunciados que já estão na bibliografia da área. O estabelecimento de referências claras, objetos de ensino, métodos e saberes contribui para fixar uma noção do que seja e para que se formam professores de língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse central desta pesquisa está na Formação do Professor de Língua Portuguesa e, de modo específico, na importância que as atividades curriculares de MELP deveriam ter na constituição dos currículos dos cursos de Letras. Um bom alicerce sustenta a prática profissional de uma vida inteira e abastece o docente não apenas de teorias e conceitos, mas também de habilidades para buscar as próprias soluções em terrenos que julgar fecundos.

A presente pesquisa nos possibilitou enveredar por um caminho de pesquisa com bases na AD Francesa, experiência esta não vivenciada antes por nós. Sendo assim, se fez, particularmente, um período de amadurecimento na maneira de olhar para os acontecimentos que cercam o campo do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

Nosso objetivo foi investigar como se constituem as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, conhecidas como MELP – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, em duas instituições de ensino superior da região metropolitana de Belém-PA. Optamos por uma pública e uma privada porque o campo de observação seria mais proveitoso. E assim aconteceu. Tivemos uma amostra da maneira como, em contextos diferentes, os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras estão sendo estruturados, tanto a respeito de seus documentos como do cotidiano da sala de aula.

Pudemos visualizar, mesmo que sob estruturas um tanto turvas, quais e quantas são as atividades curriculares de prática no currículo dos dois Cursos de Letras pesquisados e como elas se distribuem. Para tanto, empreendemos a leitura e análise dos Projetos Políticos desses Cursos; verificamos os elementos de Disciplinas já constituídas perceptíveis dentro das atividades curriculares, tanto no que tange os documentos quanto em sala de aula; e por fim, discutimos se essas atividades curriculares MELP constituem uma Disciplina, no sentido foucaultiano. Como já vimos na seção 3, de acordo com nossa hipótese, há a reunião de teorias, definições, métodos e proposições verdadeiras pertencentes a variadas disciplinas. Não existe uma MELP enquanto Disciplina fundada, mas focos de inscrição em um exercício disciplinar que, por sua vez, também não equivale a uma constante entre as atividades curriculares, pelo que pudemos comprovar e por pesquisas já realizadas em instituições em outros estados do Brasil.

Vale pontuar o que de comum encontramos e pudemos sistematizar quanto ao que se faz nas atividades curriculares de prática de ensino e de estágio em nossas IES.

Existe uma legislação estabelecendo parâmetros para a estruturação desses cursos. O controle, nesse caso, é exercido pelos órgãos que regulamentam a educação superior em nosso país. Há um momento, assegurado por lei, para a prática pedagógica, ou seja, há uma carga horária destinada, “em tempo e espaço curricular específico” (Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002), para que os professores em formação tenham experiências educativas dentro da escola, seja ela pública ou privada. As duas IES citam em seu PPC e distribuem nas grades curriculares a carga horária estabelecida.

Ocorreram articulações com Disciplinas de cunho mais teórico dentro das atividades de prática, como a Linguística textual, Estudos do gênero, Análise do discurso, Sociolinguística, Linguística aplicada, dentre outras já citadas na seção 3. Essa articulação pende para linhas teóricas de fundo Interacionista, que se centram no discurso ou no texto como objetos. Os textos lidos embasam atividades que vão desde exercitar tarefas próprias de alunos da educação básica até a produção de aulas para oficinas de Língua Portuguesa. Essa linha teórica pode estar relacionada, em nosso entendimento, à propensão que o ministrante da disciplina tem, a afinidade que possui com uma ou outra linha teórica. Por outro lado, mesmo que não possamos afirmar com precisão, essa linha teórica pode constituir um indício “disciplinar”, já que é o que se apresenta no PCN. Seria, pois, como uma “base comum” difundida na universidade.

Alguns procedimentos também são comuns durante as aulas, como o estudo de textos, sempre desenvolvidas pelos docentes com as turmas, bem como o debate e o seminário. Em relação a este último, apesar de ter sido adotado pelos dois professores, se diferenciaram, pois na IES 1 o objetivo foi a compreensão de um texto teórico (parte de uma dissertação de mestrado), e na IES 2 o objetivo foi analisar os resultados das oficinas, olhando os dados a luz de textos teóricos lidos especificamente para o seminário.

Determinados pontos aproximam as duas IES, o foco no ensino de Língua Portuguesa é, sem dúvida, é o que mais as une. Contudo, as estratégias usadas para o alcance desse objetivo as afastam. As diferenças começam com a maneira como a carga horária está distribuída no currículo do curso. Como já apresentado, na IES1 há uma diluição dos momentos de prática, seja prática de ensino ou estágio supervisionado, entre todas as disciplinas curriculares (ou a maioria delas). É incluída carga horária de prática a atividades essencialmente teóricas e em atividades de estágio há carga horária teórica sem nenhuma relação intrínseca aparente, a não ser naquelas que chamamos “disciplinas combinadas” em que a proposta é a articulação.

Outra diferença repousa na maneira de articular a prática com o restante do curso. Durante a formação do professor de Letras, são determinados os momentos em que terá contato com o fazer pedagógico. A prática de ensino que, de acordo com a legislação, deve ser interdisciplinar e baseada na resolução de situações-problema, e o estágio, que deve ser avaliado pela escola formadora e a escola campo de estágio. Entretanto, de que maneira os textos teóricos e demais atividades realizadas em sala são acionados para o planejamento, execução ou avaliação da experiência de prática? Como as disciplinas de natureza científica são operacionalizadas?

Na IES 2, as reflexões sobre o fazer do profissional de Letras levaram a uma proposta de intervenção, que por sua vez foi planejada com a turma, aplicada efetivamente e avaliada ao término, sempre retomando discussões e textos já lidos e olhando a prática por um viés investigativo. Já na IES 1 também foram realizadas atividades de prática de ensino, mas pouco se relacionou a vivência dos futuros professores com a teoria estudada, as reflexões não foram baseadas no estágio ou, quando se fez, foi de maneira superficial. Sobre essas lacunas, afirma Severino:

São notórias as deficiências dos cursos de Licenciatura do país. Suas matrizes curriculares são fragmentadas, desarticuladas e incompletas, desequilibrando-se o domínio dos conteúdos específicos em relação àqueles voltados à formação propriamente pedagógica, não se superando a cristalizada separação entre bacharelado e licenciatura. Os estágios acabam se reduzindo a simulações, atropelados que são por formalismos burocráticos, quando não são simplesmente transformados em farsa, comprometendo a necessária e fecunda intervenção da prática na formação profissional e não garantindo o equilíbrio entre a teoria e a prática nessa formação. (2012, p. 10)

A prática não se tornou um dado a ser analisado para fins de apresto do graduando para a vida profissional. Como se a prática pela prática por si só já fizesse seu papel de levar os alunos a uma concatenação de saberes, sem a necessidade de discutir sobre o que foi feito, como foi feito e os resultados desse fazer. Por meio dos ensaios críticos e comentários produzidos pelos graduandos da IES 2, tivemos uma noção de como a reflexão acerca da prática efetivada gera resultados outros que levam o ensino a se tornar um ato enunciativo.

Nesse cenário, a não constituição de uma “espinha dorsal” que sustente a preparação dos professores de Letras nessas atividades curriculares de prática, acarreta um prejuízo para o futuro da profissão. Sem referências claras, o caminho será trilhado rumo à perpetuação da reprodução em detrimento da construção do conhecimento, tanto por parte do professor, quanto por parte do alunado que ele forma. A problemática também passa pela necessidade de

reflexão sobre o papel dos professores universitários da educação, que precisam começar a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.

Finalmente, numa escala muito maior, podem reconhecer-se grandes clivagens naquilo a que se poderia chamar a apropriação social dos discursos. A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. (FOUCAULT, 2002, p. 12)

Não queremos aqui afirmar que uma Disciplina MELP precisa obrigatoriamente ser constituída, afinal, o surgimento de uma não se estabelece “de um dia para outro”; nem que precisam seguir a um padrão específico, mas o processo necessita acontecer de modo disciplinar. De alguma maneira devemos ter um método, um conceito, uma verdade, um objeto. Pode ser que haja elementos de várias disciplinas no mesmo espaço. Se houver, então teremos a interdisciplinaridade. O que se torna problemático é que o processo seja “adisciplinar”, ou seja, que tratar do ensino recaia sempre, ou no Comentário (repetir o que já se disse sobre o ensino de gramática, o ensino de escrita etc.), ou no discurso comum (opiniões, lamentações etc.).

A iniciativa de propor reflexões no que tange a Formação de Professores e os saberes envolvidos nessa formação se faz necessária. Vimos que um cenário multiforme, com várias interfaces é o que se apresenta e, de modo algum, contribui para a apropriação do processo de construção de novos enunciados, consistentes e frutíferos. A citação de Foucault nos convida, não a “remar contra a maré”, mas adentrar por “águas mais profundas” no sentido de nos apropriarmos dos discursos, seja para reproduzi-los ou modificá-los, mas que sejam nossos e que façamos deles, e ensinemos aos nossos alunos a fazer deles, um instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. P. *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.

BARBOZA, A. C. *Aula Simulada: (re)elaboração de estratégias para o ensino do português*. Anais do SIELP. Volume 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

BARZOTTO, V. H., BONFIM, N., SAMPAIO, M. L. P. *Projeto de Cooperação Acadêmica: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*, 2008. Arquivo digital.

BRANDÃO, H. *Introdução à análise do discurso*. 8 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em jul./2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. Parecer CNE/CES 942/2001. Disponível em <http://mec.gov.br/cne/pdf/CPO12001.pdf>. Acesso em set/2012.

_____. Resolução CNE/CP 2002. Disponível em <http://mec.gov.br/cne/pdf/CPO12002.pdf>. Acesso em set/2012.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em abr/2013.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DIAS, M. R. *REUNI e saber: análise do currículo de uma IES*. In: SAMPAIO, M.L.P., REZENDE, N.L., BONFIM, M.N. B. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas*. São Paulo: Humanitas, 2012.

DÍAZ, E. *A filosofia de Michel Foucault*. Tradução de Cesar Candiottto. 1ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

EUFRÁSIO, D. *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa no Curso de Pedagogia: Mapeamento dos Seus Objetos e Referenciais Teóricos*. Espaço Plural. Ano XIII, Nº 26 - 1º Semestre 2012, p. 100-109. ISSN 1518-4196.

EUFRÁSIO, D. A.; OLIVEIRA, F.; TÔRRES, M. E. A. da C. *A formação inicial do professor de língua materna: mapeamento dos currículos dos cursos de graduação em Letras das instituições de Minas Gerais*. Atos de Pesquisa em Educação (FURB), v. 8, p. 642-656, 2013.

FERREIRA, N. S. A.. *As Pesquisas denominadas Estado da Arte*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

_____. *A Ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Edmundo Cordeiro com a ajuda para a parte inicial do António Bento. Versão em PDF, Literatura Digital: 2002.

_____. *A arqueologia do saber*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *O que é um autor?* Lisboa: Vega/Passagens, 1992a.

_____. *As palavras e as coisas – Uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [Trad. De Salma Tannus Muchail].

GARRET, A. *Folhas Caídas*. Biblioteca Digital – Clássicos da Literatura Portuguesa. Porto Editora. Acesso em 03/03/2014. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/explorar-por-autor.html?aut=1049>. Acesso em: dez/2013.

GATTI, B. A., NUNES, M. M. R., GIMENES, N. A. S., TARTUCE, G. L. B. P., UNBEHAUM, S. G. *A formação de professores no Brasil*. Fundação Carlos Chagas.

Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml?page=0>. Acesso em jan/2013.

KOCH, I. V. *Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MAGALHÃES, M. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAGNANI, M.R.M. *FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA: Reflexões sobre uma proposta para a disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º Grau: Estágio*. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997 p 23-30.

PALÁCIO, L. P. *O lugar da formação de professores no currículo do curso de letras*. In: SAMPAIO, M.L.P., REZENDE, N.L., BONFIM, M.N. B. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas*. São Paulo: Humanitas, 2012.

PAULO, L. L.. *Em Teu Seio, Ó Liberdade: A Intertextualidade Como Fator De Coerência Em Textos Publicitários*. Anais do IX Fórum de Estudos Linguísticos, set/2010.

PICONEZ, S. C. B. *Formação de Professores: A Prática de Ensino na Modalidade de Estágios Curriculares Contribuindo com a Construção da Identidade Profissional*. Nuances- Vol IV- Setembro de 1998

PIETRI, E. *Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social*. Falla dos Pinhaes, UNIPINHAL/Esp. Santo do Pinhal, v. 2, p. 35-52, 2005.

PIETRI, E., CHAMPOUDRY, A.C. *As disciplinas de formação de professores de Língua Portuguesa e a flexibilização curricular*. In: SAMPAIO, M.L.P., REZENDE, N.L., BONFIM, M.N. B. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas*. São Paulo: Humanitas, 2012.

POMPÍLIO, B. W. 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.

RIOLFI, C. R., EUFRÁSIO, D. A. et al. *Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: cooperação acadêmica entre UNIFAL-MG e USP*. Alfenas: UNIFAL, 2009

SAMPAIO, M.L.P., REZENDE, N.L., BONFIM, M.N. B. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas*. São Paulo: Humanitas, 2012.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R. C. P., MEGID, J. N. *Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas*. *Ciência e Educação*, V. 12, N. 2, p. 185-197, 2006.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos Professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação* - Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N° 13.

YAZBEK, A. C. *10 lições sobre Foucault*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

ZABALZA, B. M. A. *Metodologia docente*. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Vol 9, nº 3, 2011, p. 75-98. Disponível em: <http://redaberta.usc.es/redu> Acesso em set/2013.

ANEXOS



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

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado Coordenador de Curso,

Você está sendo convidado a participar como colaborador para a execução do projeto de pesquisa de **LAURA VIVIANI DOS SANTOS BORMANN**, matrícula 201205870008, vinculada ao curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA e bolsista do projeto “**O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos e da inserção do laptop na escola pública brasileira**”, aprovado pelo edital nº 38/2010 – CAPES/INEP – Observatório da Educação.

Sua participação é totalmente voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo à relação com a equipe do projeto.

O objetivo do plano de trabalho da aluna é investigar a estrutura e as práticas de ensino em disciplinas pedagógicas de cursos de Letras oferecidos na cidade de Belém. Disciplinas pedagógicas incluem disciplinas de estágio, disciplinas com carga horária de prática vinculadas a atuação no ensino e outras disciplinas cujo conteúdo diga respeito à relação entre os estudos da linguagem e os estudos da educação.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em acolher a aluna em sua instituição, conforme cronograma de atividades elaborado em consenso entre as partes, sem prejuízo ao andamento das atividades acadêmicas. Quando for necessário, a aluna fará observação das atividades em sala de aula e as registrará por meio da escrita de um diário de campo. Ela também poderá fazer entrevistas com alunos do curso, a fim de obter informações sobre o perfil da clientela e o andamento das atividades nas disciplinas em foco.

Seu nome, os nomes dos alunos envolvidos, tanto nas aulas quanto na pesquisa, e o nome da instituição serão preservados. Fragmentos do diário de campo e de materiais coletados durante as aulas poderão ser divulgados exclusivamente em trabalhos acadêmicos como comunicações orais, palestras e artigos científicos, com a garantia de sigilo quanto à identidade dos informantes.

Você receberá cópia deste termo de consentimento no qual constam os contatos e endereço institucional do coordenador do projeto, podendo utilizá-los para tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Laura Viviani dos Santos Bormann
Pesquisadora – Observatório da Educação
(91) 8835-0865/ (91) 8021-3450
lvbormann@yahoo.com.br

Thomas Massao Fairchild

Orientador

Faculdade de Letras – Instituto de Letras e Comunicação – Universidade Federal do Pará

Rua Augusto Corrêa, 01 – Guamá – CEP 66075-110

(91) 3201-7770, (91) 3228-1791, (91) 8414-8738

tmfairch@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos do plano de trabalho e os termos de minha participação e concordo em participar das formas discriminadas acima.

Nome e assinatura do professor ministrante da disciplina

Nome e assinatura do coordenador do curso

Belém, _____ de _____ de 2012