



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA – PPGLL
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

Silvio Nunes da Silva Júnior

**DIALOGISMO E AUTO-OBSERVAÇÃO EM PRÁTICAS LINGUÍSTICO-
DISCURSIVAS COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR: A SALA
DE AULA COMO ARENA RESPONSIVA**

Maceió
2021

Silvio Nunes da Silva Júnior

DIALOGISMO E AUTO-OBSERVAÇÃO EM PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR: A SALA DE AULA COMO ARENA RESPONSIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada e processos textual-enunciativos.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli.

Maceió
2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- S586d Silva Júnior, Silvio Nunes da.
Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior : a sala de aula como arena responsiva / Silvio Nunes da Silva Júnior. – 2021.
242 f. : il. color.
- Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.
Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2020.
- Bibliografia. f. 221-234.
Apêndices: f. 235-237.
Anexos: f. 238-242.
1. Dialogismo. 2. Linguístico-discursivas, Práticas. 3. Auto-observação. 4. Sala de aula. I. Título.

CDU: 81'33



TERMO DE APROVAÇÃO

SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR

Título do trabalho: "DIALOGISMO E AUTO-OBSERVAÇÃO EM PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR: A SALA DE AULA COMO ARENA RESPONSIVA"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Prof.ª. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dr. André Cordeiro dos Santos (IFAL)

Prof.ª. Dra. Rosângela Nunes de Lima (IFAL)

Prof.ª. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/UFAL)

Prof.ª. Dra. Flávia Colen Meniconi (PPGLL/UFAL)

Maceió, 13 de maio de 2021.

Dedico este trabalho a todos os professores-pesquisadores que lutam diariamente em busca da formação de sujeitos reflexivos e ativos para as ações sociais. Dedico, ainda, a todas as vozes que comungam a torcida por minhas conquistas pessoais, acadêmicas e profissionais.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é olhar para trás e perceber que nada é possível sem que haja a participação de muitas vozes.

Autor desconhecido

Costumo dizer que escrever a seção dos agradecimentos é uma das partes mais complexas do trabalho acadêmico. São muitas vozes que contribuíram para que eu aqui chegasse: no término de um curso de doutorado. Tentarei mostrar minha gratidão neste espaço, mas com a certeza de que ficarei devendo.

Agradeço:

Ao meu Deus, que, com sua infinita bondade, me permitiu subir mais um degrau pela intercessão de sua mãe santíssima. Ele é a força maior que me permite viver, estudar, pesquisar e, neste momento, agradecer.

À minha mãe do céu, por toda a intercessão.

À minha mãe, Luciane, por sempre apostar na minha educação e por nunca me deixar desistir dos meus sonhos. Aquela que foi, oficialmente, minha primeira professora, e que sempre será o meu maior exemplo e meu maior orgulho por ser quem é e por me proporcionar tantos momentos de aprendizado na escola e na vida. Obrigado, mãe, por cada dia, ensolarado ou chuvoso, em que me acordou para ir à escola (algumas vezes contra a minha vontade) e por sempre dizer “Um dia você vai me agradecer!”. Eu te amo infinitamente!

Ao meu pai, Silvio, pelo apoio e suporte de sempre, por embarcar comigo em muitas aventuras sem pensar duas vezes. Obrigado por ser o pai que todos gostariam de ter, que deixa qualquer compromisso quando o motivo é o bem-estar de seus filhos, por me acompanhar para seleções e eventos, por me incentivar a ir cada vez mais longe, e por, quando me ver preocupado, me pedir para ter calma. Cada um desses momentos evidencia o carinho e o amor que nos envolve!

À minha irmã, Lívia, pela torcida, pelo companheirismo e pelo laço firme que nos liga em momentos fáceis e difíceis.

À Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli, um dos seres humanos mais incríveis que tive o prazer de conhecer. Ela é generosa, atenciosa, ética, responsável, dialógica e dona de conselhos que ultrapassam os limites da vida acadêmica. É, além de ótima orientadora, uma amiga que segura a minha mão desde o mestrado e que nunca hesitou em me ajudar nas diversas vezes em que precisei. Cada reflexão, opção teórica e metodológica deste trabalho foi

cuidadosamente pensada em conjunto. Deus não poderia ter sido melhor comigo tendo me presenteado com uma orientadora tão generosa e competente!

Às examinadoras e ao examinador desta tese, no exame de qualificação e na defesa, por todas as contribuições para o trabalho e, por consequência, para a minha formação em constante movimento. Gratidão a Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior (PPGLL/UFAL), Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (PPGLL/UFAL), Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues (PPGL/UFSC), Profa. Dra. Rosângela Nunes de Lima (IFAL/Batalha) e Prof. Dr. André Cordeiro dos Santos (IFAL/Piranhas).

Ao Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/UNEAL), que tanto tem contribuído com a minha formação. Sinto-me privilegiado de integrar um grupo em que as múltiplas vozes são valorizadas e as aprendizagens são constantes.

Ao Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL), por todas as discussões realizadas, as quais, desde o mestrado, vêm ampliando os meus olhares para a linguagem e o ensino. Tenho orgulho em integrar um grupo de pesquisa politizado, reflexivo e atuante na área da Linguística Aplicada. Seremos sempre resistência!

Aos amigos e às amigas que fiz durante o doutorado, em especial: André Praxedes, Geison, Maryana, Lianna, Helton, André Guimarães, Silma Brito e Sandra Araújo. A rotina cansativa de viagens e estudo se tornou mais leve com a companhia de vocês. Obrigado por ouvirem as minhas angústias e por acreditarem no meu potencial como pesquisador. Vocês são demais!

Aos meus amigos e minhas amigas da graduação e do mestrado, que estão sempre comigo, mesmo que fisicamente distantes: Gabriela, Claudicélia, Marta, Islane, Álvaro, Erika, Mariana, Fransuelly e Antônia.

Ao tradutor de português-espanhol e à tradutora de português-inglês do resumo desta tese: Flávio Faccioni e Maryana Tavares.

Aos demais amigos e familiares, em especial às amigas Leila Kely e Graça Tenório, por dialogarem comigo sobre metodologia de pesquisa e concepções de ensino, aprendizagem e formação, e ao amigo Nicolas Bomfim, por me apoiar nas minhas ideias e contribuir para uma compreensão mais leve e descontraída da vida acadêmica.

Aos meus/minhas ex-alunos/as da turma de Enfermagem 2019.2 da instituição *lócus* da pesquisa, que prontamente aceitaram colaborar com o estudo. A interlocução em sala de aula foi fundamental para que o desenvolvimento desta tese fosse significativo. Com vocês aprendi a ser um professor-pesquisador mais sensível, dialógico e preocupado com o papel do outro.

À instituição que me recebeu como docente nos semestres 2019.1 e 2019.2, pela rica oportunidade de aprendizagem e formação.

À Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), instituição na qual dei meus primeiros passos como pesquisador por intermédio de uma bolsa de PIBIC/FAPEAL, em nome da Profa. Ma. Eliane Bezerra da Silva, minha eterna orientadora, a quem serei sempre grato pelas oportunidades que tem me dado, das Profas. Dras. Helenice Fragoso e Iraci Nobre e do Prof. Dr. Almir Oliveira, grandes responsáveis pela minha continuidade na vida acadêmica.

À Faculdade de Letras da UFAL, em nome de todos/as os/as alunos/as e da coordenação do curso de Letras/Português: Profa. Dra. Susana Souto e Prof. Esp. Jadir Pereira, por tantas contribuições formativas durante a minha atuação como professor substituto.

À Universidade de Pernambuco (UPE), em nome dos/as alunos/as, do coordenador do curso de Letras/Português, Prof. Dr. Renato Pimentel, e do Prof. Dr. Fernando Oliveira, meu ex-professor da graduação em Letras na UNEAL e atual colega de trabalho, pela rica oportunidade de formação profissional.

À Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL, meu *lócus* de atuação na educação básica.

Aos professores e às professoras do curso de doutorado: Profa. Dra. Rita Zozzoli, Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior, Profa. Dra. Núbia Faria, Profa. Dra. Virgínia Amaral, Prof. Dr. Luciano Accioly e Profa. Dra. Inez Matoso, pela construção de novas aprendizagens, assim como à Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos, professora do curso de mestrado, que, com suas aulas, tanto contribuiu com a minha formação.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) – coordenação e secretaria, em especial ao Dr. Wesslen Nicácio, da secretaria docente, que, no mestrado e no doutorado, sempre me atendeu muito gentilmente quando precisei de ajuda.

À Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pela oportunidade de cursar gratuitamente o mestrado e o doutorado numa instituição de ensino pública, gratuita e de qualidade.

Minha gratidão a todos e todas!

GRATIDÃO AO LEITOR

A gratidão desbloqueia a abundância da vida. Ela torna o que temos em suficiente, e mais. Ela torna a negação em aceitação, caos em ordem, confusão em clareza. Ela pode transformar uma refeição em um banquete, uma casa em um lar, um estranho em um amigo. A gratidão dá sentido ao nosso passado, traz paz para o hoje, e cria uma visão para o amanhã.

Melody Beattie

Este é, academicamente falando, o trabalho mais importante da minha existência humana. A tese coloca o pesquisador, que, no meu caso, é, também, professor, num lugar social de maior reconhecimento profissional diante do extenso e cansativo caminho trilhado no curso de doutorado. No entanto, direciono meus olhares ao meu leitor, não um como proprietário agradecendo ao consumidor, mas como um locutor a espera de interlocução. A você que, neste momento, se dedica a realizar a leitura deste estudo que tanto representa para mim, receba minha gratidão. Gratidão pelo diálogo empreendido iniciado na leitura do título da tese e que vai até as últimas reflexões, cabendo destacar que essa leitura não se finaliza, pois, dialogicamente, a enunciação e o diálogo social são vivos na interação sociodiscursiva.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire.

RESUMO

Dentro da área de estudos da Linguística Aplicada, que possui uma agenda política transdisciplinar (KLEIMAN, 2013), na sua inter-relação com a Teoria Dialógica da Linguagem, tenho o objetivo, nesta tese, de analisar, num contexto de auto-observação, práticas linguístico-discursivas à luz de concepções dialógicas no trabalho com a língua portuguesa no ensino superior. Com base nisso, questiono quais elementos, ao longo da história do ensino de língua portuguesa, deixaram evidenciada a necessidade de se pensar na sala de aula como arena responsiva, ancorando-me em Geraldi (1984), Volóchinov (2017), Bakhtin (2011), Szundy (2014) e outros autores; problematizo como a perspectiva dialógica pode contribuir para a promoção de práticas pedagógicas que considerem a dinâmica processual da linguagem, a partir das noções de discurso, gênero discursivo, enunciado, texto, relações dialógicas, discursividade e responsividade (BAKHTIN, 2010b, 2011; VOLÓCHINOV, 2017, 2013, 1997; RODRIGUES, 2004, 2000; ZOZZOLI, 2002, 2012); e reflito sobre o desenvolvimento de práticas linguístico-discursivas de ensino de língua portuguesa e as consequentes respostas ativas dos sujeitos envolvidos nessas práticas (GOULEMONT, 2009; CHARTIER, 1998; BAJARD, 1992; MARCUSCHI, 2003, 2001; ZOZZOLI, 2006, 2003, 1999, 1997; DE CERTEAU, 2014; GERALDI, 1995; POSSENTI, 1996; ANTUNES, 2007; PERINI, 2010); para que, através dessas questões, possa ser destacado, numa perspectiva teórico-prática, de que modo a auto-observação docente proporciona a (re)elaboração de práticas de ensino mais favoráveis à compreensão de língua viva. A metodologia da pesquisa utiliza os pressupostos da abordagem qualitativa (ROHLING, 2014; CHIZZOTTI, 2003), buscando base na vertente de natureza etnográfica (MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2008; PAIVA, 2019; ANGROSINO, 2009) e na perspectiva da auto-observação (GHEDIN, 2005; BIRCH, 1991; FREIRE, 1996; NININ, 2009). Os dados de pesquisa foram produzidos processualmente durante um componente curricular de Língua Portuguesa num curso de Bacharelado em Enfermagem, no semestre 2019.2, numa instituição de ensino superior privada situada no município de Arapiraca-AL. Na posição de professor-pesquisador, percebi que o ensino de Língua Portuguesa, ao adotar uma visão de sala de aula como arena responsiva, pode potencializar seu distanciamento de práticas restritas a abordagens normativo-prescritivas, reprodutivas e sistematizadoras; que as concepções dialógicas discutidas entregam ao professor subsídios relevantes para o desenvolvimento de práticas de ensino situadas na dinâmica da língua viva; e que as práticas linguístico-discursivas se mostraram fundamentais para o trabalho pedagógico amplo e concreto com a leitura, a produção de textos e a gramática, deixando perceptível uma gradação entre modos de reflexão linguístico-discursiva que norteiam as atividades de ensino de língua portuguesa, que vão da reflexão com menor responsividade ativa à maior responsividade ativa. Além disso, identifiquei que a auto-observação é, além de um importante direcionamento de pesquisa de natureza etnográfica, um veículo favorável para que o docente exerça seu papel ativo e reflexivo dentro de práticas de ensino concretas com a língua portuguesa, as quais são planejadas e efetuadas a partir de sua autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006).

Palavras-chave: Dialogismo. Práticas Linguístico-Discursivas. Auto-observação. Sala de Aula.

ABSTRACT

Within the field of Applied Linguistics, which has a transdisciplinary political agenda (KLEIMAN, 2013), in its interrelation with the Dialogical Theory of Language, I aim, in this thesis, analyze in a self-observation context, linguistic-discursive practices through dialogical conceptions at the work with Portuguese Language in higher education. Based on that, I question what elements, throughout the history of teaching Portuguese Language, it made evident the need to think about the classroom as a responsive attitude, based on Geraldi (1984), Volóchinov (2017), Bakhtin (2011), Szundy (2014) and other authors; I problematize how the dialogical perspective may contribute to the promotion of pedagogical practices that consider the procedural dynamics of language, from the notions of discourse, speech genre, utterance, text, dialogical relations, discursivity and responsiveness (BAKHTIN, 2010b, 2011; VOLÓCHINOV, 2017, 2013, 1997; RODRIGUES, 2004, 2000; ZOZZOLI, 2002, 2012); and I reflect on the development of linguistic-discursive practices of teaching Portuguese Language and the following active responses of the subjects involved in these practices (GOULEMONT, 2009; CHARTIER, 1998; BAJARD, 1992; MARCUSCHI, 2003, 2001; ZOZZOLI, 2006, 2003, 1999, 1997; DE CERTEAU, 2014; GERALDI, 1995; POSSENTI, 1996; ANTUNES, 2007; PERINI, 2010); So that, through these questions can be highlighted, in a theoretical practical perspective how the teacher self-observation provides a (re)elaboration on teaching practices more favorable to the understanding of living language. The research methodology uses the assumptions of the qualitative approach (ROHLING, 2014; CHIZZOTTI, 2003), seeking base on the line of the ethnographic nature (MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2008; PAIVA, 2019; ANGROSINO, 2009) and in the self-observation perspective (GHEDIN, 2005; BIRCH, 1991; FREIRE, 1996; NININ, 2009). The research data were produced procedurally during a curricular component of Portuguese Language in a course of Bachelor in Nursing, on the semester of 2019.2, in a private higher education institution located in the city of Arapiraca – AL. As a researcher-professor, I realized that the teaching of Portuguese Language, adopting a classroom view as a responsive attitude may increase the distance of restrictive practices of normative-prescriptive approaches, reproduced and systematized; which the dialogical conceptions discussed deliver to the professor relevant subsidies to the development in teaching practices situated in the dynamic of living language; and the linguistic-discursive practices have showed to be fundamental to an ample and concrete pedagogical work on reading, text production, and grammar, making noticeable a gradation among modes of linguistic discursive reflection that guide the activities for teaching Portuguese Language, which goes from the reflection with less active responsiveness to more active responsiveness. Moreover, I identified that the self-observation is, in addition to an important research direction of ethnographic nature, a favorable vehicle for the teacher exert his/her active and reflexive role within concrete teaching practices with Portuguese Language, which are planned and effected from their relative autonomy (ZOZZOLI, 2006).

Keywords: Dialogism. Linguistic-Discursive Practices. Self-observation. Classroom.

RESUMEN

En los estudios de Lingüística Aplicada, que tiene una organización política transdisciplinar (KLEIMAN, 2013), en su interrelación con la Teoría dialógica del lenguaje, tengo, en esta tesis, el objetivo de analizar, en un contexto de autoobservación, prácticas lingüísticas/discursivas a la luz de concepciones dialógicas en la labor con la lengua portuguesa en la educación superior. A partir de esto, cuestiono qué elementos, a lo largo de la historia de la enseñanza de lengua portuguesa, evidenciaron la necesidad de reflejar el aula como un escenario receptivo, apoyándome en Geraldi (1984), Volóchinov (2017), Bakhtin (2011), Szundy (2014) y otros autores; cuestiono cómo la perspectiva dialógica puede contribuir con la promoción de prácticas pedagógicas que consideren la dinámica del lenguaje, desde nociones de discurso, género discursivo, enunciado, texto, relaciones dialógicas, discursividad y receptividad (BAKHTIN, 2010b, 2011; VOLÓCHINOV, 2010b, 2011; VOLÓCHINOV 2017, 2013, 1997; RODRIGUES, 2004, 2000; ZOZZOLI, 2002, 2012); y reflejo sobre el desarrollo de prácticas lingüísticas/discursivas de enseñanza de lengua portuguesa y las respuestas activas de los sujetos involucrados en estas prácticas (GOULEMONT, 2009; CHARTIER, 1998; BAJARD, 1992; MARCUSCHI, 2003, 2001; ZOZZOLI, 2006, 2003, 1999, 1997; DE CERTEAU, 2014; GERALDI, 1995; POSSENTI, 1996; ANTUNES, 2007; PERINI, 2010); para que, puede ser destacado, sea posible problematizar una perspectiva teórico-práctica, a través de la cual la autoobservación del docente proporcione la (re) elaboración de prácticas pedagógicas más favorables a la comprensión de la lengua viva. La metodología de investigación utiliza los supuestos del enfoque cualitativo (ROHLING, 2014; CHIZZOTTI, 2003), buscando un aspecto etnográfico (MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2008; PAIVA, 2019; ANGROSINO, 2009) y desde la perspectiva de la autoobservación. (GHEDIN, 2005; BIRCH, 1991; FREIRE; 1996; NININ, 2009). Los datos de la investigación se produjeron de manera procedimental durante un componente curricular de lengua portuguesa en un curso de Licenciatura en Enfermería, en el semestre 2019.2, en una institución privada de educación superior, ubicada en la ciudad de Arapiraca, departamento de Alagoas. En la posición de profesor-investigador, me di cuenta de que la enseñanza de lengua portuguesa, al adoptar una visión del aula como un escenario receptivo, puede aumentar su distancia de prácticas restringidas a enfoques normativos y prescriptivos, reproductivos y sistematizadores; que las concepciones dialógicas discutidas ofrecen al docente subsidios relevantes para el desarrollo de prácticas docentes en la dinámica de la lengua viva; y que las prácticas lingüísticas y discursivas han demostrado ser fundamentales para un trabajo pedagógico amplio y concreto con lectura, producción de textos y gramática, dejando expuesta una gradación entre los modos de reflexión lingüístico y discursivo que orientan las actividades de enseñanza de lengua portuguesa, que van desde la reflexión con menor receptividad hasta mayor capacidad de respuesta activa. Identifiqué, por fin, que la autoobservación, además de ser una importante dirección de investigación de carácter etnográfico, es también un vehículo propicio para que el docente ejerza su trabajo y sea reflexivo dentro de prácticas didácticas concretas con la lengua portuguesa, las cuales son planificadas y a partir de su relativa autonomía (ZOZZOLI, 2006).

Palabras clave: Dialogismo. Prácticas lingüísticas y discursivas. Autoobservación. Aula.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema de compreensão da metodologia de auto-observação	57
Figura 2	Ratio Studiorum: Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego (Polonês) Capa comum – 1 Janeiro 2001.	72
Figura 3	Os cinco volumes de “O verdadeiro método de estudar”, de Antonio Verney	75
Figura 4	Antologia Nacional, Fausto Barreto e Carlos Laet. 13º edição, 1956.....	77
Figura 5	Nomenclatura Gramatical Brasileira, edição de 1961.	79
Figura 6	Esquema de compreensão das relações entre texto/enunciado e entre língua/discurso.	122
Figura 7	Texto da aluna Gabriela levado para a aula de 26 de setembro de 2019	125
Figura 8	Registro de tela do resumo do texto-base para a discussão	132
Figura 9	Diagrama da relação entre leitura, oralidade e produção escrita no ensino de línguas	158
Figura 10	Texto para reflexão linguístico-discursiva dos alunos Felipe e Raquel levado para a aula de 26 de setembro de 2019	184
Figura 11	Texto para reflexão linguístico-discursiva das alunas Tamires e Helena levado para a aula de 26 de setembro de 2019	188
Figura 12	Texto para reflexão linguístico-discursiva dos alunos Henrique e Débora levado para a aula de 26 de setembro de 2019.	194
Figura 13	Texto para reflexão linguístico-discursiva dos alunos Murilo e Milena levado para a aula de 26 de setembro de 2019	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese das aulas em que ocorreu a produção dos dados	67
Quadro 2	Interação em sala de aula no dia 29 de agosto de 2019	103
Quadro 3	Trechos das resenhas dos alunos Fábio e Gabriela	107
Quadro 4	Trecho da resenha da aluna Monyque.....	108
Quadro 5	Interação em sala de aula e trecho da resenha do aluno Fábio	111
Quadro 6	Interação de sala de aula no dia 29 de agosto de 2019	114
Quadro 7	Respostas de alunos perante uma pergunta do questionário.....	115
Quadro 8	Interação de sala de aula no dia 29 de agosto de 2019	117
Quadro 9	Respostas de alunos perante uma pergunta do questionário	118
Quadro 10	Trecho do conto compartilhado iniciado pela aluna Monyque.....	124
Quadro 11	Atividade de reflexão a partir do texto das alunas Gabriela e Maria.....	126
Quadro 12	Interação de sala de aula no dia 29 de agosto de 2019	129
Quadro 13	Interação de sala de aula no dia 05 de setembro de 2019	133
Quadro 14	Interação de sala de aula no dia 05 de setembro de 2019	134
Quadro 15	Interação de sala de aula no dia 05 de setembro de 2019	135
Quadro 16	Interação de sala de aula no dia 05 de setembro de 2019	136
Quadro 17	Interação de sala de aula no dia 26 de setembro de 2019	140
Quadro 18	Interação de sala de aula no dia 26 de setembro de 2019	141
Quadro 19	Interação de sala de aula no dia 03 de outubro de 2019	143
Quadro 20	Interação de sala de aula no dia 26 de setembro de 2019	145
Quadro 21	Resposta do aluno Pedro a uma pergunta do questionário	153
Quadro 22	Trechos do questionário da aluna Ágatha.....	161
Quadro 23	Interação de sala de aula no dia 12 de setembro de 2019	167
Quadro 24	Interação de sala de aula no dia 12 de setembro de 2019	168
Quadro 25	Trecho do resumo informativo da aluna Patrícia.....	169
Quadro 26	Trecho do resumo informativo da aluna Gabriela	170
Quadro 27	Interação de sala de aula no dia 19 de setembro de 2019	173
Quadro 28	Trecho da resenha do aluno Marcos	175
Quadro 29	Trecho da resenha do aluno Henrique.....	175
Quadro 30	Interação em sala de aula no dia 26 de setembro de 2019.....	178
Quadro 31	Explicação da atividade de reflexão a partir do texto.....	181
Quadro 32	Atividade de reflexão a partir do texto dos alunos Felipe e Raquel	186

Quadro 33	Respostas de reflexão a partir do texto dos alunos Felipe e Raquel	187
Quadro 34	Atividade de reflexão a partir do texto das alunas Tamires e Helena.....	190
Quadro 35	Respostas da reflexão a partir do texto das alunas Tamires e Helena.....	190
Quadro 36	Atividade de reflexão a partir do texto dos alunos Henrique e Débora	195
Quadro 37	Respostas de reflexão a partir do texto dos alunos Henrique e Débora.....	196
Quadro 38	Atividade de reflexão a partir do texto dos alunos Murilo e Milena	198
Quadro 39	Respostas de reflexão a partir do texto dos alunos Murilo e Milena.....	198
Quadro 40	Resposta dos alunos Fabrício e Henrique ao questionário.....	201
Quadro 41	Respostas das alunas Gabriela, Agatha e Maria ao questionário.....	204
Quadro 42	Trecho da resenha da aluna Raquel.....	207
Quadro 43	Trecho da resenha da aluna Luiza.....	208
Quadro 44	Interação em sala de aula no dia 03 de outubro de 2019	209
Quadro 45	Interação em sala de aula no dia 03 de outubro de 2019	210
Quadro 46	Interação em sala de aula no dia 03 de outubro de 2019	211

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FDA	Faculdade de Direito de Alagoas
FFPA	Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca
FUNEC	Fundação Educacional do Agreste Alagoano
FUNESA	Fundação Universidade Estadual de Alagoas
GEDEALL	Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas
IES	Instituição de Ensino Superior
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PPGLL	Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura
SUS	Sistema Único de Saúde
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

LISTA DE SÍMBOLOS

Os símbolos utilizados neste trabalho são adaptados de Dino Preti (2005)¹. A seguir estão eles, acompanhados de suas significações.

()	Incompreensão de palavras ou seguimentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento
Maiúscula	Entonação enfática
::	Prolongamento de vogal ou consoante
-	Silabação
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
((minúscula))	Comentários descritivos
----	Comentários que quebram a sequência temática
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto, não no seu início
“ ”	Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.

¹ PRETI, D (Org.) **O discurso oral culto: projetos paralelos**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

SUMÁRIO

1. O PROFESSOR-PESQUISADOR E AS PROBLEMÁTICAS DA PESQUISA: DIÁLOGO, ENSINO E APRENDIZAGEM.....	20
2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: SUJEITOS, CONTEXTO E PRÁTICAS.....	30
2.1 BASES DA PESQUISA QUALITATIVA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	36
2.1.1 Pesquisa de natureza etnográfica.....	44
2.1.2 Pesquisa de auto-observação na prática escolar.....	51
2.2 O ENSINO SUPERIOR EM ARAPIRACA-AL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO.....	59
2.2.1 A IES <i>lócus</i> da pesquisa.....	62
2.2.2 Os sujeitos.....	64
2.2.3 As etapas da pesquisa.....	66
3. A LINGUAGEM E O ENSINO NO COMPONENTE CURRICULAR.....	70
3.1. UM APANHADO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	70
3.2. CRÍTICA AOS CONCEITOS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO.....	84
3.3. A SALA DE AULA COMO ARENA RESPONSIVA.....	89
4. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	100
4.1. A PERSPECTIVA DIALÓGICA EM SALA DE AULA.....	102
4.1.1. Discurso e gênero discursivo.....	103
4.1.2. O (re)conhecimento do sujeito na interação discursiva.....	112
4.1.3. Enunciado, texto e relações dialógicas.....	120
4.1.4. Compreensão e atitude responsivas ativas.....	129
4.1.5. Discursividade e resposta de efeito retardado.....	139
4.2. ARTICULANDO QUESTÕES.....	147
5. AS PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS E A SALA DE AULA COMO ARENA RESPONSIVA NO ENSINO SUPERIOR.....	150
5.1. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	152
5.1.1. Um olhar para a leitura.....	152
5.1.2. Produção escrita e produção oral: aproximações e distanciamentos.....	159

5.2. A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E PRODUÇÃO NO PLANO PRÁTICO	164
5.2.1. Da leitura à produção de resumos informativos	166
5.2.2. Implicações na produção da resenha	172
5.2.3. Um (outro) conhecer de si: revendo experiências e (re)formulando práticas.....	177
5.2.4. Reflexão linguístico-discursiva	180
5.2.4.1. Reflexão linguístico-discursiva com menor responsividade ativa	183
5.2.4.2. Reflexão linguístico-discursiva com maior responsividade ativa	192
5.3. REFLEXÃO GRAMATICAL: INTERSECÇÕES COM A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	200
5.3.1. Inadequações linguístico-discursivas nas produções escritas.....	206
5.3.2. Promovendo a reflexão gramatical	209
6. UMA PAUSA PARA NOVOS RECOMEÇOS: A QUE CHEGUEI?	214
REFERÊNCIAS.....	221
APÊNDICE A	235
ANEXO A.....	238

1. O PROFESSOR-PESQUISADOR E AS PROBLEMÁTICAS DA PESQUISA: DIÁLOGO, ENSINO E APRENDIZAGEM

A opção de um ensino de língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação) (...) exige que reconsideremos 'o que' vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do 'para que' ensinamos.

João Wanderley Geraldi

A sala de aula de língua portuguesa revela uma significativa diversidade de aspectos que enriquecem processos de ensino e aprendizagem e de formação docente por meio da interação discursiva, isso quando, retomando Geraldi (1984), se opta por um ensino de língua que considere as relações humanas. A atuação do professor nessas situações é bastante decisiva tomado seu papel de mediador dialógico das interações que podem implicar a construção de conhecimentos linguístico-discursivos. No bojo desses conhecimentos, o trabalho articulado com leitura, produção de textos e gramática é algo que por alguns anos foi deixado de lado por professores, instituições de ensino e materiais didáticos colocados à disposição de docentes e alunos. Por essa razão, o ensino da escrita passou a ser privilegiado nas atividades didáticas e a oralidade dos alunos passou a ser vista como algo natural com a qual o aluno já adentra na escola conhecendo, não sendo necessário nenhum trabalho específico com essa modalidade. O privilégio da escrita e a exclusão da oralidade decorrem de uma raiz normativo-prescritiva que supervalorizou o trabalho com a escrita em detrimento do foco das práticas de ensino de língua portuguesa com base em eixos isolados. Entendo por eixo as categorias nas quais a linguagem se subdivide no trabalho pedagógico com a língua portuguesa, tais como: leitura, produção de textos e gramática, em contextos públicos e privados de ensino em todos os seus níveis regulamentados pelas diretrizes educacionais. Na inter-relação desses eixos é possível pensar em práticas de ensino processuais e interdependentes, podendo acarretar situações mais favoráveis ao aprendizado da língua.

Assim como Bakhtin (2011), compreendo que o território social que o sujeito ocupa é o principal responsável pela organização de discursos e visões de mundo. Nesse sentido, ao apresentar considerações teóricas e práticas sobre o tema deste trabalho, procuro esclarecer, também, o meu lugar de fala, que começou a ser construído, até onde me vai a lembrança, no ano de 2006, quando iniciei o segundo ciclo do ensino fundamental, numa escola pública. Entendo que minha inserção no contexto público de ensino foi responsável pelo professor que sou hoje e, por assim dizer, foi a maior impulsionadora da minha opção pela docência. Integrei

movimentos de resistência nas instituições de ensino pelas quais passei e isso me marcou bastante. Pude vivenciar momentos de luta de professores e escolas buscando melhorias para a qualidade da aprendizagem dos alunos, as condições de trabalho dos professores, do corpo administrativo e, junto a outros alunos, tive a possibilidade de integrar tais lutas. Nesses momentos passei a perceber que a escola pública é capaz de construir sujeitos relativamente autônomos (ZOZZOLI, 2006) e cientes de seus direitos.

Possuo lembranças vivas dos momentos que passei nas duas escolas públicas em que estudei na educação básica, de 2006 a 2012. No que se refere ao ensino de língua portuguesa, pontuo quatro aspectos que me fazem lembrar aquelas salas de aula constantemente: atividades de produção escrita de textos com temas isolados, ou seja, descontextualizados e sem discussão antecedente; práticas orais baseadas na memorização de textos para apresentar à turma, fantasiando a existência do gênero seminário e sem estímulo à reflexão do sujeito; situações de ensino de gramática por meio de sentenças aleatórias; e ausência de atividades de leitura em sala de aula, mesmo que, por diversas vezes, fosse reiterada a importância do ato de ler para a formação do sujeito.

Em minhas experiências de observação como estagiário de Língua Portuguesa, durante a graduação em Letras/Português¹, na Universidade Estadual de Alagoas, comecei a me inquietar com a ausência do trabalho com a oralidade que se tornou recorrente tanto nas observações que fiz no ensino fundamental como no ensino médio. Na prática de regência, por não ter a base necessária para virar o outro lado da moeda, acabei reproduzindo muitas práticas de ensino da escrita e da gramática de modo descontextualizado, deixando-me, principalmente após a conclusão do meu curso de licenciatura, frustrado por não ter feito nada para reverter aquele quadro problemático.

Pensei, diante disso, em enveredar pelas salas de aula de escolas públicas para problematizar essa questão e tentar, com os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos até o momento, refletir sobre alternativas para o trabalho com a leitura, a produção e a gramática de modo articulado. Entretanto, com um quadro tão complexo, poderia ser que o meu pensamento não gerasse tanto efeito quanto eu imaginava, principalmente pela concepção de sala de aula

¹ Iniciei o curso de Licenciatura Plena em Letras/Português na Universidade Estadual de Alagoas no dia 15 de abril de 2013 e concluí em 26 de outubro de 2016, com a apresentação da monografia intitulada “Narrativas autobiográficas: a tessitura de identidades de professores de língua materna – um olhar interpretativista”, sob orientação da Profa. Ma. Eliane Bezerra da Silva. Acesso em: < <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/pesquisa/grupo-de-pesquisa-ensino-e-aprendizagem-de-linguas/tccs/narrativas-autobiograficas-a-tessitura-das-identidades-de-professores-de-lingua-materna-um-olhar-interpretativista/view>>. Realizei estágios supervisionados no ensino fundamental e no ensino médio nos semestres 2016.1 e 2016.2, respectivamente.

como arena responsiva² que ainda era superficial, pois, como muitos recém-egressos da graduação, o conjunto de teorias visto durante o curso ainda causava uma confusão interna. O autoquestionamento sobre o que é adequado ou inadequado ensinar estava fortemente marcado na minha formação como professor de língua portuguesa.

Nos últimos meses de graduação assumi, por 3 (três) meses, uma vaga de professor substituto numa escola pública municipal da cidade de Maribondo-AL. Foi o meu primeiro contato com o ensino público como docente, o qual me estimulou a cursar uma especialização na área de ensino de Língua Portuguesa³. Os contatos com os alunos e a escola de modo geral me fizeram buscar meios de ser um professor que não se limita ao planejamento e ao desenvolvimento de práticas de sala de aula, mas que age no mundo de diferentes modos. Procurei, naquele curto período de tempo, pensar nas minhas inquietações antecedentes para desenvolver práticas mais adequadas ao que superficialmente norteava os meus posicionamentos até então. A oportunidade de meses depois iniciar o curso de mestrado em Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL)⁴, foi proveitosa, uma vez que pude levar o meu questionamento para a investigação na pós-graduação, mais especificamente na base dialógica que foi construída com a minha participação no Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL)⁵. Comecei a perceber que as práticas de ensino nunca serão adequadas a ponto de serem reproduzidas em qualquer contexto, com qualquer aluno e por qualquer professor. A compreensão do ensino e da aprendizagem como processos de produção de conhecimentos passou a fazer parte da minha constituição como professor-pesquisador e me encaminha à promoção de uma educação que visa a transformação social no seio de uma construção dialógica de saberes.

² Esclareço essa questão na terceira seção desta tese.

³ Iniciei o curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Universidade Cândido Mendes (UCAM) no dia 08 de março de 2017 e concluí em 08 de setembro de 2017, com a monografia intitulada “Contribuições da literatura para a formação inicial de professores: um olhar para as narrativas autobiográficas”, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo Barros Barateiro.

⁴ Iniciei o mestrado no dia 19 de março de 2017 e concluí em 15 de fevereiro de 2019, com a defesa da dissertação intitulada “Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental”, sob a orientação da Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli. Acesso em <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5472>>

⁵ Grupo de pesquisa com sede na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL), antes denominado Grupo de Pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas, fundado em 1995 pela líder Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli. A partir desse período, o grupo está cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq e possui sua página própria no endereço www.gedeall.com.br e, desde 2009, tem também como líder a Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.

Ao retomar as aulas e momentos de reflexão pelos quais passei no período do mestrado, tive a certeza da necessidade de intersecções contínuas entre teorias e práticas de ensino. Passei a me enxergar como sujeito ativo (BAKHTIN, 2011) em minhas atividades, o que me entregou, num processo de (re)aprendizagens, construtos suficientes para problematizar cada vez mais o objeto⁶ de pesquisa que me inquietava e faz parte das minhas reflexões até os dias atuais. Ficou evidenciado para mim que o linguista aplicado, em sua atuação como professor de língua portuguesa, pode estabelecer práticas dialógicas em que questões de sala de aula possam ser investigadas, envolvendo todo o conjunto de sujeitos e suas respectivas situações histórico-sociais.

Durante o mestrado, identifiquei, num apanhado teórico articulado com práticas de planejamento e aplicação de atividades numa sala de aula de língua portuguesa, no ensino fundamental, possibilidades de incluir a produção oral em situações de ensino que comumente focalizariam somente a leitura, a escrita e a gramática da língua. A pesquisa foi de natureza etnográfica e colaborativa, contribuindo, ainda, para a formação de uma professora que colaborou com todo o estudo. Como resultados, posso destacar, em linhas gerais, que:

- As possibilidades de inserção da oralidade em atividades de leitura, de escrita e de gramática normativa só foram possíveis por meio de práticas contextualizadas de planejamento que partiram dos interesses e dos conhecimentos previamente construídos pelos alunos da turma pesquisada;
- As relações interpessoais entre professora, pesquisador e alunos precisam ser pensadas para o estabelecimento de relações dialógicas no trabalho colaborativo com a língua portuguesa em sala de aula;
- Os sentidos da docência para o pesquisador e a professora foram (re)construídos de modo que ambos observaram na prática como se desenvolvem atividades processuais na sala de aula num contexto de articulação entre os eixos que compõem o ensino de língua portuguesa.

Destaquei, com tal investigação, a pertinência de desenvolver abordagens dialógicas no ensino de língua portuguesa⁷, nas quais as modalidades que propiciam o diálogo social pudessem ser aproveitadas no intuito de aprimorar as práticas linguístico-discursivas dos alunos dentro e fora do contexto da sala de aula. Além disso, destacou-se a necessidade, já apontada e

⁶ O objeto aqui é tomado pelo seu caráter social e não por sua realização material única.

⁷ De acordo com Silva Júnior e Santana (2020, p. 288), “a abordagem dialógica não se concebe como uma proposta pronta e imóvel que objetiva levar professores e alunos a segui-la e, por consequência, construir formas reflexivas instantaneamente. Esse tipo de abordagem se concebe como, nos termos de Geraldi (1984), uma opção política de atuação em sala de aula”.

reconhecida por muitos, de formação continuada, principalmente na rede pública, para oferecer subsídios teóricos e práticos que possam implicar transformações no cotidiano escolar de outros professores e não somente da colaboradora da pesquisa. Essa necessidade de se frisar a formação docente, principalmente a formação continuada, foi evidenciada, também, no trabalho de análise linguístico-discursiva de atividades de compreensão textual de um livro didático de língua portuguesa, que desenvolvi no curso de Especialização em Linguagens e Educação a Distância⁸, cursado durante o período do mestrado. Essa monografia mostrou a ausência de conhecimento do professor acerca dos reais sentidos do uso do livro didático de língua portuguesa, pois, o livro muitas vezes atua como um instrumento ditador de regras e não como um material auxiliar das práticas pedagógicas.

A conclusão do mestrado me trouxe uma preocupação em relação ao que profissionalmente eu iria fazer após aquele período de formação. A partir de um processo seletivo realizado em março de 2019, fui contratado para desenvolver atividades de docência no ensino superior em uma instituição privada de ensino, especificamente com disciplinas básicas para cursos de bacharelado. A experiência foi bastante significativa, pois, mesmo não estando no ensino público (que me é de interesse), aquela era uma importante oportunidade para aprimorar as minhas práticas de sala de aula.

A pesquisa desenvolvida no mestrado e o meu ingresso como professor do ensino superior me trouxeram duas novas inquietações que impulsionaram à formulação do foco de pesquisa que deu origem a esta tese: a primeira foi a de observar reflexivamente (FREIRE, 1992) a minha própria prática de ensino num contexto de auto-observação e a segunda de compreender como o trabalho dialógico e articulado com os conhecimentos linguístico-discursivos pode ser desenvolvido nas atividades pedagógicas no ensino superior. Isso não quer dizer que não haja mais brechas sobre esse tipo de proposta na educação infantil, no primeiro ciclo do ensino fundamental e no ensino médio.

O campo de investigação do ensino de língua portuguesa na perspectiva dialógica ainda carece de olhares mais atentos como o que estou promovendo no presente trabalho, que defende as possibilidades de inserção, na sala de aula de língua portuguesa do ensino superior, de práticas pedagógicas que compreendam a linguagem na sua ampla dinâmica social,

⁸ Iniciei o curso de Especialização em Linguagens e Educação a Distância na Universidade Federal de Santa Catarina no dia 26 de julho de 2017 e concluí em 17 de maio de 2019, com a apresentação da monografia intitulada “A tecnologias digitais e o livro didático de língua portuguesa: o desvelar de táticas dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem”, sob orientação da Profa. Dra. Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos. Acesso em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196803/TF%20Silvio%20Nunes%20da%20Silva%20J%20C3%BAnior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

considerando, sobretudo, o potencial das interações discursivas entre os sujeitos. Ainda nesse período, decidi me matricular num curso de segunda licenciatura em Pedagogia⁹, devido ao meu aprofundamento em teorias vinculadas ao campo da educação, as quais me foram de base no trabalho desenvolvido no mestrado, numa articulação proveitosa com as discussões sobre língua/linguagem.

A interação discursiva¹⁰ (BAKHTIN, 2011) implica o entendimento de que o trabalho com a linguagem não diz respeito ao tratamento isolado dos eixos (leitura, produção de textos e gramática). Nesse sentido, não me dedico apenas à investigação de como se pode efetuar o ensino na perspectiva dialógica, considerando aspectos contextuais, linguísticos e discursivos. Proponho, além disso, analisar como esse ensino é complementado e reverberado no bojo de práticas linguístico-discursivas, as quais apontam as possibilidades de, na prática docente, desenvolver construções processuais visando um trabalho dinâmico e responsivo, articulando os aspectos vinculados ao componente curricular às particularidades da vida social numa compreensão de língua viva (VOLÓCHINOV, 2017).

Tais práticas podem propiciar a constituição de saberes vinculados à aprendizagem da língua. Isso contribui para que se diferencie a Teoria Dialógica da Linguagem de outras perspectivas teóricas que defendem a relação de língua e sociedade. O foco no diálogo social e na responsividade do sujeito, por mais que possa ser julgado como algo abrangente e complexo de ser esmiuçado, entrega ao professor a autonomia relativa¹¹ (ZOZZOLI, 2006) necessária para o trabalho efetivo com a língua em sala de aula. Nesse sentido, as práticas linguístico-discursivas pressupõem um trabalho pedagógico que articule os eixos que compõem o ensino de língua portuguesa numa perspectiva dialógica, reflexiva e processual.

Essa discussão favorece a compreensão de leitura não só como uma questão de decodificação de elementos linguísticos, mas como um eixo pertinente para o desenvolvimento do sujeito na vida social e para a percepção das modalidades de linguagem que povoam as interações sociais. Na escrita, a perspectiva dialógica possibilita a construção de subsídios que ampliem as dimensões sobre o uso da língua portuguesa para que seja dada ênfase tanto a aspectos que se encontram no sistema linguístico (gramaticais e formais), como aos que estão situados na subjetividade do sujeito e no contexto social. No que diz respeito à oralidade, há estímulo à percepção de aspectos que podem ser aprimorados na fala, para que essa modalidade

⁹ Concluí o curso de segunda Licenciatura em Pedagogia na Faculdade IBRA de Brasília (FABRAS) no dia 24 de novembro de 2020, com a monografia intitulada “Em tempos de reforma da previdência, o que é ser professor?”.

¹⁰ Volóchinov (2017) destaca que a interação é o campo de construção de enunciados entre sujeitos socialmente organizados. Essa definição é mais aprofundada na seção 4.

¹¹ Conceito tratado mais à frente.

também possa ser observada e estudada como fonte de conhecimentos linguístico-discursivos e sociais. Em relação à gramática, no campo dialógico ela gira em torno do que Zozzoli (1997) denomina reflexão gramatical, propiciando alternativas de estudo da gramática a partir das necessidades apresentadas pelos alunos em suas produções orais e escritas e, com isso, dentro de uma perspectiva processual, múltipla e dialógica de ensino, inter-relacionada com a aprendizagem.

Com isso, esta tese objetiva analisar, num contexto de auto-observação, práticas linguístico-discursivas à luz de concepções dialógicas no trabalho com a língua portuguesa no ensino superior. De modo mais específico, o trabalho tem os intuítos de:

- Estudar como, na história do ensino de língua portuguesa, surgiu a necessidade de se pensar na sala de aula como arena responsiva;
- Contribuir para o estatuto do ensino de língua portuguesa na perspectiva dialógica, retomando vozes do chamado círculo de Bakhtin para a análise de práticas linguístico-discursivas de sala de aula;
- Refletir sobre o desenvolvimento de práticas linguístico-discursivas de ensino de língua portuguesa e as consequentes respostas ativas dos sujeitos envolvidos nessas práticas;
- Destacar a relevância das práticas de auto-observação docente de natureza etnográfica para a formação do professor-pesquisador.

Os objetivos supracitados foram determinados após as pré-análises dos dados, as quais indicaram esse conjunto de possibilidades de investigação em Linguística Aplicada. Não se pretende, mediante o que está sendo pontuado, criar uma proposta pronta para o ensino da língua portuguesa num viés dialógico-discursivo, uma vez elencado o construto teórico desta pesquisa que remete a uma perspectiva processual. A especificidade da base filosófica da linguagem que permeia as concepções de língua/linguagem, discurso, sujeito, dentre outras, e a base metodológica de etnografia e auto-observação já referendadas implicam a compreensão de que se trata de um trabalho sugestivo para o desenvolvimento de novas práticas de ensino em outras salas de aula de língua portuguesa no ensino superior e fora dele.

Não podendo criar hipóteses e/ou ideias fixadas no período que antecedeu a escrita desta tese, busco com ela trazer encaminhamentos reflexivos por meio das questões de pesquisa a seguir:

- Quais elementos, ao longo da história do ensino de língua portuguesa, deixaram evidenciada a necessidade de se pensar numa concepção de sala de aula como arena responsiva?

- Como a perspectiva dialógica pode contribuir para a promoção de práticas pedagógicas que considerem a dinâmica processual da linguagem?
- Com quais subsídios se pode planejar e efetuar práticas linguístico-discursivas no ensino de língua portuguesa?
- De que modo a auto-observação docente proporciona a (re)elaboração de práticas de ensino mais favoráveis à compreensão de língua viva?

O aparato metodológico deste estudo está inserido no campo qualitativo de pesquisa (ROHLING, 2014; CHIZZOTTI, 2003), que interpreta os dados em articulação com as vivências do pesquisador, viabilizando a compreensão de pesquisa científica como meio de se problematizar aspectos da vida social, neste caso, de perspectivas relacionadas às práticas de sala de aula de língua portuguesa. Assim, visando as possibilidades elencadas nos objetivos e nas perguntas de pesquisa, optei pela realização de uma pesquisa de natureza etnográfica (MATOS, 2011; LÓPEZ, 1999; ANDRÉ, 2008; PAIVA, 2019; ANGROSINO, 2009) e na perspectiva da auto-observação (GHEDIN, 2005; BIRCH, 1991; FREIRE, 1996; NININ, 2009), o que, na inter-relação estabelecida com o dialogismo, proporciona o desvelar de ações e reflexões de pesquisa reais e fiáveis.

Sob essa ótica, as práticas planejadas e efetuadas foram desenvolvidas numa sala de aula do curso de Enfermagem, 1º período, com 33 (trinta e três) alunos, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada situada no município de Arapiraca-AL, na qual o pesquisador atuou como professor regente de Língua Portuguesa no semestre 2019.2, mais especificamente, do mês de agosto até o mês de dezembro do ano de 2019. Os dados que compõem a pesquisa¹² abarcam: interações em sala de aula, com aproximadamente 51h00 (cinquenta e uma) horas gravadas em áudio¹³, produções de textos escritos e demais atividades produzidas pelos alunos que são retomados quando necessário durante as reflexões, as quais estão subdivididas em temas e não numa ordenação cronológica.

A presente tese comporta 6 (seis) seções. Na primeira, estão apresentadas as considerações iniciais da pesquisa, incluindo inquietações do pesquisador, objetivos e perguntas de pesquisa. A segunda seção destaca os pressupostos metodológicos da pesquisa, nos quais estão incluídos tópicos como: bases da pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, abrangendo: pesquisa de natureza etnográfica e pesquisa de auto-observação na prática escolar;

¹² A produção de dados desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), pelo processo: 15579119.2.0000.5013, com parecer circunstanciado disponível no Anexo A.

¹³ A transcrição dos dados orais não se deu em todo o material gravado. Foram transcritas e apresentadas no decorrer do trabalho as interações que mais bem serviram para abordar a temática da pesquisa.

e o ensino superior em Arapiraca-AL, enfatizando: a IES *locus* da pesquisa, os sujeitos e as etapas da pesquisa. Na terceira seção são apresentadas reflexões sobre o histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil, seguindo com críticas aos conceitos de Comunicação e Expressão e um olhar para a concepção de sala de aula como arena responsiva. O construto teórico se embasa em autores como Malfacini (2015), Toyshima, Montagnoli e Costa (s/d), Miranda (2009), Carvalho Júnior (2015), Razzini (2000, 2010), Baldini (1999), Petri (2010), Bunzen e Rojo (2005), Carvalho e Barbeiro (2013), Soares (2002), Geraldi (1984), Travaglia (1996), Szundy (2014), dentre outros. A quarta seção apresenta um construto teórico-prático evidenciando as concepções dialógicas de discurso, gênero discursivo, enunciado, texto, relações dialógicas, discursividade e responsividade em atividades de linguagem de sala de aula a partir das reflexões de Bakhtin (2010b, 2011), Volóchinov (2017, 2013, 1997), Padilha (2011), Rodrigues, R. H (2004, 2001), Zozzoli (2002, 2012) etc.

Na quinta seção do trabalho, insiro a reflexão sobre as práticas linguístico-discursivas e a sala de aula como arena responsiva no ensino superior. O primeiro espaço dedica-se à leitura e à produção de textos, com foco em aspectos como: a produção de resumos informativos, resenhas e a reflexão linguístico-discursiva (com menor ou maior responsividade ativa). A segunda parte da seção aborda a reflexão gramatical, vinculada, também, à leitura e à produção de textos, esmiuçando questões como: inadequações gramaticais nas produções analisadas e reflexão gramatical em exemplos retirados dos textos escritos, com base nos pressupostos de Goulemont (2009), Gomes (2003), Chartier (1998), Bajard (1992), Soares (2004), Almeida (2013), Marcuschi (2003, 2001), Zozzoli (2006, 2003, 1999, 1997), De Certeau (2014), Geraldi (1996, 1995), Possenti (1996), Antunes (2007), Perini (2010), Nascimento e Santos (2005) e outros.

A sexta seção apresenta as considerações finais do trabalho, nas quais as perguntas de pesquisa são retomadas para que se destaquem reflexões sobre aspectos estudados no decorrer do trabalho, em inter-relação com as contribuições para a formação do pesquisador, dos sujeitos envolvidos em todo o processo e para o desenvolvimento progressivo da área da Linguística Aplicada nos contextos local e global, especialmente no que diz respeito às pesquisas sobre ensino de língua portuguesa.

Esta tese é, sobretudo, um convite ao diálogo entre professores de língua portuguesa, das séries iniciais à universidade, que visam de alguma forma aprimorar as suas práticas e incluí-las numa perspectiva dialógica. Problematizar constantemente essas questões num contexto de auto-observação mostra que a sala de aula de língua portuguesa implica diferentes possibilidades de aprendizagens. Assim, o compartilhamento de práticas pedagógicas, em seus

variados aspectos, pode intensificar a necessidade de os docentes se autoquestionarem e pesquisarem nas suas próprias salas de aula, não só de língua portuguesa, mas, também, de outras línguas e componentes curriculares distintos, uma vez que a formação reflexiva do professor é a real responsável pela constituição de alunos cientes de seus papéis nas práticas sociais, visando uma sociedade heterogênea, democrática e plural.

2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: SUJEITOS, CONTEXTO E PRÁTICAS

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Mikhail Bakhtin

A formação do pesquisador, que é, antes de tudo, um sujeito situado na produção dialógica de conhecimentos, conforme anuncia a epígrafe desta seção, é bastante complexa. Essa complexidade, que remete, também, a uma incompletude do sujeito, é responsável pela hibridização das práticas reflexivas, reiterando o compromisso da pesquisa sobre a sociedade e seus diferentes aspectos. Assim como defende o pensamento bakhtiniano, essas incompletudes servem, para as ciências humanas, como objeto de estudo. Acerca disso, Vieira-Abrahão (2002, p. 59) problematiza a ausência de empenho no debruçar da pesquisa universitária no que se refere às contribuições da produção acadêmica para as práticas profissionais e conclui que a impressão que se tem é que tudo o que foi visto e feito durante a permanência do pesquisador na universidade não trouxe qualquer modificação para o seu pensar e o seu agir. Dessa maneira, torna-se pertinente que a pesquisa, neste caso, em Linguística Aplicada, seja propícia a estimular reflexões nas e sobre as práticas sociais, considerando que ela se tornou “um campo aplicado de investigação científica marcado pela ousadia” (RAJAGOPALAN, 2021, p. 17).

Essas reflexões não são efetuadas de qualquer maneira. Todo um conjunto de ações de pesquisa precisa ser considerado. Entre essas ações, a sondagem do pesquisador no seu contexto de investigação é fundamental, pois, ao estudar um determinado ambiente, o sujeito pode problematizá-lo e observar possibilidades de produção de dados antes não planejados. Mesmo com essa dinâmica clara de pesquisa social, ainda existem discursos que procuram diminuir as finalidades da pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, a exemplo da Linguística Aplicada. Uma das principais críticas a esse respeito é a da colcha de retalhos no ato de fazer pesquisa.

Diferentemente da crítica, uma colcha de retalhos leva à compreensão de que a pesquisa em Linguística Aplicada pode articular uma diversidade de vozes. Existe, a meu ver, uma polissemia no que concerne ao que realmente conceitua uma colcha de retalhos. De modo denotativo, Ferreira (2010) define retalho como parte de uma coisa que se retalhou, ou parte de um todo. Com problematizações formuladas dentro das práticas sociais, teorias e metodologias

inseridas em somente uma vertente teórica limitariam os diferentes horizontes que a Linguística Aplicada abre com cada reflexão efetuada. Nas perspectivas que vêm sendo estudadas nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, professores-pesquisadores acabam percebendo questões específicas que requerem da pesquisa uma atenção especial para aspectos que vão além de análises linguísticas, por exemplo. Questões de cognição, discurso e diálogo retomam ramificações oriundas de áreas que não podem, numa perspectiva dialógica como a que este trabalho adentra, serem previstas pelos pesquisadores nos passos iniciais que são dados. A transdisciplinaridade de que se fala é um ponto positivo da pesquisa em Linguística Aplicada por propiciar uma visão abrangente do objeto de pesquisa e, conforme destaca Rojo (2006), levezas de pensamento¹⁴, durante o processo de investigação. A esse respeito, Zozzoli (2020) destaca que é por intermédio do recurso à transdisciplinaridade que o discurso científico pode ser desviante e resistente, uma vez que, caso o diálogo e a pluralidade de vozes e sujeitos deixassem de serem considerados nas investigações qualitativas, os pesquisadores correriam o risco de retornar ao cientificismo da ciência clássica com novas roupagens.

De acordo com Neira e Lippi (2012), os avanços dados pelas ciências humanas e sociais deram uma nova roupagem às práticas de pesquisa, considerando que foi viabilizada a importância de variadas vozes se cruzarem em busca de aprofundamentos teóricos e metodológicos mais densos na exploração de determinado objeto de estudo. Estando, em partes, desvinculada do estudo linguístico representado por o que se conhece atualmente por núcleo duro¹⁵, a Linguística Aplicada acaba se colocando mais enfaticamente nas ciências sociais do que mesmo na abrangente, porém ainda restrita, Linguística. Sobre isso, Moita Lopes (1996) defende, há algum tempo, a colocação da Linguística Aplicada nas Ciências Sociais e, por essa razão, as críticas começaram a ser ainda mais frequentes, principalmente na década de 1990, quando o caráter transdisciplinar começou a atuar com maior enfoque nas investigações que vinham sendo desenvolvidas no Brasil. Tais trabalhos estavam mais pautados na perspectiva do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, o que, quando se compara com o atual cenário, facilita a visualização explícita de mais avanços, ou, como denomino em Silva Júnior (2018a), ressignificações da área.

Ainda em Neira e Lippi (2012, p. 610), destaco o termo “bricolagem”, que corresponde a “um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes”, para esclarecer

¹⁴ Rojo (2006) argumenta que a Linguística Aplicada representa um conjunto de privações sofridas de sujeitos marginalizados. Somente uma leveza de pensamento, a qual se aproxima do conceito de transdisciplinaridade, possibilita uma produção de sentidos mais favorável para as pesquisas que estudam situações excludentes.

¹⁵ Segundo Weedwood (2002), o núcleo duro da Linguística é representado por áreas que estudam “a língua em si”, como: fonética e fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e lexicologia.

o que é feito na pesquisa em Linguística Aplicada. Os autores utilizam o citado termo para discutir sobre a constituição da pesquisa qualitativa em educação. Essa reflexão cabe na Linguística Aplicada por esta se aproximar metodologicamente da pesquisa em Educação no que se refere às temáticas do ensino e da aprendizagem, na qual a articulação de vozes de diferentes áreas de conhecimento também é comum.

A discussão proposta por Leffa (2001, p.4-5) vai ao encontro dessa linha de pensamento quando o autor compreende que

Pesquisar em LA é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis. A dificuldade numa plataforma móvel é manter o rumo, um rumo que não é o da linguística, nem da psicologia, nem da antropologia, nem de qualquer outra ciência com a qual nos avizinhamos, tem um rumo que é o da LA.

Com base nas considerações do autor, compreendo que o desvelar da pesquisa em Linguística Aplicada não se dá de qualquer maneira. Assim como as pesquisas de base estruturalista mobilizam as concepções de Saussure e seus seguidores, visto que esses autores compactuam de concepções de língua, na pesquisa em Linguística Aplicada é necessário que os diálogos entre as teorias e metodologias sejam harmônicos, mesmo que as áreas de conhecimento mobilizadas nas pesquisas não sejam próximas. Essa harmonia não está relacionada ao fato de uma teoria ter que concordar com a outra, mas com a autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) do pesquisador de buscar conceitos específicos peculiares para o tratamento de seu objeto de estudo. Uma das maiores problemáticas que complexificam o campo da Linguística Aplicada no contexto da Linguística é justamente a inserção das pesquisas no que Leffa (2001) denomina plataforma móvel, que requer do pesquisador uma atenção ainda mais sensível para a investigação processual.

Em relação à pesquisa de Linguística Aplicada em sala de aula, Souto Maior (2009) destaca que os acontecimentos desse contexto comumente extrapolam qualquer possibilidade de previsão plena. Essa visão anuncia as possibilidades de fragmentação de ideias, conceitos e práticas num dado contexto de pesquisa, levando o pesquisador a buscar subsídios em campos que dialoguem com o que está sendo vivenciado. Com isso, a noção de plataforma móvel (LEFFA, 2001) representa uma concepção de pesquisa científica numa perspectiva transdisciplinar. Nesse sentido, não se pensa numa definição de pressupostos teóricos e metodológicos pré-estabelecidos e fechados, mas, sim, num contínuo processual em que teorias e metodologias são redefinidas a partir dos diferentes acontecimentos e interpretações

decorrentes do contato do pesquisador com seus dados. Essa caracterização de pesquisa nem sempre acarreta olhares positivos de algumas linhas de estudo da Linguística que, ao contrário do que se faz em Linguística Aplicada, optam pelo trabalho numa plataforma imóvel, no qual teorias, metodologias e ações de pesquisa pertencem a uma tradição que circunda as pesquisas nos variados níveis.

A mais evidenciada (senão a principal) crítica dessas linhas à Linguística Aplicada seria a de que não se tem uma leitura básica para a “instrução” de novos pesquisadores. Isso se torna um ponto-chave para observar que quando o linguista aplicado e o linguista trabalham em uma mesma instituição, próximos um do outro, não seria incomum um sentimento de superioridade acadêmica de parte do linguista teórico, que possui conhecimento científico primário (ALMEIDA FILHO, 1991). Almeida Filho (1991) acrescenta, ainda, que tal fato se justifica porque ser linguista aplicado não é ser linguista geral, e a aceitação desse próprio pressuposto pelo linguista aplicado pode remetê-lo a um sentimento de inadequação teórica e, finalmente, a um indisfarçado sentimento de inferioridade. No entanto, as pesquisas em Linguística Aplicada vão além da caixa fechada da Linguística Geral, possibilitando olhares sensíveis sobre problemáticas sociais. Por isso, há a necessidade de buscar base em outras áreas do conhecimento.

Os embates efetuados nos estudos da linguagem acerca da multiplicidade teórico-metodológica da Linguística Aplicada se tornaram comuns e estão distantes de serem findados, visto que eles não existem somente nos meandros entre Linguística e Linguística Aplicada, mas, também, em linhas mais próximas teoricamente, como o estruturalismo e o gerativismo. Diante disso, penso que o linguista aplicado assume, sobretudo, a posição de pesquisador reflexivo e sensível ao mundo. Na busca por sustentação teórica para o que conceitua um pesquisador reflexivo, retomo a discussão de Campos e Pessoa (1998), autores que, com base nas considerações de Schön, destacam quais características retiradas da prática de pesquisa em sala de aula concebem a formação de um professor-pesquisador, assinalando que a reflexão na ação está relacionada à ação presente.

Nessa perspectiva, o linguista aplicado é um pesquisador reflexivo por não se deixar limitar por uma só concepção teórica e/ou metodológica. Ele precisa ter uma formação que o coloque na posição de investigador e confeccionador¹⁶ (DENZIN; LINCOLN, 2006) de diferentes bases em busca de uma análise cada vez mais minuciosa do objeto que se pretende

¹⁶ O pesquisador de Linguística Aplicada “é como um confeccionador de colchas ou um improvisador (...). Esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19).

estudar. Assim, o próprio pesquisador de Linguística Aplicada denomina as leituras básicas para a sua inserção em determinada categoria, como o ensino e aprendizagem de línguas, a formação de professores (inicial ou continuada), os estudos do discurso e seus respectivos desdobramentos que comungam a preocupação com os acontecimentos sociais nos planos local e global.

Outro pressuposto básico para a compreensão da atuação do linguista aplicado na pesquisa social seria o caráter processual que permeia qualquer estudo em Linguística Aplicada, seja em nível de graduação ou de pós-graduação. A processualidade que norteia essa área desde a sua segunda virada¹⁷ representa a não-limitação do pesquisador a ramos teóricos e/ou metodológicos previamente definidos, como também as possíveis reconfigurações da pesquisa durante o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Fabrício (2017, p. 611) afirma que o caráter processual da Linguística Aplicada se refere ao processo de constituição dos aspectos que constituem a pesquisa em xeque, permitindo explorar os efeitos de sentido de/entre esses aspectos e suas consequências nas práticas interacionais de sujeitos em um dado contexto. A autora ainda ressalta que num ângulo “perscrutador, as práticas cotidianas escapam da captura da norma, pois vazam, deslizam e transbordam. A temporalidade e espacialidade ordinárias estão sempre em devir, repetindo, mas também negociando ou reinventando formas de ocupar um certo espaço-tempo social” (FABRÍCIO, 2017, p. 611).

As ações dos sujeitos nas situações de vivência podem e devem ser planejadas, mas quase sempre apresentam características novas. Dessa maneira, a busca por uma norma pré-estabelecida não é objetivada pela Linguística Aplicada, uma vez que se trata de um campo desestabilizado de pesquisa que visa estabelecer da menor à maior implicação em determinado contexto social no qual se compartilham variados valores e ideias convergentes e/ou divergentes. Considerando que os sujeitos de pesquisa são pessoas que, além de vínculos teóricos e demais construtos acadêmicos, são seres humanos, a investigação transdisciplinar de Linguística Aplicada abarca esse fato e atribui ao pesquisador o papel de investigador da sua identidade e da sua prática como um todo.

¹⁷ Cronologicamente, a Linguística Aplicada teve seu início na década de 1940, quando os linguistas da época detinham-se em aplicar as teorias desenvolvidas até aquele momento em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Desse período até a atualidade, a Linguística Aplicada passou por duas viradas. Na primeira, avançou-se de uma Aplicação de Linguística para uma Pedagogia do Ensino de Línguas, mais pautada no cerne dos estudos tradutológicos. Com a segunda virada, a área começou a ser caracterizada como campo inter/transdisciplinar que estuda os fenômenos que decorrem de contextos em que a linguagem tem papel central. Em Silva Júnior (2018a, p. 117), destaco que “a partir da segunda virada, a LA se estabeleceu melhor como campo de ressignificação, pois não se está lidando com alterações bruscas como nas épocas que antecederam os anos de 1990, mas, sim, com variadas maneiras de dialogar com perspectivas já postas e expandir cada vez mais o campo”.

O objeto de pesquisa que, mesmo previamente determinado, pode sofrer alterações no transcorrer do processo, é o real responsável pelas práticas de reinterpretação de realidades e reinvenção de ideias passadas. Nesse contexto, incluindo este trabalho no seio da Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem de língua portuguesa numa perspectiva de auto-observação, concordo com Fagundes (2016, p. 295) quando o autor propõe alguns traços referentes à formação e à atuação de um professor-pesquisador que preza por práticas reflexivas em suas ações. Os sujeitos são reflexivos à medida que:

- a) Estejam implicados professores ou professores e pesquisadores que [...] buscam compreender a natureza dos fenômenos educativos em razão da necessidade de aprendizado dos alunos e de sua formação humana;
- b) Sejam consideradas a interculturalidade e a pluralidade como partes inerentes à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela;
- c) A reflexão seja concebida como processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais.

Com base nisso, fazer pesquisa em Linguística Aplicada é, incansavelmente, buscar subsídios para diferentes problematizações que perpassam o tempo e o espaço e se tornam parcialmente individuais¹⁸ para cada sujeito. Os processos de pesquisa, sejam escolares e não-escolares, são complexos e, pelo que foi pontuado, carecem de explorações para que os saberes necessários para uma transformação social possam ser construídos. Por essa razão, apenas uma opção teórica e/ou metodológica acaba não dando conta do que se objetiva com uma pesquisa que valoriza aspectos distintos, a exemplo dos linguísticos e psicológicos. A cultura e a pluralidade de ideias integram a noção de que a reflexão faz parte de todas as ações efetuadas para a constituição de um estudo transdisciplinar, no contexto brasileiro e fora dele.

Acredito que os esclarecimentos que expus até este momento deixaram clara a importância de se desenvolver articulações teórico-metodológicas coerentes nas pesquisas de Linguística Aplicada. Com isso, não posso afirmar que o que foi posto encaminha respostas totalizantes ao que se vem questionando sobre a pesquisa em Linguística Aplicada, viabilizando que é preciso, no entanto, não apenas saber qual o fim do objeto estudado, mas, também, como se chegou a ele (ALMEIDA FILHO, 1991). Deste momento em diante, tentarei demonstrar na prática quais passos foram seguidos para promover a parte metodológica deste trabalho de doutorado. Seguirei dando continuidade a estas reflexões com os seguintes pontos: bases da pesquisa qualitativa, no qual se incluem a pesquisa de natureza etnográfica e a perspectiva da

¹⁸ Denomino problematizações parcialmente individuais por observar que sem as vozes dos outros (BAKHTIN, 2011) é inviável que qualquer pesquisa seja efetuada.

auto-observação; e considerações sobre o desenvolvimento prático da pesquisa, abarcando questões como: o ensino superior em Arapiraca-AL, a Instituição de Ensino Superior (IES) *locus* da pesquisa, os sujeitos de pesquisa e as etapas de observação e análise dos dados produzidos no contexto de uma sala de aula de nível superior.

2.1 BASES DA PESQUISA QUALITATIVA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Neste momento de reflexão sobre pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, retomo diversas abordagens oriundas de outras áreas, como a Educação e a Antropologia, para que se discutam aspectos históricos, bem como os avanços dessa abordagem de pesquisa. Souto Maior (2013, p. 52) enfatiza que a ação de pesquisa é um ato responsável e que “A produção de conhecimentos [...] compromete-se com as relações entre o coletivo e o singular, considerando [...] as dimensões ética e teórica da existência humana”. A posição da autora evidencia que essa abordagem precisa ser iniciada com um olhar para a atuação do pesquisador, neste caso, do linguista aplicado, no seu contexto de pesquisa. Rohling (2014, p. 48-49), sobre esse tema, compreende que a “orientação qualitativa coloca o pesquisador num lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa”.

Nessa perspectiva, os sujeitos que participam dos momentos de produção de dados precisam ter voz no processo de tratamento de dados. Essa característica contrapõe a transdisciplinaridade da Linguística Aplicada e as chamadas vozes do conservadorismo de que trata Rajagopalan (2006). Assim, a pesquisa qualitativa tem a expansão que hoje é visualizada devido à relação que se vem tendo entre os objetivos do pesquisador e as reflexões obtidas com determinadas abordagens direcionadas às práticas de linguagem em variados contextos de uso social.

Dessa maneira, não é possível pré-determinar materiais, ações e configurações identitárias dos sujeitos que colaboram com o desenvolvimento de um estudo qualitativo, uma vez que, conforme destaca Chizzotti (2003, p. 221), a abordagem de pesquisa qualitativa traz consigo “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Essa sensibilidade que precisa estar contemplada na formação do pesquisador é uma das principais responsáveis pela subjetividade que permite um compartilhamento de ideias e conhecimentos significativos com seus interlocutores,

confirmando a noção de que a pesquisa em Linguística Aplicada é transgressiva porque se concebe como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

A abrangência dessa área de estudos destaca sua preocupação em estudar vozes marginalizadas que antes não eram observadas. Dessa maneira, pensar no ensino de línguas, especialmente de língua portuguesa, na perspectiva da Linguística Aplicada, é desenvolver práticas que favoreçam a compreensão de que a sala de aula é um espaço dinâmico que necessita de práticas efetivas de trabalho com o que Volóchinov (2017) nomeia língua viva. Essa questão engloba o que estou considerando neste trabalho como práticas linguístico-discursivas, as quais visam, sobretudo, possibilitar ações pedagógicas que articulem todos os eixos que se inter cruzam no ensino de qualquer que seja a língua em contextos de aprendizagem.

A dinâmica da Linguística Aplicada atual a coloca num lugar social que dialoga com teorias de linguagem vinculadas às práticas sociais, como a teoria dialógica da linguagem¹⁹ (BAKHTIN, 2011; VOLOCHONOV, 2017), a qual sustenta as posições sobre língua/linguagem deste trabalho. Bakhtin (2011), ao depreender que a linguagem é um aspecto social, concreto e dinâmico, abre um leque de possibilidades de interpretação sobre como as atividades sociais são permeadas por diferentes discursos, os quais se articulam e contribuem para o processo de constituição dos sujeitos. Por ser dinâmica, a linguagem, mais especificamente, a linguagem científico-acadêmica, não é irresponsável a ponto de acatar qualquer discurso. É necessária uma elaboração ideológica que não depende somente da formação do sujeito, ou seja, da sua consciência psíquica, mas, também, do mundo exterior (BAKHTIN, 2001), em que se incluem os discursos dos outros participantes das práticas discursivas.

Nesse contexto, a investigação qualitativa abre espaço para que os discursos sejam compreendidos pelos sujeitos de diversas formas, seja por uma atitude responsiva ativa²⁰ (BAKHTIN, 2011) de aceitação, de aceitação parcial ou de negação. Tais posições, reações e pontos de vista não podem ser excluídos, pois os dados, em sua totalidade, servem como exemplos da fiabilidade da investigação, considerando que a pesquisa que envolve os sujeitos

¹⁹ A Teoria Dialógica da Linguagem é uma das linhas de estudo da linguagem como prática social que pode ser adotada por pesquisas de Linguística Aplicada, mas não a única. É possível afirmar que, na amplitude que a Linguística Aplicada tem como área de estudos, uma parcela média de pesquisadores se utiliza dos pressupostos teóricos, bem como metodológicos, da Teoria Dialógica da Linguagem, ou, mais especificamente, da Análise Dialógica do Discurso.

²⁰ Noção que será discutida mais à fundo na seção 4.

da linguagem precisa estar aberta a uma multiplicidade de vozes que remete a um aprofundamento denso do objeto de pesquisa, o qual se manifesta dentro de um dado contexto social. Entretanto, ao se articular com as considerações apresentadas sobre pesquisa qualitativa numa perspectiva mais ampla, é natural que se questione de onde essas caracterizações partiram e por meio de que inquietações a pesquisa qualitativa começou a ser pensada e desenvolvida nas ciências humanas e sociais.

Cronologicamente, a pesquisa qualitativa não é tão antiga como se pode pensar quando se tem contato com a informação de que essa abordagem foi fundada no âmbito das ciências sociais. No entanto, as investigações sobre as práticas sociais seguiam uma lógica empirista, a qual, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), pode ser denominada paradigma positivista. Chizzotti (2003, p. 224), ao traçar um histórico da pesquisa qualitativa nas ciências sociais e humanas, parte do princípio de que 5 (cinco) marcos foram essenciais para que hoje seja possível desenvolver pesquisas situadas nesse tipo de abordagem, alertando que os limites desses fatos históricos têm muito de arbitrário e não podem estar confinados em datas específicas. Assim, o autor explica que

Um *primeiro marco* remonta às raízes mais remotas da pesquisa qualitativa e está associado ao romantismo e ao idealismo, e às querelas metodológicas do final do século XIX, reivindicando uma metodologia autônoma ou compreensiva para as ciências *do mundo da vida* procurando, a partir do neokantismo, estabelecer as fases evolutivas pregressas da sociedade europeia ocidental, contraposta a outros povos colonizados ou a culturas primitivas.

Chizzotti (2003) destaca, com o primeiro marco, os primeiros indícios dados em busca de um aparato metodológico que pudesse focalizar questões vinculadas à vida social. O romantismo, que tem como principal característica o valor do “eu”, a criatividade e a imaginação do sujeito trouxe para as ciências humanas a necessidade de se pensar numa abordagem de pesquisa distante da lógica que predominava na ciência – ainda bastante limitada - daquela época. Já o Iluminismo, corrente que enfatizava a consciência do ser, contribuiu para as reflexões sobre pesquisa qualitativa quando considerava a pertinência do ponto de vista do sujeito colaborador a partir do que é revelado pelos dados.

Estudos desenvolvidos no território europeu vinham apresentando a relevância de se considerar aspectos socioculturais nas pesquisas científicas e isso acabava não dialogando com o paradigma positivista predominante. As pesquisas que operavam em textos antigos, culturas marginalizadas etc. buscavam o estabelecimento de um amparo metodológico que atribuísse a possibilidade de interpretar os dados e não somente expô-los. No entanto, outros passos

precisavam ser dados para alcançar tal objetivo. Sobre o *segundo marco*, Chizzotti (2003, p. 225) diz que, na primeira metade do século XX, “a antropologia constituiu-se em disciplina distinta da história e procura estabelecer meios de estudar como vivem grupos humanos, partilhando de suas vidas, no local onde vivem e como dão sentido às suas práticas e coesão ao seu grupo”.

Dessa maneira, a História, e a própria Sociologia, por terem origens influenciadas por forças positivistas, não davam conta das transformações que ora estavam sendo efetuadas nas iniciativas de produção de conhecimento. A fundação da antropologia, a partir do que Chizzotti (2003) afirma, representa um avanço tanto para os interesses de pesquisa pautados nos rituais, costumes e ideologias dos povos como para o estabelecimento de uma abordagem de pesquisa que, atualmente, fundamenta investigações científicas de variadas áreas. Pela especificidade do estudo de povos específicos, Valente (1996) considera que a Antropologia é uma ramificação da Sociologia, e, mesmo que isso a coloque numa posição secundária, cabe lembrar que, desde o seu apogeu, ela é ampla o suficiente para ser caracterizada como ciência.

A etnografia, com o segundo marco, começou a servir como vertente de pesquisa da Antropologia e foi expandida pela significativa possibilidade de o pesquisador descrever cientificamente a vida do eu e do outro. Somado a isso, na Escola de Chicago, o chamado método interpretativo foi fundado para ancorar as pesquisas baseadas em narrativas orais. Com a abrangência de outras áreas, como a educação, a necessidade de se estabelecer uma discussão mais séria a respeito de uma metodologia de pesquisa que pudesse abarcar as inquietações existentes ganhou um tom mais rígido em relação ao que predominava anteriormente. Nesse contexto, se o que faltava era o clamor de diversas áreas para a denominação do que se conhece hoje como pesquisa qualitativa, um grande passo havia sido dado. O que restava, assim, era essa denominação, pois o que se fazia era qualitativo, porém não recebia essa adjetivação.

Chizzotti (2003), sobre o *terceiro marco*, traz uma reflexão de como foi dado o maior avanço da pesquisa qualitativa. Foi nesse marco que houve a reelaboração dos conceitos de objetividade, validade e fidedignidade, “procurando definir a formalização e a análise rigorosas dos estudos qualitativos ainda inspirados no discurso positivista, revestido de argumentos pós-positivistas, admitindo-se o princípio de falseabilidade” (CHIZZOTTI, 2003, p. 227). A concepção de que nem tudo precisa ser validado pelas bases quantitativas, dentro do paradigma positivista, acarretou a constituição e conseqüente expansão da pesquisa qualitativa das ciências humanas e sociais. No entanto, como em qualquer outro campo recém-formado, algumas raízes positivistas norteavam o pensamento qualitativo, por mais indisciplinar que ele fosse diante da

realidade científica em que foi fundado. Dada essa situação, Moreira (2002) entende que a pesquisa qualitativa, para ser realmente estabelecida, passou por grandes dificuldades.

A investigação qualitativa, a partir do seu real apogeu, começou a enfrentar o desafio de se tornar autônoma, uma vez que o paradigma positivista acabava ditando regras e criando postulações referentes à validade de se interpretar dados e estudar a vida social. A grande dúvida era direcionada ao rigor científico que uma pesquisa qualitativa poderia ter, uma vez que as possíveis teorias que fossem desenvolvidas não passariam, na significação do termo qualitativo, pelos chamados testes quantitativos. Esse desprendimento era questionado de modo a gerar inúmeros debates. Não posso deixar de mencionar que tais questões são discutidas até a contemporaneidade, e a Linguística, como ciência ampla, é campo de concentração de muitos embates, principalmente quando o foco é a distância dela com a Linguística Aplicada.

Outro ponto digno de diferentes debates a partir do terceiro marco (CHIZZOTTI, 2003) era acerca da neutralidade do pesquisador que sempre foi bastante prezada pelo paradigma positivista. Pela possibilidade de interpretar dados embasando-se em vivências sociais, começou a se questionar se a neutralidade era realmente necessária numa pesquisa qualitativa. Era preciso, assim, ir ainda mais além do que havia sido estabelecido e criar uma barreira institucional que separava os dois meandros da pesquisa científica: o qualitativo e o quantitativo. Não obstante, Chizzotti (2003, p. 229, *itálico do autor*) depreende que mais passos progressivos foram dados no desenvolvimento da pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais.

No quarto marco, a década de 70 e 80, ampliaram-se os investimentos públicos e privados; com a expansão dos recursos e o desenvolvimento da pesquisa, das equipes de pesquisadores e centros de pesquisa universitários e institucionais surgem novas orientações e novos paradigmas, refletindo uma mudança de visão sobre a natureza da pesquisa e sua contribuição para a política e a prática.

Através do quarto marco, a pesquisa qualitativa foi finalmente colocada em pauta como uma abordagem propícia ao alcance de resultados de impacto social. Os investimentos vinham sendo efetuados e muitos pesquisadores se esforçavam para estimular a produção de pesquisas fiáveis e pautadas em práticas interpretativas. Foi nesse período que as pesquisas qualitativas começaram a se distanciar umas das outras e demonstrar a importância de se pensar em vertentes específicas. Essas vertentes poderiam revelar a riqueza que o plano qualitativo traria para desvelar novas possibilidades de estudos nas ciências humanas e sociais, desmistificando mitos, como, por exemplo, o de que a pesquisa qualitativa era mais subjetiva e pouco científica (OLIVEIRA, C. L, 2009).

Para o campo da educação não foi diferente. A abordagem qualitativa começou a propiciar meios importantes para observar e contribuir para as práticas de ensino e aprendizagem dos mais variados componentes do currículo escolar. Gatti e André (2011) advogam que a relação entre pesquisa qualitativa e educação trouxe para as atividades desenvolvidas na escola um tom explicativo e, para a formação do professor, proporcionou processos de reflexão sobre as práticas que desenvolviam cotidianamente. Chizzotti (2003, p. 230, *itálico do autor*), finalmente, apresenta o quinto e último marco da pesquisa qualitativa.

O quinto marco, a década de 90 em diante, está demarcado pelo desaparecimento do único sistema concorrencial ao capitalismo liberal, o comunismo soviético, abrindo caminho para a globalização planetária do capitalismo e ascensão dos programas políticos neoliberais.

O compromisso político da pesquisa qualitativa foi mais frisado a partir do quinto marco. A luta por igualdade social, respeito entre os povos, questões de aprendizagem, transtornos etc. foram e continuam sendo pontos-chave para as investigações sobre a vida social, as culturas e as ideologias. A neutralidade do pesquisador foi substituída pelo compromisso ético em observar, criticar as diferentes realidades e criar meios de contribuir para o aprimoramento das ações efetuadas nos contextos. Por meio do quinto marco, a articulação entre teorias e metodologias de pesquisa precisou ser posta em pauta, visto que a harmonização entre esses dois construtos do trabalho acadêmico propicia o desenvolvimento de pesquisas mais eficientes para as causas envolvidas no abrangente conceito de sociedade.

Mais à diante, ainda no que se refere aos aspectos históricos, Bortoni-Ricardo (2008) entende que, mediante o que se conhece por paradigma positivista, a pesquisa qualitativa se insere num paradigma interpretativista, reiterando que ambos os paradigmas foram estabelecidos por conflitos, os quais ficaram evidenciados na explanação dos marcos de Chizzotti (2003). A contextualização dos aparatos teóricos e metodológicos com as questões vinculadas à vida social começou a ser pensada e isso serviu como um arcabouço para o conflito entre os paradigmas mencionados. A ciência sem a sociedade acaba carregando a característica de artificial e desconexa com o que acontece fora dos laboratórios de experimentação científica. Desde as ciências médicas até as investigações de sala de aula, é de incontestável pertinência a observação preliminar sobre o que a sociedade vem requerendo dos sujeitos, para que, com isso, as inquietações sejam formuladas e os objetos de pesquisa possam ser delimitados e esmiuçados.

Sobre os avanços dados pela pesquisa de sala de aula, André (2001) assinala que o cenário de pesquisa foi mudado de modo que, nas décadas de 1960 a 1970, o interesse de pesquisa se limitava à experimentação em laboratórios. Atualmente, ainda há investigações em laboratórios, mas esse método não é o único. Nas décadas de 1980 a 1990, o exame de situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula foi o que constituiu uma das principais preocupações do investigador. Segundo a mesma autora, se antes o papel do pesquisador era sobremaneira o de um *sujeito de fora*, tem havido, na arquitetura da abordagem qualitativa, a necessidade de o pesquisador ser um *sujeito de dentro*, o que estimula o surgimento de trabalhos em que se analisa a experiência do pesquisador e como ele desenvolve a pesquisa com seus colaboradores.

Acredito que a observação, a pesquisa e a reflexão dos acontecimentos de sala de aula cabem a todos os campos de produção de conhecimento na academia, seja na Geografia, na Matemática, na História e, sobretudo, nas línguas maternas e estrangeiras, visto que ainda existe uma resistência de pesquisadores que desenvolvem suas formações iniciais em determinada área em desenvolver investigações, no nível de pós-graduação, voltadas para as práticas de ensino e aprendizagem, ou, não tão distante, de formação de professores.

Nesse contexto, a Linguística Aplicada vem representando o lugar de problematização sobre questões relacionadas ao ensino de línguas (além de outros temas aplicados em contextos diversificados), frutos de inquietações encontradas nas próprias práticas pedagógicas. Numa perspectiva transdisciplinar (LEFFA, 2006), professores-pesquisadores podem questionar os processos que norteiam as suas atividades de observação e regência em sala de aula, os materiais didáticos e os documentos oficiais, tendo o aval de recorrer a diferentes teorias e metodologias para ancorar o que pretendem pesquisar e, posteriormente, compartilhar com o público interessado, o qual cresce a cada dia. Nessa linha de pensamento, seria inviável seguir o paradigma positivista na pesquisa em Linguística Aplicada, visto que um campo problematizador precisa de práticas interpretativistas para o desenvolvimento das análises dos dados. A esse respeito, Gatti e André (2011, p. 34) acreditam que a saída das pesquisas de sala de aula do paradigma positivista foi um grande contributo para o avanço das ciências que se inter-relacionam com as situações reais de ensino e aprendizagem, enfatizando os 4 (quatro) pontos a seguir:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos. 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso

recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos. 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Em muitas escolas, o discurso de que as teorias que vêm sendo formuladas são distantes das práticas efetuadas nas salas de aula é recorrente (GERALDI, 2015, 1984). Como professor-pesquisador da área de Letras, já me deparei com essas situações inúmeras vezes e, curiosamente, me dispus a pesquisar as raízes que sustentam as investigações, uma vez que a Linguística Aplicada apresenta importantes contribuições para o ensino e aprendizagem e mostra, a cada estudo, a necessária articulação entre teoria e prática. O primeiro ponto levantado por Gatti e André (2011) é bastante preocupante, pois, dentro do paradigma positivista, as pesquisas em educação eram centradas em dados quantitativos, sem nenhuma pretensão de investigar os processos que permeiam as constituições dos sujeitos (alunos e professores).

No segundo ponto, em que se encontra a reflexão sobre os tratamentos multidimensionais, é enfatizada a importância de as problemáticas decorrentes das salas de aula, de línguas ou não, serem estudadas com base em questões culturais, sociais e psicológicas. Além disso, o pesquisador, ao tratar seus dados, pode se colocar, descrever e problematizar as experiências vivenciadas. Por isso, Cardoso e Penin (2009, p. 117) compreendem que “O processo de explicitação das experiências e vivências do pesquisador cumpre [...], na pesquisa de observação de sala de aula, papel semelhante ao que tem nas pesquisas antropológicas a criação de laços com os atores de campo”. Nesse sentido, a expansão horizontal de algumas áreas de conhecimento contribuiu para que as investigações sobre os processos educativos avançassem de modo a priorizar a subjetividade de todos os sujeitos que integram dado processo de produção de dados.

Complementando a reflexão do segundo, o terceiro ponto focaliza a pertinência de se retratar os pontos de vista de todos os sujeitos de pesquisa. A voz do pesquisador qualitativo não é dominante, mesmo que este esteja sempre colocado no papel ativo que lhe é conferido no campo da Linguística Aplicada e em outros que utilizam como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa. A observação do pesquisador é direta no contexto de que faz parte, porém é o conjunto das vozes que atribuem sentido ao tratamento de qualquer que seja o objeto de pesquisa nas ciências humanas, considerando que o objetivo principal da pesquisa qualitativa não está na produção de opiniões representativas e objetivamente pertencentes a um grupo, mas, sim, no aprofundamento da compreensão de um aspecto social por meio de entrevistas em

profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos sujeitos envolvidos no contexto (RICHARDSON, 1999).

A esse respeito, Richardson (1999) entende que a pesquisa qualitativa não tem por objetivo determinar verdades absolutas, nem tampouco criar interpretações sem fundamentos nas situações reais de observação dos dados. É necessário que os dados estejam em constante diálogo com as posições do pesquisador, as quais precisam ser fundamentadas em teorias coerentes para o estudo. Nesse sentido, não se pode julgar a investigação qualitativa como dotada de concepções objetivas e constituídas de qualquer forma, mas como uma abordagem de pesquisa que coloca o pesquisador numa posição ativa perante seus dados, sendo capaz de interpretá-los em diálogo com o construto teórico da pesquisa.

Assim como mencionei na discussão sobre o quarto marco histórico da pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2003), tal abordagem, hoje, requer o subsídio de vertentes. Essas vertentes representam as posições assumidas pelo pesquisador no decorrer de suas práticas, bem como esclarecem os caminhos trilhados para o tratamento do objeto de pesquisa determinado previamente. Para iniciar a reflexão sobre a vertente seguida nesta tese, discutirei, no próximo espaço, sobre a pesquisa de natureza etnográfica, apontando as principais características e o peso do termo “natureza” nas ações de pesquisa.

2.1.1 Pesquisa de natureza etnográfica

A etnografia nasce na Antropologia com a finalidade de contribuir para investigações sobre povos, comunidades e seus aspectos culturais, atuando, especialmente, em temas como desigualdade social e processos de exclusão (MATTOS, 2011). Esses temas dialogam em boa escala com os acontecimentos de sala de aula. Com isso, acredito ser a etnografia uma importante vertente para embasar um estudo que vise alguma transformação social por meio das práticas de linguagem em contextos escolares, e, por essa razão, adoto a natureza etnográfica no intuito de desenvolver um melhor detalhamento no processo de análise dos dados, que encaminha reflexões sobre os resultados obtidos para abordar o objeto de pesquisa desta tese.

A respeito do trabalho etnógrafo, Mattos (2011, p. 1) destaca que é preciso partir de 3 (três) princípios fundamentais, a saber:

- 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura;
- 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais;
- 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a

desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado²¹.

Tomada a discussão anterior acerca dos fundamentos da abordagem qualitativa de pesquisa e a ênfase dada aos aspectos sociais e culturais dos sujeitos nesse tipo de investigação, percebo que a vertente etnográfica possibilita um diálogo com os objetivos de se desenvolver pesquisas inseridas no chamado paradigma qualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008). Nessa linha de pensamento, López (1999), num apanhado histórico sobre a pesquisa etnográfica, diz que a partir da década de 1950, inclui-se na Antropologia o estudo da Cultura dentro do campo educativo, constituindo o que se conhece por Antropologia Educativa, que instituiu o espaço das práticas escolares no plano da pesquisa etnográfica, focalizando processos de enculturação (as formas como as crianças e adolescentes introduzem práticas e crenças dos grupos sociais) e aculturação.

Assim como destaca Mattos (2011), a etnografia intenta analisar, na medida do possível, a complexidade de uma dada cultura, confrontando ideias, valores e demais aspectos. É uma vertente de pesquisa que não coloca o pesquisador numa posição mais elevada em comparação aos outros sujeitos de pesquisa. O pesquisador é, como em qualquer atividade qualitativa, um participante ativo, porém deve inserir o colaborador nesse mesmo nível, para que grande parte dos acontecimentos seja observada e registrada. Na atualidade, os contextos de ensino e aprendizagem, de línguas ou não, abarcam sujeitos de opiniões distintas e diferentes modos de conviver em sociedade em que cada um foi constituído por interações sociais diversificadas.

Essas interações colaboram para o desenvolvimento das ideias do pesquisador acerca do que foi vivenciado, bem como sobre as ações efetuadas pelos demais sujeitos de pesquisa numa perspectiva de transformação contextual e social. Por me relacionar com dois campos fundamentalmente reflexivos e processuais – Linguística Aplicada e pesquisa qualitativa de Educação, penso que a minha atuação como pesquisador acaba sendo decisiva para o processo de produção de dados em sala de aula. Decisiva pelo fato de os colaboradores da investigação serem também meus alunos e, desta feita, carecerem do meu planejamento e respectivas observações dos processos de aprendizagem ao tempo em que desenvolvo as ações de pesquisa. Assim, mesmo não acreditando numa hierarquia entre os componentes da pesquisa, observo que o pesquisador assume o papel de esclarecedor de aspectos mais internos acerca da

²¹ Não concordo com a ideia de sujeito pesquisado, pois, se ambos são ativos no processo de pesquisa, há uma parceria entre os sujeitos. Assim, um constrói a pesquisa com o outro. O termo pesquisado dá a ideia de que um pesquisa o outro.

investigação, pois, mais do que ninguém, ele compreende melhor o objeto de pesquisa, por ter sido o sujeito que, por meio de suas inquietações, o formulou.

De acordo com André (2008, p. 42), o estudo sobre a prática escolar não pode se ater a um simples retrato do que se passa no cotidiano de sala de aula, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, revelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, destacando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. A autora ainda comenta que a definição do objeto de estudo é sempre feita devido a um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser esclarecida ao longo do estudo.

Nesse sentido, mesmo que o termo observação não contemple ações que possam transformar realidades e/ou de transformar determinado grupo social, é necessário que se pense na pertinência da atividade crítica do etnógrafo perante seu contexto de produção de dados. A pesquisa atua, sobretudo, como uma maneira de observar e criar meios para que tal observação apresente valia para transformar ou aprimorar questões que já estão sendo desenvolvidas em determinadas situações, englobando não somente o que envolve as práticas de sala de aula, mas a todos os âmbitos em que os sujeitos se inserem.

Com isso, dentro da vertente etnográfica, o pesquisador busca os meios mais propícios para mobilizar a construção de conhecimentos sem que isso seja forçado. Atualmente, as discussões sobre ética na pesquisa qualitativa contribuem justamente para assegurar ao pesquisador a pertinência do seu papel na investigação e os seus direitos e deveres no decorrer do processo de colaboração. A discussão sobre as atitudes éticas do sujeito pesquisador enfatiza a necessidade de se tratar os dados sem levar em conta padrões pré-estabelecidos, desenvolvendo modos singulares de agir socialmente. Tal percepção se aproxima da reflexão de Moita Lopes (2006, p. 103) quando o autor assinala que “normas e valores refletem posições discursivas específicas”. Na pesquisa em Linguística Aplicada, essas normatividades podem ser desconstruídas, visto que os contextos sociais trazem sempre elementos sócio-históricos e ideológicos novos.

Nessa perspectiva, o pesquisador precisa efetuar suas ações sob o efeito de ideologias que permeiam a localidade de pesquisa. Ele precisa sondar as questões mais amplas e particulares de determinada comunidade, para que a pesquisa não se distancie do que foi anteriormente vivenciado, até porque uma pesquisa de natureza etnográfica não tem como ponto de partida ideias previamente estabelecidas de forma rígida. “O pesquisador até pode ter algumas perguntas antes de entrar em campo, mas é no contexto de pesquisa que hipóteses e questões emergem e, em um processo dinâmico, são revisadas ou substituídas” (PAIVA, 2019,

p. 80). A produção de dados, desse modo, torna-se um espaço de partilha de inquietações, dúvidas, diálogos e conhecimentos sobre temas que geralmente não são todos predeterminados, mas pensados a partir de diálogos contínuos.

Nessa perspectiva, Rampton, Maybin e Roberts (2014, p. 21) apontam que

Julgados segundo padrões textuais de trabalho puramente acadêmico, os produtos escritos resultantes de etnografias da linguagem colaborativas empreendidas com profissionais de educação, saúde, justiça etc. muitas vezes parecem relativamente discretos, conceitual ou metodologicamente. Entretanto, o trabalho e a experiência em que isso se apoia de fato ampliam seriamente a etnografia da linguagem, se pudermos garantir que no âmbito da etnografia da linguagem haja sempre movimento aberto entre o trabalho teórico, descritivo (...), e que haja diálogo contínuo ou mesmo trabalho em equipe realmente entre pessoas com essas inclinações diferentes, mas complementares.

Os autores discutem a pauta dos impactos sociais da etnografia nos estudos da linguagem de modo a enfatizar a necessidade de se desenvolver descrições de vivências compartilhadas pelo pesquisador e os colaboradores da pesquisa, diálogos constantes com os pressupostos teóricos que orientam determinado estudo, bem como a importância de se estabelecerem ações visando algum tipo de impacto positivo a partir do que foi observado e descrito. Essa defesa existe, *a priori*, pela relevância de se pensar não apenas numa etnografia que observa e registra o que se considera como “bom” ou “ruim”, mas num trabalho etnográfico que possa apontar contribuições para o melhor desempenho dos sujeitos nas suas diferentes práticas sociais de linguagem. Na complexidade²² (MORIN, 2000; FRANCO, 2013) das conjunturas sociais, a observação crítica de realidades distintas é pertinente para que o real sentido de se fazer pesquisa em ciências humanas seja efetuado, a saber: o de saber diferenciar realidades democraticamente, expandindo os horizontes de culturas, ideologias e linguagens de povos mais próximos e mais distantes, objetivando, sobretudo, criar espaços de reflexão e, no dizer de Bakhtin (1998), diálogo social, na pesquisa acadêmica/universitária, a qual, na perspectiva não-neutra e processual da Linguística Aplicada, carece estar em constante diálogo com as práticas sociais, sejam elas locais ou globais.

Ainda sobre a etnografia, Angrosino (2009, p. 30) entende que ela pode ser conceituada como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano”. Diante das reflexões até aqui

²² “O paradigma da complexidade permitiu que diversos campos do saber reexaminassem seus construtos, distanciando-se da visão fragmentada, linear e de simplificação do pensamento pertencente ao racionalismo newtoniano. A complexidade inaugura novas formas de conceber o universo à luz da desordem e da incerteza. Trata-se de uma noção mais abrangente de compreender fenômenos complexos que não podem ser descritos sob a lógica reducionista. Essa mudança de paradigma, que começou com as ciências físicas e biológicas, é também encontrada em pesquisas nas mais diversas áreas, como a Linguística Aplicada” (FRANCO, 2013, p. 183-184).

apresentadas, acredito que, no seio de um campo transdisciplinar como a Linguística Aplicada, direcionado, neste caso, aos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ensino superior, a etnografia mencionada por Angrosino (2009) está incluída numa amplitude de pesquisa que vai além de estudos desenvolvidos nas interações que se limitam à sala de aula. O estudo de um grupo humano em sua totalidade requer um universo extenso de categorias nas quais se enquadram diferentes sujeitos em diversas situações, não se limitando ao uso social da linguagem, visto que ela pertence a um horizonte permeado de interpretações sociais complexas. Sob essa ótica, tomo como base a denominação, para esta tese, de “pesquisa de natureza etnográfica”, pelos motivos que tentarei discutir de agora em diante, estes sendo vinculados aos elementos que caracterizam a pesquisa etnográfica e às técnicas e estratégias do trabalho etnográfico.

Contribuindo com esta discussão, López (1999, p. 47) destaca alguns elementos que categorizam um estudo etnográfico, tais como:

- a) Um acesso ao cenário inicialmente exploratório e aberto às contingências do problema de investigação.
- b) Uma intensa implicação do investigador no contexto social que estuda como observador e participante²³.
- c) O emprego da variedade de métodos e técnicas qualitativos, sendo os mais frequentes a observação participante, a entrevista e a análise documental levar um registro cuidadoso do que acontece e anotar toda a classe de evidência documental.
- d) Uma tentativa explícita dos acontecimentos em termos (palavras) significativos.
- e) Um marco interpretativo que ressalte o importante papel do contexto.
- f) Uma elaboração dos resultados da investigação em forma descritiva.

O primeiro ponto levantado pela autora ressalta o processo de sondagem do pesquisador no contexto em que se pretende pesquisar. Alguns questionamentos prévios são elaborados no intuito de observar se realmente é possível se debruçar sobre determinado objeto de estudo naquele contexto específico. Essa é uma característica da etnografia que abrange tanto pesquisas que denomino “totalmente etnográficas”, na Antropologia, como as de “natureza etnográfica”, pois a própria definição já se apresenta ampla e apta a reformulações contextuais, caso seja preciso. A pesquisa de natureza etnográfica, como a que se apresenta nesta tese, toma como base algumas das características da etnografia. A opção por uma ou outra característica específica se dá no processo em que o pesquisador lida com o contexto e os dados.

²³ Existe uma discussão acerca da participação no desenvolvimento de pesquisas etnográficas. Há quem argumente que a participação não faz parte dos objetivos dessa vertente de pesquisa. Por essa razão, vem-se mobilizando outras vertentes de pesquisa para defender a necessidade de participação, assim como a pesquisa colaborativa.

A respeito da intensa implicação do pesquisador, pontuo um distanciamento entre os dois meandros destacados (totalmente etnográfica e de natureza etnográfica), pois o pesquisador que se utiliza da natureza etnográfica, como, no meu caso, o linguista aplicado, não envolve uma prática intensa de inserção no contexto social do colaborador. O contato que proponho na pesquisa em tela é com os alunos no âmbito físico da universidade, não objetivando de modo algum investigar diretamente como esses sujeitos agem fora desse contexto. Dessa maneira, compreendo que a principal diferença entre uma pesquisa totalmente etnográfica da de natureza etnográfica está basicamente na intensidade da inserção do pesquisador no local determinado para a obtenção dos dados do estudo qualitativo; além do processo de sondagem do contexto que, na natureza etnográfica, deve considerar apenas o que se relaciona singularmente com o objeto de pesquisa e não à totalização que permeia a noção mais ampla de etnografia. É preciso, em algumas pesquisas de Linguística Aplicada, desenvolver observações ativas de interações discursivas, por isso o empréstimo de características da etnografia.

Na Linguística Aplicada, o emprego de uma variedade de técnicas e métodos qualitativos se tornou recorrente, uma vez que o tratamento de objetos de pesquisa que focalizam práticas sociais de linguagem numa perspectiva transdisciplinar requer um significativo empenho do pesquisador para produzir em conjunto uma diversidade de dados que possa contribuir para o processo de descrição e interpretação das práticas vivenciadas em contextos como a sala de aula de língua portuguesa. Pesquisas de sala de aula vêm se tornando espaços pertinentes para o estudo de produções discursivas (orais e escritas), materiais audiovisuais produzidos pelos sujeitos, dentre outros meios de registro dos acontecimentos decorrentes da investigação.

Há, também, a constante tentativa de se explicar, por meio de reflexões escritas, as observações do pesquisador em seu contexto de produção de dados, como meio de interpretar os dados visando um destaque para o *lócus* de pesquisa, tudo isso no seio de uma análise descritiva. Considero, para este estudo, a observação como um procedimento de produção de dados, já as demais práticas efetuadas pelos pesquisadores se inserem na categoria de instrumentos de pesquisa. Nesse sentido, López (1999) pontua alguns aspectos²⁴ da pesquisa de natureza etnográfica e os denomina métodos e técnicas de pesquisa. Entretanto, estou chamando tais aspectos de instrumentos e procedimentos de pesquisa com base na discussão de López (1999), a saber:

²⁴ Os aspectos foram denominados por López (1999), porém as definições e articulações com o objeto de pesquisa da tese são de minha responsabilidade.

- **Observação direta:** a noção de observação remete à participação direta do pesquisador no processo de produção dos dados, bem como à sua não-neutralidade. Nesta pesquisa, em que o pesquisador planeja e efetua, numa perspectiva de auto-observação, práticas linguístico-discursivas em aulas de língua portuguesa no ensino superior, as ações de pesquisa se colocam numa espécie de interface entre o que um sujeito faz e o outro responde, e vice-versa. Entretanto, a observação e a ação do pesquisador não abrangem tudo o que os colaboradores fazem durante a prática de pesquisa. O estudo se limita apenas ao período em que o colaborador permanece no contexto de produção de dados, isto é, na sala de aula.
- **A entrevista (formal-informal, dirigida ou não-dirigida):** a entrevista no trabalho de natureza etnográfica, mesmo que seja formal e dirigida, é necessário que o entrevistado esteja à vontade para expor suas ideias. No trabalho com alunos, das séries iniciais à universidade, as entrevistas são importantes para que se possa obter mais rapidamente o posicionamento do sujeito a respeito do que foi feito em sala de aula. Essa prática contribui para que a pesquisa precise seguir novos rumos se necessário. No caso desta pesquisa, não foram realizadas entrevistas.
- **Documentos:** os documentos representam dados orais ou escritos que tenham alguma relevância para as ações desenvolvidas no contexto em que a pesquisa é realizada. Na análise desta tese, são contempladas produções escritas dos alunos para que, em articulação com outros dados, sejam analisadas práticas linguístico-discursivas concretas.
- **Documentos oficiais:** são concretizados por leis, diretrizes e demais veículos de divulgação de questões de ordem governamental para a sociedade. Nesta investigação não é feito uso de documentos oficiais.
- **Documentos pessoais:** os documentos pessoais vêm em forma de diário, escrita criativa, apontamentos, cadernos, cartas, notas pessoais, relato autobiográfico etc. Por estarem escritas em primeira pessoa, as reflexões que compõem este estudo são oriundas de acontecimentos particulares do pesquisador no contexto de produção dos dados.
- **Registro de dados:** os registros de dados abarcam gravações de áudio e vídeo e demais maneiras de registrar o que será explorado durante a análise. Utilizei, para este estudo, gravações de áudio das aulas, para, nas interações discursivas, observar as relações que as práticas orais têm com produções escritas e com atividades de gramática.

- **Questionário (aberto ou fechado):** os questionários abertos são mais comuns nas pesquisas qualitativas. Nesta investigação, foi feito o uso de questionários abertos no primeiro contato com os colaboradores, no intuito de sondar seus conhecimentos linguístico-discursivos e sociais.

Em linhas gerais, a natureza etnográfica é representada por um trabalho minucioso acerca de um objeto de estudo que pode ser esmiuçado num período mais curto de tempo. Evidentemente, um novo contexto é compartilhado e observado, no entanto, isso ocorre num período de tempo mais curto, planejado e com objetivos e objetos de pesquisa menos amplos do que no plano totalmente etnográfico.

Tomadas as considerações sobre a pesquisa de natureza etnográfica, que abarca, precisamente, a posição dos sujeitos no processo de pesquisa científica, estabeleço, a seguir, uma discussão a respeito da pesquisa de auto-observação, a qual serve como um procedimento que ajuda a focalizar em um sujeito ou grupo de sujeitos no decorrer das ações de pesquisa.

2.1.2 Pesquisa de auto-observação na prática escolar

Na literatura da pesquisa qualitativa não é comum a denominação “pesquisa de auto-observação”. Nas pesquisas de Linguística Aplicada vinculadas aos pressupostos da Teoria Crítica, tem-se um direcionamento para a chamada pesquisa autoetnográfica, a qual faz uma espécie de adaptação do aparato etnográfico, constituindo um pensamento que preza por uma observação direta do ser pesquisador numa intersecção com o contexto sociocultural em que ele desenvolve suas ações. Entretanto, com base nas minhas leituras a respeito de pesquisa qualitativa em educação, formação de professores reflexivos e da própria autoetnografia, vejo que essa questão pode ser pensada de outro modo. Assim, buscarei, neste espaço, estabelecer uma reflexão sobre o que, a meu ver, caracteriza uma auto-observação numa pesquisa qualitativa de natureza etnográfica.

Acerca da metodologia de pesquisa autoetnográfica, Denzin (2014, p. 22) define-a como a “escrita reflexiva do ser, dentro e através de um texto etnográfico, isolando o espaço onde a memória, a história, a performance e o significado encontram-se em intersecção²⁵” (tradução minha). Ela seria, nesse sentido, uma continuidade do pensamento etnográfico fundado nas ciências sociais há algum tempo na busca do que me parece uma leitura contemporânea da própria noção de etnografia. Vejo que o trabalho do autoetnógrafo em nada se diferencia das

²⁵ Tradução de: “Reflexively writing the self into and through the ethnographic text; isolating the space where memory, history, performance and meaning intersect” (DENZIN, 2014, p. 22).

práticas exercidas pelo etnógrafo, pois, como explanei no subtópico anterior, a observação do pesquisador e dos sujeitos pesquisados como seres ativos nas práticas sociais é uma característica fundamental do trabalho etnográfico desde quando a Antropologia começou a explorar essa vertente de pesquisa qualitativa.

Conforme destaca França (2018), a pesquisa autoetnográfica, diante das conceituações gerais e específicas da etnografia, representa um espaço de resistência, o qual tem fundamentalmente o caráter narrativo de investigar e descrever situações marginalizadas pela sociedade, dando atenção especial aos dados escritos pelo pesquisador e, em alguns casos, pelos colaboradores que contribuem para as suas ações. Sobre essa marginalização de que trata a Linguística Aplicada atual, Moita Lopes (2006, p. 90) destaca que

Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna.

Assim, as pesquisas de Linguística Aplicada que tomam como pressuposto metodológico a autoetnografia, a exemplo de Bezerra (2019), focalizam temas que anteriormente eram tidos como polêmicos, como o papel da mulher no contexto de trabalho e demais questões de gênero e sexualidade/s.

Concordo que o século XXI trouxe e vem trazendo, para a pesquisa acadêmica, caminhos contemporâneos e capazes de influenciar de alguma forma um possível processo de democratização social das situações de exclusão e, para tanto, vêm-se tendo atualizações das correntes metodológicas pré-existentes. Contudo, ao auto-observar as minhas práticas como professor-pesquisador e reiterar o meu emprego dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem e, de acordo com Santos, L. F (2007), de ensino, de aprendizagem e de educação, percebo que as caracterizações da etnografia destacadas anteriormente dão conta das inquietações que geraram esta tese, porém devo considerar que preciso complementar as minhas considerações metodológicas com uma possibilidade de pesquisa de auto-observação, isso porque me inquieto pela ausência de um viés que especifique mais efetivamente as práticas que me detenho a observar, isto é, as minhas, como professor-pesquisador no ensino superior.

No que se refere à atuação reflexiva do professor, Alarcão (2005, p. 176) explica que

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a

interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Ao assumir uma prática pedagógica que considera o papel do aluno na sua própria aprendizagem, o professor-pesquisador cria um espaço reflexivo no qual os sujeitos se colocam também como responsáveis no desenvolvimento do que tanto buscam dentro da sala de aula. Dessa forma, há mudanças nos olhares sobre escola, ensino e aprendizagem desses alunos, pois eles começam a observar que nem tudo o que ocorre em sala de aula precisa ser de obrigação do professor. Ao mesmo tempo, efetua-se o que Silva Júnior e Zozzoli (2020) denominam ação docente responsiva ativa, a qual é resultado de uma formação de professores capaz de preparar os sujeitos para atuarem em sala de aula como reais mediadores que contribuam para a construção conjunta, concreta e dinâmica de conhecimento. Para se pensar numa ação docente responsiva ativa, precisa-se de observações críticas acerca do que é feito em sala de aula, seja em atividades de pesquisa com um professor colaborador ou em práticas de auto-observação.

A reflexão sobre o papel do professor-pesquisador nas práticas escolares carrega consigo alguns significados que nem sempre são retomados quando se pensa em atividade pedagógica ativa. Alarcão (2005) critica a abordagem tecnicista por esta, assim como o paradigma tradicionalista de que trato em Silva Júnior (2018b), vincular-se a uma posição de passividade do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Tal concepção não permite que o docente possa se observar ou ser observado, visto que do mesmo modo com que o aluno atua como um sujeito passivo, o professor é tido como o detentor de todo o conhecimento e transmissor também passivo.

Assim, “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177). A visão da autora compactua com as considerações sobre pesquisa qualitativa, em que se destaca o papel de não-neutralidade do professor-pesquisador no contexto de produção de dados. Na perspectiva qualitativa, o professor-pesquisador, concebido como o mediador do ensino e da aprendizagem que se inquieta e pesquisa para aprimorar suas práticas mesmo não estando no cumprimento de créditos para a obtenção de determinado título, se auto-observa e percebe as questões que foram aprimoradas e as que precisam de uma possível reformulação. Ele constrói, sobretudo, uma identidade que compactua com os movimentos de mudança social que implicam em grande escala o funcionamento das instituições de ensino.

Nesse sentido, o professor-pesquisador que se auto-observa se insere no que De Certeau (2014) define como sujeito usuário/consumidor, o qual se utiliza de táticas²⁶, uma vez que, no cotidiano – compreendido como algo mais que um simples cenário rotineiro de atividade, configurando-se como um espaço de produção e reprodução das práticas sociais –, ele é capaz de formular suas “maneiras de fazer” (DE CERTEAU, 2014, p. 76) a partir do que determinam as vozes dominantes e, assim, criar atitudes desviacionistas que possam atender mais efetivamente às necessidades de uma determinada sala de aula. Não obstante, cabe lembrar a importância do conhecimento teórico, mesmo que superficial, do professor-pesquisador em relação ao que desenvolve em sala de aula. No entanto, nem todo professor tem essa ciência, ou seja, o profissional nem sempre sabe qual caminho está trilhando, pois, a meu ver, em diferentes casos, as práticas pedagógicas são concebidas como reproduções de atividades exercidas por outros profissionais que já atuam na área do ensino há mais tempo. Os discursos que circulam nas escolas públicas e privadas do Brasil remetem a esse entendimento constantemente em diálogos cotidianos. Tem sido preciso, além de enfatizar a relação teoria e prática, ou práxis²⁷ (FREIRE, 1987), reiterar a construção processual da autonomia relativa (ZIZZOLI, 2006) do professor-pesquisador na busca por bases teóricas que sustentem suas práticas, deixando-o mais seguro do que efetua nos processos educativos.

Tal segurança caracteriza a ação docente como estimuladora da construção concreta de conhecimento. Sobre essa questão, Ghedin (2005, p. 141) discute que

conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. [...] Ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

O autoconhecimento, advindo da auto-observação, abre espaço para a reflexão de que o professor-pesquisador precisa enfatizar a cada dia o seu compromisso com a constituição de novos conhecimentos nos alunos, tendo em vista, além disso, que ambas as partes estão num

²⁶ Para De Certeau (2014, p. 45), a tática é “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem por tanto com uma fronteira que distinga o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência e face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho”.

²⁷ Freire (1987) define práxis como a relação teoria e prática que acarreta numa ação criadora e modificadora da realidade.

contínuo processo de aprendizagem, mas com focos diferentes. O aluno busca o conhecimento originário dos conhecimentos que permeiam os componentes curriculares e questões que norteiam a sua vida social, já a aprendizagem do professor-pesquisador direciona-se ao seu processo de auto-observação, o qual possibilita ao próprio sujeito a reconhecer aspectos que norteiam as suas leituras, seus planejamentos e, conseqüentemente, as suas ações pedagógicas na educação básica ou no ensino superior.

Como professor-pesquisador do ensino superior, depreendo que o meu preparo, em termos de formação acadêmica para a atividade docente não foi tão completo como para a educação básica. Nessa perspectiva, são as minhas auto-observações e as compreensões responsivas ativas (BAKHTIN, 2011) dos alunos que me fornecem subsídios pertinentes para as intersecções de que a minha prática precisa com as teorias que busco estudar e compreender, para que, assim, possa surtir algum efeito positivo nas práticas efetuadas no contexto da sala de aula de língua portuguesa. Com isso, percebo que a cada nova experiência em que contacto com meus alunos, inscrevo-me num contínuo panorama reflexivo no qual as minhas práticas pedagógicas, em cada sala de aula, estão à mercê da mudança, pois, como afirma Birch (1991), o processo de reflexão envolve a possível desconstrução de um sistema de ideologias, com o qual alguém se identifica e acredita, e sua substituição, num primeiro momento, provoca algum desconforto.

Esse desconforto não necessariamente possui uma carga semântica negativa perante o que se vive atualmente. Não só na educação, mas em muitos outros setores, vem-se percebendo o quanto o desconforto do sujeito pode contribuir positivamente para o aprimoramento das atividades profissionais. A auto-observação, nesse contexto, atua não só como um procedimento de pesquisa qualitativa, mas como um modo de o profissional professor se observar e se inquietar com o que se vivencia diariamente. Freire (1996, p. 43) defende que para a "formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". Assim, considerando o que vem se desenvolvendo sobre investigações em sala de aula, a pesquisa influencia a realização de momentos de reflexão, observação e auto-observação das práticas pedagógicas, o que sinaliza para um melhor e mais direto diálogo entre universidade e escola básica.

Somado a isso, vejo que as propostas e sugestões teóricas e metodológicas para as atividades de ensino e aprendizagem dos professores precisam caminhar em busca de uma didatização das discussões científicas, tornando-as mais compreensíveis para o maior número possível de docentes que, por meio delas, possam se inquietar com as suas leituras, metodologias e práticas pedagógicas e, assim, possam fazer pesquisa, tornando-se sujeitos

ativos em suas próprias ações. Essa necessidade se dá pelo apego de alguns professores a práticas reprodutivas nas salas de aula, principalmente no que se refere ao ensino normativo-prescritivo da língua nas salas de aula. A postura ativa do professor, nas ações de pesquisa em Linguística Aplicada, pode contribuir para mudanças paradigmáticas.

Pode parecer, em primeira impressão, que minhas reflexões estejam defendendo o fato de que nenhum professor se importa com sua auto-observação nem procura novos meios para desenvolverem suas práticas. Realmente não se pode afirmar com tanta certeza, uma vez que um estudo só não comporta todo o conjunto de opiniões, formações e atuações de docentes do Brasil. Entretanto, como professor-pesquisador e constante problematizador da atual realidade da educação brasileira, percebo a necessidade de uma atuação pedagógica reflexiva em todas as salas de aula, e, para este fim, encontro nesta tese o espaço para compartilhar minhas concepções, dúvidas e conclusões prévias.

Nessa linha de pensamento, Freire (1992, p. 14) assinala que “Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica”. As considerações de Freire (1992) apontam tanto para práticas de auto-observação como de observação de cunho etnográfico de atividades de outros sujeitos, como o que se faz nas pesquisas colaborativas²⁸, por exemplo.

A auto-observação se destaca por representar ações de pesquisa direcionadas à investigação dos discursos e das práticas do professor-pesquisador. Isso retoma o desafio de perceber pontos negativos na construção de si. Ao se auto-observar, o professor-pesquisador deve apontar seus equívocos e, nas suas reflexões, apontar medidas que poderiam/podem ser tomadas no decorrer de suas ações. Tal prática indica que a formação do professor-pesquisador não é limitada a uma pesquisa com início e fim, mas que é um processo contínuo de construção de conhecimentos. Diante do que foi pontuado, vejo que o termo auto-observação mobiliza alguns conceitos importantes para estudos qualitativos, principalmente no que se refere ao campo transdisciplinar da Linguística Aplicada no ensino, na aprendizagem e na formação de professores de línguas maternas e estrangeiras. Esses aspectos, como no caso da investigação apresentada nesta tese, são retomados constantemente para que se identifique como a auto-

²⁸ Segundo Ibiapina (2008, p. 145), a pesquisa colaborativa “reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola. Nessa vertente de pesquisa, o investigador trabalha em colaboração com outro sujeito. O processo de colaboração não pode ser dividido hierarquicamente. É necessário que as atividades efetuadas sejam planejadas e efetuadas em conjunto. A formação continuada, com isso, é a consequência de um trabalho colaborativo ético, dialógico e responsivo ativo.

observação docente traz impactos para as práticas de sala de aula e para novas atividades planejadas e efetuadas pelos professores em sala de aula. As palavras-chave da pesquisa na perspectiva da auto-observação docente constam no esquema da Figura 1.

Figura 1: Esquema de compreensão da metodologia de auto-observação



Fonte: Silva Júnior (2021).

No esquema da Figura 1, no qual algumas palavras-chave norteiam a auto-observação, pode-se perceber que diversos aspectos permeiam um processo de pesquisa qualitativa nesta direção. As teorias determinadas pelo pesquisador são responsáveis por todas as ações desenvolvidas por ele, uma vez que elas precisam dialogar com as inquietações e problematizações formuladas anteriormente, criando um significativo espaço de pressupostos teóricos com atividades práticas. Não distante disso, as metodologias que, em sala de aula, possuem grande impacto das teorias, entregam ao professor subsídios pertinentes para planejar, criticar e ressignificar/mudar as suas ações de acordo com as diferentes realidades encontradas nas salas de aula. Assim, de acordo com Ninin (2009, p. 9),

No processo de auto-observação o docente tem a possibilidade de conhecer-se em relação àquilo que já conhece de si próprio, mas é desconhecido para os outros, ao

que os outros sabem de si mas lhe é desconhecido, ao que todos já conhecem ou que ambos desconhecem, bem como de conhecer as representações que permeiam suas ações e aqueles que os observam. Através da auto-observação esses aspectos se revelam ao professor e podem explicar muitas de suas ações pedagógicas.

O olhar do professor-pesquisador, por meio da auto-observação, pode ser, assim, modificado, uma vez que os instrumentos de pesquisa atuam como espelhos para que o sujeito avalie as suas ações e formule práticas mais coerentes com as necessidades do contexto social. Vale destacar que a ideia de espelho que me apropriou neste trabalho volta-se ao conceito de refração (BAKHTIN, 2011), visto que a auto-observação não é um retrato representacionista. Como ocorre em qualquer espelho plano, a imagem é refratada, mas não reproduzida. Nesse processo, a refração inicia ressignificações e valorações. Em diálogo com as discussões sobre pesquisa em Linguística Aplicada, que se preocupa “com novas teorizações calcadas em novos modos de entender a vida social” (MOITA LOPES, 2013, p. 86), as definições de abordagem qualitativa e de pesquisa de natureza etnográfica, depreendo que a auto-observação contribui para um melhor direcionamento do linguista aplicado ao se colocar no contexto de produção de dados, neste caso, a sala de aula. Essa afirmativa implica um processo de descrição e interpretação articulado com as vivências do professor-pesquisador dentro de “uma área de investigação de domínio próprio que tem como objetivo identificar e analisar questões de linguagem na prática dentro ou fora do contexto escolar e sugerir encaminhamentos” (CAVALCANTI, 1990, p. 2) como a Linguística Aplicada.

A auto-observação propicia, ainda, articulações relevantes entre as aprendizagens que são efetuadas em sala de aula, a saber: a do aluno, o foco no ensino e a do professor, que enfatiza a reflexão e a reelaboração das práticas de ensino, levando à constatação de que é necessária a “livre auto-revelação do indivíduo. (...) ao abrir-se para o outro” (BAKHTIN, 2011, p. 393) e com o outro fazer novas descobertas. Descobrir e criar são, também, verbos que se incluem na direção metodológica da auto-observação, haja vista que o próprio significado do termo observação não comporta apenas o registro passivo do que ocorre em determinado contexto, mas a participação contínua e ativa do observador como sujeito que pode deixar o seu legado nas ações efetuadas por uma dada comunidade.

Diante do que foi posto, não defendo a inserção da auto-observação como uma vertente de pesquisa, uma vez que a natureza etnográfica por mim adotada já engloba uma diversidade de características para o desenvolvimento das minhas ações como professor-pesquisador de língua portuguesa. Coloco a auto-observação, portanto, como uma perspectiva de pesquisa

sobre o sujeito da linguagem, no intuito de problematizar o lugar social do qual sujeito, professor-pesquisador, é observado.

Ao findar as considerações metodológico-conceituais deste trabalho, continuarei as minhas reflexões com olhares para o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. Com isso, sigo com articulações das ponderações já mencionadas com as características mais específicas do contexto em que os dados foram produzidos, bem como um detalhamento sobre os sujeitos de pesquisa. Na continuação desta seção metodológica, creio ser necessário um esclarecimento acerca de como o ensino superior foi iniciado, seu percurso histórico e sua situação atual no município de Arapiraca-AL, no qual os dados para esta pesquisa foram produzidos numa instituição de ensino superior da rede privada, para, após isso, serem trazidas considerações sobre a própria instituição e os sujeitos que integraram a pesquisa como colaboradores.

2.2 O ENSINO SUPERIOR EM ARAPIRACA-AL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Dentro da perspectiva qualitativa e reflexiva em que se coloca esta tese, intento trazer uma reflexão a respeito do ensino superior em Arapiraca-AL. A necessidade desta discussão se dá pela importância da difusão da construção de conhecimento científico no agreste de um estado carente de investimentos governamentais para a área da educação como é Alagoas. Assim, a educação básica e o ensino superior em Arapiraca-AL passaram por um processo histórico representado principalmente pela luta de diversos sujeitos em busca da garantia de formação superior para pessoas que até então não viam essa possibilidade perante a predominância da elite nas universidades. De acordo com Aragão (2010, p. 24),

Defender a ideia de universidade se justifica por duas razões básicas: a primeira porque nos remete àquela que, vindo responder às exigências do desenvolvimento científico, tornou-se universidade moderna [...] A segunda porque nos leva também àquelas que, tomando consciência das necessidades sociais e culturais, orientaram uma organização universitária que o Brasil convencionou chamá-la de “universidade funcional” e que neste século XXI vem exigindo grandes transformações nos sistemas universitários.

A noção de universidade, diante das considerações da autora, adentra num plano mais amplo que abarca as variadas questões sócio-históricas que retratam o processo de instauração da formação superior no Brasil e no mundo. A ideia de universidade funcional surgiu num contexto ainda recente, mais especificamente na década de 1940, quando, no governo Dutra, iniciou-se o processo de democratização da universidade. Esse processo foi marcado pela maior oferta de vagas para cursos superiores, aprovação de novos cursos etc. Anos depois, a adoção

de medidas como as cotas contribuíram para essa democratização, porém ainda não se pode afirmar que temos uma universidade totalmente democrática. Por essa razão, a história da expansão do ensino superior no Brasil é nova, mesmo considerando que a oferta de cursos de graduação no país foi iniciada em 1808, com a Escola de Cirurgia da Bahia. Em seguida, segundo Bortolanza (2017), em 1827, os cursos jurídicos começaram a ser ofertados na cidade de São Paulo. O pensamento democrático em relação à oferta de cursos superiores no Brasil, por mais que a raiz seja antiga, passou por avanços mais demorados do que se poderia imaginar. No século seguinte (XX), novos caminhos foram trilhados na oferta do ensino superior, bem como na própria ideia de universidade democrática.

A constituição de 1946 embasava-se em três ideais que, em linhas gerais, explicavam o que realmente se queria com um processo de democratização, a saber: a igualdade, a liberdade e a solidariedade. Essa tríade é pertinente para qualquer que seja a reflexão sobre a instauração das universidades, faculdades e centros universitários nas capitais e regiões metropolitanas do Brasil. A graduação e a pós-graduação, com base nesse processo, ficaram mais acessíveis à população, e isso tem mostrado resultados favoráveis no contexto da pesquisa científica nacional e internacional em diferentes áreas de atuação. No entanto, ainda há a necessidade de se criarem novas turmas, outros programas de pós-graduação, além do aumento necessário do quadro de professores para a atuação em Instituições de Ensino Superior públicas no Brasil.

No estado de Alagoas, a primeira instituição de ensino superior foi fundada em Maceió, no ano de 1931, denominada Faculdade de Direito de Alagoas (FDA)²⁹, a qual foi oficializada pelo Decreto 1745, de 25 de fevereiro de 1933. Com a forte influência dos magistrados da época, era grande a necessidade de se formar novos bacharéis da área jurídica para contribuir com o desenvolvimento do estado, da região e do país. No mesmo ano, ocorreu um concurso de prova de títulos para a admissão de professores catedráticos e auxiliares de ensino. Logo em seguida, a faculdade iniciou as suas atividades de formação. O prestígio social do curso de Direito só veio aumentar ao longo dos anos e a FDA, até os dias atuais, caracteriza-se como uma instituição séria e comprometida com a preparação e formação de bons profissionais para a sociedade.

No ano de 1952, o Decreto Federal nº 30.238/52 aprovou o funcionamento da Faculdade de Filosofia de Alagoas (FFA), a qual ofertava cursos como: Filosofia, História e Geografia,

²⁹ As informações sobre a fundação do ensino superior em Alagoas foram retiradas da página da Faculdade de Direito de Alagoas (FDA), no link: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fda/institucional/a-faculdade-de-direito-de-alagoas> e na página da Faculdade de Letras (FALE): <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/institucional/historia>

Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. A necessidade dessa fundação era de basicamente suprir a carência de professores que havia na hoje chamada educação básica, principalmente no que diz respeito ao ensino médio. Os profissionais licenciados a partir desse período poderiam contribuir para o avanço da educação no estado de Alagoas, que, desde aquela época, apresentava questões que mereciam um tratamento mais efetivo, sendo a formação de professores o que mais chamava atenção.

Em 1949, período em que começou a ser pensada a importância de garantir a oferta de ensino superior gratuita nos estados brasileiros, a FDA foi federalizada. Após três décadas de sua fundação, em 1961, a FDA é incorporada ao projeto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), fundada na capital Maceió no início desse mesmo ano, lançando novos cursos, como Medicina, por exemplo.

Com esse breve apanhado, fica evidenciado que desde a década de 1930 os cursos de graduação vêm sendo ofertados à população alagoana nos limites da capital. Era preciso, diante desse quadro, que houvesse uma expansão dessa oferta para a população do interior, que, mediante diversos problemas de deslocamento para a capital, ficava privada de avançar nos estudos após a conclusão do antigo 2º grau.

O município de Arapiraca, situado no agreste de Alagoas, marcou, em 1970³⁰, a primeira oferta de cursos de ensino superior no interior do estado por meio da Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), instituída por meio da Lei Municipal nº 719/70. No ano seguinte, 1971, autorizou-se o funcionamento dos três primeiros cursos, todos de formação de professores, a saber: Letras, Estudos Sociais e Ciências. Tal fato propiciou a alteração do nome da instituição para Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA), pela qual um significativo número de professores conquistou a formação superior de licenciatura e adentraram na educação básica, além de uma parcela que voltou à FFPA para compor o corpo docente.

Outro acontecimento que implicou em grande escala para o estabelecimento efetivo da FFPA em Arapiraca foi a doação do prédio da Escola Estadual Costa Rêgo pelo governo do estado, em 1978. A oferta de licenciaturas plenas foi iniciada em 1985, por meio da Portaria Ministerial nº 145/1985, o que contribuiu para a estatização da instituição pela Lei Estadual nº 5.119/1990. Em 1995, após a FFPA começar a pertencer ao governo do estado de Alagoas, passa-se para o *status* de Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) e, em 2006,

³⁰ As informações sobre a fundação do ensino superior em Arapiraca foram retiradas da página da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no link: <http://www.uneal.edu.br/institucional/historico/linha-do-tempo>

de Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), quando já englobava o número de 6 (seis) campi, na capital e no interior.

Atualmente, o município de Arapiraca conta com 45 (quarenta e cinco) instituições de ensino superior³¹ nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, com cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogos. Neste número está incluída a instituição que atuou como *locus* para o desenvolvimento da pesquisa que está sendo descrita no decorrer desta tese.

2.2.1 A IES *locus* da pesquisa

A pesquisa em ciências humanas há muitos anos busca englobar diferentes características de um objeto de pesquisa no intuito de enfatizar o rigor científico que os trabalhos qualitativos têm, principalmente no que diz respeito aos contextos de pesquisa. Diante disso, é sempre necessário um olhar inicial para o contexto de pesquisa. A esse respeito, Volóchinov (2017, p. 143) explica que “No início da pesquisa não se pode construir uma definição, apenas indicações metodológicas; é preciso, antes de mais nada, apalpar o objeto real da pesquisa, destacá-lo da realidade circundante e apontar previamente seus limites”. Na pesquisa sobre as práticas escolares, é importante que o professor-pesquisador leve em consideração questões como: a aceitação da instituição de ensino, a disponibilidade dos sujeitos que possivelmente integrarão as práticas de pesquisa, os conhecimentos pré-existentes desses sujeitos etc. Com isso, o pesquisador desenvolve uma espécie de relação íntima com as partes constitutivas de um dado contexto e pode elaborar e efetuar suas ações considerando a diversidade de aspectos previamente observados.

Em relação à importância de os professores-pesquisadores conhecerem seus contextos de trabalho e pesquisa, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) afirmam que os saberes docentes³² são heterogêneos, uma vez que estes representam o resultado de diferentes saberes, como: o profissional, o disciplinar, o do currículo e o da experiência. Para essa reflexão, é pertinente considerar que as instituições de ensino, desde as escolas de educação básica até a educação superior, são *locus* de pesquisa, ou seja, são lugares sociais distantes de uma perspectiva mecânica, pois os sujeitos neles inseridos precisam ter espaços de construções coletivas de

³¹ Informação encontrada na plataforma: <http://emec.mec.gov.br/>

³² A discussão sobre saberes docentes não será esmiuçada neste trabalho. O destaque para esses saberes é dado pela consideração de que os conhecimentos do professor não devem ser limitados apenas aos objetos de ensino com os quais ele trabalha em sala de aula.

conhecimentos, o que remete, para tanto, a processos de avaliação, observação e reflexão sobre as práticas efetuadas.

A pesquisa foi desenvolvida numa instituição que pertence a uma rede de ensino superior privada que se faz presente em um número significativo de municípios no Brasil. Segundo o portal da instituição³³, seu surgimento passou por algumas etapas que, atualmente, são vistas como passos importantes para o estabelecimento de uma instituição séria e comprometida com a formação acadêmica, ética e humana dos alunos que compõem o seu corpo. Em 1993, o fundador dessa instituição formulou a ideia de lançar uma espécie de curso preparatório para grandes concursos, nos níveis federal e estadual, principalmente para cargos da área jurídica, o que, até os dias atuais, é algo bastante procurado pelos estudantes em geral.

Com a expansão que essa iniciativa teve, foi natural o pensamento de que aquele empreendimento poderia se constituir como uma base sólida e capaz de se transformar numa instituição de ensino superior, visto que, numa observação de estrutura física e de recursos humanos, já poderia ser criado um projeto de faculdade. Nesse sentido, em 2003, a Portaria 1109, publicada no Diário Oficial da União pelo Ministério da Educação (MEC), deu início ao funcionamento de uma faculdade, que, mesmo numa dinâmica menor do que as que já se encontravam consagradas, conseguiu reunir o número de alunos suficiente para entrar em atividades naquele mesmo ano.

No ano de 2008, considerada a expansão tida pela faculdade de modo relativamente rápido, mais especificamente em 5 (cinco) anos de funcionamento e com um número de alunos já graduados, a faculdade começa a integrar um dos maiores grupos educacionais do nordeste brasileiro. Os avanços dados pela instituição foram responsáveis, por, em 2012, ser conferido a ela, pelo MEC, o credenciamento de centro universitário, uma vez que já se percebiam todas as características necessárias para tanto.

Atualmente, mediante a oferta de cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e tecnólogos) e programas de pós-graduação *lato sensu*, a instituição vem buscando meios para se firmar em outros diversos municípios, visando, também, criar oportunidades de formação e renda para profissionais de diferentes áreas. O centro universitário oferece à comunidade acadêmica, ainda, cursos de curta duração, seminários de pesquisa e demais eventos científicos que implicam variados processos de construção de conhecimento. Essas ações ocorrem bimestral, semestral e/ou anualmente.

³³ Por questões éticas, o portal da instituição, seu nome e sigla não serão mencionados no trabalho.

A instituição tem uma forte influência no Nordeste e não atua somente nas capitais e regiões metropolitanas. A central do centro universitário fica situada em Recife-PE e, em Alagoas, está presente nas cidades de Arapiraca, Atalaia, Coruripe, Delmiro Gouveia, Maceió, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, Teotônio Vilela e Viçosa. A unidade de Arapiraca foi fundada em 2017 e, desde então, vem se firmando no citado município com a oferta de cursos à distância, semipresenciais e presenciais, como: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Gestão Comercial, Logística, Odontologia, Psicologia e Segurança no Trabalho.

Os cursos de graduação supracitados apresentam grades curriculares com componentes específicos, bem como outros que são comuns a todos eles. Enquanto professor regente dessa instituição de ensino superior, ministrei alguns dos componentes comuns aos cursos, especialmente o de Comunicação e Expressão³⁴, que será tratado mais à frente, o qual visa um aprofundamento dos alunos no trabalho com a linguagem acadêmica, envolvendo leitura, produção de textos e gramática. O foco, nesse sentido, é no sujeito/aluno, que passa, no citado componente curricular, por um contínuo processo de sondagem, seguido de atividades pedagógicas focalizadas nas contribuições desses momentos para o amadurecimento das práticas de linguagem desses alunos em outros componentes curriculares, em especial os que compõe a parte mais técnica do curso.

Diante do foco da disciplina no aluno, carece-se de uma definição, mesmo que de modo mais amplo, das características desses sujeitos. Com isso, no espaço a seguir, detenho-me em algumas considerações acerca dos sujeitos que colaboraram para as atividades de pesquisa em sala de aula.

2.2.2 Os sujeitos

Com os avanços mercadológicos e tecnológicos nas práticas sociais, os sujeitos vêm entrando num processo de qualificação profissional constante e isso representa um grande progresso na instauração do ensino superior em diversos municípios, desde os mais extensos em território até os menores. Arapiraca, hoje considerada a segunda maior cidade do estado de Alagoas³⁵, comporta um número significativo de instituições de ensino superior, em sua maioria

³⁴ A nomenclatura da disciplina apresenta distanciamentos teóricos e metodológicos das vertentes seguidas neste trabalho. A seção 3 desta tese se dedica a esclarecimentos a esse respeito.

³⁵ Informação retirada da página da Prefeitura Municipal de Arapiraca: <http://web.arapiraca.al.gov.br/cidade/dados-gerais/>

privadas, e isso vem favorecendo a acessibilidade da população aos cursos de graduação em diferentes áreas. Segundo Corbucci (2014), a instalação de instituições de ensino superior em municípios do interior contribuiu para a redução das desigualdades regionais no Brasil. Nesse caminho, políticas públicas precisaram ser tomadas para complementar essa oferta mais ampla, tais como: a disponibilidade de transporte universitário, dispensa de uma parcela das cargas horárias de funcionários, dentre outras.

Dessa forma, o acesso à pesquisa estimulou automaticamente as possibilidades de trabalhos acadêmicos e de ações extensionistas visando formações cada vez mais integrais dos sujeitos. Com as realidades compartilhadas (extensas cargas horárias de trabalho, contextos familiares desfavoráveis, distância significativa da instituição etc.) pelos alunos na situação em foco, fica evidente que, mesmo com a facilitação do acesso ao ensino superior, a população passa por um contínuo processo de adaptação para saber adequar a própria vida à formação superior, na sua maior parte oferecida no turno noturno. Oliveira e Bittar (2010, p. 12) comentam que a história do ensino superior noturno é penosa no Brasil, pois de um lado existe a necessária democratização do acesso de trabalhadores aos cursos e, por outro, estão as possíveis condições precárias de ensino relacionadas, principalmente, ao desgaste e a formação insuficiente do sujeito pela educação básica. A atuação do professor e a sua relação com os alunos é algo bastante decisivo quando se toma como base a afirmação de Oliveira e Bittar (2010), uma vez que, se o foco é a formação de profissionais aptos para exercerem suas profissões, o ensino não pode girar somente em torno de interesses capitalistas.

Numa visão ampla acerca da procura por cursos de nível superior, destacam-se, na instituição *lócus* desta pesquisa, os cursos da área da saúde, com ênfase nas áreas de Odontologia, Enfermagem e Farmácia. A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 1º (primeiro) período da graduação em Enfermagem presencial que possuía um total de 49 (quarenta e nove) alunos. Após um acréscimo de alunos na turma, a coordenação do curso optou por dividi-la em duas: turma A e turma B, permanecendo no processo de pesquisa apenas a turma A, com 33 (trinta e três) alunos, na qual continuei como regente, pois no horário de aula da turma B eu já ministrava aula em outra turma. Os alunos residiam em Arapiraca e em municípios circunvizinhos, como Girau do Ponciano, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, Taquarana, Maravilha, Penedo e Campo Grande. Durante o semestre 2019.2, período no qual os dados foram produzidos, não houve desistências de nenhum dos 33 (trinta e três) alunos colaboradores. A faixa etária dos alunos era diversificada, abarcando sujeitos dos 18 (dezoito) aos 50 (cinquenta) anos, aproximadamente. O percurso da educação básica e a conclusão do ensino médio dos alunos se deu de diferentes formas, destacando-se sujeitos que cursaram

ensino médio regular em instituições públicas e privadas, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e supletivos. A determinação dessa turma para o desenvolvimento da pesquisa não me exigiu elencar critérios de escolha, uma vez que eu só fui lotado, no semestre 2019.2, com o componente curricular Comunicação e Expressão naquela turma.

De acordo com uma interação em sala de aula, dos 33 (trinta e três) alunos, aproximadamente 20 (vinte) eram técnicos de enfermagem e já estavam em atuação em hospitais, postos de saúde e atendimento domiciliar nas cidades em que residiam. A possibilidade de cursar a graduação, de acordo com os próprios alunos, surgiu numa boa hora, pois todos carregavam consigo a ideia de que a profissão de técnico de enfermagem era bastante desvalorizada, tanto no que diz respeito à remuneração quanto às condições de trabalho dos profissionais.

2.2.3 As etapas da pesquisa

Assim como não se consegue formular hipótese para trabalhos desenvolvidos na perspectiva dialógica, nem na Linguística Aplicada e em outras linhas, as práticas de pesquisa, por mais experiência que o pesquisador possa ter, também não têm possibilidade de serem pré-estabelecidas. O contexto de produção de dados revela uma infinidade de particularidades que contribuem em grande escala para o processo de construção do olhar sensível do sujeito para a sua investigação. As etapas, desse modo, foram observadas ao término da produção dos dados, considerando que é pela percepção do que foi efetuado que se analisam os achados e as etapas percorridas no desenvolvimento da pesquisa.

O contexto de produção de dados sempre apresenta características novas que estimulam ações diferentes do que se tem costume em outras práticas de pesquisa qualitativa. Por estar desenvolvendo a produção dos dados numa turma na qual fui professor regente, percebo que, em comparação ao que foi efetuado na pesquisa em nível de mestrado (SILVA JÚNIOR, 2019), tive a possibilidade de planejar as minhas práticas pedagógicas com mais autonomia³⁶. No entanto, o desafio, dessa maneira, se torna maior pela responsabilidade que assumo para as ações de docência e pesquisa acadêmica.

Na posição de professor-pesquisador que assumo constantemente, sempre inicio o processo de chegada a um novo contexto de ensino com uma sondagem, bem como, neste caso específico, com uma apresentação da pesquisa da qual os alunos, caso aceitem, podem ser

³⁶ Na pesquisa desenvolvida no mestrado (SILVA JÚNIOR, 2019), trabalhei na perspectiva colaborativa. Assim, as atividades de ensino eram planejadas por mim, em parceria com uma professora colaboradora.

colaboradores. Após a minha apresentação como professor responsável pelo componente curricular, discuti um pouco com os alunos sobre a necessidade de a sala de aula se tornar um campo de pesquisa visando o aprimoramento da aprendizagem dos alunos e da formação dos professores. Com isso, expliquei que a pesquisa que precisava ser desenvolvida girava em torno das possibilidades de aprendizagem da língua portuguesa numa sala de aula do ensino superior e que a participação deles na pesquisa seria eticamente resguardada, isto é, que ninguém, a não ser os sujeitos que estavam naquela sala de aula, saberia da participação de cada um deles na investigação proposta por mim. Os alunos aceitaram prontamente e, antes da realização da sondagem, assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo sido anteriormente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL).

Acredito que boa parte dos professores segue a perspectiva da sondagem, pois, mesmo que preliminarmente, é possível ter uma visão global dos sujeitos e de suas aprendizagens em relação à língua portuguesa. Na sondagem que desenvolvi para esta pesquisa, focalizei tanto os conhecimentos linguístico-discursivos como a própria trajetória de estudos dos alunos colaboradores. Desse modo, tomei como base os seguintes pressupostos para obter essa visão ampla dos sujeitos, como mostra o Quadro 1, seguindo com o que foi desenvolvido nas demais aulas.

Quadro 1: Síntese das aulas em que ocorreu a produção dos dados.

29/08	Sondagem (diálogo com os alunos ³⁷) e aplicação do questionário ³⁸ .
05/09	Discussão oral sobre o texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013) sobre ética.
12/09	Produção escrita de resumos.
19/09	Produção escrita de resenhas.
26/09	Palestra do “Setembro Amarelo”.
03/10	Discussão sobre a palestra.
10/10	Visita dos alunos ao hospital.
17/10	Atividade de escrita compartilhada.

³⁷ No primeiro momento em sala de aula questioneei aos alunos o nome, a localidade em que reside e o que espera do curso de graduação em Enfermagem.

³⁸ Os nomes dos alunos constavam nos questionários para que eu pudesse interligar o questionário aos demais dados produzidos pelos alunos. O questionário aberto (APÊNDICE A) foi preenchido pelos alunos no intuito de observar a avaliação que eles fazem do ensino de língua portuguesa na educação básica, especialmente no que diz respeito aos temas: gramática, leitura e produção.

24/10	Leitura e discussão sobre as produções escritas compartilhadas
31/10	Atividade de reflexão gramatical.
07/11	Revisão.
14/11	Revisão.
21/11	Avaliação
28/11	Reposição
05/12	Avaliação final

Fonte: elaborado pelo autor.

Na semana que sucedeu a sondagem com os alunos, busquei evidenciar as questões que me chamaram mais atenção nos materiais que coletei na primeira aula. Percebi que muitos dos alunos não responderam ao questionário quando se perguntou quais as características, para eles, de uma leitura adequada. Alguns deles manifestaram opinião assinalando que não souberam o que colocar e ficaram receosos de me pedir explicação para algo que parecia simples, mas que eles não estavam conseguindo responder. Diante disso, iniciei as experiências práticas de pesquisa com a escolha de um tema, determinação de um texto para leitura e, em seguida, um debate acerca desse texto, para mostrá-los na prática como se concebe uma prática de leitura. O detalhamento processual das atividades de sala de aula será apresentado no decorrer da análise dos dados.

Cabe frisar que o desenvolvimento das atividades se deu por dois fatores: os pontos colocados pela instituição no conteúdo programático presente na ementa da disciplina em que a pesquisa foi efetuada e as possibilidades encontradas em cada abordagem para a reflexão sobre a próxima. Tanto os alunos como eu tivemos papéis ativos no desenrolar das atividades de ensino. Essa espécie de autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006), estimulada pelo diálogo entre os sujeitos, é um fator que pode gerar um sentimento de conforto nos envolvidos, os quais não são compreendidos exclusivamente como alunos, mas como sujeitos sociais numa perspectiva mais ampla.

É um momento de perceber que todas as vozes precisam ser consideradas na tentativa de propiciar reais processos de ensino e aprendizagem de uma língua que faz parte das práticas de linguagem no dia a dia dos alunos e apresenta cotidianamente pontos que revelam abordagens desconhecidas por grande parte dos sujeitos, e, muitas vezes, pelo professor-pesquisador. A pesquisa processual, diante disso, é o ponto de encontro entre problemáticas, reflexões e práticas. Tal empreendimento do professor-pesquisador é desafiador e envolvente,

pois se tem uma harmonia entre os objetos de ensino e as relações interpessoais que constituem o ambiente de sala de aula.

Os construtos teóricos que integram minha formação como pesquisador de Linguística Aplicada foram de fundamental pertinência para o planejamento e as ações que construí em conjunto com os alunos que colaboraram com esta pesquisa. Algumas noções foram retomadas nos momentos em que me detive a observar previamente os dados. Além de conceitos e noções já conhecidas, tive, com as experiências de pesquisa, a oportunidade de pensar em novas facetas para o embasamento de ações docentes direcionadas ao trabalho com práticas linguístico-discursivas no ensino de língua portuguesa. Com isso, os dados produzidos me permitiram teorizar a minha prática de modo que os discursos produzidos pelos alunos deixaram evidenciado o caráter dialógico e híbrido de minhas práticas pedagógicas no trato com a linguagem em sala de aula.

Diante disso, proponho, na seção a seguir, uma discussão acerca do histórico do ensino de língua portuguesa na educação brasileira para que se observe os avanços dados na concepção e no trabalho com a língua como componente curricular na educação básica e no ensino superior. Além disso, a discussão serve para introduzir a reflexão sobre as contribuições do pensamento do chamado Círculo de Bakhtin para o estabelecimento de um ensino reflexivo nas salas de aula de língua portuguesa.

3. A LINGUAGEM E O ENSINO NO COMPONENTE CURRICULAR

O melhor caminho para se atingir o domínio da norma padrão é o contato direto e sistemático com a língua viva.

Carlos Alberto Faraco

Mas o que te levou a estudar isso? A simples resposta de “*Porque isso me chamou atenção!*” já responderia à pergunta que me foi feita certa vez numa reunião entre professores de diversas áreas numa instituição de ensino superior quando brevemente descrevi a proposta do projeto que antecedeu a escrita deste trabalho. No entanto, retomando Alarcão (2001), quando assinala que os pesquisadores precisam interrogar-se frequentemente sobre as razões que os levam a realizarem suas pesquisas, visei, do modo mais didático que consegui, explicar as minhas primeiras inquietações. Nesse sentido, vejo a necessidade de trazer considerações a respeito da problemática que originou o olhar sensível que me levou a pesquisar o trabalho com a linguagem em aulas de língua portuguesa no ensino superior, o qual, acima de todos os outros, está direcionado à denominação problemática do componente curricular Comunicação e Expressão, que foi ministrado por mim no curso de Bacharelado em Enfermagem. Por perceber, de início, o emprego dessa nomenclatura relacionado a teorias que divergem do que venho defendendo na perspectiva dialógica, problematizo a pertinência de se pensar tanto nas diferenças que as vertentes possuem como nos desdobramentos que esse debate precisa ter no contexto da formação teórica e metodológica do professor de língua portuguesa. Assim, apresento uma reflexão sobre o histórico do ensino de língua portuguesa na educação brasileira e, em seguida, focalizo críticas à concepção de linguagem como instrumento de comunicação e defendo a importância de se pensar na sala de aula como uma arena responsiva de construção de saberes sobre a linguagem.

3.1. UM APANHADO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

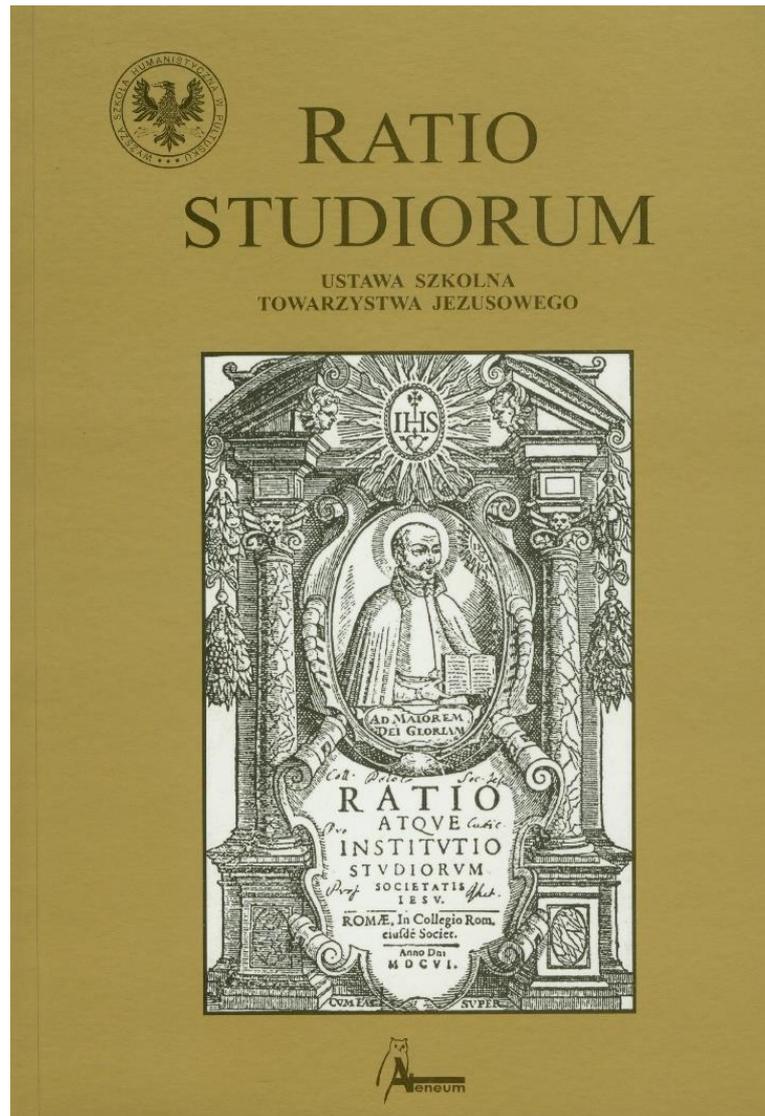
Por mais que atualmente o componente curricular língua portuguesa seja, em muitos discursos, o principal do currículo escolar da educação básica, o histórico do emprego do estudo da língua materna na educação brasileira é longo e apresenta diferentes processos de reconfiguração de práticas, materiais didáticos e da própria finalidade de se trabalhar com essa língua das séries iniciais até o ensino superior. Tentarei, nos limites desta subseção, problematizar esse histórico até chegar na realidade atual de ensino de língua portuguesa no

século XXI, demarcada pela publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como os avanços dados por pesquisas na Educação e na Linguística Aplicada vinculadas às práticas de sala de aula de língua portuguesa.

Desde a época do descobrimento, no século XVI, o território brasileiro é espaço para o trabalho com a língua na perspectiva do ensino. No entanto, esse ensino não apresentava as mesmas finalidades que hoje são instituídas. A história começa com a vinda dos Jesuítas (Companhia de Jesus) ao Brasil e a divisão da educação escolar em dois ciclos que vinham após o período de alfabetização e o estudo da língua latina, a saber: o ensino secundário e os estudos superiores. De acordo com Malfacini (2015), o primeiro ciclo era dividido em cinco classes, sendo três de Gramática, uma de Humanidades e uma de Retórica; já o segundo ciclo correspondia a três anos de estudo da Filosofia e quatro anos de Teologia. Esses ciclos integravam um programa denominado *Ratio Studiorum*, publicado em 1599. Sobre o plano desse programa, Toyshima, Montagnoli e Costa (2012, p. 2) explicam que ele se inicia com “as regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de um modo geral, de cada matéria de ensino, incluía também, às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios” etc. Os mesmos autores afirmam que “Além das regras e das normas, o *Ratio Studiorum* apresenta os níveis de ensino; Humanidades, denominado de estudos inferiores, cujo currículo abrangia cinco disciplinas, sendo elas, retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior” (TOYSHIMA; MONTAGNOLI; COSTA, 2012, p. 2, itálicos dos autores).

Diante disso, o trabalho com a língua durante essa época era estritamente formal, isto é, girava em torno de um padrão estanque que abarcava diferentes níveis de aprendizagem, como se pode ver nas subdivisões do estudo da gramática da língua latina. Nessa perspectiva, a Gramática, as Humanidades e a Retórica pertenciam a categorias isoladas com a finalidade de todo esse conjunto ser cursado pelos alunos da época. Assim, a história do ensino de língua portuguesa se inicia com o estudo da língua através de modelos previamente formulados, sem qualquer possibilidade de contextualização. Cabe lembrar que o acesso a esses estudos era complexo porque somente a classe dominante tinha a possibilidade de construir algum conhecimento por intermédio do ensino secundário e dos estudos superiores. Não se pode deixar de considerar o foco ainda dado pelo *Ratio Studiorum* à formação humana, de acordo com a religião católica, na proposta de ensino das humanidades, mesmo que essa questão fosse desconectada dos outros conhecimentos que precisavam ser construídos no desenvolvimento do Ratio.

Figura 2: Ratio Studiorum: Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego (Polonês) Capa comum – 1 Janeiro 2001.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Ratio-studiorum-szkolna-Towarzystwa-Jezusowego/dp/837281001X>

Atualmente, o *Ratio Studiorum* pode ser encontrado para venda com fins de pesquisa acadêmica nas áreas de Letras e Educação, uma vez que suas diretrizes não compactuam com o que consta nas gramáticas normativas dos dias atuais. A esse respeito, Miranda (2009, p. 27) compreende que se

por um lado, no fato de ele se destinar simultaneamente à formação de religiosos e de leigos; por outro lado, no fato de ele incluir, além da filosofia e da teologia, o estudo sistemático das humanidades: as línguas e a literatura, a retórica, a história, o teatro... Esse foi certamente o maior distintivo da proposta pedagógica da Companhia de Jesus.

O pensamento da Companhia de Jesus para os estudos secundários e os estudos superiores foi responsável pela formação de sujeitos que poderiam priorizar a questão humana

nas suas práticas sociais. Como primeira proposta pedagógica instituída numa determinada nação, o Ratio não tratava as classes presentes nos ciclos de modo superficial. Era, realmente, um programa intensivo de estudos que visavam momentos de ensino sistemático das questões que deveriam ser abordadas, como, por exemplo, no estudo da Retórica, composto, essencialmente, por técnicas específicas para a oralização da língua perante modelos formais impostos pelo Português Europeu. Ilari (1997) destaca que o ensino normativo da língua no ensino secundário era predominante. Para o autor, se perguntasse a um professor secundário por que se ensina gramática, ele certamente responderia que o conhecimento da gramática, devidamente assimilado, é um pré-requisito para a expressão correta. Ilari (1997) afirma, ainda, que afirmações dessa espécie querem dizer que o sujeito que conhece gramática tem condições mais favoráveis para controlar a expressão. Ao tratar dessas condições, o linguista pontua que elas evitavam possíveis incorreções. As incorreções eram temidas pelos alunos, pois, ao serem repreendidos de alguma maneira pelos professores ao utilizarem expressões que não estivessem seguindo a gramática tradicional, sentiam-se envergonhados e com sensação de inferioridade. A meu ver, essa realidade não se distancia de muitas salas de aula brasileiras que ainda possuem fortemente esse ranço devido a formações tradicionais cursadas pelos professores.

O foco e maior objetivo do ensino da língua era desenvolver o domínio total da modalidade escrita, visando a produção de textos isentos de incorreções. De acordo com Ilari (1997), esse projeto de ensino, que poderia ser denominado *boa expressão como subproduto da gramaticalização*, é inadequado e repleto de problemas. Para o mesmo autor, os problemas do projeto estão relacionados à ideia de que um hábito deve sempre resultar de uma opção consciente e à de que parece claro que o esforço de abstração exigido para adivinhar o que está por trás de certas definições das gramáticas escolares vai além da competência do aluno. Indo mais além, Ilari (1997) acredita que esses domínios vão além da capacidade de boa parte de linguistas não-dogmáticos.

Diante disso, os discursos dos professores giravam em torno da perspectiva formal da língua a ponto de se chegar à constatação de que o que não se enquadrasse nos modelos formais de ensino de língua portuguesa era inadequado/errado. A escola tinha a responsabilidade de formar sujeitos que soubessem se expressar bem. Assim, qualquer possibilidade de variação era descartada. O estudo dos modelos formais era descontextualizado, isto é, partia de elementos aleatórios que visavam exemplificar como a língua se manifesta pela linguagem escrita. Essa prática causava um grande distanciamento entre a língua falada/escrita na escola e a língua falada/escrita fora da escola. Numa crítica ao que era disposto no *Ratio Studiorum*, Uchoa (1993) depreende que, ao contrário da proposta do Ratio, é preciso que o professor fomente o

contato do aluno com a diversidade de variedades linguísticas e a pluralidade de discursos que circulam nas práticas sociais de linguagem. Esse documento deixou um ranço forte no ensino de língua portuguesa da educação brasileira devido a essa prevalência.

Acredito que, nesse momento, viu-se uma maneira padronizada e uniforme de se ensinar o português formal em diversos contextos de sala de aula. A atividade docente era limitada e formal, levando os professores a exercerem práticas que se enquadram na chamada pedagogia tradicionalista. Por sua extensão, o *Ratio Studiorum* prevaleceu na educação brasileira até a primeira metade do século XVIII. Até esse momento, existiam três razões que justificavam a ausência da implementação do Português como um componente curricular (na época, disciplina) específica. A primeira delas, segundo Malfacini (2015), era a de que quem se escolarizava fazia parte das classes privilegiadas, seguindo, portanto, o modelo educacional da época, no qual se destacava o *status* do Latim e do aprendizado por meio dele (clássico). A autora comenta que havia a pressuposição de que o grupo social mais abastado, que continuaria seus estudos, estaria acostumado com práticas constantes de leitura e escrita fora da escola.

Malfacini (2015) assinala que, para esses alunos, oriundos de classe social privilegiada, o reconhecimento da variedade de prestígio da língua nada mais era do que a sistematização escolar de uma língua falada em casa, tornando o ensino da Língua Portuguesa como um estudo de segunda língua, como continuidade de um modelo já conhecido pelo estudo da gramática latina. Nessa perspectiva, ensinar a língua portuguesa não era tão importante porque os objetivos do estudo secundário e dos estudos superiores eram direcionados ao uso da língua latina, ainda predominante na época. A língua portuguesa, pouco explorada em contextos institucionais, funcionava na escola como uma variação, ou, como destaca Pietri (2010), um auxílio para o processo de alfabetização. Não se pode deixar de destacar que, mesmo tratada como segunda língua, a língua portuguesa existia nos estudos do Ratio, caminhando, mesmo que a passos curtos, para a democratização e a ampliação do estudo da linguagem nas salas de aula daquela época.

Além da razão da excludência de uma compreensão de língua portuguesa como língua materna (ou língua nacional), existia a segunda razão, que, de acordo com Malfacini (2015), levava em consideração o fato de a língua portuguesa brasileira não ter sido estabelecida como uma língua nacional. O que havia era uma grande mistura de línguas indígenas que concretizavam uma língua geral, a qual facilitava a comunicação entre os Jesuítas e os índios. A língua geral, desde o início do século XX, foi totalmente extinta do Brasil. Para chegar à extinção, houve um movimento iniciado ainda no século XVIII, pelo Marquês de Pombal, na tentativa de expulsar os Jesuítas desse território, visto que, para Carvalho (1978), o ódio do

Marquês pela Companhia de Jesus era tamanho a ponto de mudanças drásticas serem tomadas durante o seu poder.

A terceira e última razão para a exclusão do ensino de língua portuguesa até a primeira metade do século XVIII era decorrente das duas já mencionadas. Malfacini (2015, p. 47) destaca que essa razão se relacionava com o fato “de o idioma português ainda não se constituir como uma área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina escolar”. Apenas com a publicação de “O verdadeiro método de estudar”, de Antonio Verney (1746), o ensino da língua portuguesa foi pensado e oficialmente estabelecido como componente curricular. O livro de Verney (1746), conforme explica Carvalho Júnior (2015), era composto por cinco volumes. Esses volumes foram estruturados por cartas e, nelas, o autor apresentava minuciosamente suas concepções acerca do estudo das línguas.

Figura 3: Os cinco volumes de “O verdadeiro método de estudar”, de Antonio Verney.



Fonte: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-800461416-verdadeiro-metodo-de-estudar-luis-antonio-verney-5-vol- JM>

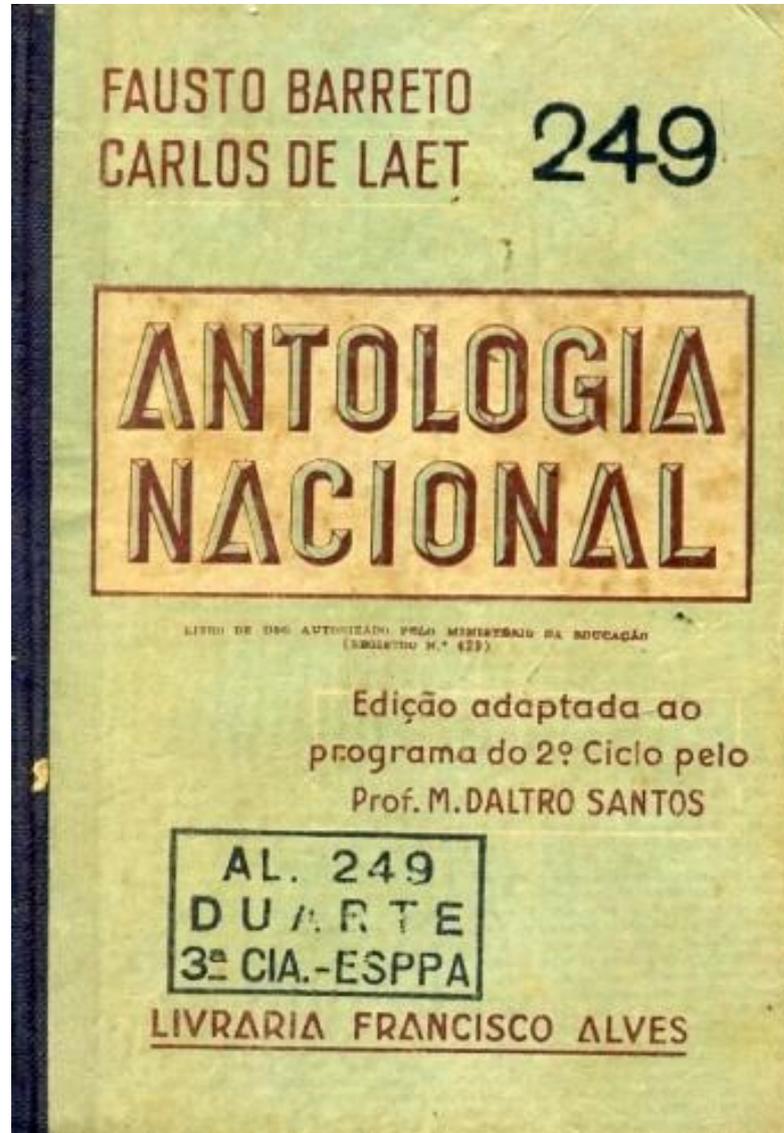
Para Malfacini (2015), foi a compreensão de que a língua portuguesa deveria, na escola, preceder o estudo da língua latina que fundamentou a decisão do Marquês de Pombal, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa nas escolas. A esse respeito, Pietri (2010, p. 73) comenta que se tinha o objetivo levar o sujeito a “saber ler e escrever em português, bem como de conhecer sua gramática”. Com isso, Pietri (2010) acredita que o ensino de língua portuguesa a partir da Reforma Pombalina possuía um caráter instrumental, isto é, de tornar possível o aprendizado da gramática latina.

Acompanhada da obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa nas escolas brasileiras veio a culpabilização dos Jesuítas no que tangia a todos os males que existiam na educação (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 1978) até aquele período. Segundo Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 469), “os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa”. De acordo com os mesmos autores, o que foi chamado de espírito antijesuítico não foi fundado pelo Marquês de Pombal. Há heranças desse movimento em países da Europa. No Brasil houve, conforme Flexor (2006), um processo de domesticação dos índios, os quais tiveram suas culturas desconsideradas. Eles eram divididos em homens e mulheres para, em vilas e aldeias, serem alfabetizados em língua portuguesa e criarem seus sobrenomes nessa mesma língua. Os índios eram de certa forma controlados por diretores, que eram responsáveis pela implementação das regras da Reforma Pombalina naqueles contextos. Além disso, a nudez, elemento cultural, era proibida, assim como qualquer resquício da língua geral.

Em meio aos avanços e regressos, a Reforma Pombalina acabou reformulando o trabalho com a língua de modo que o português passou a ser uma instrumentalização da língua latina. Em outras palavras, para se estudar Latim era necessário passar por um período de estudo sistemático da língua portuguesa. A gramática da língua portuguesa passou a ser mais autônoma em decorrência da Reforma Pombalina. Desta feita, a língua latina foi se tornando uma língua apagada, até que, no século XX, perdeu de vez o seu valor social e parou de ser trabalhada nas instituições escolares (MALFACINI, 2015). A gramática da língua portuguesa entrou em evidência quando começou a ser frisado que, nas escolas, o estudo dos aspectos gramaticais era essencial. Na terceira década do século XIX, como se pode encontrar nos escritos de Malfacini (2015) e Razzini (2000), o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, foi a instituição que uniformizou o ensino das normas da língua portuguesa no território nacional. Os professores dessa instituição foram os primeiros autores das gramáticas escritas da língua portuguesa no Brasil.

Após esse período, a “Antologia Nacional”, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, foi publicada, inicialmente, em 1895, tendo sua última edição publicada em 1969, e perdurou por 70 (setenta) anos no currículo da educação básica.

Figura 4: Antologia Nacional, Fausto Barreto e Carlos Laet. 13ª edição, 1956.



Fonte: <https://www.traca.com.br/livro/113680/>

Malfacini (2015) destaca que, nessas sete décadas, a Antologia Nacional passou por 43 edições, pois o foco no estudo prescritivo da gramática, durante esses anos, foi seguido à risca. No ano de 1932, especificamente no dia quatro de abril, o ensino secundário passou por uma reforma. Foi a partir dela que o ensino fundamental foi instituído. O Decreto nº 21.241 organizou o ensino secundário em ensino fundamental e estudos complementares. Os dois ciclos eram essenciais para o ingresso dos alunos no ensino superior. Os estudos

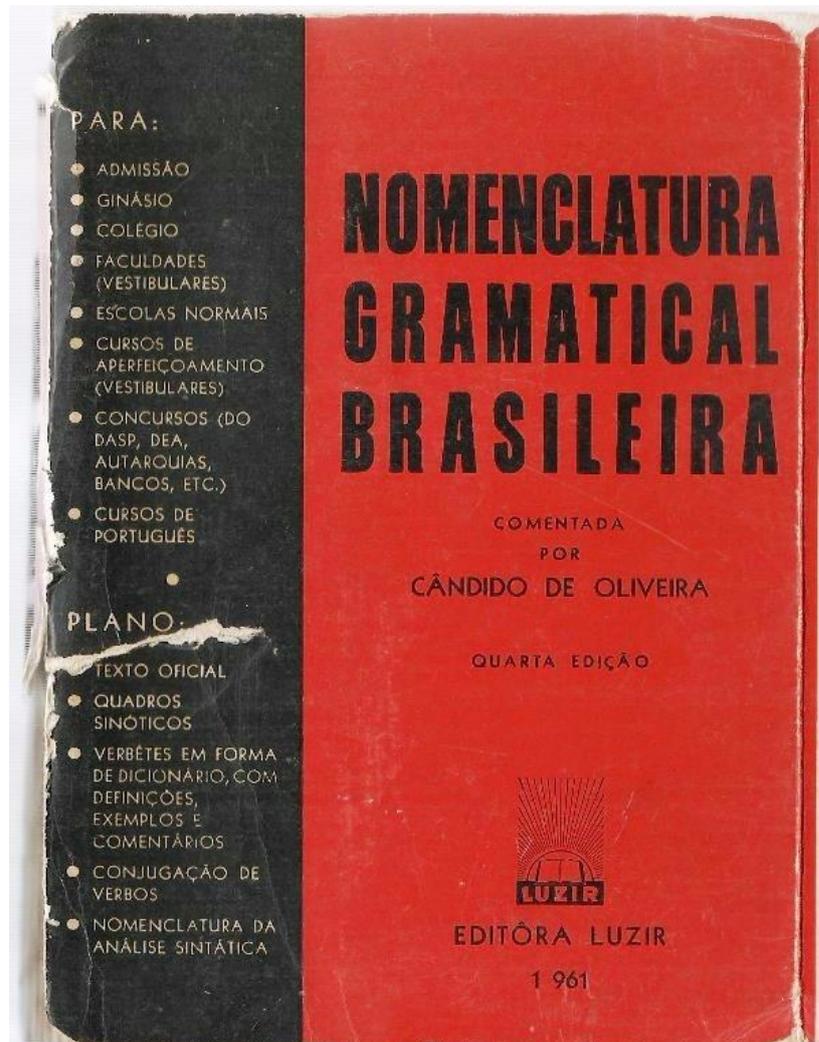
complementares não eram opcionais para os alunos da época. O termo complementar atuava como uma espécie de anexo ao que os alunos precisavam aprender no fundamental. Em relação ao ensino da língua portuguesa, esse decreto estabeleceu uma mudança que demarcou o que hoje se denomina separação entre língua e literatura nas escolas. Razzini (2010, p. 54) assinala que a Antologia Nacional era contada do ponto de vista brasileiro e adaptada à ordem de estudo do Português na escola secundária modelo. Para a mesma autora, a Antologia Nacional começava pelos brasileiros do século XIX e, em seguida, vinham os portugueses do mesmo período, cuja separação significava o reconhecimento da autonomia da literatura brasileira contemporânea, enquanto, nos séculos anteriores, a junção de brasileiros e portugueses aceitava placidamente a dependência literária existente.

A língua portuguesa no ensino seriado (fundamental e complementar) era dividida em dois momentos: português no ensino fundamental e literatura no ensino complementar. Existia, com isso, a ideia de que os alunos aprendiam o que diz respeito ao português e, como complemento, aprendiam questões vinculadas à história literária. Essa junção de conhecimentos servia de base para o estudo da língua portuguesa no ensino superior. Com isso, a literatura brasileira só veio a ter algum prestígio anos depois, uma vez que antes existia um apego ao ensino de língua portuguesa e de literatura numa perspectiva de interdependência com o português e a literatura europeus. Nessa ótica cronológica, a década de 1950 demarcou a sistematização do ensino de gramática da língua portuguesa com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que surgiu devido o

problema da falta de padronização da nomenclatura gramatical em uso entre nós nas escolas e na literatura didática, que há muito vinha preocupando nossos filólogos e autoridades pedagógicas, sem que se concretizassem as várias propostas feitas pelos primeiros para a sua solução ou que lograssem êxito as tentativas das autoridades administrativas que com elas se ocuparam (Apresentação da NGB, assinada pelo Diretor de Ensino Secundário do MEC, Gildásio Amado – livreto de 1959 *apud* HENRIQUES, 2009, p. 16).

A defesa da implementação da NGB no ensino de língua portuguesa do Brasil por documentos oficiais foi responsável pelo longo período de tempo em que esse documento foi o principal norteador das práticas de ensino dessa língua na educação básica, mesmo que a NGB seguisse o ensino isolado da gramática. O que possivelmente influenciou essa prevalência foi a dimensão política que norteava tal documento. Naquele momento, os interesses políticos já prevaleciam, desconsiderando possíveis críticas que fossem desenvolvidas a respeito da NGB. A padronização do ensino soava mais fácil para as hierarquias da época, o que, como foi mencionado, implicou a prevalência desse manual por muitas décadas.

Figura 5: Nomenclatura Gramatical Brasileira, edição de 1961.



Fonte: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-712428643-954-livro-1961-lvr-nomenclatura-gramatical-brasileira-can- JM>

Sobre ela, Baldini (1999) depreende que, para estudá-la cientificamente, é preciso considerar duas dimensões: a dimensão linguística e a dimensão política. Para esse autor, a NGB se insere no plano mais amplo das políticas públicas aplicadas à educação. Por ter esse desdobramento político, Baldini (1999) afirma que a NGB não se filia veemente a nenhuma teoria específica, mas que, fundamentalmente, parte do conceito de gramaticalização de Aroux (1992), definida como um processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua por meio de duas tecnologias: a gramática e o dicionário.

Na Portaria Nº 36, de 28 de janeiro de 1959 escreve-se:

O Ministro do Estado da Educação e Cultura, tendo em vista as razões que determinaram a expedição da Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957, e considerando

que o trabalho proposto pela Comissão resultou de minucioso exame das contribuições apresentadas por filólogos e lingüistas, de todo o País, ao Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, resolve:

Art.1º - Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, que segue anexa à presente Portaria, no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino.

Art.2º - Aconselhar que entre em vigor:

- a) para o ensino programático e atividades dele decorrentes, a partir do início do primeiro período do ano letivo de 1959;
- b) para os exames de admissão, adaptação, habilitação, seleção e do art. 91 a partir dos que se realizarem em primeira época para o período letivo de 1960.

A NGB, com isso, defendia a perspectiva progâmica de ensino, isto é, propunha abordagens isoladas em sala de aula a partir das três partes que subdividem o citado material. A primeira parte comportava questões de Fonética e Fonologia, a segunda abordava a Morfologia da Língua e a terceira, a Sintaxe. Essa subdivisão classificatória é criticada por Zozzoli (1997) quando discute a respeito do ensino prático da língua como um conjunto de ações pedagógicas que visem a articulação entre o plano linguístico e o plano discursivo. Assim, separar os conhecimentos linguísticos em blocos estanques é desenvolver práticas que excluem variedades linguísticas nas salas de aula. Essas variedades pertencem aos contextos sociais dos alunos e até mesmo dos professores e precisam de um processo de reconhecimento, mesmo que a chamada norma padrão prevaleça nas práticas de ensino da língua. Mesmo com as variadas críticas a esse tipo de pensamento sobre ensino progâmico (limitado à subdivisão da gramática da língua em blocos estanques) da língua, ainda prevalecem em alguns contextos práticas de ensino que seguem à risca os padrões da NGB.

O empreendimento da NGB no estudo da gramática normativa acabou apagando a Retórica e a Poética, que deram início ao trabalho com a língua no Brasil pela Companhia de Jesus. Após a NGB ser instituída, outro marco histórico que precisa ser considerado é a democratização necessária do acesso ao ensino pela classe trabalhadora e não somente para a classe dominante. A década de 1960 foi marcada pela necessidade de se expandir os horizontes do ensino, obtendo o índice, segundo Malfacini (2015), de o dobro de alunos matriculados no ensino fundamental e quase o triplo no ensino médio. Com esse aumento significativo de alunos matriculados nas escolas brasileiras, algo que chama atenção foi a grande brecha de contratação de professores sem formação suficiente para atuar nas salas de aula.

Malfacini (2015), citando, inicialmente, Soares (1996), destaca que as faculdades de letras e humanidades vinham formando um número pequeno de profissionais para a atuação nas escolas brasileiras, o que, conseqüentemente, levou os governos a contratarem um número de

peessoas para atuar na docência sem que possuíssem formação de licenciatura plena. Os saberes necessários para a docência não eram tão expandidos como nos dias atuais. Para o ensino de língua portuguesa, eram cobrados conhecimentos em gramática normativa e literatura. A didática, a consciência do viés pedagógico aplicado à prática de ensino, dentre outros aspectos, eram deixados de lado quando o objetivo era ter uma equipe de pessoal suficiente para atender ao grande número de alunos.

Diante dessa realidade, a necessidade de, além da NGB, serem criados materiais didáticos auxiliares começou a ser identificada, uma vez que os professores, principalmente aqueles que não tinham formação para essa atuação, precisavam de instruções para a atuação em sala de aula. Petri (2010) comenta que, nessa época, a fusão das gramáticas escritas e dos livros didáticos se deu de forma progressiva. Para Bunzen e Rojo (2005), os autores de livros didáticos e os editores passaram, portanto, a serem decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados. Isso começou a trazer alguns prejuízos para o ensino, pois, com essa problemática, o estudo da língua em sala de aula era preso a práticas de reprodução.

A esse respeito, Carvalho e Barbeiro (2013, p. 616) assinalam que as atividades de reprodução de conhecimento são as que reduzem a tarefa do aluno à simples detenção da informação em documentos fornecidos e à explicitação desse conhecimento em moldes, na maior parte dos casos, pré-formatados, com o objetivo de assegurar e verificar que o conhecimento em causa foi transposto para o aluno. O ensino, a partir do que dizem os autores, era pré-determinado e não focalizado num processo, como a contemporaneidade vem entendendo.

O foco exaustivo no livro didático como um instrumento ditador de regras a serem seguidas pelos professores de língua portuguesa abriu espaço para uma outra problemática, esta, conforme afirma Malfacini (2015), voltada ao aumento da carga horária dos professores, visto que, ao seguir um material pronto e acabado, o professor teria um ofício mais simples e deveria assumir mais turmas. A tradição de ensino de língua portuguesa seguindo os moldes da NGB e frisando o papel exclusivo do livro didático perdeu por menos de duas décadas, pois o Movimento Militar de 1964 influenciou a concepção de linguagem como instrumento de comunicação³⁹, aplicada ao ensino de língua portuguesa na década de 1970, a qual foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71). Vale ressaltar que, para o seguimento da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o ensino

³⁹ Apresento uma reflexão sobre as concepções de linguagem na subseção 3.2.

estava ancorado, ainda, na concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois uma se distancia da outra em singulares aspectos.

A Lei 5692/71 fez a substituição da disciplina de Português para Comunicação e Expressão⁴⁰. A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, mesmo que leve em consideração uma concepção de língua como código, fruto de teorias que defendem a abstração da língua, trouxe uma nova roupagem para o ensino de língua portuguesa. Os livros didáticos passaram a não focalizar somente o ensino da gramática e abriram uma ampliação dos conhecimentos linguísticos por intermédio de atividades de oralidade. No entanto, duas práticas necessárias para o trabalho efetivo com a linguagem em sala de aula eram abordadas de modo bastante duvidoso, a saber:

- O ensino da leitura que, de acordo com Malfacini (2015), era problemático, pois era limitado à noção de leitura como de decodificação, sem nenhuma preocupação em expandir questões de compreensão e relações de sentido construídas a partir de textos;
- O ensino da escrita era desconectado da realidade social. O texto escrito era tomado como um produto pronto e acabado, desconsiderando atividades que pudessem contribuir para as subjetividades dos sujeitos e gerando práticas de produção de textos, assim como de leitura, problemáticas e excludentes no que concerne à articulação com o social.

De acordo com a visão de Malfacini (2015), entendo que, até a atualidade, a principal razão para o trabalho problemático com a leitura e a escrita em sala de aula está vinculado à ausência de formação, inicial e continuada, para os professores de língua portuguesa das séries iniciais até a universidade. O boom da concepção de linguagem como instrumento de comunicação e a consequente reforma do ensino de língua portuguesa deixou em alta os livros didáticos. Soares (2002) diz que isso foi relevante, pois muitos livros didáticos deixaram de focalizar tão enfaticamente exercícios puramente estruturais. Entretanto, os resultados obtidos com o componente curricular Comunicação e Expressão foram, para pesquisadores das áreas de Linguística e de Educação, duvidosos e insatisfatórios tomando como base o que era esperado na proposta inicial da lei de Lei 5692/71. Sobre essa questão, Santos, T. O (2014) destaca que essa concepção de ensino de língua sofreu muitas críticas de estudiosos da área e de professores de línguas, pois fugia da tradição predominante, evidenciando um grande momento de tensão entre duas distintas visões sobre o ensino da língua portuguesa. A autora acrescenta que os resultados de tal concepção foram questionáveis para o grupo que se colocava

⁴⁰ As teorias que embasam o componente curricular Comunicação e Expressão serão esmiuçadas mais à frente.

contra essa forma de ensinar, o qual alegava que se havia instalado um verdadeiro caos no ensino, uma vez que os alunos não atingiam às expectativas (SANTOS, T. O., 2014). Esses resultados intensificaram uma divergência já existente entre quem defendia a visão tradicional de ensino e quem se inseria na proposta estruturalista. Mesmo estando cronologicamente distante de tal realidade de ensino, mas visualizando suas implicações para práticas de ensino atuais, percebo que ambos os lados traziam propostas que priorizavam algumas questões e abdicavam de outras. Assim, tanto na proposta tradicional quanto na estruturalista haviam aspectos problemáticos que não entravam em pauta na época.

No campo da Educação, foram grandes os protestos contra essa concepção de linguagem e, conseqüentemente, de ensino. Nesse interim, a década de 1980, diferentemente das antecedentes, ficou marcada com dois acontecimentos históricos, bem como político-ideológicos, como: a volta à denominação Português, para a até então Comunicação e Expressão, e a chegada de outros estudos linguísticos nas práticas escolares com a língua portuguesa, já que o estruturalismo havia demarcado seu espaço anteriormente. Ambos acontecimentos se inter cruzam nesta discussão, pois, a meu ver, eles foram os pontos-chave para que, depois de pouco mais de uma década, fossem publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como outros documentos até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada, em primeira versão, em 2017. As cinco correntes teóricas que mais se aplicaram nos anos de 1980 a esse ensino foram: a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Pragmática, a Linguística Textual e a Análise do Discurso de Pêcheux. Entretanto, essas linhas teóricas visavam contribuir para processos chamados de “aplicação de teorias”. O caráter aplicacionista acaba por desconsiderar questões contextuais de cada situação de ensino e aprendizagem e, por isso, é bastante questionado e contestado pelas pesquisas em Linguística Aplicada, uma vez que a teoria não vai orientar a prática. Esses dois aspectos são construídos em intersecção, trazendo a possibilidade de teorização da prática, por exemplo.

O distanciamento científico e social entre as visões que defendem a aplicação de teorias e o que é efetuado na perspectiva da Linguística Aplicada, especialmente na relação que muitas vezes ela estabelece com a Teoria Dialógica da Linguagem (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011), é decisivo para a formação e a atuação de professores de línguas. Ao se tomar a linguagem como um processo vivo nas interações sociais (VOLÓCHINOV, 2017) e a Linguística Aplicada como uma área transdisciplinar de pesquisa (LEFFA, 2006), depreendo que em nenhuma situação vai existir a preocupação em aplicar teorias em situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A finalidade é a de criar condições para que a prática revele os modos de se pensar a linguagem e o ensino por meio de situações reais de uso. A

Linguística Aplicada, no seu viés discursivo-dialógico, coloca o pesquisador no papel de teorizador de suas práticas, encontrando base em diferentes áreas e linhas de pesquisa que ofereçam os subsídios necessários para a explanação reflexiva dos objetos de pesquisa.

Tomado esse panorama da história que permeia o ensino de língua portuguesa no Brasil, é perceptível que a denominação Comunicação e Expressão não deu conta da amplitude que norteia o ensino de língua portuguesa. No entanto, na realidade que vivenciei como professor-pesquisador para o desenvolvimento da pesquisa, fiquei responsável pela disciplina Comunicação e Expressão, a qual carrega raízes filosófico-linguísticas que não compactuam com a dinâmica social da linguagem. Com isso, dedico a subseção a seguir para essa problematização.

3.2. CRÍTICA AOS CONCEITOS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

O ensino de língua portuguesa, atualmente, em diferentes casos, ainda se vincula a teorias, metodologias e materiais didáticos imbricados em concepções de linguagem denominadas por Geraldini (1984) como a de Linguagem como Expressão do Pensamento e a de Linguagem como Instrumento de Comunicação. O componente curricular no qual a pesquisa descrita nesta tese foi desenvolvida carregava como denominação Comunicação e Expressão, assim como o que ocorrera nas décadas de 1970 e 1980. Essa questão remete a opções teóricas que, dentro da finalidade de se trabalhar a linguagem no ensino superior como um meio de contributo à formação do profissional, não comungam com os contextos sociais de uso da linguagem vivenciados pelos alunos.

O desconhecimento de construtos teóricos vem sendo um dos pontos mais alarmantes no que se refere às práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa, principalmente na educação básica. O construto teórico envolve sempre uma postura política, tanto no campo específico da linguagem como no campo social mais amplo. Sobre isso, Geraldini (1984, p. 42) afirma que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política”, a qual nem sempre compactua com o que os alunos, a escola e o próprio professor precisam para um trabalho efetivo com a linguagem em sua dinamicidade. O conceito de Comunicação e Expressão está voltado à concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, ou seja, leva em conta uma visão abstrata de língua, tornando a própria comunicação dentro de um ponto de vista imóvel e, por assim ser, vinculado ao objetivismo abstrato (VOLÓCHINOV, 2017). Com isso, o apego do componente curricular a essa concepção acaba trazendo, no plano do

ensino e aprendizagem, consequências prejudiciais para a formação de sujeitos para a reflexão e a ação na vida social, como será discutido a seguir.

A crítica de Volóchinov (2017) às duas tendências de pensamento filosófico-linguístico é pertinente para que se possa ter um panorama amplo de como algumas teorias se desenvolvem de modo a desconsiderar diversas questões que pertencem à realidade fundamental da língua. Ao iniciar a discussão sobre a segunda tendência, Volóchinov (2017) se volta à obra de Saussure (2006 [1916]), para o qual a língua é um sistema de signos abstratos e homogêneos e, por essa razão, é invariável e unívoca no que diz respeito aos significados das palavras. Além de Saussure (2006 [1916]), a crítica se dirige à Teoria da Comunicação, de Jakobson, que, baseado na concepção estruturalista de signo, formulou uma visão de língua como código. Considerando as problemáticas encontradas na primeira tendência do pensamento filosófico-linguístico, limitada a teorias sobre gramática tradicional, Volóchinov (2017) segue para uma perspectiva, que, a seu ver, é bem diferente: a que transforma os fenômenos linguísticos em objeto de estudo para uma ciência da língua, que focaliza “*o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155, itálicos do autor).

Frente ao foco da Linguística quando data sua fundação, Volóchinov (2017) conceitua a segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico como objetivismo abstrato, para o qual a estrutura da língua orienta o sujeito. Assim, o sujeito fica imerso ao sistema linguístico para o desenvolvimento de uma dada língua, como a portuguesa, no caso do Brasil. Para o mesmo autor, o objetivismo abstrato vai definir, com outros termos, a língua como “um arco-íris imóvel” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155). Essa adjetivação surge da impossibilidade de uma língua mudar, quando se remete aos estudos saussurianos. Dessa maneira, tudo o que mantiver ligação com o objetivismo abstrato, a exemplo da noção de Comunicação e Expressão, vai se voltar a uma perspectiva abstrata. Daí surgem questões como: A interação entre dois sujeitos, que implicam práticas sociais diversas, é abstrata? Uma produção escrita em um dado momento da vida, composta por palavras, frases e, conseqüentemente, sentidos, pode ser tida como mera abstração?

Esses questionamentos possibilitam observações constantes para as práticas de linguagem efetuadas nos mais variados contextos sociais, como a sala de aula. A noção de Comunicação e Expressão, diante disso, se torna bastante prejudicial para o trabalho efetivo com a língua na sala de aula, uma vez que, dado o compromisso político do ensino de uma língua de abranger práticas orais, de escrita, de leitura e de gramática, é inviável que se adote uma concepção de linguagem que leve em conta formas linguísticas únicas e repetíveis. Para

sistematizar os prismas pelos quais gira em torno o objetivismo abstrato, Volóchinov (2017, p. 82-83, *itálicos do autor*) pontua que ele se baseia nos seguintes conceitos:

1. *A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.*
2. *As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado.* Essas leis são objetivas em relação a *qualquer* consciência subjetiva.
3. *As ligações linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros).* Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar um fenômeno da língua. Entre a palavra e sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.
4. *Os atos individuais de fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações ou variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas;* mas justamente esses atos de fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são estranhos entre si.*

Desse modo, como já mencionado, há a ideia de normas linguísticas idênticas tanto para a aquisição de uma língua quanto para os seus usos, que são, sobretudo, sociais. Os processos de reconhecimento e repetição desses elementos linguísticos são administrados pela consciência psíquica do sujeito. O objetivismo abstrato vai pregar, ainda, que a língua é composta por leis, que são normativas e têm como base um sistema fechado. As diretrizes presentes nessas leis podem ser resumidas no seguimento restrito do sistema linguístico previamente determinado. Há, com isso, uma ideia de passividade do sujeito, a qual, quando voltada para o ensino, vai implicar duas posições passivas nas práticas de ensino, tais como: a do aluno, que tem sua frequente ida às aulas de língua materna para a memorização e repetição de códigos linguísticos diversos, e a do professor, que se torna um mero repetidor de instruções. Sobre a posição do professor, Geraldi (2016) diz que, para ter assinatura própria, o docente deve se sobressair do papel de seguidor de receitas, uma vez que isso contribui para a expansão das diversas relações de poder.

No que concerne ao terceiro conceito elencado por Volóchinov (2017), o objetivismo abstrato se mostra contra qualquer raiz ideológica que possa perpassar os processos de uso da língua. Nesse sentido, as ligações linguísticas são imbuídas no sistema linguístico, sem que existam olhares específicos para as dimensões discursivas e sociais que as práticas de linguagem têm em seus respectivos contextos de produção. O quarto conceito trazido por Volóchinov (2017) remete ao caráter individual da fala, cunhado por Saussure (2006 [1916]), quando traz à tona a questão da linguagem como social e individual. Nessa linha de pensamento, um ato de fala em qualquer que seja a língua vai ser, também, mera abstração, mesmo que

apresente características únicas, que podem ser problematizadas na perspectiva da variação e/ou da mudança linguística.

Ao pontuar suas principais críticas ao objetivismo abstrato, Volóchinov (2017, p. 192) depreende que, nessa corrente,

- 1) O aspecto da identidade das formas linguísticas prevalece sobre a sua mutabilidade.
2. O abstrato predomina sobre o concreto.
3. O sistemático abstrato prevalece sobre a historicidade.
4. As formas dos elementos preponderam sobre as formas do todo.
5. Ocorre a substancialização do elemento linguístico isolado, ao invés da dinâmica da fala.
6. Uma palavra com sentido único e acento ao invés da pluralidade viva de seus sentidos e acentos.
7. A compreensão da língua como objeto pronto, transferido de uma geração para outra.
8. A incapacidade de compreender a língua a partir de dentro.

A partir desses elementos, a exclusão da interferência social na linguagem é nítida no objetivismo abstrato, o que permite compreender que o foco do estudo dos fenômenos linguísticos que deu corpo a uma ciência da língua é sobretudo incompleto e não propício ao estudo aprofundado das práticas de linguagem nas diferentes situações de uso, as quais, para Volóchinov (2017), são irrepetíveis. Isso interfere diretamente na noção de Comunicação e Expressão, vinculada ao ensino da língua portuguesa, justamente porque a visão de língua como um sistema fechado impede que as formas linguísticas possam ser trabalhadas nas salas de aula dentro de suas realizações vivas. Na perspectiva dialógica, a proposta linguístico-discursiva compreende a existência de formas, mas, também, a importância de percebê-las, estudá-las e entendê-las dentro de práticas discursivas concretas, as quais contribuem para uma visão mais ampla da língua/linguagem e até mesmo do ensino como um todo.

Distante desse olhar concreto e múltiplo para a língua/linguagem, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, filiada ao objetivismo abstrato, propaga, então, a ideia de que a língua é uniforme e passível de reprodução. Sob essa ótica, quando um som é emitido por um sujeito adulto para uma criança, a exemplo do termo “papai”, o som emitido pela criança, mesmo que em processo de aquisição da linguagem, é considerado como reprodução do que foi emitido pelo adulto. A singularidade da prática discursiva e da compreensão da palavra são totalmente excluídas de modo que o que vale para a comunicação entre os humanos é a prática de reprodução. Travaglia (1996) indica que, nesse processo de comunicação, o código (codificação) remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem

(informações). É assim que, para Travaglia (1996), ocorre o que comumente se denomina decodificação. A decodificação emerge da Teoria da Comunicação, proposta por Jakobson.

Acerca disso, autores como Winch e Nascimento (2012) destacam marcas de tal teoria linguística estruturalista em livros didáticos de língua portuguesa e percebem a detenção das propostas de atividades na concepção de língua como instrumento de comunicação. As propostas desses materiais didáticos estão vinculadas ao objetivo de levar os alunos a perceberem que, na comunicação entre eles, as palavras, com suas respectivas formas, estão presentes. Esse foi um dos mais conhecidos veículos de articulação do ensino com as situações de uso social da língua portuguesa. Entretanto, não há efetivamente essa articulação, uma vez que a limitação formal impede que a realidade discursiva da língua seja perceptível. Não existe, dessa forma, a tentativa de aproximar o ensino e a língua, mas, sim, o ensino e a forma única abstrata da língua.

Como é de se imaginar, essas tentativas foram sem sucesso, pois a língua que o sujeito usa, molda e transforma nas práticas sociais não é a mesma que a escola insiste em enfatizar como o certo/adequado na oralidade e na escrita. Como infere Volóchinov (2017, p. 157), “O ato individual de pronúncia de qualquer som se torna um ato linguístico apenas na medida em que ele pertence ao sistema linguístico imutável em um dado momento que é indiscutível para o indivíduo”. Assim, o domínio linguístico não abarca o conjunto de conhecimentos necessários para uma prática significativa de ensino, deixando em evidência a importância do domínio discursivo. Nisso se situa a ideia de que

O objetivismo abstrato, ao considerar o sistema da língua como único e essencial para os fenômenos linguísticos, negava o ato discurso – o enunciado – como individual. Nisso, como havíamos dito certa vez, está o *proton pseudos* do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista considera justamente o ato discursivo – o enunciado – como único e essencial. No entanto, ele também define esse ato como individual e por isso tenta explicá-lo a partir das condições da vida psicológica do indivíduo falante. Nisso está o seu *proton pseudos* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200).

A negação do ato discursivo e o foco no individual separa o sujeito da sua realidade social e da sua própria sociedade linguística. Ao criticar a teoria da expressão, Volóchinov (2017) depreende que nela existe um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. O conteúdo interior da língua não abarca as diferentes abordagens necessárias para que ela seja levada para as práticas de ensino. Volóchinov (2017) assinala que a teoria da expressão é falsa pelo seu foco no interior, quando no dialogismo se pensa em intersecções contínuas entre o interior e o exterior da língua. Cabe aos contextos formativos

possibilitarem que as orientações teóricas e metodológicas trabalhadas durante a formação de professores possam favorecer de alguma forma o desenvolvimento de articulações das práticas pedagógicas com o que nomeio concepção de sala de aula como arena responsiva.

Diante disso, a denominação de um componente curricular Comunicação e Expressão significa, a meu ver, uma nomenclatura inadequada. Essa inadequação, quando teoricamente explorada, significa um apego a uma tradição de ensino e de pensamento linguístico reducionista e limitado, o que não dialoga com as abordagens contemporâneas sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua materna. Com isso, procuro, na subseção a seguir, pensar numa concepção de sala de aula como arena responsiva, como um novo modo de discutir teoricamente sobre o ensino da língua portuguesa, bem como de outras línguas, dentro de uma perspectiva dialógica.

3.3. A SALA DE AULA COMO ARENA RESPONSIVA

Nos estudos da linguagem e em outras áreas de pesquisa não é nova a afirmação de que as discussões sobre variados temas estão à mercê de outras compreensões, as quais não são concebidas como olhares que desmerecem o que foi desenvolvido anteriormente, mas como contribuições contemporâneas que trazem olhares recentes para questões que são caras a todo um conjunto de pesquisadores. Nesse sentido, este espaço propõe um processo de reconfiguração do pensamento de Geraldi (1984) acerca da terceira concepção de linguagem, utilizando, para tanto, os pressupostos da Teoria Dialógica da Linguagem, bem como de autores que defendem a linguagem e o ensino numa perspectiva dialógica.

Na obra de Geraldi (1984), o autor discute não somente as concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Ele traz, após tecer críticas a essas duas concepções vinculadas a pressupostos filosófico-linguísticos (termos de VOLÓCHINOV, 2017) da Filosofia Idealista e da Teoria da Comunicação, uma terceira concepção de linguagem para demonstrar como se pode pensar, no plano do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, num trabalho pedagógico em que a linguagem seja tomada como um veículo de interação humana.

Geraldi (1984), assim, apresenta a concepção de linguagem como forma de interação, alegando que, nesse modo de pensar a linguagem, utilizam-se pressupostos dos estudos da enunciação, os quais, a seu ver, não se aproximam da Filosofia Idealista nem da Teoria da Comunicação. O autor problematiza as primeiras concepções de modo a explicar os prejuízos que elas podem trazer tanto para a prática de ensino exercida pelo professor de língua

portuguesa como para a formação do aluno que precisa ser cuidadosamente pensada das séries iniciais até o ensino superior.

De acordo com Soares (2002, p. 173), a terceira é “uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam”. Acredito que o pensamento de Geraldi (1984) se torna muito abrangente quando se utiliza o termo “interação”, assim como quando o autor insere a concepção de linguagem como forma de interação na Linguística da Enunciação. A diversidade de teorias e metodologias formuladas no decorrer das últimas décadas criou um grande grupo de estudos sobre interação, tanto no campo da Linguística como fora dele. Por existirem muitos olhares que se distanciam nas caracterizações do termo enunciação, como fica enfatizado nas concepções de Benveniste (2005), de base estruturalista, e de Volóchinov (2017), na filosofia da linguagem, é necessário um esclarecimento mais aprofundado acerca de como se deve nomear uma terceira concepção que mais radicalmente se diferencie das de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação.

Antes de qualquer outra denominação para a terceira concepção de linguagem, deve-se levar em consideração a amplitude que esse outro modo de refletir sobre a língua/linguagem possui no contexto das práticas sociais. Em outras palavras, é relevante que o estudo da língua se embase na interação discursiva. Sobre interação discursiva, Volóchinov (2017) esclarece que, nas atividades de linguagem, desde o início, não existe nenhuma diferença qualitativa entre o interior e o exterior. O interior se vincula à consciência psíquica, a qual é alimentada por elementos que emergem do mundo exterior. Assim, “o centro organizador e formador não se encontra dentro (isto é, no material dos signos interiores), e sim no exterior. Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204).

A linguagem, com isso, atua como um processo que norteia toda e qualquer prática social. A interação discursiva se estabelece por um movimento que vai de fora para dentro e de dentro para fora no que tange à consciência psíquica e o mundo exterior ao sujeito da linguagem. É a partir do uso social de uma determinada língua que as situações são socialmente organizadas. A linguagem é composta por discursos, os quais só podem existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2011). Faraco e Vieira (2019) complementam que os discursos povoam enunciados articulados que dão forma a determinadas interpretações do mundo. Interpretar o mundo e criar condições para que outros sujeitos interpretem é um dos pontos fundamentais para se defender uma concepção mais ampla, ancorada, para tanto, na perspectiva dialógica.

Volóchinov (2017, p. 205) entende que a “importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande”. É por meio da palavra, reverberada em discurso, que os processos de interação discursiva ocorrem e, em contexto de ensino, a aprendizagem pode acontecer. Diante dessa compreensão, e tendo em vista que “*a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quando por aquele para quem se dirige*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, *itálicos do autor*), acredito que a terceira concepção seja direcionada a uma perspectiva dialógica de linguagem e, conseqüentemente, de interação e discurso. Com vistas ao ensino, entendo que uma concepção dialógica de linguagem pode subsidiar uma noção de sala de aula como arena responsiva: uma arena dialógica, na qual reflexão e ação do sujeito se inter cruzam na dinâmica da língua/linguagem. A língua, concebida por discursos, é viva porque o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma ou mais interações vivas e tensas (BAKHTIN, 2011), e é dessa maneira que ela deve ser trabalhada nos contextos de ensino e aprendizagem.

Volóchinov (2017) entende que a palavra é uma arena na qual se entrecruzam diferentes ideologias. O mesmo autor complementa que “Toda palavra é ideológica, assim como cada uso da língua implica mudanças ideológicas” (VOLOCHINOV, 2017, p. 217). Essas mudanças são perceptíveis e possíveis em diferentes contextos, como a sala de aula, por exemplo. A concepção dialógica de linguagem é uma especificidade do amplo pensamento de Geraldi (1984), pois o autor colocava a terceira concepção de linguagem – como forma de interação – no campo da Linguística da Enunciação, uma vez que, cronologicamente, vivenciava-se uma realidade na qual os estudos do chamado Círculo de Bakhtin eram tidos como parte dos estudos da enunciação. Esse pensamento foi desmistificado mediante diferenciações entre as noções de enunciado entre a Teoria Dialógica da Linguagem e a Linguística da Enunciação, como já mencionado.

Na defesa de uma noção de sala de aula como arena responsiva, que se embasa na concepção dialógica de linguagem, compreendo as interações entre os sujeitos como processos dialógicos, ideológicos e discursivos que implicam aprendizagens diversas. No que concerne ao ensino e à aprendizagem, essa noção auxilia a prática de professores para que esses possam desenvolver processualmente suas ações pedagógicas mediante a observação dos processos de responsividade no diálogo estabelecido entre ele e os alunos, os quais são possíveis por meio de movimentos interlocutivos. Em articulação com o pensamento de Szundy (2014, p. 18), entendo que a concepção de sala de aula como arena responsiva se insere numa educação responsiva e responsável, que deve “fornecer ferramentas para compreensão, engajamento e eventual transformação das práticas sociais, parece fundamental que atividades e projetos

pedagógicos extrapolem a materialidade do enunciado para situá-lo histórica e ideologicamente”. É o movimento de extrapolar a forma da língua que diferencia a concepção de sala de aula como arena responsiva dos demais modos de compreender o trabalho com a linguagem no ensino, os quais interferem nas práticas de ensino efetuadas pelos professores.

Nesse sentido, Szundy (2014, p. 18) ressalta que é fundamental que as práticas de ensino engajem os aprendizes em embates ideológicos com temas socialmente relevantes e “inscrevam as práticas de produção e compreensão de textos orais e escritos nos tipos e formas do discurso em que tais textos circulam no mundo social”. Assim, a autora defende que o diálogo de sala de aula deve ser responsivo e que possa estimular abordagens mais completas sobre a linguagem na escola e na universidade numa perspectiva responsiva ativa. A compreensão ativa do sujeito a respeito do discurso⁴¹ do outro entrega possibilidades de rever continuamente práticas de ensino que não dialoguem com as necessidades dos alunos. Esse modo de pensar a língua portuguesa na sala de aula não defende uma exclusão de práticas que possam focalizar o sistema linguístico-prescritivo, ou, como costuma-se chamar, a gramática normativa da língua. Defendo, sobretudo, uma articulação entre a produção discursiva do sujeito com a gramática que se encontra na realidade viva do seu discurso oral ou escrito.

Para pensar sob essa ótica, concordo com Zozzoli (1997) quando a autora menciona a importância de, no plano do ensino e aprendizagem, seja pensada uma gramática do aluno, caracterizada pelo trabalho com regras do sistema gramatical que realmente integrem as necessidades de aprendizagem que esses sujeitos demonstram nas/pelas suas próprias práticas discursivas⁴². Além disso, Possenti (1996) ressalta que é obrigação da escola, do professor de língua portuguesa, oferecer condições para que o aluno aprenda o chamado português padrão. Diante disso, a escola precisa criar alternativas pelas quais o aprendizado do português padrão seja propiciado, assim como o trabalho com práticas linguístico-discursivas que será explorado na quinta seção desta tese. Zozzoli (1999, p. 7, *itálicos da autora*) sinaliza que

Mesmo que a profusão de trabalhos sobre leitura, produção e gramática, em diversas áreas do conhecimento, possa sugerir que há pouco a explorar nesses temas, no contexto da sala de aula, há momentos em que essas questões ainda constituem um desafio para alunos e professores de língua, sobretudo quando se tem o propósito de formar leitores/produtores de texto para *agirem no mundo* e não se visa à simples aplicação de teorias, sejam elas correspondentes ao ponto de vista normativo/prescritivo da gramática dita tradicional ou a modelos predeterminados oriundos da Linguística.

⁴¹ No tópico 4.1.4 da próxima seção discuto mais especificamente sobre a noção de compreensão responsiva ativa.

⁴² Exemplifico como se efetua o trabalho com a gramática do aluno na seção 5 desta tese.

Por mais que pareça óbvia a pertinência da relação entre leitura, produção de textos e gramática, numa perspectiva em que a língua/linguagem tem constante relação com as práticas sociais, a complexidade que envolve o trabalho de sala de aula acarreta, em alguns contextos, a presença de conhecimentos teóricos e a ausência de reflexões do professor em relação às práticas que exerce. Conforme crítica já apresentada, a sala de aula acaba sendo um espaço de aplicação de teorias, impedindo o desenvolvimento de reais “práticas” de ensino. A reflexão sobre a necessidade de formar sujeitos para agir no mundo aproxima-se da noção de compreensão responsiva ativa, apresentada por Bakhtin (2011, p. 272), na qual se tem o entendimento de que a forma linguística só é estabelecida como enunciado quando o interlocutor responde com uma resposta ativa. O autor acrescenta que “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau”, isso porque “ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes” (BAKHTIN, 2011, p. 272) proferidos por outros sujeitos.

Nesse sentido, a concepção de sala de aula como arena responsiva direciona a prática de ensino de língua portuguesa, bem como de outras línguas, para a relevância de observações mais atentas do professor a respeito dos processos de responsividade configurados nas interações de sala de aula. A resposta ativa do aluno revela uma diversidade de indícios que podem estimular um olhar mais apurado do professor sobre a sua própria prática, distanciando-se, assim, de uma perspectiva estritamente focalizada no conhecimento do aluno sobre regras existentes em práticas comunicativas. Nesse contexto, o trabalho com a língua em sala de aula vai muito além de termos, com suas respectivas significações, como Comunicação e Expressão. A sala de aula precisa tomar como base a amplitude da linguagem e não somente da metalinguagem, como defende Geraldi (1984). Isso quer dizer que os diversos elementos que compõem a linguagem, como a forma, o contexto de produção discursiva, os sujeitos, dentre outros, sejam refletidos para que o caráter dialógico desse processo esteja presente nas práticas de ensino. Caso o ensino não agregue esses conhecimentos, vai haver a predominância de uma visão reducionista, o que não é positivo.

Acerca da visão reducionista, Ferrarezi Jr. (2014) a critica quando trata da pedagogia do silenciamento. Ao concordar com esse autor, vejo que a correção do professor que sucede o uso de uma variação linguística de menos prestígio estimula o silenciamento do aluno por achar seu conhecimento insuficiente para integrar um dado contexto de ensino e aprendizagem. Em diferentes casos, professores se queixam da baixa participação dos alunos nas atividades de sala de aula e, na sua grande maioria, não entendem que as razões para esses silêncios podem estar

vinculadas às suas práticas. Ferrarezi Jr. (2014) argumenta que o silêncio só é belo quando não é a consequência de um constrangimento. O autor adjetiva a perspectiva normativo-prescritiva (decorrente da concepção de linguagem como expressão do pensamento) do ensino da língua materna como uma das “artes do silêncio”. O silenciamento do aluno acarreta no silenciamento de toda uma instituição de ensino que deixa de agir socialmente, ou agir no mundo (ZOZZOLI, 1999), mediante determinadas situações.

Ainda nesse sentido, Ferrarezi Jr. (2014, p. 72) destaca que “A maioria dos alunos se nega pura e simplesmente a proceder a substituições daquilo que tem valor cotidiano em sua vida por aquilo que a escola oferece como ‘correto e bom’”. Diante disso, quando o sujeito encara uma realidade de sala de aula que não se aproxima das suas reflexões na vida social, o silenciamento e conseqüente distanciamento desse sujeito em relação ao ensino de língua portuguesa ocorre naturalmente. De acordo com Faraco e Vieira (2019), é preciso que se considere a importância de o sujeito produzir seus posicionamentos sociais avaliativos frente aos entes e eventos no mundo. A finalidade de se ensinar a língua, na escola e na universidade, é a de ir além de práticas sistêmicas e mobilizar esses conhecimentos com as visões que o sujeito constrói na e sobre a vida. A sala de aula nunca será um lugar em que sejam produzidas compreensões passivas. Sempre existirá o ativismo, mesmo que em um grau menor e mais limitado de reflexão.

Bakhtin (2011) afirma que a compreensão passiva do sujeito não passa de um momento abstrato, visto que o que os locutores esperam são compreensões ativas, isto é, respostas que não somente reproduzam o que foi dito/escrito anteriormente. Mesmo que possam existir compreensões com menor grau de ativismo, a prática pedagógica precisa levar em conta alternativas que estimulem um grau mais elevado, o que traz, para o contexto de ensino, novas possibilidades de construção de sentidos. Por mais inadequadas que sejam as atividades do professor, a expectativa é sempre a de que o aluno aprenda, porém até mesmo os veículos pelos quais a aprendizagem dos alunos é avaliada são, em algumas situações, equivocados. Essa realidade, como destaca Alarcão (2011), pode advir de uma resistência por parte de muitos professores nos caminhos que são trilhados pelas instâncias acadêmicas em busca de uma formação autônoma. Algo que influencia essa realidade é a ausência de programas de formação de professores que contribuam para essa autonomia. Segundo a mesma autora, vivencia-se um momento, no Brasil e em outros países, de desconstruir essa realidade a partir de observações sobre “o que somos como professores e como nos sentimos nessa profissão” (ALARCÃO, 2011, p. 43).

Os professores precisam sondar suas possibilidades, as condições da sala de aula e, além disso, seus limites como profissionais responsáveis pela constituição de muitos sujeitos/alunos. O trabalho com a linguagem se torna bastante decisivo, uma vez que se tem inter-relação com o aprendizado de determinado conjunto de objetos de ensino e com o cuidado em desenvolver reais práticas linguístico-discursivas, com suas respectivas diversidades, assim como argumenta Soares (2001)⁴³ na sua discussão sobre linguagem e escola. Com a existência de tantas problemáticas, entendo que a cada passo que a educação escolar avança vai se destacando a relevância de novos debates a respeito da relação entre linguagem e práticas sociais, neste caso, as que são desenvolvidas no campo do ensino e da aprendizagem, o que requer de todos os sujeitos envolvidos constantes reflexões acerca dos lugares sociais que ocupam e de como podem agir para desenvolver de modo mais efetivo as suas práticas discursivas em seus contextos. Esses “contextos não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de interação e de embate tenso e ininterrupto” (VOLOCHINOV, 2017, p. 197). Assim, a noção de sala de aula como arena responsiva não se reduz ao contexto imediato da instituição de ensino básico ou superior. Há de se considerar que a mediação pedagógica é apenas o início ou a continuidade de diálogos compostos por múltiplas vozes, seguindo o fluxo natural e dialógico da vida.

Tomada a noção de tática (DE CERTEAU, 2014), concebida como uma ação desviacionista que, em sala de aula, é representada pela ação reflexiva de se ir além de determinações niveladoras, o docente precisa realizar, no processo de ensino, atividades que problematizem diferentes construções discursivas e ideológicas que povoam as formações dos sujeitos. O diálogo pode contribuir para a reelaboração de práticas de linguagem em atividades escolares dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem no ensino. De Certeau (2005), ao compreender a linguagem como um lugar organizado que permite atividades, aponta o caráter ativo do sujeito que está imerso nas interações. Sou contra a denominação *lugar* para conceituar a linguagem, dada a perspectiva processual e ininterrupta em que ela se insere, porém compactuo com De Certeau (2005) quando, ao tratar da criação, o autor diz que ela pode acontecer em qualquer parte, sendo sua concretização possível em toda espécie de linguagem (DE CERTEAU, 2005). Com isso, a visão de linguagem para De Certeau (2005) se aproxima

⁴³ Na sua obra, Soares (2001) traz a situação de um aluno de classe média baixa que pela terceira vez está sendo retido/reprovado em uma série. O aluno, diante de suas experiências nos três anos, não sabe justificar o porquê de tantas reprovações, mas, pela situação observada, ele apresenta dificuldades de compreender o que a professora fala em sala de aula. A linguagem da escola não é acessível a ele. Assim, a mãe, diante de tantos resultados negativos, pensa em tirá-lo da escola e colocá-lo para vender mariolas no sinal de trânsito. O sujeito é visualizado como dotado de uma personalidade negativa por não compreender os discursos e as práticas com as quais contata em sala de aula.

parcialmente da Teoria Dialógica da Linguagem, considerando que, mesmo conceituando-a como um lugar ao invés de um processo, na criação ideológica, o discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade (BAKHTIN, 1998). Entendo, dessa maneira, que De Certeau (2005) interliga linguagem e criatividade para instituir uma definição de sujeito autônomo e ativo em suas práticas, estabelecendo relação com o teor ideológico da criação, mencionado por Bakhtin (1998).

Nesse contexto, ao compreender que as sociedades estão imersas numa cultura do plural, De Certeau (2005) deixa claro que, em qualquer que seja a prática social, os sujeitos precisam prezar pela autonomia relativa⁴⁴ (Zozzoli, 2006) que lhes é dada desde o momento em que se entendem como agentes no mundo em que vivem. Diante disso, para que, democraticamente, a linguagem seja trabalhada em sua amplitude na sala de aula, deve-se compreender as diferentes linguagens e culturas em busca de uma pluralidade de vozes que pode impulsionar processos de aprendizagem por meio da interação discursiva. Tendo essa reflexão como um contributo à concepção de sala de aula como arena responsiva, acredito que esse seja um pertinente veículo para a formação de alunos ativos em suas atividades, e não como reprodutores do que determinam as redes de vigilância⁴⁵. As redes de vigilância, no intuito de normatizarem contextos sociais diversos, acabam, segundo De Certeau (2014), conduzindo os sujeitos a papéis, a meu ver, abstratos, em suas práticas sociais. As instituições de ensino precisam expandir esses debates para que os sujeitos que elas formam não se limitem a um modelo autoritário de sociedade. Para isso, as atividades de ensino da língua podem contribuir significativamente. Nessa perspectiva, levo em consideração que a “língua é, então, necessariamente ‘ideologicamente saturada’, impregnada de pontos de vista, opiniões e horizontes conceituais daqueles que constituem os vários agrupamentos sociais, profissionais e geracionais” (RENFREW, 2017, p. 127).

Essa discussão evidencia que, na teoria e na prática, é fundamental que a postura do professor revele que ele não atua como um mero reprodutor de práticas enraizadas nos discursos tradicionais sobre o ensino de línguas, nem como um sujeito que aplica teorias na sua sala de aula, mas que deixe clara uma formação reflexiva que comporte todo um conjunto de diálogos, experiências teóricas, metodológicas e práticas focalizadas no compromisso cotidiano com as

⁴⁴ De Certeau (2005) menciona a denominação autonomia cultural. Entretanto, concordo com Zozzoli (2006) quando a autora defende que toda autonomia é relativa e, por isso, oscilante.

⁴⁵ Para De Certeau (2014, p. 41), “Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sóciopolítica”.

formações escolares, reflexivas e cidadãs de seus alunos. O investimento em políticas públicas que oportunizem uma formação adequada é essencial. Sobre essa questão, Santos, L. F (2007) afirma que conceber a linguagem como lugar de atividades pressupõe que ela não é um instrumento do qual o sujeito faz uso para estabelecer a comunicação, nem uma representação do pensamento ou de uma realidade, mas, sim, um aspecto constitutivo dos sujeitos. Nessa linha de pensamento, “a linguagem não tem um caráter estático e homogêneo, já que os sujeitos constroem e reconstroem essas atividades na dinamicidade e instabilidade das relações sócio-históricas” (SANTOS, L. F, 2007, p. 35). Caso o trabalho com a linguagem gire em torno de tal perspectiva, as práticas de sala de aula se tornam problemáticas e, conseqüentemente, inadequadas.

Santos, L. F (2007) articula as discussões de Bakhtin e De Certeau justamente pelas aproximações entre os modos que os autores compreendem a linguagem e as práticas sociais, envolvendo as questões de ensino, aprendizagem e formação de professores de língua portuguesa. Discutir sobre as práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa na defesa de reflexões contínuas e táticas significa ir além de modelos e objetivar a formação autônoma do professor, a qual, por muitos anos, foi deixada de lado por instituições públicas e privadas do Brasil.

As articulações teóricas aqui apresentadas apontam para a necessidade de compreender, no plano prático, como a perspectiva dialógica e a concepção de sala de aula como arena responsiva podem estimular os processos de auto-observação docente, o que implica diretamente a construção processual de conhecimentos linguístico-discursivos. Para que práticas adequadas sejam instituídas nos contextos de ensino e aprendizagem de língua, em que se formam sujeitos leitores e produtores de texto, é necessário que a opção político-ideológica do professor gire em torno de concepções de ensino vinculadas à arena responsiva que defendo neste trabalho. É pensando amplamente que o professor-pesquisador encontra subsídios para que o ensino se volte à dinâmica dialógica da linguagem na escola e na universidade em que esteja atuando.

Assim, não há como defender uma concepção de sala de aula como arena responsiva no plano do ensino e aprendizagem de língua portuguesa sem enfatizar o compromisso político do professor-pesquisador. A observação, a reflexão e a reformulação da prática docente só podem ser desenvolvidas caso o professor atue como pesquisador e teorizador de suas práticas. Ao teorizar sua prática, para Beineke (2012), o professor-pesquisador transforma suas concepções

e conhecimentos a partir de experiências vivenciadas na escola e na universidade⁴⁶. Conhecer o contexto e suas respectivas possibilidades é relevante para que o trabalho com a língua/linguagem não se limite aos muros da sala de aula e se destinem às contribuições do estudo da linguagem para toda e qualquer prática social, uma vez que, de acordo com Souto Maior (2009), se o professor conhece os mecanismos pelos quais a estrutura histórica-social está em diálogo com sua prática, cada contexto indicará, a esse sujeito, sua possibilidade de ação no mundo para determinado fim.

No ensino superior, espaço para o qual dedico a pesquisa apresentada neste trabalho de tese, o professor-pesquisador deve levar em conta as implicações de suas atividades pedagógicas para a formação de profissionais, e não apenas de alunos que devem cumprir diretrizes curriculares contidas numa determinada ementa de curso de graduação. A concepção de sala de aula como arena responsiva é o ponto-chave para que esse contexto se torne um campo de efetivação de práticas linguístico-discursivas. É uma concepção de ensino na qual o professor se apropria de um pensamento sensível sobre sujeitos e contextos, considerando as mais diferentes particularidades que explicam processos em variadas práticas sociais pessoais, acadêmicas e profissionais e, assim, levando em conta todo um conjunto de vivências da vida e expressões externas (VOLÓCHINOV, 2017).

A área da Linguística Aplicada vem sendo um importante veículo para o compartilhamento de práticas de ensino que revelam natureza concreta e plástica da língua nas práticas sociais. Com sua natureza reflexiva e híbrida, a Linguística Aplicada não se detém na formulação de modelos de ensino, mas questiona os professores-pesquisadores sobre como estão sendo efetuadas suas práticas pedagógicas em suas salas de aula, levando-os, assim, a tornar o que antes era taxado apenas como um ambiente de trabalho, como um espaço de reconstrução de saberes diversos por sujeitos que não têm uma constituição fixa ou cartesiana, mas por sujeitos que são história, junto às histórias dos outros (GERALDI, 2019), dentro de uma língua múltipla, dialógica e que, nos termos de Geraldi (2019), não se reduz ao positivismo, mas que se constrói no cotidiano.

Diante disso, acredito ser necessário explanar algumas discussões sobre o ensino de língua portuguesa e a perspectiva dialógica de linguagem, como modo de promover reflexões mais efetivas sobre o trabalho com a linguagem no contexto da sala de aula. Nesse empreendimento, retomo vozes do chamado círculo de Bakhtin e seus seguidores para problematizar como as concepções dialógicas permeiam as práticas discursivas de sala de aula,

⁴⁶ A teorização da prática também ocorre quando o professor-pesquisador observa as práticas efetuadas por outros professores, o que indica a abrangência da investigação qualitativa nas práticas educativas.

refletindo, ainda, acerca da importância de os professores levarem em consideração a concepção de sala de aula como arena responsiva, a qual defende, sobretudo, um ensino composto por práticas reflexivas desenvolvidas por sujeitos ativos.

4. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PERSPECTIVA DIALÓGICA

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente.

Mikhail Bakhtin

Na Linguística Aplicada e em outras áreas é necessário elevar o número de pesquisas teórico-práticas sobre a perspectiva dialógica de linguagem vinculada ao ensino de língua portuguesa, isto é, que observem os enunciados escolares sob uma ótica concreta, social e múltipla. Dentro dessa vertente de pensamento sobre língua/linguagem, que se articula com as práticas de ensino de línguas materna e estrangeiras, a compreensão de trabalho pedagógico com a língua entra num plano bastante abrangente que vai além de atividades isoladas de ensino. Autores como Zozzoli (2006) e Silva Júnior (2019) denunciam a ausência do trabalho mais amplo com a linguagem, considerando os seus variados aspectos, nas salas de aula, e se embasam em observações realizadas em contextos de ensino e aprendizagem de diferentes línguas. Tal carência não compromete somente os índices que tentam quantificar os resultados de aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos, mas, também, e diretamente, a formação e a atuação do professor, a responsabilidade social da instituição de ensino e as demais particularidades que englobam as ações de ensinar e de aprender. Os sujeitos que sentem mais fortemente os impactos da insuficiência do trabalho com a linguagem numa perspectiva dialógica são os alunos, os quais, por muitas vezes, apresentam inadequações⁴⁷ de escrita, por exemplo, por não saberem que uma modalidade (escrita) é diferente da outra (oralidade), e que ambas possuem organizações, planejamentos e usos sociais distintos⁴⁸.

Ao tratar dos fios dialógicos tocados pelo enunciado, Bakhtin (2011, p. 100) destaca que estes fios são “tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação”. O sujeito, assim, precisa atuar como um participante ativo do diálogo social. Em relação ao diálogo social, Zozzoli (2016) caracteriza-o como uma cadeia viva e ativa que ultrapassa as classificações teóricas, pois, em sua produção, são articuladas vozes de diversos sujeitos, em tempos e espaços cronotópicos⁴⁹ distintos. Com isso, a inexistência do diálogo social em sala de aula acaba impedindo que a aprendizagem baseada nas relações dialógicas seja estabelecida

⁴⁷ Por considerar a denominação “erro” radical para a reflexão sobre ensino de língua portuguesa, opto, a partir da discussão de Zozzoli (1985), pelo uso do termo “inadequação”, hoje em dia termo de uso corrente por vários autores.

⁴⁸ Trato com mais ênfase essa questão na seção 5.

⁴⁹ Bakhtin (1998, p. 211) afirma que “à interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos de cronotopo”.

numa perspectiva processual. O ensino precisa girar em torno de diferentes interesses e situações, atribuindo às práticas discursivas a relevância que o dialogismo as confere. Quando deixadas de lado nas atividades de ensino, as interações discursivas acabam não provocando processos de autorreflexão por parte dos professores, e isso gera, em muitos casos, aulas desvinculadas do que os alunos realmente precisam aprender por intermédio do ensino de língua portuguesa, além de relatos de docentes denunciando a baixa produtividade dos alunos em resultados de práticas avaliativas. No entanto, tais relatos acabam não considerando a necessidade de mudança e reconstrução de práticas pedagógicas visando o aprimoramento do ensino de língua portuguesa como língua materna.

Sob esse ângulo, destaca-se a relevância de se agir em sala de aula na ótica da auto-observação, na qual teorias, metodologias, práticas, reflexões, avaliações e mudanças são interseccionadas na prática docente. Acompanhada da natureza etnográfica, a auto-observação propicia contínuos momentos de ler, problematizar e articular essas leituras aos acontecimentos de sala de aula numa compreensão de língua viva (VOLÓCHINOV, 2017), que seja espaço de diálogo e, conseqüentemente, de aprendizagens múltiplas. Com o aparato metodológico referenciado na seção 2, acredito que a perspectiva dialógica de linguagem pode favorecer a formulação da perspectiva dialógica de linguagem no ensino, considerando a sala de aula como uma arena responsiva.

No contexto de ensino e aprendizagem em que desenvolvi esta pesquisa, precisei readaptar minhas práticas objetivando um trabalho pedagógico que melhor dialogasse com as reflexões teóricas que venho tendo contato, uma vez que me foi conferida a disciplina de Comunicação e Expressão, retirada do currículo escolar há muitos anos e ainda prevalecendo nos quadros de algumas instituições de ensino superior, apresentando propostas de ensino baseadas na perspectiva jackobsiana de língua, ou seja, de linguagem como instrumento de comunicação, e carregando influências, ainda, da concepção de linguagem como expressão do pensamento, assim como foi discutido na seção 3. O impacto inicial me levou, como professor-pesquisador, a desconstruir essa realidade e reestruturar a sala de aula como uma verdadeira arena de responsividade, de diálogo reflexivo e conjunto.

Na Teoria Dialógica da Linguagem existe a compreensão de língua/linguagem como processo vivo nas/das interações sociais, inclusive as que são estabelecidas nos contextos de sala de aula. Nesse sentido, os eixos que compõem o ensino de língua portuguesa, divididos em 3 (três) eixos (leitura, produção de textos e gramática), precisam situar-se num movimento de vai-e-vem no qual a gramática está a serviço dos dois outros. Esse movimento envolve uma complexidade que exige do professor formação suficiente para lidar com essas situações.

Entretanto, por ser processual, a formação inicial não dá conta de tantas relações que permeiam a prática docente, e é nesse sentido que o papel da pesquisa se torna fundamentalmente importante. Essa reflexão remete, principalmente, ao trabalho com as modalidades de linguagem no ensino de língua portuguesa. Compreendo oralidade e escrita como modalidades a partir da proposta de Marcuschi (2001). O autor destaca que, além de serem modalidades de linguagem, oralidade e escrita são práticas sociais distintas, mas não estanques, que devem ser aprimoradas processualmente com o passar dos anos. Complemento que o aprimoramento da oralidade e da escrita se dá nas diferentes interações discursivas, e que, no uso social da linguagem, ele pode ocorrer não somente na instituição de ensino.

Vejo ser preciso, na defesa de um ensino de língua portuguesa inserido na perspectiva dialógica, trazer dados de sala de aula que possam enfatizar a pertinência de se pensar a sala de aula como uma arena responsiva de construção de conhecimentos não somente linguísticos, mas, também, discursivos. A perspectiva dialógica pode evidenciar o constante movimento de o professor rever suas práticas, avaliá-las e problematizá-las objetivando um trabalho mais efetivo com a linguagem na sala de aula. Diante dessas questões, problematizo, nesta seção teórico-prática, as interações sociais efetuadas nas práticas discursivas do professor-pesquisador com seus alunos em diálogos construídos nas aulas de Língua Portuguesa no ensino superior, no intuito de sondar e compreender os conhecimentos previamente construídos e como modo de discutir o compromisso ético da educação básica na preparação dos alunos para o ingresso em cursos de graduação.

4.1. A PERSPECTIVA DIALÓGICA EM SALA DE AULA

A Teoria Dialógica da Linguagem convoca reflexões complexas e situadas num plano amplo e múltiplo de pensamento sobre a linguagem em inter-relação com as práticas sociais. Por mais que as noções de discurso, enunciado, texto, relação dialógica, discursividade e responsividade estejam bastante próximas nas discussões que empreendo neste momento do trabalho, procuro definir e articular esses temas visando um esclarecimento necessário das concepções teóricas que fundamentam as análises que desenvolvo. Para tanto, tomo como princípio os escritos de Bakhtin e o chamado Círculo, bem como os de pesquisadores que dão continuidade a essas reflexões, fundando a Análise Dialógica do Discurso, que é utilizada em algumas pesquisas dentro da área da Linguística Aplicada. Além disso, busco apresentar dados da pesquisa efetuada na tentativa de demonstrar como teoria e prática estão articuladas no

trabalho com a linguagem na sala de aula de língua portuguesa, constituindo, processualmente, uma perspectiva dialógica no ensino.

4.1.1. Discurso e gênero discursivo

A sala de aula, antes de qualquer empreendimento teórico, é um campo povoado de vozes e, por consequência, de discursos, os quais, quando inter cruzados, contribuem para a construção da aprendizagem. Segundo Moita Lopes (2006), em contextos como os de ensino, normas e valores refletem posições discursivas específicas. Por essa razão, tratar de discurso, bem como de gênero discursivo, é relevante para que se veja como os diálogos entre os sujeitos são decisivos nas práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa.

Para caracterizar discurso, é necessário destacar alguns pontos que deixam claro o distanciamento do pensamento do chamado Círculo de Bakhtin de outras abordagens teóricas dentro e fora da Linguística. Sigo a orientação do chamado Círculo de Bakhtin por entender que, assim como o ser humano é vivo, seus discursos também são. A esse respeito, Bakhtin (2010b, p. 89) esclarece que o “discurso vivo e corrente está imediatamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-a nela”. Para o mesmo autor, ao se constituir na atmosfera do já dito, o discurso é direcionado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito; discurso que, no entanto, foi solicitado a surgir e que era esperado. Nesse sentido, o discurso é uma construção social complexa, mesmo que seja produzido naturalmente no dia a dia dos sujeitos. Esse processo é vivo porque o produtor nem sempre tem noção da dinamicidade que o seu discurso possui nas práticas sociais. Como lembra Bakhtin (2010b), o que ocorre, no interior e no exterior dos sujeitos, por meio do discurso produzido na fala ou na escrita, não pode ser planejado pelo outro, uma vez que os discursos se interligam numa língua que vive em constante processo de mudança. Essa discussão remete a uma problemática discutida na aula do dia 29 de agosto de 2019, quando um dos alunos da turma me fez um questionamento sobre como havia sido o ensino de língua portuguesa no período em que fui aluno da educação básica, assim como mostra a interação transcrita no Quadro 2.

Quadro 2: Interação em sala de aula no dia 29 de agosto de 2019.

Fabício ⁵⁰ : oh professor...

⁵⁰ Os nomes dos alunos, por questão de ética da pesquisa, são fictícios.

Professor: Diz!

Fabrcio: Tipo... pra o senhor saber tanto de portugês hoje... o ensino médio foi em escola particular ou no (nome de instituição da rede federal de ensino), né?

Professor: Nada, rapaz... Eu estudei em uma escola estadual da cidade em que moro... E veja:: para aprender portugês como você fala é preciso ter dedicação... nenhuma escola vai colocar portugês a pulso na sua cabeça (risos).

Fonte: dados orais.

No diálogo estabelecido no Quadro 2, o aluno esperava uma resposta positiva a uma das duas opções que deu para o professor responder. O discurso é vivo, pois, de modo que um sujeito desconstrói a ideia formulada pelo outro, ele encontra, ao mesmo tempo, maneiras de expandir o diálogo iniciado de modo a causar determinado impacto na constituição do outro. Mesmo diante da naturalidade que permeia a prática discursiva, é comum que o produtor do discurso espere uma resposta baseada no seu dizer. No Quadro 2, fica evidenciada a prevalência de um discurso que reduz o potencial das escolas da rede pública quando comparadas às instituições privadas de ensino. Essa é, infelizmente, uma realidade comum no estado de Alagoas, no qual ainda persistem dificuldades que perpassam questões como a valorização do profissional da educação, estrutura física de escolas, dentre outros problemas imbricados em instituições públicas de educação básica.

Por isso, o diálogo, composto por diferentes discursos, é efetuado em movimentos discursivos nos quais existem processos como o de desacreditar, de contestar, de avaliar, dentre outros. Sobre essa questão, Bakhtin (2010b, p. 86) explica que

todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o aspecto estilístico.

Dessa maneira, o discurso, quando produzido, perpassa diferentes aspectos presentes no campo da língua/linguagem e, com isso, estimula a produção de novos discursos, com pontos de vista e intenções discursivas distintos. Sob essa ótica, é necessário que se compreenda que a prática discursiva está sempre direcionada a alguém, a um sujeito, ou a muitos sujeitos da

linguagem, que, ao entrar em contato com ela, respondem de diferentes modos. Nesse ínterim, destaco que há diversos modos de o sujeito se apropriar dos discursos que compõem as práticas sociais em que ele está inserido. Ainda em relação ao exemplo apresentado no Quadro 2, fica evidenciado que o professor, ao responder ao questionamento do aluno, acaba, inconscientemente, avaliando a ideia formulada por aquele sujeito, ao tempo em que contesta e cria um espaço de reflexão.

Assim, a reflexão dialógica sobre a linguagem coloca a prática discursiva sempre num lugar móvel, que pode ser modificado, transformado ou alternado. Nenhum discurso se fixa na prática social e, nela, se finda. O discurso desmistifica ideologias, valores e julgamentos pré-estabelecidos, pois ele se realiza e tem o potencial de alterar aspectos que se inter cruzam em práticas socialmente organizadas, levando em conta a multiplicidade de vozes e sentidos. A questão dos sentidos que podem ser produzidos através de um discurso retoma a crítica de Medvedev (2012) ao método formal, na qual o autor defende que, para analisar o discurso da linguagem poética, a forma da língua isolada é insuficiente e precisa ser acrescida de conteúdo ideológico, e neste se inserem os múltiplos sentidos. Nessa perspectiva, Medvedev (2012) infere que os formalistas não entendem o significado atual do gênero. Para eles, o gênero é um agrupamento específico e constante e procedimentos com determinada dominante.

Algumas perspectivas teóricas tentam categorizar alguns aspectos encontrados na forma da língua, bem como na alternância dessas formas na fala e na escrita, como acontece na Sociolinguística. Contrapondo-se a essas vertentes, Bakhtin (2011, p. 261-262) assinala que todo discurso está inserido num determinado gênero. De modo mais específico,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis e enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

A concepção dialógica de gênero do discurso, ou, como prefiro denominar, gênero discursivo, não defende a preexistência de categorias fechadas para as produções discursivas.

Bakhtin (2011) deixa claro que os gêneros discursivos são flexíveis e que, à medida que a sociedade passa por transformações, a língua vive e acompanha e isso fica nítido nos usos sociais da linguagem, implicando a diversidade e a variabilidade dos gêneros. Nessa perspectiva, alguns gêneros discursivos podem sair de circulação, enquanto novos gêneros ganham destaque dentro de práticas sociais específicas. Considerando que a multiplicidade de gêneros pode ser encontrada nas atividades de linguagem, Bakhtin (2011) pondera que cada um tem características específicas. O autor apresenta três aspectos constituintes dos gêneros, a saber: a construção composicional, representada pelos elementos formais do enunciado; o estilo, que engloba os diferentes recursos que são moldados pelo sujeito na produção discursiva; e o conteúdo temático, vinculado à situação sócio-histórica de produção do gênero, os interlocutores, dentre outros.

Rodrigues, R. H (2004) destaca que os gêneros são plásticos, mais ágeis às mudanças do que as formas da língua. O caráter plástico é decisivo quando, na perspectiva dialógica, o sujeito se dispõe a analisar um determinado gênero. Por ser um campo de atividade do discurso, o gênero, para ser analisado, precisa de inter-relações constantes com outras noções, como, por exemplo, as de discurso e relações dialógicas⁵¹. No extenso campo de reflexão sobre o discurso, Voloshinov (1997, p. 122) entende que são os diferentes discursos, em situações sociais específicas, que concretizam o que o autor denomina enunciação. Para ele, uma “enunciação concreta (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação”. Voloshinov (1997) complementa que a forma e o significado na enunciação são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando o enunciado é recortado do solo real que o nutre, o sujeito perde a chave tanto de sua forma e de seu conteúdo. Dessa maneira, “tudo que nos resta é um invólucro linguístico abstrato ou um esquema semântico igualmente abstrato [...] duas abstrações que são inconciliáveis entre si porque não há base concreta para sua síntese viva” (VOLOSHINOV, 1997, p. 123).

Assim, é na enunciação que o sujeito constrói significações sobre a vida social, visto que ela só é possível diante do envolvimento de mais de um sujeito numa determinada interação. Nesse contexto, Voloshinov (1997) traz um esclarecimento em relação ao caráter contextual do discurso. Os discursos e, por consequência, a enunciação propiciada pela articulação entre eles, são produzidos a partir de forças contextuais que envolvem a interação social. No Quadro 3, apresento um exemplo de situação de corte de um enunciado de uma interação discursiva escrita

⁵¹ Ainda nesta seção desenvolvo reflexões acerca das relações dialógicas.

e aplicação desse mesmo enunciado em um novo contexto de produção dentro do gênero discursivo resenha.

Quadro 3: Trechos das resenhas dos alunos Fábio e Gabriela

Produção de Fábio:

Nota-se que há uma discordância entre as duas formas de entender a ética. De um lado a base deontológica diz para agir de uma forma normativa e do outro a ética é pensada a partir da reflexão e a auto-crítica, resultando um conflito ético diante da oposição de pensamentos.

Produção de Gabriela:

Nota-se que há uma discordância entre as duas formas de entender a ética. O profissional independente de qualquer categoria deve agir de forma a atender as necessidades e tratar as pessoas bem.

Fonte: dados escritos.

A experiência em tela apresenta uma reflexão desenvolvida após momentos de produção escrita do gênero discursivo resenha, que sucedeu a produção de resumos informativos. Ao fazer a leitura das produções dos alunos, percebi que, mesmo tratando de um mesmo tema, as produções oscilam nos modos com os quais os sujeitos escrevem, o que ratifica o caráter unívoco e irrepitível das produções discursivas orais e escritas. Com o corte de enunciado, que pode ser observado pelos destaques em negrito (quando um enunciado da produção de Fábio é incluído na produção de Gabriela), fica destacada a valia da discussão proposta por Voloshinov (1997). Quando se retira o discurso da sua cadeia viva de enunciação, a compreensão do sujeito é dificultosa, uma vez que, no caso do Quadro 3, o que sucede a produção de Gabriela não tem conexão contextual com o que o enunciado de Fábio estava discutindo, mesmo que as produções de ambos alunos tratassem de um tema igual. Nesse sentido, não existe a possibilidade real de tomar um discurso produzido numa dada situação e aplicá-lo numa outra interação sem que exista um processo de adaptação. O conteúdo ideológico do discurso não pode ser igualmente recortado e, por isso, o discurso pode voltar a ser uma forma linguística sem significação. Diante disso, Volóchinov (2017, p. 94) assinala que o que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular.

No processo de descodificação, Volóchinov (2017) esclarece que o mero reconhecimento da forma linguística num momento isolado não corresponde à transformação desta forma em discurso, uma vez que a forma precisa estar em choque com diferentes vozes para que seja compreendida. Cabe ressaltar que essa compreensão não é única, mas propícia a outras visões. Sob essa ótica, Bakhtin (2011, p. 297) traz à tona a discussão sobre a comunicação verbal enfatizando o papel da forma linguística para os processos de compreensão possíveis dentro da língua/linguagem.

A oração enquanto tal, em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade (mais exatamente: participa dela) apenas no todo de um enunciado. A oração que se torna enunciado completo adquire novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado, que não expressam a natureza da oração, mas do enunciado e que, achando-se associadas à oração, completam-na até torná-la um enunciado completo. (...) As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua — palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal.

Bakhtin (2011) reitera, com essa reflexão, que a interação discursiva não ocorre por uma troca de palavras, ou, em outros termos, um jogo de/entre palavras em diagramas, como defende o objetivismo abstrato (VOLÓCHNOV, 2017). No Quadro 4 apresento um paralelo de uma composição sintática e da sua adequação em uma produção discursiva. O contexto de produção do texto do gênero resenha, como dito anteriormente, vem da leitura de um texto-base, da produção de resumos informativos e da explicação acerca da construção composicional do gênero discursivo resenha. O Quadro 4 mostra o trecho da produção escrita da aluna Monyque, tendo uma oração recortada para ressaltar a necessidade do estudo das orações dentro de sua realização viva, servindo como uma espécie de crítica a práticas de análise formal da língua sem considerar todo o conjunto contextual.

Quadro 4: Trecho da resenha da aluna Monyque.

Oração:

Nós denominamos de ética profissional.

Contextualização:

Podemos perceber o contraponto entre as duas formas de compreender a ética: seja pelo lado da deontologia, que manda agir no trabalho a partir de ações já conhecidas e regulamentadas (o correto e bom), a qual **nós denominamos de ética profissional**, ou pelo lado da ética que tem como base o dialogar e o ouvir: a Bioética.

Fonte: dados escritos.

Quando a construção sintática é analisada isoladamente, sem destaque para a interação na qual o discurso foi produzido, a identificação da posição do sujeito, do verbo e do complemento é suficiente para perceber determinada característica presente em algumas orações produzidas na oralidade ou na escrita. Desse modo, mesmo que o sujeito da linguagem tenha contato com a oração desconectada de sua realização, a resposta que ele produz demonstra uma compreensão, visto que ele identifica a ausência de contextualização. A oração, construção sintática, é próxima das formas concretas do enunciado porque ajuda na compreensão do interlocutor dentro de uma dada situação de produção. Essa aproximação, de acordo com Volóchinov (2017), é problemática, uma vez que uma atenção especial precisa ser dada a essa perspectiva no processo de análise discursiva. A interação que, além de tudo, é social, se reverbera na enunciação, no jogo ideológico que os sujeitos estabelecem no cotidiano, o qual convoca questões sociais, culturais, políticas e históricas. O enfoque dado para o aspecto sócio-histórico pelo chamado Círculo de Bakhtin se justifica pela afirmativa de que a língua é um processo puramente histórico (VOLÓCHINOV, 2017). Por essa razão, para se pensar a língua na interação social é preciso que se considere o momento histórico em que o discurso está localizado.

No plano do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, no qual a produção apresentada no Quadro 4 foi efetuada, friso a necessidade de o professor ter subsídios linguísticos e discursivos para avaliar as produções dos alunos. Para que a sala de aula vá além da formação intelectual e implique, também, a perspectiva da formação humana, o foco na prática discursiva é essencial. A produção escrita, no contexto de ensino, precisa ser solicitada com vistas ao seu aprimoramento e não ao nivelamento hierárquico de quem produz textos bons e quem produz textos problemáticos no que concerne aos aspectos linguístico-formais e às questões discursivas. Isso se dá pela singularidade do discurso no momento da sua realização concreta.

Ao ser proferido pelo sujeito, o discurso possui uma orientação que perpassa os limites da consciência psíquica para os que se utilizam de uma dada língua. De acordo com Volochínov (2013, p. 189), a orientação social “representa a dependência da enunciação do peso sócio-

hierárquico do auditório, isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, da condição econômica, profissional, posição no serviço” etc. Essa orientação é ideológica, pois o direcionamento do discurso a um interlocutor em uma determinada situação social é, segundo Volóchinov (2017), socialmente organizado pelo locutor. A organização se dá de diferentes maneiras e apresenta diferenças quando se chocam discursos escritos e discursos falados, principalmente no que diz respeito ao planejamento que o sujeito faz do seu discurso para se direcionar a alguém.

Nos exemplos apresentados nos Quadros 3 e 4, a orientação ideológica do enunciado advém da experiência de discussão de um texto científico⁵² num momento antecedente. Além disso, a explanação sobre a construção composicional do gênero discursivo já funciona como uma orientação ao produtor do discurso escrito. A compreensão desse processo complexo é pertinente devido ao fato de a real substância da língua não ser formada por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem tampouco pelo ato psicológico de sua produção, “mas pelo fenômeno da interação [...], realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação [...] constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 125). É necessário que as enunciações sejam tomadas como substâncias que influenciam processos de transformação e reflexão sobre as práticas sociais, atribuindo destaque à interação discursiva, considerando que é principalmente por meio do discurso (oral ou escrito) que as interações sociais se estabelecem em atividades de linguagem.

Nesse contexto, Bakhtin (2011, p. 93-94) faz uma reflexão que enfatiza a autonomia do sujeito nos seus usos sociais da linguagem. Ele escreve que “Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas [...] num dado contexto concreto”. Quando Bakhtin (2011) diz que o sujeito (nos horizontes da locução e da interlocução) se serve da língua, pode-se considerar, à primeira vista, que se trata de uma língua pronta e acabada. No entanto, assim como o sujeito da linguagem se serve da língua, ele tem a autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) de, nas interações sociais, moldá-la e adaptá-la no uso social para diferentes situações.

A adaptação que o sujeito faz na língua viva para diferentes práticas discursivas fica nítida em discursos orais e escritos produzidos pelo mesmo sujeito ou por outro sujeito. Nesse sentido, é preciso esclarecer a diferença entre ensino estritamente formal do gênero, que não leva em consideração os processos discursivos e intersubjetivos que envolvem o momento da

⁵² O referido texto vai ser apresentado na discussão do subtópico 4.1.4.

produção, e o ensino linguístico-discursivo do gênero, o qual vai além de meras explicações sobre o que deve conter formalmente falando. Geraldi (2016) destaca que, ao ser totalmente dependente de instruções acerca de como avaliar determinado gênero discursivo escrito, o professor, em muitas situações, acaba não desenvolvendo a sua autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006), se tornando, com isso, “um eterno dependente de novas orientações, novos exercícios e de novas aulas prontas a serem ‘executadas’” (GERALDI, 2016, p. 180).

O Quadro 5 apresenta um processo de adaptação da aluna Luana a partir de dados orais e escritos produzidos pela mesma aluna, para que se possa observar como se efetua a moldagem do discurso pelo sujeito da linguagem. Antes de haver a produção escrita, houve discussões sobre o texto-base em sala de aula, facilitando, na visão dos alunos, suas compreensões acerca do citado texto, uma vez que, para muitos deles, era o primeiro artigo científico que estavam lendo integralmente.

Quadro 5: Interação em sala de aula e trecho da resenha do aluno Fábio.

Luana: Então... é tipo como se a don...dentologia.

Priscila: Deontologia, mulher!

Luana: **Sim... essa é como uma ética mais certinha igual aquelas normas que dizem na escola com as crianças... vamos combinar que ninguém vai gritar...** (risos)

Produção de Luana:

Chamamos de ética profissional aquela que constitui a forma mais tradicional da ética nas profissões.

Fontes: dados orais e escritos.

Nos enunciados apresentados, as questões de molde e adaptação da língua viva ficam presentes. Luana utiliza seu posicionamento, molda o discurso da oralidade e o adapta à sua produção escrita. O planejamento que o sujeito desenvolve quando produz seu discurso deixa clara a autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) que ele tem nas interações das quais participa. A aluna percebe que o discurso escrito possui particularidades que não podem ser transpostas da oralidade para a escrita sem algum cuidado. Com isso, a autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) do sujeito em refletir enquanto produz seu texto é algo que o ensino de língua portuguesa deve sobretudo frisar em busca de uma sala de aula propícia a diálogos sociais que visem o aprimoramento constante do processo de aprendizagem da língua materna. Observo que a aluna

desenvolveu um processo complexo, o qual é altamente necessário para a formação do estudante universitário em iniciação.

Na autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) que o sujeito constrói a partir das interações sociais em que é submetido, as ideologias que permeiam a sua vida social são constantemente retomadas e podem de alguma maneira implicar a constituição de outros sujeitos. A constituição dessa autonomia não se dá tão facilmente no contexto de ensino frente às particularidades de cada sujeito da linguagem em suas interações sociais. Nesse sentido, o campo da sala de aula precisa favorecer momentos nos quais os sujeitos possam problematizar as questões que ocorrem em sala de aula, bem como acontecimentos que ocorreram no passado no que diz respeito às experiências que eles tiveram em outras instituições e em outros níveis de ensino de língua portuguesa. A formação do professor para que esse fim seja atingido é fundamental, cabendo lembrar que a instituição de ensino precisa oferecer condições para que o sujeito docente reflita e construa sempre novos conhecimentos por meio de sua prática (ALARCÃO, 2005). Para pensar no modo com o qual o aluno se enxerga no contexto de ensino, dedico o tópico a seguir às possibilidades de o sujeito se (re)conhecer como aprendiz na sala de aula de língua portuguesa.

4.1.2. O (re)conhecimento do sujeito na interação discursiva

O desenvolvimento da atuação crítica do aluno, desde suas reflexões até suas ações, é objetivo de grande parte dos professores em atividade na educação básica e no ensino superior. O trabalho com a língua portuguesa pode estimular uma infinidade de momentos nos quais os sujeitos construam conhecimentos linguístico-discursivos a partir de objetos de ensino que precisam integrar as experiências de sala de aula, bem como se constituam como componentes de uma sociedade híbrida e emergente. Considerando o caráter ideológico que permeia as reflexões sobre discurso, retomo Faraco (2009) quando o autor afirma que todo enunciado carrega uma dimensão avaliativa do sujeito produtor. Essa avaliação pode ser direcionada tanto ao momento no qual o enunciado é proferido como num momento subsequente, como, por exemplo, na avaliação que o aluno do ensino superior faz do seu ensino médio. Esse processo avaliativo se dá em qualquer que seja a interação discursiva e provoca movimentos de (re)conhecimento do sujeito sobre a sua trajetória como aluno.

De modo particular, as discussões empreendidas nas reuniões do GEDEALL/UFAL foram fundamentais para que eu pudesse me (re)conhecer como professor de língua portuguesa, o que, conseqüentemente, gerou a necessidade de propiciar aos meus alunos esses processos

avaliativos no contexto da sala de aula. Numa perspectiva dialógica, vejo ser pertinente mobilizar os discursos dos alunos acerca do que vivenciaram, no ensino de língua portuguesa, durante a educação básica. Tal prática poderia ser determinante para que eu pudesse pensar em como dar conta das possíveis brechas deixadas pelo ensino fundamental e o ensino médio no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa numa perspectiva ampla. O momento de avaliação do aluno de suas experiências passadas revelou variadas questões, tanto no material escrito que produziram a partir de um questionário (APÊNDICE A) que disponibilizei, quanto na interação que ocorreu em sala de aula quando os alunos estavam problematizando as questões que constavam nesse questionário.

Percebi, no primeiro momento, ocorrido no dia 29 de agosto de 2019, que quando os alunos expunham diversas realidades vivenciadas, principalmente no ensino médio, na sala de aula, eram produzidas espécies de críticas/avaliações que estavam voltadas para a escola e para a própria conduta dos professores. Essa observação inicial me levou à Bakhtin (2011) quando menciona os sentidos que o sujeito atribui ao seu ambiente axiológico, ou seja, os sentidos que atribuem valores às coisas e aos sujeitos. O autor destaca que em torno do mundo construído pelo homem, diferentes significados são atribuídos pelo sujeito por meio das relações de tempo, espaço e sentido que integram a vida social. No que concerne ao ensino, lembro de Morin (2000), que, ao discutir sobre os sete saberes necessários para uma educação do futuro⁵³, menciona a necessidade de ensinar a condição humana, que engloba o reconhecimento, pelo sujeito, da complexidade da vida.

Assim, a condição humana, envolvendo questões físicas, psicossociais, biológicas etc., atua no processo de desnaturalização que precisa ocorrer na instituição de ensino superior. Nesse processo, o sujeito faz sua avaliação da educação básica e percebe que, no novo contexto em que está inserido, é possível o fechamento de diferentes brechas deixadas por práticas escolares antecedentes. Num ambiente de sala de aula, o sujeito é estimulado pelo próprio ambiente a questionar quais contribuições a educação básica, ou, de modo mais direcionado, o ensino da língua portuguesa, trouxe para suas formações para que posteriormente pudessem entrar num contexto que os levará a, após um período de 5 (cinco) anos, conseguir um título que lhes atribua uma qualificação profissional.

No citado momento, como professor regente da turma, identifiquei o quão decisivo se torna o papel dos docentes no primeiro período do curso superior, pois eles, mesmo que não

⁵³ Para Morin (2000), os sete saberes necessários para uma educação do futuro são: identificação das cegueiras do conhecimento: erro e ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e ética do gênero humano.

totalmente, são contribuintes para a permanência ou não dos alunos nos semestres que sucedem ao primeiro. Por mais que a imagem do professor esteja mais pautada no trabalho direto com os objetos de ensino, as interações em sala de aula podem girar em torno de questões que não são pré-estabelecidas. As respostas dadas aos alunos perante alguma dificuldade ilustram essa realidade, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6: Interação em sala de aula no dia 29 de agosto de 2019.

<p>Fabício: Professor, eu já to vendo que meu ensino médio não prestou foi pra nada! Vamo ter que começar do zero aqui (risos)...</p> <p>Professor: Por que, rapaz? ... Explique-se!</p> <p>Larissa: Não, professor! Ele quis dizer que essas perguntas que têm no questionário só leva pra resposta negativa. Pelo menos no meu só vai ter coisa negativa.</p> <p>Professor: Foi isso que tu pensou mesmo?</p> <p>Fabício: É mais ou menos isso aí que ela disse mesmo.</p> <p>Professor: Pense assim não... estamos aqui para tentar aprimorar esses pontos que vocês têm dificuldades.</p>

Fonte: dados orais.

A iniciativa do aluno em se queixar da negatividade que poderia prevalecer nas suas respostas ao questionário demonstra afinidade com o professor no primeiro contato que se estabeleceu. Observei, assim, que o diálogo que aconteceu durante a leitura e produção de respostas ao questionário foi importante para que os alunos confiassem no professor que estava querendo se inteirar do que ocorrera em suas experiências com o ensino da língua portuguesa nos níveis de ensino que antecederam ao ingresso no ensino superior. Sobre esse diálogo, Alarcão (2005) pontua que ele não pode quedar-se a um nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. A mesma autora complementa que, em qualquer que seja o diálogo em situações de ensino, tem de se “atingir um nível explicativo e crítico que permita [...] agir e falar com o poder da razão” (p. 49) e, assim, assumir posturas valorativas e ativas num horizonte axiológico como a sala de aula. Assim, assumo a minha falha como professor, pois não prolonguei a discussão iniciada pelos alunos, talvez pela quantidade de tempo disponível na aula do dia.

Voltando a Bakhtin (2011), o horizonte axiológico que o sujeito vivencia vai implicar a sua visão e conseqüente avaliação de elaborações ideológicas passadas. Ainda para Bakhtin (2011), a orientação axiológica é responsável pelo olhar individual do homem para o seu lugar

social. Essa orientação, de acordo com Bakhtin (1998), atua como um processo discursivo e se caracteriza como a natureza dele na língua viva. Nessa linha de pensamento, nem tudo que o aluno avalia acerca da sua educação básica é avaliado da mesma forma por outros sujeitos que estão inseridos no mesmo contexto em uma dada situação sócio-histórica. Sobre essa questão, Corrêa e Ribeiro (2012) compreendem que a avaliação ideológica está estritamente ligada à visão de mundo que o sujeito desenvolve com o passar no tempo. É nessa relação dialógica que os sentidos se diferenciam e os valores ideológicos do sujeito podem ser identificados tanto em suas práticas discursivas (orais ou escritas) como no modo como o sujeito age em um dado momento.

Essa questão remete a prática docente ao ato responsável, o qual, conforme explica Bakhtin (2011), resulta de um posicionamento próprio do sujeito e nunca pode funcionar como reprodução de outro discurso. A reprodução é impossibilitada pela unicidade do contexto de produção e interação discursiva, a diversidade de sujeitos e interesses de cada um. Nesse sentido, a identificação de particularidades referentes à formação dos alunos, bem como a constituição de uma visão ampla sobre os pontos mais emergenciais para o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, caracteriza o ato responsável do professor-pesquisador. Esse olhar do sujeito para o mundo a sua volta, isto é, o olhar do professor para seus alunos e suas respectivas características de formação e conhecimento sobre a língua portuguesa, retoma a reflexão de Faraco (2011, p. 23), na qual “o ato estético opera sobre sistemas de valores e cria novos sistemas de valores”.

Algumas respostas ao questionário me chamaram atenção e as aproveitei para esta discussão no intuito de problematizar os modos com os quais os sujeitos se firmam num horizonte axiológico ao tempo em que deixam interrogações a serem interpretadas. Essas interrogações são relevantes para a extensão dos diálogos em diferentes práticas sociais, revelando possibilidades de estimular a construção dos posicionamentos dos sujeitos na oralidade e na escrita. Apresento, a seguir, no Quadro 7, uma das perguntas do questionário e as respostas escritas por 5 (cinco) alunos diferentes.

Quadro 7: Respostas de alunos perante uma pergunta do questionário.

- Durante a sua formação, algum/a professor/a de língua portuguesa trabalhou com a oralidade?

Fernanda: Não que eu me lembre, sempre foi o básico e só.

Thiago: Não me recordo.

Aline: Às vezes.

Sandro: Não me recordo, mas acredito que sim. Não tem como aprender língua portuguesa sem ter oralidade.

Daniela: Sim, muitas vezes.

Fonte: dados escritos.

Observo, diante disso, que os termos que utilizei nas perguntas do questionário podem não ter sido totalmente compreendidos pelos alunos. Essa inquietação surge por meio de respostas como “Não me recordo” ou “às vezes”. Elas não apontam, nesse sentido, se os alunos não se recordam ou se não sabiam responder. A diversidade de respostas dos alunos revela 5 (cinco) situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa distintas. Na primeira, de Fernanda, algo que fica evidenciado é a incorporação⁵⁴ (VOLÓCHINOV, 2017) do discurso de que a escola pública só ensina o básico⁵⁵. A aluna, por não ter constante contato com a temática da oralidade, justifica a sua “não recordação” acerca do trabalho com essa modalidade com a afirmação de que se trabalhava o básico e somente ele. Vejo que, numa situação de entrevista oral com a aluna, a resposta poderia ser mais completa, uma vez que, no plano qualitativo, seria possível estender o questionamento e perguntá-la o que caracteriza o “básico”. Além disso, poderia ser discutido sobre o que realmente caracteriza um trabalho com a oralidade. Cabe frisar, diante disso, que no início do período letivo a turma contava com 43 (quarenta e três) alunos regularmente matriculados, o que dificultava qualquer atividade individual envolvendo somente eu, professor, e um aluno de cada vez.

A expansão do diálogo é de grande valia na posição de Alarcão (2005, p. 49) sobre o triplo diálogo, “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e um diálogo com a própria situação”. Desse modo, percebo a necessidade de o aluno compreender as finalidades sociais de cada abordagem efetuada em sala de aula, estimulando a sua postura ativa frente aos acontecimentos cotidianos. A avaliação de Thiago, assim como a de Fernanda, podem apontar para o desconhecimento do que concebe um trabalho com a oralidade; a de Aline já indica uma possibilidade de conhecimento prévio, mas com a descontinuidade da escrita não é possível complementar a interpretação. Já a resposta de Sandro, dentre as demais, foi a que mais me chamou atenção por, indiretamente, enfatizar a necessidade de práticas linguístico-

⁵⁴ Dentre as características do dialogismo, Volóchinov (2017) indica a incorporação de discursos dos outros.

⁵⁵ Na resposta à pergunta sobre a avaliação geral sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica a mesma aluna informou que veio de escola pública estadual.

discursivas⁵⁶. Mesmo não tendo conhecimento teórico acerca de um dos temas que envolvem este trabalho, o aluno resgata o que venho defendendo em outros estudos (SILVA JÚNIOR, 2019, 2017) a respeito da importância de se trabalhar com os três eixos que norteiam o ensino da língua portuguesa para que haja um trabalho significativo em sala de aula.

Com base no conjunto de respostas aos questionários, identifiquei a diversidade de formações que existiam no seio daquela sala de aula. Alguns alunos estavam saindo do ensino médio, outros haviam prestado supletivo e boa parte dos demais estava há décadas sem exercer o papel de aluno. A interpretação da questão apresentada indica, além disso, que as práticas de sala de aula precisam fazer sentido para os alunos. Era necessário explanar os objetos de ensino e criar momentos de reflexão e esclarecimento acerca do que estava sendo trabalhado, estimulando, assim, o desenvolvimento de respostas ativas dos sujeitos que compartilham suas ideias e valores num ambiente axiológico.

Nessa perspectiva, quando o professor determina as abordagens de sala de aula sem considerar o que realmente integra as necessidades de aprendizagem de seus alunos, firma-se uma relação axiológica do professor com ele mesmo; os alunos, com isso, tornam-se reprodutores de discursos descontextualizados quando comparados com o que realmente precisa fazer parte das práticas de sala de aula. Tal reflexão se aplica no ensino da língua portuguesa e em outros contextos, uma vez que a observação sensível do professor tem grande valia em qualquer componente curricular, desde a educação básica até o ensino superior.

Extratos da observação sensível do professor podem ser observados quando o aluno Thiago questiona se oralidade é fala:

Quadro 8: Interação em sala de aula no dia 29 de agosto de 2019.

Thiago: Professor, isso aqui... oralidade... é a mesma coisa de fala, né?

Professor: Sim!... Nós temos a escrita e a oralidade... Elas são modalidades de linguagem e todos nós podemos utilizá-las. Estou perguntando no questionário porque essas modalidades precisam ser trabalhadas na escola e na universidade, mas nem sempre isso é feito, entende?

Thiago: Ah... beleza, então!... vou pensar aqui.

Fonte: dados orais.

Na interação apresentada, procurei tanto responder à pergunta do aluno como esmiuçar brevemente o objetivo da questão que ele estava respondendo. Essa espécie de contextualização

⁵⁶ Categoria que será explorada na próxima seção desta tese.

serve sobretudo para que o aluno perceba as dificuldades que o professor enfrenta na sua prática pedagógica, e que, por isso, pontos que vão além da aprendizagem dos objetos de ensino precisam ser levados em consideração. A esse respeito, Patrício (1993) critica a conjuntura educacional pontuando que o sistema educativo há anos vem se importando mais com o aspecto cognitivo do que com componentes fundamentais para a formação do ser humano, considerando que ele atua em diferentes contextos e não somente na instituição de ensino.

Com isso, a inquietação do aluno que o levou a pedir explicação sobre a pergunta mostrou para mim a importância de uma abordagem inicial sobre o tema central do questionário. É um momento no qual o professor se adapta à linguagem dos alunos e tenta criar explicações claras para eles, concebendo a concepção de que a docência se apresenta como um trabalho fortemente contextualizado e inter-relacionado com a escola e os variados sujeitos que a compõem, como defendem Tardif e Lessard (2005).

Esse processo de explicação e, conseqüentemente, de estímulo à participação dos sujeitos em determinada prática social comunga, para Bakhtin (2016), a emoção, o juízo de valor e a expressão, os quais são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto. Dessa maneira, as interações discursivas que povoam o campo da sala de aula precisam ser colocadas no mesmo grau de contribuição para a construção de conhecimento sobre a língua. Nesse contexto, retomando o questionário, as avaliações ideológicas que os sujeitos fizeram do trabalho com a língua portuguesa na educação básica os levaram a criar seus juízos de valor acerca da relevância de práticas de leitura, produção de textos e gramática no ensino superior.

Quadro 9: Respostas de alunos perante uma pergunta do questionário⁵⁷.

- Qual a sua posição sobre o trabalho com a língua portuguesa num curso superior?

Gabriela: Acho de extrema importância, pois em todos os cursos é essencial que saiba pronunciar as palavras, ter uma boa escrita, podendo assim lembrar conteúdos já vistos ou não anteriormente.

Mariana: É de grande importância, pois o mesmo nos faz crescer em nossa língua, nossa fala, escrita etc. Nos leva a outro nível de instrução que levaremos para a vida educacional, profissional e particular.

⁵⁷ A análise que faço dos discursos dos alunos não se prendem às regras do sistema linguístico. O intuito central é de identificar as relações dialógicas que povoam as interações discursivas. Tais relações, como já mencionado, não são encontradas na forma da língua, mas, sim, nos seus usos sociais.

Felipe: Ótima, pois através dessa matéria complementamos nosso conhecimento para redigir um prontuário da maneira/palavras corretas.

Thiago: Eu acho importante sim, porque vai me ajudar nos trabalhos, nas apresentações, na comunicação com as pessoas e também na relação entre os colegas de turma.

Fonte: dados escritos.

Ao mencionar a pronúncia de palavras e a boa escrita, a resposta de Gabriela abre espaço para a discussão sobre fala como oralização da escrita⁵⁸, proposta por Costa-Maciel e Barbosa (2017). O objetivo da aluna, desse modo, seria o de aprender determinadas regras para serem utilizadas nas práticas discursivas que ela irá exercer nas atividades profissionais. No entanto, Gabriela reconhece que nem tudo o que precisa aprender sobre a língua foi trabalhado nas salas de aula na educação básica, o que fica nítido na afirmação que a aluna faz a respeito da retomada de conteúdos já vistos “ou não”. Ao mencionar o desenvolvimento de uma boa escrita, a aluna traz uma problemática bastante necessária para este trabalho, justamente porque, muitas vezes, a noção de boa escrita está limitada ao domínio da construção composicional dos gêneros discursivos. A boa escrita, na maioria das vezes, desconsidera o estilo e o conteúdo temático, o que, sem dúvidas, é inadequado. A concepção de Mariana foi mais favorável ao que estou defendendo neste trabalho, uma vez que ela reconhece o papel de crescimento social que a língua propicia para o sujeito. O discurso da aluna considera a existência de uma língua viva, assim como para Volóchinov (2017), e os sujeitos da linguagem como participantes ativos do diálogo social.

No que concerne aos posicionamentos de Felipe e Thiago, percebo que esses alunos direcionaram com mais ênfase às contribuições da Língua Portuguesa para o desenvolvimento das atividades universitárias e profissionais, tanto no quesito teórico como na parte prática. Identifiquei, por meio dessas posições, que a minha prática no ambiente da sala de aula é bastante decisiva para os alunos que contactavam comigo a cada semana de aula. Os horizontes que são dados aos professores, a cada componente curricular que lhe é atribuído e a cada turma que o recebe, precisam ser aproveitados na busca por momentos de reflexão e construção contínua de conhecimentos linguístico-discursivos. Com esse cenário, algo que fica em destaque é a necessidade de o professor de língua portuguesa pensar na sala de aula como um campo dinâmico e múltiplo. Nesse sentido, a concepção de discurso e de texto que o professor possui é decisiva para subsidiar o trabalho de produção e avaliação de textos em sala de aula.

⁵⁸ A problemática da oralização da escrita é discutida em 5.1.2, da seção 5 deste trabalho.

Para tanto, busco, após apresentar reflexões sobre discurso, gênero do discurso e avaliação ideológica do sujeito, trazer algumas questões referentes às noções de enunciado, texto e relações dialógicas.

4.1.3. Enunciado, texto e relações dialógicas

A reflexão sobre enunciado e texto é pertinente para que, na defesa da perspectiva dialógica no ensino de língua portuguesa, possa-se compreender as noções mais viáveis para a elaboração de práticas dentro dessa linha de pensamento. Nesse sentido, para deixar mais claras as concepções de enunciado e texto, é necessário buscar aparato no que Bakhtin (2011) denomina relações dialógicas, noção relevante para se discutir, também, a interação discursiva. Dedico este espaço, ainda, para uma observação acerca do trabalho com o texto na sala de aula, defendendo a utilização deste como uma unidade concreta e multifacetada na/da língua viva e dinâmica.

Para compreender a relação entre enunciado, texto e relações dialógicas, procuro frisar três momentos em que os escritos do chamado Círculo de Bakhtin esclarecem tais questões. Assim, o enunciado “está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera” (BAKHTIN, 2011, p. 316). Nessa perspectiva, os enunciados estão por toda parte e dão corpo às interações discursivas que são realizadas no seio de práticas sociais diversas. Com isso, o fundamento do enunciado, que envolve um conjunto de elementos linguístico-discursivos, traz algumas contribuições para a reflexão sobre o texto, tema tão debatido dentro e fora da linguística.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 309), o texto

pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem (ainda que seja linguagem da arte). Se por trás do texto não há uma linguagem, este já não é um texto, mas um fenômeno das ciências naturais (semiótico), por exemplo, um conjunto de gritos naturais e gemidos desprovidos de repetição linguística (semiótica).

Bakhtin (2011), com essas reflexões, apresenta sua visão de texto a partir de uma perspectiva semiótico-ideológica, ou seja, numa concepção que vai além da noção formal de texto, como algumas linhas da Linguística defendem. Ao definir o enunciado como uma cadeia viva, do modo como Volóchinov (2017) aborda a língua viva, Bakhtin (2011) compreende que

qualquer produção de sentido é fruto de uma enunciação povoada por relações dialógicas. Nesse sentido, Volochínov (2013) destaca que a língua não é algo imóvel e, portanto, não é rigidamente fixada em regras e exceções gramaticais, como advoga a concepção de linguagem como expressão do pensamento. A esse respeito, Rodrigues, R. H (2000) depreende que a Teoria Dialógica da Linguagem aproxima enunciado e discurso de modo a deixar os conceitos inter-relacionados. A discussão sobre enunciado articula o discurso e a forma linguística e é por meio dela que se caracteriza o texto como composto por uma dualidade constitutiva, a saber: o repetível e o irrepitível. O repetível representa os elementos formais da língua e o irrepitível se encontra na subjetividade da produção discursiva, incluindo elementos extralinguísticos. A produção enunciativa, com isso, só se repete dentro de uma concepção imóvel e estanque de língua/linguagem.

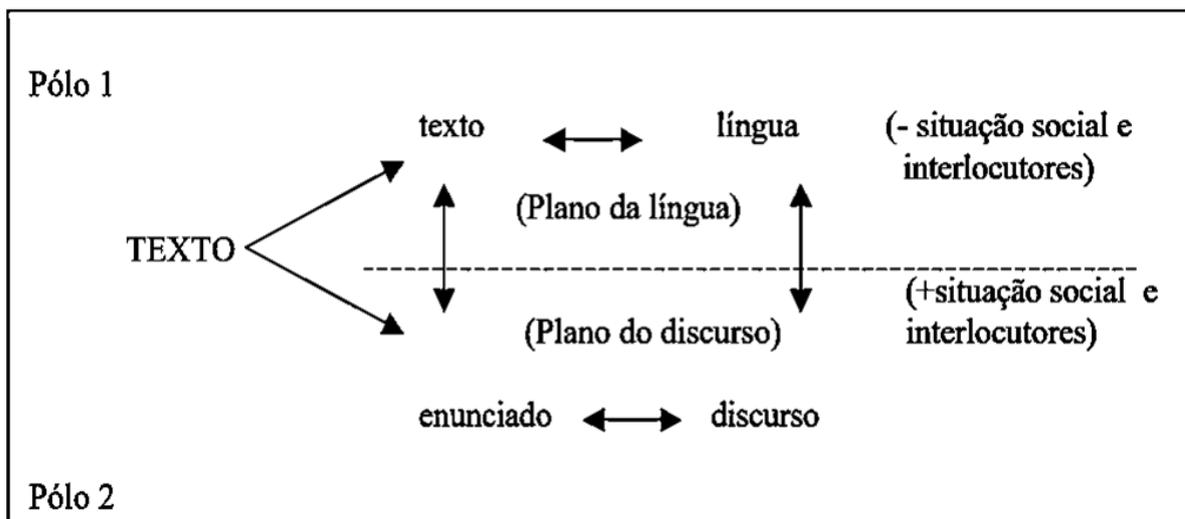
Para Bakhtin (1993), o texto, no ponto de vista puramente linguístico, não se constitui como tal. A partir dessa premissa, Rodrigues, R. H (2000, p. 61, *itálicos da autora*) afirma que,

Fazendo uma analogia com a distinção que Bakhtin estabelece entre *discurso* e *língua* (objeto da lingüística), que se designou aqui como *língua-discurso* e *língua-sistema*, respectivamente, pode-se dizer que o texto, visto na sua integridade concreta e viva, e não o texto como objeto da lingüística, faz dele um enunciado. Como no caso da dupla orientação teórica para a língua, pode-se adotar a dupla orientação teórica para o texto: o *texto-sistema* e o *texto-enunciado*.

A dupla orientação da noção de texto diferencia abordagens com o texto na perspectiva dialógica e em outros modos de compreender a língua/linguagem. Bakhtin (2011) enxerga um problema do texto na Linguística justamente porque nessa área de estudos o texto é tomado por uma visão sistêmica, que se distancia do que se compreende por língua a partir de sua realização viva. Nesse sentido, a língua, que é concreta e viva, é trabalhada de modo indiferente dentro de um campo que é fundamentalmente dedicado a ela. Existe, com isso, um problema de definição da noção de texto. Nesse sentido, Brait (2017) afirma que, para possibilitar uma compreensão mais efetiva sobre a noção de texto na perspectiva dialógica, Bakhtin (2011) parte de alguns elementos, como: autoria, fronteiras do texto, texto como enunciado, o problema de um segundo sujeito, ponto de vista e relações dialógicas que se realizam no plano da interação discursiva cotidiana.

Para auxiliar, ainda, nessa reflexão, Rodrigues, R. H (2000) elabora um esquema para que texto/enunciado e língua/discurso possam ser ilustrados e articulados dentro da perspectiva dialógica.

Figura 6: Esquema de compreensão das relações entre texto/enunciado e entre língua/discurso.



Fonte: Rodrigues, R. H (2000, p. 62).

Para Bakhtin (2011), todo texto tem um sujeito, um autor, que fala e que escreve, em diferentes modalidades. O autor só produz determinado texto porque sua constituição carrega discursos proferidos pelos outros em alguns momentos da vida. Essa interligação entre os enunciados não representa uma reprodução do enunciado produzido anteriormente. Os enunciados se interligam no bojo de relações dialógicas, constituem pontos de vista e, no processo de interlocução, implicam pontos de vista alheios.

Ao ter como base o enunciado anteriormente produzido, o sujeito o molda e o contextualiza à sua situação de produção discursiva, uma vez que “Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Com essa reflexão, o segundo sujeito não é um problema do texto, mas um novo e complexo modo de compreender a atividade social de linguagem.

Ao retomar as discussões apresentadas sobre as concepções de linguagem, percebo que, quando tomado na perspectiva da linguagem como expressão do pensamento, o texto fica limitado à compreensão de que só é possível o seu estudo por meio da forma. Em práticas de sala de aula, o aluno que não souber produzir um texto normativamente adequado é taxado como sujeito não-pensante. Na perspectiva dialógica, o texto é visto como enunciação, e a prática da sua produção, considerando elementos linguísticos e discursivos, é considerada como um processo de aprimoramento contínuo.

Volochínov (2013) afirma que a enunciação (na qual estão situados os diferentes enunciados) precisa ser vista sob a ótica da sua orientação social. “Essa orientação social estará sempre presente em qualquer enunciação do homem, não só verbal, mas também gestual –

através de gestos ou mímica – independentemente da forma em que se realiza” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 169). Com isso, fica evidenciado o necessário papel ativo do sujeito nas diferentes práticas sociais de linguagem, o qual, de acordo com Bakhtin (2011), não deve ser enfraquecido, mas, sim, expandido.

O sujeito precisa atuar ativamente para que suas reflexões e ações tenham algum impacto no seio de práticas sociais locais e globais. A reflexão dialógica acerca do texto serve para, assim como a concepção de discurso vivo, demonstrar a dinamicidade da linguagem em diferentes práticas sociais, o que precisa, a meu ver, ser mais bem frisado em contextos de formação de professores. A escola de educação básica e a instituição de ensino superior não podem se limitar a uma concepção estanque de texto, na qual as diferentes relações de sentido não sejam exploradas.

A visão de texto como uma construção enunciativa e social é relevante para que o contexto de ensino se aproxime das demais práticas sociais. Bakhtin (2010b) acredita que a Linguística, principalmente no que concerne ao estudo das formas sintáticas, chegou a apresentar evolução. Entretanto, tais evoluções não se distanciam da perspectiva formal antes seguida e permanecem imóveis em diferentes aspectos. São continuidades com nomenclaturas novas.

Dando continuidade ao seu pensamento contrário ao que se defende na perspectiva do texto-sistema (RODRIGUES, R. H, 2000), Bakhtin (2010b) evidencia que o trabalho com o discurso é tão alheio ao que se desenvolve na linguística que, quando este é efetuado, o estudo pertence a outros campos de conhecimento. O estudo do texto-sistema, denominado assim por Rodrigues, R. H (2000), estacionado numa perspectiva monológica, se encerra assim que a pesquisa se finda. Em outras palavras, o estudo sistêmico do texto não é propício a outras compreensões. É algo fixo, imóvel e determinado por uma única análise, que é puramente linguística.

A Linguística Aplicada e a Filosofia da Linguagem, na articulação que faço nesta tese, tornam-se áreas de estudo externas que abordam o texto como enunciado dotado de significação. Diferentemente da concepção de texto-sistema, a possibilidade de investigar o texto-enunciado (RODRIGUES, R. H, 2000) coloca o interlocutor da pesquisa na posição de sujeito ativo, pois, no processo de leitura, pode compreender os dados de outra forma e estabelecer, com isso, novas relações dialógicas.

Numa situação de produção compartilhada⁵⁹ de contos escritos, ocorrida no dia 17 de outubro de 2019, a aluna Monyque iniciou uma das produções com uma reflexão sobre a sua infância, o que pode ser tomado a título de exemplo de como o texto pode ser sistema e como o texto pode ser enunciado, a depender da abordagem realizada em sala de aula, com seus respectivos objetivos e metodologias.

Quadro 10: Trecho do conto compartilhado iniciado pela aluna Monyque.

Sinto saudades do tempo em que eu era criança, quando a única preocupação era apenas cuidar das bonecas, pentear os cabelos delas, e brincar, quando tudo era fantasia e só alegria. Os dias eram curtos para tantos desenhos a serem assistidos. Outra diversão era brincar de casinha usando três ou quatro cadeiras cobertas por um lençol.

Fonte: dados escritos.

Tomando como base o trecho da produção da aluna apresentado no Quadro 10 numa perspectiva estritamente linguística, alguns elementos podem ser destacados, entre eles a referência que a aluna faz das bonecas por meio do pronome possessivo “delas”. A identificação desses elementos é de suma relevância, porém, pensar a questão do discurso é necessária. Ao se pensar sob o ponto de vista discursivo, questionamentos poderiam ser feitos por meio da produção. A título de exemplo, é possível que se investigue em que período se passou a infância da aluna considerando o seu apego por brinquedos e brincadeiras não tão frequentes na contemporaneidade em que as crianças são apresentadas precocemente ao meio eletrônico e digital. Questionamentos como esse alertam, ainda, para o fato de a produção do aluno ser tomada em sua totalidade, evitando a existência de práticas de recorte de enunciados de sua realização social concreta.

Essa espécie de recorte ocorre em diferentes contextos de ensino quando professores, com seus respectivos modos de compreender o ensino e a aprendizagem, selecionam “partes de textos” para análises em sala de aula baseadas na perspectiva da linguagem como instrumento de comunicação, com questionamentos como “Qual o nome da personagem filha de Maria?”. Essas práticas acarretam um baixo envolvimento do sujeito com os discursos que permeiam determinado texto, conduzindo os alunos a compreensões responsivas com menor grau de

⁵⁹ A produção escrita compartilhada é uma espécie de dinâmica em sala de aula na qual, num dado período de tempo, cada aluno escreve um parágrafo de uma produção. Ao término do tempo determinado para um parágrafo, os alunos trocam de produção e complementam o texto iniciado pelo outro, até que a produção fique totalmente pronta. A atividade de produção compartilhada foi sugerida por uma aluna ao término da aula do dia 17 de outubro de 2019, quando as atividades haviam terminado e ainda restava algum tempo antes do fim do dia letivo.

ativismo⁶⁰. Antunes (2003), numa discussão sobre o trabalho com os textos nas salas de aula, denuncia o caráter fragmentado ao qual o ensino de língua portuguesa acaba ficando preso. A autora destaca que os objetos de ensino precisam ter interligação, o que não vem acontecendo em muitas escolas e universidades. Fica perceptível, dessa maneira, que uma formação nessa perspectiva para professores de língua portuguesa para o trabalho com os textos na sala de aula não vem ocorrendo há algumas décadas, e que as iniciativas de aproximação entre a universidade e a educação básica são cada vez mais urgentes na busca pela reversão desse quadro.

Numa experiência em sala de aula no dia 26 de setembro de 2019, propus, no intuito de problematizar a questão do texto na perspectiva dialógica, uma atividade de reflexão linguístico-discursiva⁶¹, na qual os alunos levaram para a sala textos encontrados em diferentes veículos e elaboraram questionamentos para os outros responderem tomando como base esse material. Dentre as atividades arquivadas, o texto levado pela aluna Gabriela pode ilustrar significativamente a necessidade de se refletir sobre o texto em sua totalidade linguístico-discursiva.

Figura 7: Texto das alunas Gabriela e Maria levado para a aula do dia 26 de setembro de 2019.

6 SEXTA-FEIRA 19.5.2017

12 DE MAIO DIA DO ENFERMEIRO

DIÁRIO OFICIAL DE Guarujá

FORMAÇÃO

Enfermeiro Gabriel é a prova de que conhecimento nunca é demais

Ele é um dos profissionais com maior qualificação na rede

Há dois anos na rede municipal de saúde, o servidor público Gabriel Rodrigues Santana, 34 anos é a prova de que conhecimento nunca é demais. Morador do Murrinhos II, ele começou a trabalhar desde cedo vendendo maçã do amor.

Já foi porteiro, pintor e entregava marmitas. Mesmo jovem tem currículo invejável. Graduado em enfermagem, Gabriel possui mestrado e hoje é plantonista na Unidade de Pronto-Atendimento (UPA) Enseada, onde está há dois meses. Também trabalhou na UPA Boa Esperança. Pós-graduado em cuidado pré-natal é especialista em saúde da família, e em avaliação em serviço de saúde. Sua bagagem traz ainda uma pós em docência,

e pesquisa em nefrologia.

"Sempre gostei de trabalhar com o público. O enfermeiro oferece um contato direto, que favorece a relação interpessoal. Se estou onde estou (qualificação) é porque tive bons professores, que me indicaram o caminho de iniciação científica", contou.

A sua qualificação não para por aí. Gabriel Santana também é técnico em enfermagem (mas nunca atuou), auxiliar de enfermagem (cursou feito após a graduação), e membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação de Qualidade em Serviços de Saúde e Enfermagem (GEPAVSE), da Unifesp.

"Temos que nos atualizar, sempre. Afinal, de vez em quando a doença dá uma

aula pra gente". Ele se recorda quando uma gestante chega na UPA, por exemplo. "Consigno acalmar a equipe e fazer o encaminhamento correto. Trabalhei em sala de parto e é uma situação inusitada, que consigo resolver com facilidade".

Para ele, o enfermeiro é um elo importante na relação médico e paciente. "Profissional que trabalha sempre em equipe, coordena plantão, monitora, controla. O enfermeiro tem esse poder de educação permanente", frisou.

Gabriel Santana acumula ainda a função de professor universitário da Unaerp e de supervisor do PAM Rodoviária e das Usafas. Mesmo com essa bagagem pretende se lançar a novos desafios. "No momento estou desenhando um projeto de doutorado e almejo publicar livros e quem sabe até fazer minha biografia", avisou.

Além de mestrado, Gabriel possui outras especializações

⁶⁰ Questão mais bem esmiuçada em 4.1.4.

⁶¹ Essa atividade é mais bem esclarecida no espaço 5.2.4.

Fonte: coletado pelos alunos

Quadro 11: Atividade de reflexão a partir do texto das alunas Gabriela e Maria.

1. Comente sobre o trecho “conhecimento nunca é demais”.
2. Por que o enfermeiro é um elo importante entre o médico e o paciente?
3. De acordo com a matéria, o que significa educação permanente?
4. Discuta sobre a importância de maiores qualificações para a atuação profissional.
5. É correto afirmar que a formação acadêmica sempre vai ser melhor para a atuação do profissional da saúde?

Fonte: dados escritos

Dentre os 5 (cinco) questionamentos elaborados por Gabriela, destaco o segundo, quando ela pergunta o que, de acordo com a matéria sobre o enfermeiro Gabriel, significa educação permanente na enfermagem. Com isso, fica perceptível a perspicácia de se formular um questionamento mais amplo para que o leitor faça a leitura de todo o texto, e não somente de alguns trechos, assim como a tradição instrumental de algumas escolas de educação básica insiste em impor.

Por assim ser, o texto é um ato enunciativo único, irrepitível (BAKHTIN, 2011) e povoado por relações dialógicas e conhecimentos singulares que compõem a constituição processual do sujeito da linguagem. O ato, desse modo, possui uma responsabilidade estética, pois é nele que a construção sintática se concebe como prática discursiva e, por isso, social. De acordo com Bakhtin (1993, p. 58, itálicos do autor),

O que subjaz à unidade de uma consciência responsável não é um princípio como ponto de partida, mas o fato de um real reconhecimento da participação própria de alguém no Ser-evento unitário, e esse fato não pode ser adequadamente expresso em termos teóricos; pode apenas ser descrito e participativamente experimentado. Aqui está o ponto de origem da ação responsável e de todas as categorias do dever concreto, único e necessário. Eu, também, existo [*et ego sum*] (em toda a plenitude emocional-volitiva, realizadora [*postupochnaia*] dessa afirmação) realmente – no todo, e assumo a obrigação de dizer *esta* palavra. Eu também participo do Ser de uma maneira única e irrepitível: eu ocupo um lugar no Ser único e irrepitível, um lugar que não pode ser tomado por ninguém mais e que é impenetrável a qualquer outra pessoa. No dado ponto único onde eu agora estou, ninguém jamais esteve no tempo único e no espaço único do Ser único. E é em torno deste ponto único que todo o Ser único se dispõe de um modo único e irrepitível. Aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser presente é forçadamente obrigatória.

Assim, cada interação discursiva é um ato único e, como tal, é povoado por relações dialógicas nunca antes estabelecidas. O ato é unitário por ser efetuado por sujeitos em outras

práticas socialmente organizadas. Com isso, Bakhtin (2010a) afirma que em cada interação os sujeitos desenvolvem pensamentos participativos. A questão contextual, como já mencionado, tem destaque por ser um dos pontos primordiais que representam a unicidade do ato enunciativo. É o contexto de produção do discurso que vai apontar aspectos que tornam o enunciado único e irrepetível.

Quando o sujeito articula o discurso à sua consciência psíquica e ao seu mundo exterior fica destacada a sua autoria. A autoria, diferentemente do que se pode pensar, não significa apenas o modo como um sujeito assina um texto e o toma como seu. Ela se coloca no plano intersubjetivo e representa os modos de apropriação de discursos e constituição do próprio sujeito pela linguagem. Esse processo é dialógico e, por isso, retoma a questão das relações que se estabelecem nesse diálogo.

Ao tratar das relações dialógicas, Bakhtin (2010b) afirma que elas povoam as práticas discursivas dos sujeitos, das mais breves às mais amplas e extensas, e são conceituadas como relações semânticas complexas e dinâmicas de tipo especial (BAKHTIN, 2011). Por serem dialógicas, essas relações não podem ser estudadas de um ponto de vista lógico ou formal. Dessa maneira,

Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos, etc.). As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua. A especificidade das relações dialógicas requer um estudo especial (BAKHTIN, 2011, p. 323).

As relações dialógicas norteiam o discurso oral, o discurso escrito, as construções não-verbais etc. Sob essa ótica, um discurso só estimula a produção de um novo discurso por intermédio das relações dialógicas que são estabelecidas na interação social. Rodrigues, R. H (2004) destaca que onde não há interação entre dois ou mais sujeitos não pode haver relações dialógicas. A partir dos enunciados a seguir, adaptados da Figura 7, pode-se diferenciar, com um olhar contextual, a relação dialógica da relação meramente lógica.

- Conhecimento nunca é demais!
- Conhecimento demais às vezes é prejudicial!

Caso os enunciados acima fossem produzidos por um só sujeito, que pode ter passado por uma mudança no seu ponto de vista sobre a construção de conhecimento, a relação que poderia haver seria lógica, e não dialógica. Para Bakhtin (2010b), essa relação é lógica porque

não envolve dois sujeitos socialmente organizados que possuem visões diferentes sobre o mesmo tema. A forma linguística, quando observada por si só, pode revelar questões que há algum tempo são estudadas por diferentes ramificações teóricas. No entanto, nesse tipo de enfoque, as relações dialógicas não são identificadas, uma vez que, por sua complexidade, o estudo dessas relações não pode ser instituído dentro de um quadro estreito e limitado, mas, sim, conforme depreende Bakhtin (2011), em abordagens especiais, isto é, em análises discursivas que considerem os diferentes fatores socioideológicos apontados pela Teoria Dialógica da Linguagem.

Rodrigues, R. H (2005) enfatiza, ainda, que, nos estudos linguísticos, existe um enfoque restrito que apaga as possibilidades de identificação de relações dialógicas. O enfoque que a autora denomina “restritamente linguístico” impede que o diálogo social implique de alguma forma a constituição dos sujeitos em uma dada realidade. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 272) afirma que a “fala pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes, com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Com isso, as diferentes relações dialógicas se reverberam nos processos de interação social e dialógico entre duas ou mais vozes.

Bakhtin (2010b) defende a metalinguística (translinguística⁶²) justamente por criticar os estudos formais da língua que não se preocupam de modo algum com as relações contextuais que existem nas práticas discursivas. A metalinguística, diante disso, serve como um meio de estudar a língua/linguagem para além do seu sistema. Ela ultrapassa os limites formais e contribui para a crítica da perspectiva dialógica aos estudos que primam apenas pelo sistema linguístico, desconsiderando as inter-relações com as práticas sociais. Por essa razão, elementos linguísticos e extralinguísticos precisam ser levados em consideração para que as relações dialógicas expliquem como o papel do *outro* implica na constituição do *eu*, considerando a alternância entre os sujeitos que interagem numa situação de interação discursiva dotada de significação.

Para tal explicação, os escritos do chamado Círculo de Bakhtin ponderam, especialmente quando se dedicam à definição de gênero discursivo, uma outra categoria de discussão, no plano discursivo, que expande os horizontes da interação discursiva na perspectiva da resposta ativa, como procuro explicar e exemplificar essas ocorrências nos discursos na esfera da sala de aula de língua portuguesa.

⁶² Nova tradução do que antes era metalinguística.

4.1.4. Compreensão e atitude responsivas ativas

A definição de discurso nos escritos do chamado círculo de Bakhtin retoma diversas outras como esta tese vem deixando evidenciado. Neste espaço, traço reflexões sobre a questão da responsividade, que se torna decisiva para o estabelecimento das interações discursivas entre os sujeitos da linguagem, principalmente no que concerne aos diálogos empreendidos na sala de aula de língua portuguesa. Bakhtin (2011, p. 272), na reflexão sobre a resposta ativa no processo interlocutivo, institui a noção de compreensão responsiva ativa, que, assim como a atitude responsiva ativa, integram o plano da responsividade. Para ele,

toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante [enunciador] está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

A noção de compreensão responsiva ativa é um dos princípios que também auxiliam na reflexão sobre discurso e enunciado, uma vez que é por meio dessa compreensão que a forma da língua se concebe como discurso. Bakhtin (2011) diz que todo enunciado é prenhe de uma resposta. Essa resposta pode ser dada de diferentes modos e é por meio dela que o diálogo é preliminarmente findado, bem como é estendido, incluindo, ou não, outros sujeitos na interação discursiva.

Em articulação com as ações elaboradas e desenvolvidas no meu contexto da sala de aula de língua portuguesa, percebo que o campo do ensino de língua portuguesa é povoado dessas compreensões, e que o diálogo estabelecido entre os sujeitos nesse contexto pode servir de processo dialógico para que se possa fazer tal identificação. Ao término da aula do dia 29 de agosto de 2019, discuti com os alunos acerca da aula da semana seguinte. Para um dos alunos que participava da aula, esse momento souo estranho, como pode ser observado na interação a seguir:

Quadro 12: Interação de sala de aula no dia 29 de agosto de 2019.

Pedro: Oxe, professor... e a gente pode escolher é?

Professor: Sim, rapaz... tenho que combinar com vocês o que vamos trabalhar depois... Quero que todos estejam sabendo do que vai rolar.

Pedro: Hummm... pensei que era o senhor mesmo que escolhia e a gente só balançava a cabeça (risos).

Fonte: dados orais.

A compreensão responsiva ativa do aluno na interação apresentada no Quadro 12 indica um processo de desconstrução de uma ideia pré-estabelecida por Pedro frente aos seus conhecimentos acerca das práticas de sala de aula. Ao estabelecer o diálogo apresentado com o aluno Pedro, pude perceber que o enquadramento das minhas práticas numa abordagem dialógica de ensino me propiciava tanto mudar a concepção tradicional de ensino que prevalecia na formação de alguns alunos como mostrar que de diferentes maneiras se constrói conhecimento sobre a língua portuguesa.

A resposta dada por Pedro após o discurso do professor, à primeira vista, dá indícios de aceitação ao seu comentário. No entanto, a compreensão pode não ter se findado naquele momento, pois, por ter sido no primeiro dia de aula do semestre, o aluno precisaria ver se esse diálogo do professor com a turma poderia realmente ser significativo. Essa constatação parte de Bakhtin (2011, p. 272) quando afirma que a resposta ativa do interlocutor do discurso pode ser “uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução”. É a diversidade de respostas ativas que diferencia um sujeito do outro, um diálogo do outro e uma interação da outra. De acordo com a situação sócio-histórica, a resposta ativa pode mudar, dando prosseguimento ao fluxo dialógico da vida.

A interação do dia 29 de agosto foi bastante decisiva para a abordagem que seria realizada na aula do dia 05 de setembro de 2019. Os alunos estavam na primeira semana de aula e, além do componente curricular sob a minha responsabilidade, eles cursavam mais 4 (quatro), com outros professores, a saber: Introdução à Profissão, Biossegurança, Desenvolvimento Pessoal e Trabalhabilidade, Saúde Coletiva e Bioestatística. Durante a semana a única disciplina que eles não haviam contactado havia sido a de Desenvolvimento Pessoal e Trabalhabilidade. Diante disso, questionei a eles qual o tema que mais chamava atenção até aquele dia, considerando as diferentes discussões que estavam sendo efetuadas naquela primeira semana de aula entre mim e os alunos.

Numa atividade de leitura de um texto acadêmico, ouvi, numa posição de participante do diálogo (BAKHTIN, 2011), uma variedade significativa de palavras-chave e a mais recorrente foi Ética, pois essa temática havia sido mencionada em algumas das poucas aulas que os alunos tiveram desde o primeiro dia de aula na instituição, com ênfase nas aulas de Introdução à Profissão, nas quais a professora sempre remete às diferentes particularidades que

norteiam a atuação profissional do Enfermeiro a partir de abordagens teóricas e experiências profissionais da própria professora quando assume a função de enfermeira.

Era visível a ausência de conhecimento daqueles alunos sobre como encontrar um texto para a discussão em sala de aula. Tal fato não representava uma dificuldade para mim. Vejo a normalidade disso quando avalio a minha situação em 2013, como iniciante de um curso de graduação que possuía várias dificuldades de compreensão de textos científicos previamente selecionados pelos professores. Os contatos dos alunos com os professores no primeiro período do curso são decisivos para a construção de um perfil acadêmico, o qual, para ser desenvolvido, depende da união de algumas partes constitutivas do processo de construção de conhecimento. Combinei com os alunos de, no dia seguinte, enviar um texto sobre ética do profissional da saúde. Pedi para que eles fizessem a leitura mais cuidadosa possível para que a discussão fosse realmente favorável na semana seguinte.

O gênero discursivo que havia sido determinado como base para a discussão na aula do dia 05 de setembro de 2019 foi o artigo científico. Ao procurar um texto para a turma do primeiro período de Enfermagem, meu principal objetivo era o de encontrar uma linguagem clara o suficiente que facilitasse a compreensão dos alunos acerca da abordagem sobre a ética do profissional da saúde. Não tinha o intuito de encontrar um artigo que pudesse ser lido sem reflexão pelos alunos, considerando que o sujeito da linguagem, respondente, apresenta a sua compreensão em maior ou menor grau (BAKHTIN, 2011); e é nesse sentido que ficam visíveis a unicidade e a individualidade do sujeito em cada prática discursiva que integra.

Quando a compreensão do aluno é insuficiente em relação ao que o professor espera, é necessário que se leve em consideração os diversos aspectos intersubjetivos que possam justificar a baixa compreensão, o que não é tão praticado em muitos contextos. Por ser ligado à vida social, uma vez que o uso da linguagem está condicionado ao momento sócio-histórico vivido pelo sujeito, esse fato sempre representa um conjunto de questões únicas que se encontram no bojo da constituição do sujeito da linguagem.

O artigo que escolhi para a discussão teórica em sala de aula é de autoria de Mirelle Finkler, João Carlos Caetano e Flávia Regina Souza Ramos e se intitula “Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso”⁶³. Segue, na Figura 8, para situar, o resumo informativo do texto lido pelos alunos, com a respectiva referência:

⁶³ Para a escolha do texto-base a ser lido pelos alunos, recorri à página da Scielo e fiz a busca pelo termo “Ética”. Grande parte dos trabalhos publicados com essa palavra-chave eram vinculados à área da saúde. Com isso, procurei o que me parece de mais fácil compreensão para alunos de um curso de graduação de 1º período. O texto tem uma linguagem clara e estimula a reflexão dos alunos a respeito do tema ética, que estava sendo trabalhado no componente curricular “Introdução à Profissão”, o qual faz parte da grade do 1º período de diversos cursos da área

Figura 8: Registro de tela do resumo do texto-base para a discussão.

FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos and RAMOS, Flávia Regina Souza.
Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2013, vol.18, n.10, pp.3033-3042. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013001000028>.

Trata-se de pesquisa que objetivou analisar a dimensão ética da formação de profissionais de saúde, mais especificamente de Odontologia. Foram realizadas entrevistas com docentes, observações de atividades acadêmicas e grupos focais com alunos de dois cursos de graduação. A análise dos dados revelou elementos do currículo oculto que influenciam a dimensão ética da formação. Os resultados aqui discutidos apontam diferentes concepções de ética no ambiente acadêmico com o predomínio do entendimento deontológico, cujas consequências no manejo dos conflitos éticos cotidianos demandam atenção. O embasamento no senso comum e a ausência de intencionalidade do corpo docente com relação à formação ética dos estudantes indicam como imperativa a necessidade de se conhecer os valores que vivenciam, de se entender como ocorre o desenvolvimento moral e de se aproximar de um referencial bioético para fundamentar e instrumentalizar o fazer ético-pedagógico. Conclui-se ser fundamental que individual e coletivamente se assumam a responsabilidade docente quanto à dimensão ética da formação profissional, para que esta seja também uma possibilidade integral do ser humano.

Keywords : Desenvolvimento moral; Ética; Bioética; Educação superior; Formação de recursos humanos.

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232013001000028&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Em linhas gerais, o texto-base problematiza as noções de ética recorrentes nos discursos de profissionais da área da saúde que exercem a docência em instituições públicas e privadas, além de alunos e coordenadores de curso, por meio de uma análise interpretativa de discursos orais. Dentre as discussões trazidas, destacam-se, em especial, duas noções de ética: a deontologia e a bioética.

Esse breve direcionamento me serviu para iniciar a discussão em sala de aula no dia 05 de setembro de 2019, quando, ao entrar na sala de aula e perceber que grande parte dos alunos estava com o texto-base impresso em suas carteiras, observei o nervosismo de muitos deles ao saberem que possivelmente eu poderia questionar alguma coisa. A interação inicial pode ilustrar essa afirmação.

da saúde na instituição de ensino em que esta pesquisa foi realizada. A partir dos depoimentos dos alunos, percebi que este era um componente curricular bastante esperado por eles.

Quadro 13: Interação de sala de aula no dia 05 de setembro de 2019.

Professor: E aí, galera! Leram?

Gabriela: Oia, teacher... eu li, mas não vou falar agora não... Tenho medo de tá tudo errado (risos)

Professor: Você fala já... Tenho certeza que não está errado... Gente, ninguém vai estar errado aqui... Podemos ter opiniões diferentes e isso é absolutamente normal.

Fonte: dados orais.

Vivi e convivi com essa mesma insegurança há algum tempo atrás, e isso, como mencionei anteriormente, estimula-me a agir com tranquilidade perante essas realidades. Bakhtin (2011) afirma que os enunciados refletem condições específicas e as finalidades de cada campo de atividade humana. Diante disso, o campo da sala de aula, até mesmo pela estruturação das carteiras de frente à mesa do professor, concebe um grau de superioridade. Os enunciados se organizam nesse espaço levando em conta diferentes aspectos, os quais incluem desde a estrutura física da sala até as relações interpessoais dos alunos com o professor e com os demais sujeitos em sala de aula, visto que a relação do sujeito com o mundo é sempre atravessada por valores (FARACO, 2009).

Por diversas vezes, deixou-se em segundo plano a importância de se pensar na relação que o docente estabelece com seus alunos para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e de outras línguas e componentes curriculares. A questão valorativa permeia a constituição do sujeito de modo imperceptível e se imbrica em toda e qualquer ação física e/ou prática discursiva. Em sala de aula não é diferente. As informações que os alunos têm sobre seus professores do ensino superior geram de início um receio de participar de um momento de reflexão mediado por um sujeito com maior grau de formação acadêmica. Nesse sentido, o papel do professor precisa ser cuidadosamente exercido para que seja possível estimular as práticas de linguagem dos alunos de modo a criar condições para aprimorar questões linguísticas e discursivas.

Bakhtin (2011, p. 272) destaca que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. Numa situação de discussão acerca de um texto lido, espera-se que a compreensão responsiva ativa do sujeito seja expressa por meio da oralidade. A participação ativa do aluno vai depender de todo o conjunto de fatores já pontuados. É necessário que a sala de aula se conceba como um campo de produção discursiva subsequente e não somente de gestos compostos por receios dos alunos diante da figura do professor. Pensando nisso, comecei as atividades do dia 05 de

setembro com a organização das carteiras em semicírculo e, em seguida, abri a discussão com uma pergunta básica.

Quadro 14: Interação de sala de aula no dia 05 de setembro de 2019.

Professor: O que vocês acharam do texto?... Difícil? Tranquilo?

Ágatha: Professor, eu achei tranquilo... Acho que entendi algumas coisas.

Professor: Vocês conseguiram encontrar o objetivo do trabalho?

Gabriela: Eu achei... É identificar a dimensão ética na formação dos dentistas entrevistados, né?... É uma coisa assim... Opiniões sobre ética.

Fonte: dados orais.

No momento em que discuti com os alunos na aula anterior a respeito de um possível tema para a escolha de um artigo para a leitura não cheguei a solicitar que eles buscassem informações específicas como o objetivo ou os procedimentos metodológicos do estudo, por exemplo. Entretanto, numa atividade de leitura mediada pelo desejo de construção do saber científico, o sujeito leitor adquire subsídios para conhecer o texto-base de modo cada vez mais significativo. As respostas ativas dos alunos perante a leitura do texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013) foram em grande parte favoráveis para uma das primeiras experiências deles com o ensino superior. A leitura do texto-base e a discussão subsequente já implicam de alguma forma nos modos com os quais o graduando vai construindo a sua identidade profissional, pois “O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros” (BAKHTIN, 2010b, p. 195).

A aluna Gabriela conseguiu identificar o objetivo do trabalho e falá-lo imediatamente após o professor questionar se esse aspecto havia sido identificado. E, por somente essa aluna ter respondido, percebi que mesmo que o objetivo estivesse bastante evidente no artigo lido pelos alunos, foi a partir da articulação que a aluna fez da leitura com o fichamento escrito que essa resposta pôde ser imediata. A construção composicional do texto científico começou a ser conhecida pelos alunos, o que já facilita a adaptação dos sujeitos com leituras mais aprofundadas que possam ser solicitadas por outros professores em disciplinas mais direcionadas à área da Enfermagem, estimulando os processos de responsividade ativa.

Zozzoli (2012, p. 163) entende que “a concepção dialógica de compreensão responsiva ativa já seria necessária nas práticas de formação e constitui uma questão indispensável, caso contrário não se contempla o todo do processo”. Nesse sentido, a observação da compreensão responsiva ativa do sujeito ou até mesmo de um conjunto de alunos que integra as atividades

de sala de aula representa uma atitude sensível do professor em relação ao que é desenvolvido numa perspectiva processual. A concepção de linguagem, com isso, se relaciona com um posicionamento do professor acerca do ensino, da aprendizagem e da própria escola como um campo dialógico de construção de saberes.

Partindo para um plano mais prático de aprendizagem da língua pelos alunos no momento de discussão sobre o texto científico escolhido para a leitura, recorto uma interação que apresenta indícios de compreensão e atitude responsivas ativas de dois alunos ao tratar das concepções de ética que permeiam o texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013).

Quadro 15: Interação de sala de aula no dia 05 de setembro de 2019.

<p>Pedro: O que eu achei resenha foi que eles mostram o jeito que a gente entendia da ética... foi porque falamos disso com a professora de Biosegurança... e também mostram outro jeito.</p> <p>Professor: Explique aí esses dois jeitos... Vocês podem ajudá-lo, viu?!</p> <p>Ágatha: Se eu tiver errada diga logo (risos)... Eu acho que os estudantes aí querem dizer que tem uma ética mais certinha e outra que a gente pode fazer.</p> <p>Professor: É por aí mesmo... Os autores vêm dizer que a prática do profissional da saúde gira em torno de duas concepções de ética... Tem a deontologia que corresponde a uma ética profissional voltada ao que determinam documentos oficiais como o COFEN... e a outra já seria mais contextual, entendem?</p> <p>Pedro: Foi isso mesmo.</p>

Fonte: dados orais.

Nessa interação seria possível que os alunos retomassem trechos do artigo lido para que eu comentasse (em muitos contextos ainda existe a ideia de que o professor “sabe tudo”), mas eles preferiram, mesmo que de modo não-planejado, problematizar a questão e compreender as ideias do texto-base por meio do diálogo. Quando avalio a resposta dada por mim aos alunos percebo que eu poderia ter estimulado a construção da resposta pelos alunos. Admito a minha falha nesse sentido, pois uma reflexão mais aprofundada por parte daqueles sujeitos foi evitada. A entonação, os gestos e demais ações e produções do sujeito revelam muito do seu contato com os outros.

A favor da presença da discussão sobre compreensão responsiva ativa nos contextos de ensino e aprendizagem e, precedente a isso, na formação do professor, Menegassi (2008) advoga que tal noção está estritamente relacionada à questão da alteridade do sujeito, pois é na relação com o outro que ele se constitui. A relação dialógica de alteridade corresponde aos

movimentos de reconfiguração da identidade do sujeito do discurso através do seu contato com a palavra do outro. Num momento posterior à interação sobre a temática abordada no texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013), uma aluna mostrou um registro escrito que fez em seu caderno para me questionar sobre o significado de algumas expressões, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 16: Interação de sala de aula no dia 05 de setembro de 2019.

<p>Gabriela: Professor... Ei... Professor.</p> <p>Professor: Diga (...) Pode falar.</p> <p>Gabriela: Esse nome aqui eu achei estranho... Nunca tinha visto.</p> <p>Professor: Leia!</p> <p>Gabriela: Pluraista... Não... Pluralista... Pluralista!</p> <p>Professor: Sim! Pluralista! Dá ideia de quê?</p> <p>Gabriela: Plural... muito... é isso mesmo?</p> <p>Professor: É, sim! Pluralista quer dizer múltiplo...</p> <p>Gabriela: Eu escrevi assim aqui... pluralista deve ser porque a Bioética se aplica de forma diferente em cada situação de trabalho.</p> <p>Professor: Ah... que massa!... você trouxe de casa essa observação?</p> <p>Gabriela: Não, prof... eu escrevi nestante.</p> <p>Professor: É nesse sentido mesmo... A noção de bioética, como se apresenta no texto, é mais ampla do que a questão da ética profissional.</p>
--

Fonte: dados orais.

No diálogo que estabeleci com a aluna Gabriela, ouvido atentamente pelos outros alunos, pude observar a responsividade da aluna durante a discussão que estava sendo desenvolvida em sala de aula. Nesse momento de discussão, pude ver a diversidade proporcionada pelo trabalho com a linguagem e como isso implica diretamente nas demais práticas discursivas orais e escritas dos alunos. A resposta ativa propiciada pela compreensão do sujeito na interação discursiva representa o que Bakhtin (2011) denomina atitude responsiva ativa, a qual nem sempre é limitada à interação discursiva, mas que pode abranger, também, o plano físico dos sujeitos, constituindo o que compreendo como ação ativa.

A relação que Gabriela fez do termo pluralista com a concepção de Bioética apresentada no texto-base mostra o quão envolvida a aluna ficou com o tema mediante a exploração das reflexões dos autores em sala de aula. Ao tratar do sujeito relativamente autônomo, Zozzoli

(2002) indica que os posicionamentos ideológicos de um sujeito podem oscilar nas relações que ele estabelece com os outros. Essa autonomia é relativa por não ser estática. Um exemplo claro disso é o direcionamento das concepções de ética dos alunos da turma investigada no que se denomina deontologia no texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013). No contato estabelecido com o texto científico e com a discussão mediada por mim, o discurso da aluna Gabriela, como também de outros alunos, começou a sofrer oscilações, visto que, quando questionei o que seria ética para eles, a mesma aluna trouxe uma visão de ética profissional.

Conforme entende Bakhtin (2011), a palavra está estritamente ligada à vida. Nada é por acaso na interação discursiva e tudo está povoado por construções ideológicas e interesses próprios do sujeito do discurso. Até aquele momento, nem eu nem nenhum aluno presente em sala havia dito com qual concepção de ética estava concordando, mas a discussão que surgiu no contexto deu um ar de consonância maior à noção de bioética. Nesse sentido, começa a ficar claro que “[...] ao mesmo tempo em que sou responsável pelo que faço e digo, também faço e digo em resposta a uma série de elementos presentes em minha vida como signos” (GEGE, 2009, p.90).

Dessa maneira, a consciência psíquica, que representa o interior/interno do sujeito, de que trata Volóchinov (2017) atua ao tempo em que a palavra do outro implica na constituição do sujeito. O signo ideológico é um fragmento material da realidade (VOLÓCHINOV, 2017), e, a cada enunciação, carrega um conjunto de valores distintos que interdepende da situação sócio-histórica na qual o sujeito está inserido. Sob essa ótica, os acontecimentos de sala de aula carregam esse conjunto de ideologias sociais demarcadas pelos diálogos estabelecidos pelo professor e os alunos no transcorrer da vida social.

É inviável, a meu ver, efetuar práticas isoladas sem considerar a sala de aula como uma arena responsiva, na qual as discussões entre os sujeitos partem de decisões conjuntas no seio de uma dialogicidade. Percebo a eficiência do primeiro momento de diálogo que tive com os alunos da turma, dando voz a eles desde o início da disciplina que ministrei no semestre 2019.2. Para se pensar na compreensão responsiva ativa no contexto da sala de aula é necessário que se diferencie os papéis de professor e alunos sem que isso represente uma situação hierárquica muito distante. Nos acontecimentos naturalmente efetuados em sala de aula fica difícil de participar do diálogo sem fornecer uma resposta que poderia ser um pouco mais adiada na discussão. Ainda é comum, em contextos de ensino, a ideia de que dar uma resposta considerada única resolve uma situação de dúvida, quando na verdade a construção dessa resposta deve passar por todo um conjunto de reflexões coletivas. Vejo que a auto-observação, com isso, pode contribuir para que, em outros momentos, eu consiga estender esse fornecimento.

Na discussão em tela, não me auto-observo como um sujeito detentor de todos os conhecimentos possíveis para desenvolver qualquer que seja a reflexão teórica, mesmo que em alguns momentos a minha posição prevaleça na discussão. Assim como os alunos, me coloquei na posição de sujeito aprendente no contexto do diálogo social. Mesmo não tendo formação na área da saúde, mais especificamente na Enfermagem, o debate que desenvolvi com os alunos pode influenciar uma autonomia relativa (Zozzoli, 2006) desses sujeitos em outras disciplinas da grade do curso.

A discussão em sala de aula não representa, pelo que foi possível perceber nas interações transcritas neste espaço, algo complexo de ser desenvolvido por professores e alunos do ensino superior. Para Bakhtin (2011), o diálogo claro e simples é a forma mais clássica da interação discursiva. No entanto, mediante a expansão da modalidade escrita no ensino e aprendizagem das línguas (materna e estrangeira), tal diálogo começou a ficar ausente de muitos contextos. A prática oral, assim como a escrita, pode influenciar até mesmo o envolvimento do aluno com o curso escolhido e problematizar temas recorrentes em outras experiências na universidade e em situações extraclasse. Frente à essa realidade, recorro à Zozzoli (2012, p. 264) para a qual

A noção de compreensão responsiva ativa requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo no lugar de um questionário com perguntas prontas, o que significa a necessidade de se estabelecer uma interação, que, embora sempre assimétrica, proporcione ao aluno o lugar de enunciatador, integrando diversos conhecimentos de mundo, como, por exemplo, entre os conhecimentos da cultura letrada e os de grupos culturais não letrados aos quais possam pertencer os alunos em alguns casos.

Nesse contexto, o conhecimento do professor a respeito de concepções dialógicas como a de compreensão responsiva ativa possibilita um universo de construção de conhecimentos linguístico-discursivos numa perspectiva processual visando à formação reflexiva. De acordo com Britto (1998), as interações em sala de aula podem valer para o desenvolvimento da subjetividade e da criatividade do aluno. Essas atividades não se limitam ao que se passa na sala de aula do ensino superior, nem tampouco ao ensino da língua portuguesa. Elas podem ser estimuladas em diferentes componentes curriculares e por professores de variadas formações.

Dados os esclarecimentos sobre a compreensão e, por consequência, a atitude responsiva ativa, no plano da responsividade, Bakhtin (2011) ainda estende as reflexões sobre as respostas ativas dos sujeitos de modo que discute sobre a resposta de efeito retardado, a qual, no tópico a seguir, articulo com a perspectiva da discursividade entre as vozes integrantes do discurso.

4.1.5. Discursividade e resposta de efeito retardado

A discussão instituída neste espaço não se distancia de modo radical da que o antecede, uma vez que o processo de discursividade na interação discursiva retoma constantemente a questão da responsividade ativa. Além disso, quando se pensa no efeito retardado na atividade de resposta, remete-se a outra categoria incluída no plano da responsividade, dessa vez sem uma resposta imediata, mas, sim, oriunda de uma reflexão tardia/retardada. Quero ilustrar, no bojo da perspectiva dialógica, como esses dois conceitos – discursividade e resposta de efeito retardado – ocorrem em interações discursivas num quadro de relato de experiência que ocorreu após a participação dos alunos da turma de Enfermagem num ciclo de palestras sobre Prevenção ao Suicídio, no dia 26 de setembro de 2019.

O conceito de discursividade, à primeira vista, parece um dos mais simples de ser caracterizado nos escritos do chamado Círculo de Bakhtin. Entretanto, a discursividade se apresenta de diferentes formas na interação discursiva e, por isso, merece uma reflexão específica. Para iniciar essa abordagem, retomo Faraco (2009, p. 84) para se pensar na heterogeneidade discursiva que norteia a vida social.

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir.

Nesse sentido, a afirmação de que o sujeito se constitui pela palavra do outro é mais amplificada na reflexão sobre discursividade. O *outro* de que trata Volóchinov e Bakhtin em diferentes obras não é representado por um só sujeito, mas por vários, com diferentes vozes, num contexto de interação discursiva. Esse conceito se estende para quando se pensa na multiplicidade de contextos nos quais um único sujeito pode ocupar diversos lugares sociais, pois “Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Para Bakhtin (2011), não é possível isolar a interação discursiva dessa interação global em perpétua evolução. O autor comenta que graças ao vínculo concreto com a situação sócio-histórica, a interação discursiva é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal. Esses atos sociais carregam diferentes discursos, evidenciando a discursividade que está imbricada nas múltiplas atividades de linguagem.

No dia 26 de setembro de 2019, com o término da palestra que ocorreu no auditório da instituição na qual a pesquisa foi efetuada, durante as duas primeiras aulas, os alunos retornaram à sala de aula para assistirem às duas últimas aulas. Depois de terem participado de um evento em comemoração ao Setembro Amarelo⁶⁴, que está bastante direcionado ao público de alunos e profissionais da área da saúde, aproveitei o ensejo para discutir sobre as contribuições do evento para a formação universitária dos alunos que estavam dando os primeiros passos, assim como mostra o Quadro 17:

Quadro 17: Interação de sala de aula no dia 26 de setembro de 2019.

<p>Professor: E aí... vocês gostaram da palestra? Vamos falar um pouco da palestra de hoje.</p> <p>Tatiane: Eu achei a de hoje melhorzinha do que as outras dessa semana.</p> <p>Professor: Por que? Eu só vi a de hoje mesmo.</p> <p>Tatiane: Eu via muitas palavras de profissionais mesmo... tipo... coisas mais...</p> <p>Gabriela: Tipo técnicos, né?</p> <p>Professor: Termos técnicos... é isso?</p> <p>Tatiane: É isso aí mesmo... Hoje deu pra entender melhor o que o doutor quis dizer... A prevenção... como ajudar o próximo... Eu gostei!</p> <p>Professor: Eu tenho costume de escrever no caderno os termos que não entendo e depois pesquiso... Façam isso!</p>
--

Fonte: dados orais.

Percebi que alguns alunos ficaram receosos em participar do diálogo sobre a palestra. Apenas as alunas Tatiana e Gabriela tomaram iniciativas de introduzir a discussão com alguns pontos que observaram. No Quadro 17, pode-se identificar a necessidade de palestras e minicursos desenvolvidos para um público iniciante, seja na área da saúde ou nas demais áreas, serem adaptados para aquele contexto. À medida que os contatos desses sujeitos com temas referentes ao curso vão se intensificando, os debates efetuados podem ser mais profundos. Quando Bakhtin (2011, p. 283) destaca que “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados”, leva-se em consideração, dentro de uma perspectiva mais ampla, a adaptação do discurso aos sujeitos. Nesse mesmo contexto, Volóchinov e Bakhtin (1976 [1926]), ao relacionar o discurso da vida ao discurso da arte, ou, conforme Padilha (2011), a vida à

⁶⁴ O Setembro Amarelo é uma campanha nacional de prevenção ao suicídio, iniciada em 2014.

linguagem, infere que no campo da discursividade articulam-se as falas da vida às ações cotidianas na corrente da comunicação verbal.

Os outros alunos que estavam no espaço da sala de aula reagiam, pelo que pude identificar, em concordância ao que as colegas falavam acerca de palavras técnicas que só eram compreendidas por alguns alunos que já atuam como técnicos de enfermagem. Por terem contato com enfermeiros, médicos e outros profissionais, muitas questões que são trabalhadas em sala, mais especificamente em disciplinas como Introdução à Profissão e Saúde Coletiva, já são do conhecimento deles. No entanto, deve-se considerar a diversidade de sujeitos e realizar esse processo de adaptação contextual do discurso, o que vai depender da situação de produção discursiva.

Volóchinov (2017) afirma que “o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra”. Diante disso, lembro que a abordagem de uma temática num evento acadêmico, como um congresso ou simpósio, precisa considerar a variedade, na formação e na atuação profissional, de sujeitos que possam estar presentes. O ato de produção discursiva carece de uma responsabilidade que decorre da constituição do sujeito que produz esse ato. A esse respeito, Bakhtin (1993) define a existência humana como organizada dentro de eventos, o existir-evento da existência humana, e, dessa maneira, ressalta as três relações pertinentes para se evidenciar a responsabilidade do ato, a saber: o eu para mim, o eu para o outro e o outro para mim.

Nesse sentido, o ato é ético e responsável por ser decorrente de uma organização social, histórica e cultural do seu conteúdo. A unicidade do enunciado não remete à individualidade ou neutralidade da prática discursiva, mas ao impacto que esse ato tem no contexto de produção, o qual interdepende de questões como: entonação, interlocutores, meio exterior, dentre outras. A tentativa de adaptar o discurso aos conhecimentos dos alunos acaba demarcando um território dialógico entre os sujeitos que pertencem a um determinado espaço de interação. Essa afirmação justifica-se pela interação abaixo que demonstra a expectativa dos alunos para a aula de Introdução à Profissão:

Quadro 18: Interação de sala de aula no dia 26 de setembro de 2019.

Gabriela: Eu anotei umas coisas, professor... Não tudo porque era muita informação.

Pedro: Professor, tinha coisa que nós não sabe nem como escreve... nem ideia, serio mesmo.

Professor: Eu entendo.

Gabriela: Mas quarta que vem tem aula de Introdução à Profissão... vamos perguntar um bocado à professora (...) ⁶⁵... Como ela é enfermeira, deve saber dessas coisas... Vai ajudar muito.

Ágatha: Espero que ela ajude mesmo... Ela não gosta muito que a gente atrapalhe enquanto ela fala, mas dessa vez acho que vai achar que deve porque tem a ver com a disciplina.

Professor: Isso aí... Aproveitem o que puderem dos conhecimentos que possamos ter pra compartilhar com vocês... Com certeza ela vai gostar das inquietações de vocês.

Fonte: dados orais.

Com base nas experiências que os alunos tiveram com a professora de Introdução à Profissão, percebi que eles confiavam no conhecimento dela para discutir sobre algumas questões que deixaram lacunas na palestra, principalmente no que diz respeito aos termos técnicos que comumente são utilizados em abordagens da área da saúde. Por ser, dentre todos os professores que pertencem ao curso de Enfermagem no primeiro período, a única enfermeira, a aula dessa professora era bastante esperada pelos alunos.

Nessa perspectiva, a discursividade dos sujeitos que compartilhavam saberes naquela sala de aula estava sendo valorizada em outros momentos e com outra professora pelo que me foi dito pelos alunos. A possibilidade de exploração da linguagem em diferentes momentos acerca de temas referentes ao curso em andamento propicia, além de tudo, uma riqueza lexical e discursiva que contribui para as práticas dos alunos em seus contextos de trabalho. Isso implica considerar que não somente apresentações de trabalho, no modelo seminário, podem influenciar de alguma forma a construção de conhecimento científico.

Assim, atividades cotidianas de discussão oral podem favorecer um aproveitamento significativo de questões relevantes para as formações em curso desde o primeiro semestre a partir da discursividade. Em articulação com a reflexão de Bakhtin (1993), as temáticas abordadas em sala de aula representam o sensível (mundo dado), visto que “O tema [...] aponta para a discursividade e, a partir dele, atualiza-se a relação, a inter-relação entre as pessoas” (PADILHA, 2011, p. 95), e a discussão em sala de aula ilustra o inteligível (apreensão do mundo). Com isso, vale considerar que o contexto de ensino deve influenciar cada vez mais o processo de apreensão do mundo pelo sujeito.

No dia 03 de outubro de 2019, foi feito, em sala, um apanhado do que foi tratado na discussão do dia 26 de setembro no intuito de observar como a discursividade foi efetuada com

⁶⁵ Estou retirando o nome da professora de Introdução à Profissão por questões éticas.

o complemento dado pela professora de Introdução à Profissão no dia anterior⁶⁶. O diálogo, além de breve não contou com a presença de todos os alunos, uma vez que se deu no momento imediato em que entrei em sala e nem todos os alunos haviam chegado na instituição. Mesmo assim consegui perceber o envolvimento dos alunos na discussão sobre as questões abordadas na palestra da semana anterior.

Quadro 19: Interação de sala de aula no dia 03 de outubro de 2019.

Professor: Vocês falaram com a professora (...)?

Patrícia: As meninas falaram, professor.

Professor: E você, falou também?

Patrícia: Falei (risos)... pouco mas falei.

Professor: Conte um pouco de como foi... Conseguiram tirar todas as dúvidas? Anotaram para não esquecerem depois?

Patrícia: Foi massa... Ela mandou a gente fazer um círculo e a gente perguntou as coisas. Meu caderno ta aqui cheio de rabiscos.

Ágatha: Boa noite!

Professor: Oi (...) boa noite... Estamos falando sobre a aula que vocês tiveram ontem... Se deu pra tirar as dúvidas.

Ágatha: Ah, deu, sim... gostamos muito, prof...

Patrícia: Foi bem diferente a aula porque ela perguntou umas coisas sobre a responsabilidade do enfermeiro nesse combate do suicídio... A gente já sabia... mas vimos que é um tema bom pra ser falado aqui na sala... Vamos ser profissionais da saúde, né?!

Fonte: dados orais.

A discursividade que norteia todo o momento que se iniciou na participação dos alunos na palestra e que não se pode pré-estabelecer o seu término mostrou como as diferentes vozes sociais podem implicar no processo de constituição dos sujeitos pela linguagem. Tal fato confirma que “O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande” (BAKHTIN, 2011, p. 301, *itálico do autor*). Além da profundidade na qual o papel dos outros pode produzir algum efeito, a consciência individual (VOLÓCHINOV, 2017), num processo de articulação, conduz à discursividade. Os retornos positivos dos alunos mostram, mesmo que de modo bastante amplo e generalizado, as possibilidades que o curso superior

⁶⁶ A aula de Introdução à Profissão ocorria às quartas-feiras e a minha nas quintas-feiras.

oferece para que eles construam solidamente a formação acadêmica, fazendo, posteriormente, com que isso cause algum impacto nas práticas profissionais que irão exercer. Fica evidente, dessa maneira, a relação da linguagem com a vida social, que é proporcionada pela responsividade.

Por ser mediada por processos de responsividade, a noção de discursividade possui uma afinidade com a compreensão responsiva ativa do sujeito que foi apresentada no tópico anterior no contexto da resposta imediata. No entanto, expandindo o campo de discussão, retomo o que Bakhtin (2011) chama de resposta de efeito retardado para mostrar como a reflexão individual de cada sujeito pode gerar respostas ativas mesmo que não sejam imediatas. Para o tratamento dessa especificidade, acredito que a apresentação da noção de discursividade contribui por manter uma intersecção com o que está sendo tratado neste estudo.

Bakhtin (2011, p. 271-272) compreende que

É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, como por exemplo os gêneros líricos), mas isso, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde o que foi ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.

A resposta ativa do sujeito da linguagem pode ser dada cedo ou tarde, isto é, imediata ou retardada, e, por essa razão, a compreensão do interlocutor é decorrente da sua experiência individual com o enunciado anteriormente produzido por um outro sujeito numa dada situação de interação discursiva. Em situações de sala de aula, os discursos proferidos por alunos e professores a respeito de determinados objetos de ensino podem ter efeitos imediatos ou retardados. Na aprendizagem isso pode ser identificado de diferentes formas, caracterizando possíveis graus de responsividade. Dessa maneira, a resposta de efeito retardado é diferente da resposta imediata. Ela pode ser dada num momento cronológico distante da interação em que uma prática discursiva foi efetuada e pode precisar da participação ativa de outros sujeitos da linguagem para a sua enunciação.

No trabalho pedagógico com a linguagem e, especialmente com a língua portuguesa, a necessidade de se estimular a compreensão do sujeito por meio de atividades próprias é bastante relevante numa conjuntura em que os diferentes sujeitos precisam ter voz. Assim, uma anotação no caderno referente a uma explicação ou comentário dado na interação discursiva em sala de aula pode propiciar, no futuro, próximo ou distante, uma compreensão retardada ou até mesmo

uma reflexão mais profunda sobre determinado aspecto que foi abordado superficialmente. Menegassi (2008, p. 165) explica que a responsividade retardada é “uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado”, considerando a sua dinâmica viva.

A discussão de Menegassi (2008) se relaciona com uma situação de esclarecimento em sala de aula que aconteceu no dia 26 de setembro, no momento de discussão sobre a palestra que os alunos haviam participado. No Quadro 20 é possível perceber como o discurso do palestrante só veio fazer sentido num diálogo posterior.

Quadro 20: Interação de sala de aula no dia 26 de setembro de 2019.

Gabriela: Uma coisa professor... uma coisa que eu achei interessante quando o (NOME DO PALESTRANTE) falou foi que se a gente não fazer parte de uma equipe grande de profissionais a prevenção do suicídio é mais difícil.

Professor: Perfeito... é importante pensar nessa necessidade mesmo... Equipe multidisciplinar... não é assim que chama?

Tatiane: (risos) é professor (NOME DO PROFESSOR)... resenha foi que na hora eu fiquei voando achando que multidisciplinar era quando o profissional tenha várias formações...

(riso em toda a sala de aula)

Tatiane: Aí a gente conversando no intervalo antes de subir a (NOME DE UMA ALUNA) comentou sobre isso e eu entendi... mas foi porque ela é técnica já... tem mais uma experiência.

Fonte: dados orais.

De acordo com o que é destacado no Quadro 20, percebe-se a necessidade de os alunos interagirem entre si, pois é na interação e em função dela que a reflexão do sujeito se efetua e, possivelmente, constitui-se a aprendizagem. A palestra sobre prevenção ao suicídio pode ter esclarecido muitas questões relevantes para a formação do enfermeiro. No entanto, a partir do relato de Tatiane, conceitos que são mencionados por professores, palestrantes, conferencistas etc. nem sempre são compreendidos pelos alunos. O diálogo entre os alunos e, posteriormente, na sala de aula de Língua Portuguesa, a possibilidade de discussão sobre a temática da palestra propiciou uma compreensão responsiva com maior grau de ativismo, pois, mesmo sem ter compreendido o conceito de multidisciplinaridade, a aluna conseguiu aproveitar alguns aspectos elencados na palestra. Essa discussão retoma o pensamento de Bakhtin (2011) em que

o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal.

Assim, considerando que a interação discursiva constitui a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017) e a articula com a vida social, é necessário que tal interação seja o mais completa possível, principalmente quando se trata da produção de conhecimentos. Volóchinov (2017) destaca que qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração da corrente de comunicação verbal ininterrupta. Desse modo, os sentidos produzidos na interação discursiva não se encerram numa dada situação de produção. A cada contato que o sujeito estabelece com os outros, a compreensão antecedente pode ser reelaborada de modo a provocar uma alteração, breve ou mais prolongada, do que foi formulado anteriormente.

De acordo com Silva e Striquer (2015, p. 1457),

Esse tipo de responsividade acontece quando o interlocutor depois de ouvir ou de ler um enunciado passa um tempo deslocado da situação real para poder elaborar sua resposta. Assim, a resposta acontece depois de um tempo, curto ou longo, mas não é como a responsividade silenciosa que exige do interlocutor uma manifestação ou cumprimento de uma ordem de maneira mais imediata, ela pode se realizar depois de um tempo considerável, mas, de qualquer forma, é perceptível nos discursos subsequentes.

No contexto da sala de aula de língua portuguesa, das séries iniciais à universidade, com a diversidade de professores e alunos que integram as práticas discursivas, precisa-se levar em consideração os movimentos discursivos que estão propícios a acontecer. É preciso que se leve em consideração a singularidade do sujeito e que não se espere que o aluno aprenda no contexto imediato da sala de aula, considerando as limitações desse contexto, as quais estão carregadas de questões valorativas. Sobre isso, Stella (2005) explica que os valores devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. Voltada ao processo de aprendizagem de uma língua, essa ponderação contribui para que se considere a sala de aula como um campo de compartilhamento de saberes diversos, que nem sempre são claros o suficiente para se transformarem em conhecimento para todos os sujeitos. A compreensão responsiva ativa, diante disso, pode ser retardada, isto é, a construção de conhecimento por um aluno pode ser distinta daquela de outro sujeito nos diferentes eventos discursivos aos quais são submetidos situadamente na vida social.

A concepção de sala de aula como arena responsiva de que tratei na seção 3 alerta para a necessidade de o professor observar a sala de aula como um seio de problematizações

constantes e de construções contínuas de pontos de vista sobre temas que nem sempre estão direcionados aos objetos de ensino denominados para as abordagens que focalizam a aprendizagem dos sujeitos, mas, também, de diferentes aspectos que relacionam o discurso e a vida. É nesse sentido que o professor revela sua opção política de “alinhamento à tradição ou radicalização na defesa de outras manifestações verbais como tão importantes e até mais importantes daquelas que a tradição elevou à categoria de cânone” (GERALDI, 2019, p. 72) estanque no que concerne ao trabalho com a língua.

Diante do que foi apresentado, depreendo que para se pensar em desenvolver um ensino de língua portuguesa na perspectiva dialógica é preciso que as atividades que constituem as práticas de sala de aula estejam em constante intersecção. Professores e alunos precisam compreender que a educação tem o seu viés ideológico de transformação social, e que tal transformação só é possível se as abordagens de sala de aula forem diversificadas e estejam articuladas com a realidade social local e global.

4.2. ARTICULANDO QUESTÕES

Diante das diferentes abordagens que procurei estabelecer no decorrer desta seção, vejo a necessidade de separar este espaço para articulá-las de modo que se torne mais compreensível o meu objetivo com essas aproximações e inter-relações entre os discursos produzidos no ensino de língua portuguesa e a perspectiva dialógica. O intuito de problematizar a perspectiva dialógica não foi o de simplesmente desenvolver análises discursivas que revelassem as concepções pontuadas por Bakhtin e o chamado círculo, mas, sim, de demonstrar, num plano teórico-prático, como os discursos se inter cruzam em sala de aula e, a partir daí, como se torna evidente a relevância de o professor de língua portuguesa adentrar no ensino pensando a aprendizagem do aluno como consequência dos diálogos sociais estabelecidos dentro desse e de outros contextos. Assim, não há aprendizagem sem reflexão, nem vice-versa.

Esta seção teórico-prática buscou demonstrar como as diversas facetas do discurso se reverberam em atividades pedagógicas comumente deixadas de lado nas salas de aula. A Teoria Dialógica da Linguagem serve como um importante veículo para se pensar como e por quais caminhos seguir para trabalhar com a dinamicidade da língua/linguagem e dos discursos com os alunos. Com isso, uma concepção dialógica bastante presente nas reflexões sobre o ensino da língua portuguesa é a de gênero do discurso, que atua como um construto basilar no ensino da escrita e da leitura nos diferentes níveis de ensino, isso porque o seu caráter plástico e vivo propicia processos de adaptação das ações pedagógicas para articulações cada vez mais diretas

da linguagem com as práticas sociais. Essa plasticidade impede que o ensino gire em torno de práticas de reprodução, as quais veem o desenvolvimento da aula como o seguimento de um cardápio, como explica Arroyo (2004, p. 219):

Preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requeitar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com fome ou sem fome do conhecimento. Quando reconhecemos o caráter histórico, inacabado, do conhecimento, nos resultam desconstruídas essas concepções tão fechadas do conhecimento, pratos prontos apetecíveis e assimiláveis para qualquer mente “normal” desde que sejam repassados com didáticas apropriadas.

Sob essa ótica, pensar na formação do aluno antes de iniciar o curso de graduação é relevante para que o professor tenha consciência dos caminhos que precisa trilhar para desenvolver suas práticas de ensino da leitura, da produção e da gramática da língua portuguesa. A avaliação ideológica, a partir de meios como o diálogo entre professor e alunos e a elaboração de um questionário com perguntas simples, apresenta resultados satisfatórios no que concerne às informações sobre os alunos que o professor precisa ter para formular as primeiras atividades que desenvolve com a turma. Perceber as carências que a educação básica deixou nas formações dos sujeitos e trabalhar a partir dessas brechas é relevante para uma condução mais significativa das aulas de língua portuguesa para outros componentes da grade curricular dos cursos de graduação em Bacharelado.

Nessa perspectiva, a concepção de texto-enunciado, trazida por Rodrigues, R. H (2000), provoca no professor reflexões sobre como desenvolver atividades de produção discursiva com vistas à formação de sujeitos ativos. Pensar no texto como um campo discursivo e que pode ser aprimorado a cada experiência de sala é fundamental para a construção processual de conhecimentos que vão além de elementos linguísticos presentes no sistema da língua. É no texto-enunciado que as relações dialógicas podem ser encontradas e, desta feita, problematizadas entre os sujeitos da linguagem. Por ser permeada de questões intersubjetivas, é inviável que o estudo da língua seja limitado a relações lógicas. Dessa maneira, a concepção de texto como construção enunciativa e concreta, acompanhada das reflexões sobre as relações dialógicas contribui para que a sala de aula de língua portuguesa seja concebida na sua real finalidade social.

A discussão sobre os processos de responsividade (BAKHTIN, 2011) que ocorrem em sala de aula serve como um subsídio para que o professor formule novas orientações para as atividades de sala de aula, assim como para que as respostas ativas dos alunos se relacionem diretamente com a questão da aprendizagem. Dessa maneira, a discussão se estende para a

discursividade nas interações sociais no campo do ensino de língua portuguesa e as respostas de efeito retardado, uma vez que, na heterogeneidade da língua/linguagem, não é possível que o professor preveja aprendizagens uniformes de todos os alunos.

Diante do percurso pelas abordagens, a necessidade de pensar o ensino de língua portuguesa a partir de eixos como leitura, produção de textos e gramática fica revelada. Nessa linha de pensamento, abro espaço, na próxima seção, para as práticas linguístico-discursivas, nas quais a perspectiva dialógica está presente, ao tempo em que a concepção de sala de aula como arena responsiva é retomada constantemente mediante o caráter dinâmico e responsivo dessas práticas.

5. AS PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS E A SALA DE AULA COMO ARENA RESPONSIVA NO ENSINO SUPERIOR

O ensino prático da língua exige que a forma seja apresentada e aprendida na estrutura concreta da enunciação, o que significa não apresentá-la através das divisões fonética, gramática e léxico.

Rita Maria Diniz Zozzoli

Venho discutindo a importância de se articular os eixos do ensino de língua portuguesa no cotidiano das salas de aula em alguns trabalhos (SILVA JÚNIOR, 2019, 2018c, 2017). Diante das justificativas que apresento nas considerações iniciais desta tese, acredito que o planejamento pedagógico e a mobilização de saberes teóricos podem implicar positivamente no plano prático da atividade docente, principalmente quando se compreende a complexidade que envolve as práticas de leitura, produção (oral e escrita) de textos e gramática que precisam ser inseridas no ensino de língua portuguesa, assim como das línguas estrangeiras, cujas abordagens, nestas últimas, são mais constantes e exploradas no cenário científico da Linguística Aplicada e de outras áreas.

O trabalho pedagógico efetuado nas salas de aula de língua portuguesa evidencia diferentes aspectos que precisam ser reelaborados no intuito de instituir uma base de ensino e aprendizagem distante de dicotomias hierárquicas. É necessário que se (re)conheça o que realmente se objetiva ao ensinar a língua portuguesa e, por meio disso, se busquem meios que provoquem impactos pertinentes na aprendizagem dos alunos e se vislumbrem momentos de auto-observação que favoreçam o aprimoramento dos pressupostos que já vêm sendo utilizados em diferentes situações.

Nesse caso, estou defendendo a necessidade de conduzir o trabalho com a língua portuguesa para uma perspectiva linguístico-discursiva, e não somente linguística, como se pode pensar quando se discute sobre o ensino normativo-prescritivo da língua. Este trabalho possui um diferencial, pois não existem muitas propostas concretas que ofereçam alternativas para se contrapor ao ensino dito tradicional no plano do ensino de língua portuguesa para cursos de bacharelado. A sala de aula, quando baseada apenas no conhecimento de normas, não dá conta da amplitude de práticas que precisam ser desenvolvidas na tentativa de estudar os usos sociais da linguagem.

Dessa maneira, a discussão sobre práticas linguístico-discursivas surge como um modo de mostrar sob quais construtos teóricos o ensino de língua portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento de abordagens dialógicas no que concerne à produção de textos, à leitura e à

gramática da língua. A iniciativa de se pensar nessa perspectiva já vem sendo mencionada há alguns anos e de modo mais efetivo na posição de Geraldi (1995) a respeito das condições que a sala de aula oferece para a efetuação de determinada abordagem de ensino. O autor aponta que para que sejam realizadas práticas de ensino concretas em sala de aula é preciso que se considere um “fazer agora”. Observo, a partir dessa perspectiva, que esse fazer agora ressalta a importância de se pensar nas condições reais dos alunos para a aprendizagem, para que, com base nisso, a instituição possa extrapolar os seus limites e contribuir para uma formação para a vida social.

Em alguns contextos, ainda se vivencia uma realidade em que o ensino da língua por abstrações ocorre, provindo de situações de ensino e aprendizagem baseadas na noção de professor como usuário/consumidor (termo de DE CERTEAU, 2014) de discursos formulados pelas relações de poder social. Com isso, por ser povoada por opções políticas e ideológicas dos sujeitos, a instituição de ensino precisa ser um ambiente no qual esses sujeitos construam diferentes sentidos em cada experiência efetuada, para que se conceba um ensino que se embasa na perspectiva dialógica que, como apresento na seção anterior, norteia os diferentes diálogos entre professor e alunos. Nas palavras de Bakhtin (2010a, p. 124),

A unidade do mundo da visão estética não é uma unidade de sentido, não é uma unidade sistemática, mas uma unidade concretamente arquitetônica, que se dispõe ao redor de um centro concreto de valores que é pensado, visto, amado. É um ser humano este centro, e tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente enquanto tornado desse modo um mundo humano.

A língua oferece ao sujeito da linguagem subsídios para aprendê-la no desvelar das práticas dialógicas do dia a dia, porém a mediação pedagógica que pode ser efetuada em sala de aula pode acarretar uma articulação ainda mais direta com a vida social e a formação reflexiva do sujeito que, na escola ou na universidade, precisa estar condicionado a aprender e compartilhar questões que vão além de conhecimentos presentes no currículo. No decorrer desta seção, procuro, para além de considerações teóricas, apresentar experiências práticas de como as práticas linguístico-discursivas ocorrem nas práticas de sala de aula.

Para tanto, retomo aspectos discutidos na seção anterior acerca da perspectiva dialógica, visando apresentar como o trabalho com a língua portuguesa pode ser reflexivo numa sala de aula do ensino superior. Exponho, assim, diferentes concepções de leitura, produção de textos e gramática, para que, com isso, possa ser destacada a delimitação teórico-prática que estou defendendo.

5.1. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

As relações entre leitura e produção de textos são diversas e propícias a diferentes olhares advindos de perspectivas teóricas dentro e fora dos estudos linguísticos. Nesta subseção, procuro apresentar alguns olhares para a leitura e a produção de textos nos planos teórico e prático na sala de aula e língua portuguesa.

5.1.1. Um olhar para a leitura

O eixo da leitura, das séries iniciais à universidade, é um universo complexo. Por assim ser, a leitura tem sido tratada em variadas perspectivas teóricas e, a cada abordagem, os horizontes dessa temática se expandem e provocam sempre novas visões em professores-pesquisadores de língua materna e de línguas estrangeiras. Segundo Cavalcante (2002), as investigações sobre leitura no Brasil datam do período republicano. No entanto, a leitura ainda é deixada de lado por muitas pesquisas que focalizam a questão da modalidade escrita. Para discutir sobre como efetuar práticas de leitura adequadas dentro de uma perspectiva dialógica de ensino, percebo ser necessário retomar algumas posições teóricas, de diferentes linhas de pensamento linguístico e não-linguístico, no intuito de problematizar aspectos que as diferenciam da perspectiva social de leitura, defendida neste trabalho.

Vale ressaltar que não pretendo alinhar um panorama exaustivo sobre as concepções de leitura, visto que muitos outros trabalhos já cumprem esse papel. O que me interessa é a relação teórico-prática possível numa perspectiva social de leitura. Diante disso, faço, neste espaço, alguns apontamentos sobre a leitura na perspectiva estruturalista, presa à concepção de linguagem como instrumento de comunicação; a leitura na perspectiva do texto e da interação texto-leitor, vinculada à Linguística Textual; a leitura na perspectiva do leitor e na interação leitor-texto, oriunda da visão cognitiva e da Psicolinguística; e a leitura numa perspectiva social, na qual se encontra a perspectiva dialógica e conceituações adjacentes.

Na teoria estruturalista, a leitura advém de uma concepção abstrata da própria língua. Tomada uma visão de língua dentro de um sistema imóvel e arbitrário, a perspectiva estruturalista de leitura vai levar em consideração o papel passivo do sujeito que se limita a procurar informações únicas nos textos decodificados. Isso advém do conceito de língua como código, de Jakobson (2005), na sua Teoria da Comunicação. Ainda na perspectiva estruturalista, há, segundo Kleiman (1989), a defesa da leitura em voz alta nas práticas de ensino, compreendendo-a como um método para identificar se os alunos fazem correspondência entre

a grafia e o som corretamente. Sobre isso, Rojo (2010) assinala que nenhum método de alfabetização pode dar jeito em problemas relacionados ao ensino da leitura, assim como a escrita.

Na perspectiva estruturalista não existe, dessa maneira, diversidade de sentidos. Conseqüentemente, a compreensão do sujeito não é levada em consideração em nenhum momento. As práticas de ensino reduzidas a essa perspectiva de leitura acabam implicando posições restritas de professores de alunos, os quais não ultrapassam as fronteiras estruturais dos textos de diferentes gêneros num esquema de comunicação em que o autor do texto emite uma mensagem e o leitor tenta identificar essa mensagem. Contrapondo-se à noção estruturalista de leitura, a Linguística Textual vai defender a leitura na perspectiva do texto e da interação texto-leitor.

Na perspectiva do texto e da interação texto-leitor, a leitura é conceituada “como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas, e sociais, e não apenas como a sequência de palavras que foram ditas ou escritas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 11). Mesmo que haja um avanço quando comparada à perspectiva estruturalista de leitura, a leitura na perspectiva do texto ainda vai remeter a uma produção limitada de sentidos. Nos dados coletados no questionário de sondagem aplicado na sala de aula em que a pesquisa que apresento neste trabalho foi desenvolvida, apenas um aluno respondeu a pergunta a seguir.

Quadro 21: Resposta do aluno Pedro a uma pergunta do questionário.

- Como você define uma prática de leitura adequada?

Pedro: Quando consigo entender o que se está sendo passado no texto.

Fonte: dados escritos.

O ato de ler vai ser resumido ao momento em que o sujeito faz a leitura de determinado texto. Assim, elementos cognitivos, linguísticos e sociais são retomados durante o acontecimento da leitura, como uma maneira de o texto dialogar com o leitor na busca pelos sentidos que compõem a materialidade linguística. Nesse sentido, mesmo que a resposta do aluno seja reduzida, há de se considerar que suas experiências com a educação básica foram baseadas numa concepção de leitura na perspectiva exclusivamente voltada ao texto. Tal visão se articula à posição da Psicolinguística, campo que constituiu a leitura na perspectiva do leitor e da interação leitor-texto.

Conforme explica Kato (1990), em atividades de leitura na perspectiva do leitor, o sujeito tira conclusões apressadas através de adivinhações que não são verificadas. Além disso, ele não processa informações secundárias que são pertinentes para a compreensão global do texto. Sobre isso, Angelo (2005, p. 15) destaca que “toda e qualquer interpretação passa a ser considerada legítima. Se a interpretação do aluno não corresponde à do professor, prevalece a interpretação do aluno, já que é ele o leitor”. Diante disso, se na leitura na perspectiva do texto alunos e professores ocupam papéis passivos em sala de aula, na leitura na perspectiva do leitor os alunos possuem uma autonomia desregrada e pacificam o papel do professor.

Ao professor cabe somente escolher os textos e levar para a sala de aula. A avaliação da aprendizagem da leitura também é prejudicada devido ao fato de o professor não poder considerar as respostas dadas pelos alunos inadequadas, nem sequer sugerir complementos, já que o aluno é o leitor competente que se utiliza da imaginação para construir sentidos sem partir de textos lidos. É preciso considerar que, no ensino e na aprendizagem, o eixo da leitura carece ser cuidadosamente pensado para que a sala de aula não seja um campo excludente ou desorganizado em relação aos objetos de ensino e às atividades propostas para dar conta do que determina o currículo. Noções como a de leitura na perspectiva do texto e de leitura na perspectiva do leitor trazem reflexões pertinentes para que o professor possa pensar nos caminhos que precisam ser trilhados nas suas práticas pedagógicas, visando a participação ativa do aluno, bem como o papel ativo do professor na mediação pedagógica que precisa existir constantemente em qualquer que seja o nível no qual o aluno se encontra. De modo contrário às determinações das três concepções de leitura apresentadas, vou concordar com a perspectiva social de leitura.

Na perspectiva social de leitura, há um foco necessário no processo reflexivo que ocorre quando o sujeito integra determinada prática de leitura. Para De Certeau (2014, p. 268), “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam sua relação com os textos”. Em diálogo com esse pensamento, Zozzoli (2006) assinala que a autonomia do sujeito leitor e produtor de textos é relativa, uma vez que ela é oscilante por ser inter-relacionada às relações sociais. A autora complementa que é através dessa autonomia que é possível pretender transformações numa sala de aula, por exemplo. Assim, para transformar é preciso conhecer, compartilhar e problematizar o ensino e qualquer que seja a prática social em destaque, como, neste caso, a leitura.

A leitura na perspectiva social ultrapassa limites e compreende as intersecções entre o discurso, o leitor e o exterior, uma vez que a escolha de um texto de determinado gênero para a leitura, as suas características linguístico-discursivas e a contextualização exterior que

remeteu à leitura são pontos fundamentais para os graus de transformação social que a leitura pode trazer para a constituição do sujeito pela linguagem. Nesse sentido, a leitura é conceituada na perspectiva da responsividade e representa, assim como outras manifestações de interação discursiva, um acontecimento único e singular na vida social.

A esse respeito, Chartier (1998, p. 105) acredita que a leitura é composta por significações. Para o autor, “A significação, ou melhor, as significações, histórica e socialmente diferenciadas de um texto, qualquer que ele seja, não podem separar-se das modalidades materiais que o dão a ler aos seus leitores”. Não é possível se pensar em leitura, nesse sentido, sem relacioná-la com questões norteadoras das práticas sociais em que ela está sendo efetuada. Compreendo que o modo como o professor solicita a leitura e aproveita os conhecimentos construídos por meio dela em sala de aula já atua como um dos fatores que estimulam novas significações para o sujeito. Em uma situação de leitura para consequente discussão em sala de aula, por exemplo, o aluno vai tentar desenvolver uma prática de leitura atenta com a qual se possam extrair ideias necessárias para o debate com o professor e outros alunos. Numa situação de leitura de um romance literário, por indicação de um amigo, os significados do ato de ler são modificados. A diferença é encontrada, desse modo, no norteamento dado pela prática social. Nessa perspectiva, a leitura se concebe como

o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada *ad infinitum* perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro. [...] A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu/sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (DELL’ISOLA, 1996, p. 73, itálico do autor).

Articulando o posicionamento de Dell’Isola (1996) às discussões pontuadas pela perspectiva dialógica, a leitura é um ato discursivo que produz, a cada experiência, novas significações a partir do que Bakhtin (2011) caracteriza como responsividade, uma vez que, a cada prática de leitura, a compreensão e a atitude responsivas ativas do sujeito vão existir e concebê-la como prática social de linguagem. Por ser único, o ato de ler é ativo e alteritário. Bakhtin (2011), ao tratar da alteridade na interação discursiva, destaca que existem movimentos discursivos que modificam as constituições identitárias dos sujeitos. Esse processo, em atividades de leitura, pode se fazer presente a partir dos conhecimentos que o sujeito constrói a cada significação provocada pela leitura de um novo texto.

Na mesma ótica, Zygmantas e Freitas (2003/2004) consideram que a ação de leitura do mundo implica agir nele, transformando a si mesmo e o mundo que nos cerca. Complemento que, para que essas experiências possam ser efetuadas nas salas de aula, o professor precisa tomar a noção de texto como uma unidade complexa de significação, a qual “instaura um espaço de interlocução no qual intervêm elementos contextuais e intertextuais, uma vez que é resultado de absorções e transformações de outros textos” (DELL’ISOLA, 1996, p. 71).

Nessa perspectiva, pensar na leitura como significação na sala de aula no ensino superior é tentar estabelecer um vínculo do sujeito com a leitura de um modo que por muitas vezes é privado na educação básica. A mediação do professor na universidade é diferente da que a que ocorre das séries iniciais até o ensino médio, pois, na educação básica, o ato de ler é direcionado, inicialmente (séries iniciais), ao ensino da leitura como decodificação de códigos escritos, sendo privado do acesso à leitura de mundo, da significação. Posteriormente, na preparação do aluno para entrar no ensino superior, isto é, no ensino médio, a leitura é vinculada à absorção de informações que poderão servir para os alunos se submeterem a exames de seleção, privilegiando, com isso, a prática exaustiva da escrita. A problemática, diante disso, pauta-se na ausência da prática de leitura e seus reflexos em dificuldades de escrita.

Após a entrada na universidade, o foco é a preparação do aluno para o mercado de trabalho e para a própria vida acadêmica. A diversidade de sujeitos e as brechas de formação de cada um compõem uma extensa complexidade. Diante dessa realidade, fica evidente que a mera capacidade de decifrar códigos linguísticos não dá conta da infinidade de questões que podem ser trabalhadas por meio da leitura de um texto acadêmico ou não-acadêmico, visto que, para a compreensão e a consequente resposta ativa, é preciso “fazer emergir a biblioteca vivida, fazer emergir da memória leituras anteriores e dados culturais” (GOULEMONT, 2009, p. 113). Se as leituras anteriores não se inserirem no viés dialógico, reflexivo e criativo, é inviável que haja a conexão entre a leitura do presente com a leitura do passado. Tal conexão é imprescindível no contexto universitário, principalmente na abordagem de temas que englobam concepções diferentes, visualizando a atividade de leitura como um ato interlocutivo, dialógico, que implica diálogos entre autores e textos (JURADO; ROJO, 2006), distanciando-se da noção banalizada⁶⁷ da leitura, que, conforme aponta Gomes (2003, p. 82), numa perspectiva sociocognitiva, “é um ato mecânico, ou seja, desprovido do verdadeiro sentido que uma leitura

⁶⁷ Para Gomes (2003), a leitura na sala de aula de língua portuguesa há anos sofre em consequência de uma noção banalizada sobre esse eixo imprescindível para as atividades sociais dos sujeitos. A crítica da autora tem o objetivo de pontuar a importância de os contextos de formação de professor intensificarem os principais conceitos referentes ao ensino de língua portuguesa, indo além de discussões teóricas e adentrando na perspectiva metodológica e prática.

significativa deve ter: atribuir acepções, estabelecendo elos com o conhecimento de mundo. Muito mais do que um mero mecanismo de decodificação e ativação dos conhecimentos”, e complementa que a leitura precisa ser um processo interativo e de compreensão dos elementos do mundo.

O jogo que pode ser formulado no trabalho acadêmico no plano do diálogo entre vozes divergentes e convergentes indica as leituras dialógicas antecedentes e provoca nos novos leitores o desejo pelo saber necessário para desenvolver essas conexões. Entretanto, as práticas de sala de aula precisam diariamente favorecer o desenvolvimento da leitura para que as dificuldades sejam reduzidas ao máximo possível no ingresso do aluno no ensino superior, e, quando já colocado nesse nível sem a prática dialógica de leitura precedente, intensificar atividades e momentos de reflexão conjunta que provoquem a inquietação do sujeito com base na leitura e consequente resposta ativa produzida, seja ela oral, escrita e até mesmo não-verbal⁶⁸.

É necessário que, ao formular atividades de leitura em sala de aula, o professor tenha em mente algumas das possibilidades de articulação dessa prática com outros eixos que compõem o ensino da língua portuguesa, uma vez que tal experiência, para ser tomada na amplitude que a linguagem tem nas práticas sociais, precisa ser inter-relacionada a outros conhecimentos que os alunos também precisem construir no transcorrer dos processos de ensino e de aprendizagem.

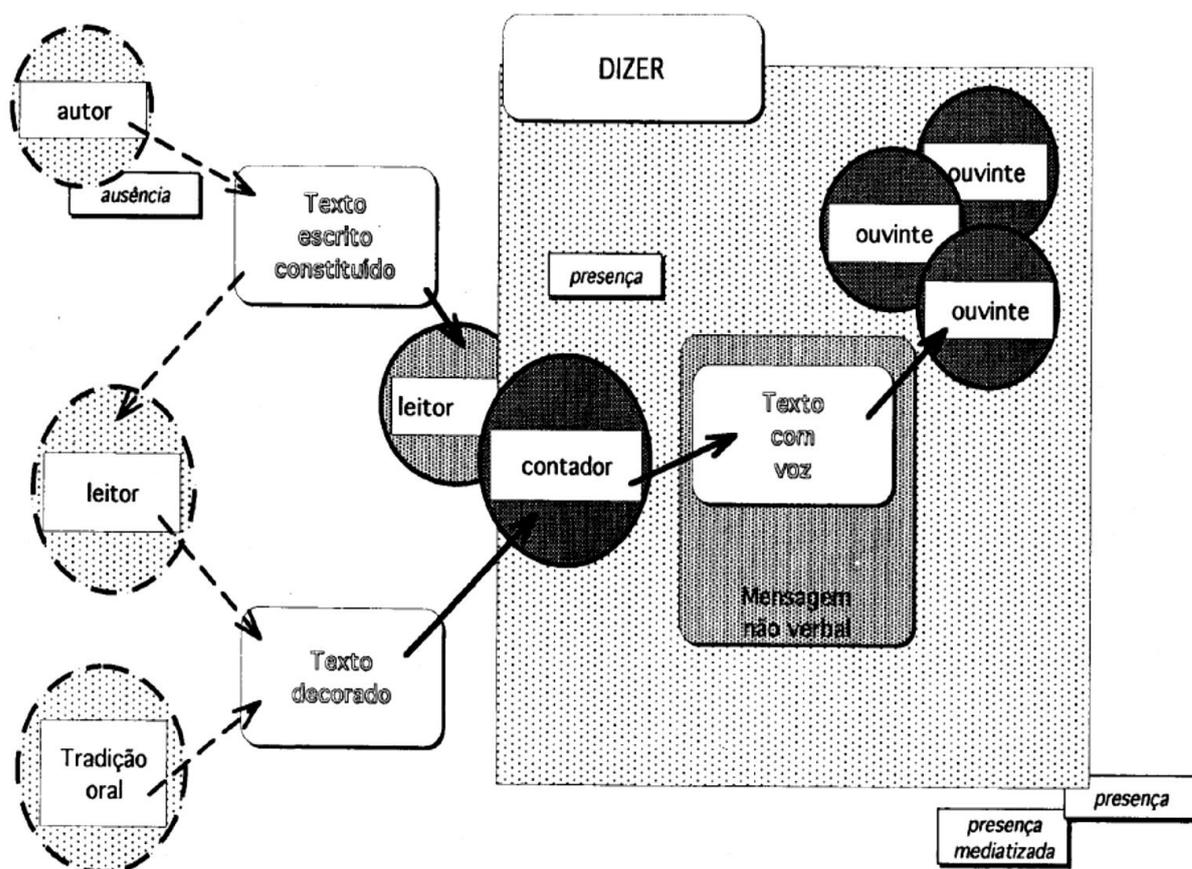
Considerando esses elementos, Bajard (1992), ao desenvolver um apanhado a respeito da (não) relação entre leitura, oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa no Brasil, entende que o que vem sendo efetuado acaba causando uma separação desnecessária entre esses três aspectos e que isso pode gerar consequências que comumente não são refletidas pelos professores por diferentes motivos. As concepções de linguagem que prevaleceram no ensino de língua portuguesa no Brasil contribuíram em grande escala para noções equivocadas no que concerne à leitura. Por muitos anos, os alunos não foram submetidos a experiências de leitura numa perspectiva social, o que dificultava a inserção desses sujeitos no mundo por meio da linguagem.

Ao tomar como pressuposto as diversas realidades problemáticas encontradas no ensino da leitura em escolas brasileiras, em especial no estado de São Paulo, envolvendo capital e interiores, Bajard (1992) aponta alguns elementos que são essenciais para a discussão aqui proposta sobre a leitura numa perspectiva social. O autor desenvolveu, com base em suas

⁶⁸ Existe, ainda, a relação do verbal com o não-verbal, que tem sido denominada multimodal ou multissemiótica.

reflexões, um diagrama que mostra a relação entre leitura e produções oral e escrita, de modo articulado e dinâmico, compactuando, dessa maneira, com a perspectiva dialógica, como apresenta a Figura 9.

Figura 9: Diagrama da relação entre leitura, oralidade e produção escrita no ensino de línguas.



Fonte: Bajard (1992, p. 33).

De modo mais específico, Bajard (1992) destaca que leitura e produção de textos acabam sendo atividades individuais e silenciosas, que escrever e dizer são atividades de emissão e que ler e dizer sempre são ações mediadas por um texto já construído. Na crítica do autor e conseqüente defesa de uma relação direta e constante entre leitura, oralidade e escrita, pode-se desmistificar uma relação de sinonímia que acabou se tornando frequente em alguns contextos de ensino e aprendizagem de línguas, a saber: a de leitura e oralidade como sendo a mesma coisa. Pode parecer absurda a afirmação, mas essa ideia ainda prevalece em algumas situações, quando para alguns professores trabalhar a leitura mecânica é abordar a oralidade como objeto de ensino.

Dessa maneira, é preciso compreender que “ler é um processo interativo de cruzamento de diversas e variadas vozes que interagem para construir o sentido” (ALMEIDA, 2013, p. 11). Essa construção de sentido pode ser manifestada de diferentes formas. Por isso, a leitura se concebe como uma prática discursiva e um leitor com consciência dialógica é mais aberto a aceitar a diferença e as alteridades (FIORIN, 2009). Para um trabalho pedagógico que vise aprimorar conhecimentos linguístico-discursivos de modo que a língua viva possa ser aproveitada em todos os seus aspectos, a preparação autônoma do professor de língua portuguesa para que as atividades de sala de aula englobem essas questões é fundamental. Como se pode perceber, a leitura possui uma relação íntima com a questão da produção, seja ela oral ou escrita. Considerando essa aproximação, proponho, a seguir, uma discussão sobre as modalidades de linguagem, antes de pontuar algumas experiências de sala de aula, no intuito de esclarecer quais concepções de oralidade e de escrita este trabalho defende.

5.1.2. Produção escrita e produção oral: aproximações e distanciamentos

As discussões que aproximam ou distanciam as modalidades oral e escrita não são recentes no amplo espaço tomado pelos estudos da linguagem no cenário científico. No Brasil, Marcuschi (2001) foi um dos precursores com suas discussões que propuseram a articulação direta entre as duas modalidades de linguagem no plano do ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Além de Marcuschi (2001), e com mais proximidade com os interesses da perspectiva dialógica, esmiuçada na seção 4 desta tese, Zozzoli (2006) desenvolve um panorama histórico da questão da produção discursiva no ensino das diferentes línguas que podem ser trabalhadas em sala de aula. De modo mais específico, a autora entende que é necessário ir além de visões fragmentadas e dicotômicas para abordar a autonomia relativa do sujeito em atividades de leitura e produção de textos nos variados níveis de ensino. Para tanto, Zozzoli (2006) deixa evidenciado que, ao logo dessa história, duas dicotomias foram formuladas para entender os distanciamentos entre as duas modalidades no ensino das línguas, a saber: a de escrita *versus* oralidade e a de oralidade *versus* escrita.

A respeito dessas dicotomias, vejo que, como consequência delas, há uma divisão fortemente marcada nas ideologias que predominam em contextos de ensino e em diversos materiais didáticos. A polarização entre uma modalidade e a outra é decorrente da fundação do que hoje se conhece por Linguística Moderna. Saussure (2006 [1916]) dedicou seu estudo à língua oral e instituiu que a escrita é um elemento complicador nos estudos sobre a língua na perspectiva sincrônica, “citando como exemplo o caso do *h* aspirado em francês, que não é mais

pronunciado e permanece ainda na escrita” (Zozzoli, 2006, p. 102, itálico da autora). Ao atribuir sua preferência para o estudo de dados orais, Saussure (2006 [1916]) contribuiu para que seus seguidores no estruturalismo, como Jakobson, dessem continuidade a essa predominância da oralidade e baixa expansão da modalidade escrita, implicando, de alguma forma, em exercícios estruturais⁶⁹ que, a partir dessas posições teóricas, vieram a adentrar no ensino de língua materna e de línguas estrangeiras. Zozzoli (2006, p. 102) observa que

o pensamento estruturalista, tanto europeu como americano, volta a atenção dos estudiosos para a oralidade e para a sincronia, o que, no ensino de línguas, implica o nascimento dos exercícios estruturais, presentes tanto no ensino de LM como de LE. Entretanto, tais exercícios, na maior parte do tempo apresentam uma língua “higienizada”, uniforme e destacada de um contexto de uso, e, apesar de não se ter um objetivo normativo-prescritivo, concorre-se para um padrão de língua que não leva em conta as variações da fala, nem na LM nem na LE.

Essa desconsideração das variações das línguas acabou gerando diversas críticas para esse tipo de pensamento sobre a língua no que se refere ao ensino. Entretanto, mesmo que possuam influências tanto do estruturalismo europeu (SAUSSURE, 2006 [1916]) quanto do americano, os exercícios estruturais não tiveram um espaço tão forte na perspectiva do ensino de língua portuguesa, diferentemente do ensino de línguas estrangeiras, no qual tais exercícios possuíram grande presença. Zozzoli (2006) esclarece que essa primazia da oralidade era limitada aos estudos filosóficos e linguísticos. O senso comum não carregava esse mesmo pensamento excludente acerca da escrita.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, discutida no apanhado histórico sobre o ensino da língua portuguesa (subseção 3.3 deste trabalho), atuou com maior ênfase nas salas de aula com a perspectiva normativo-prescritiva da língua, que norteia muitas situações de ensino e aprendizagem até os dias atuais. Esse tipo de gramática já possuía uma direção mais íntima com a língua escrita, que, com o passar dos anos, começou a ter seu espaço, constituindo um caminho para a exclusão de atividades de oralidade nas escolas, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua materna⁷⁰.

Essa exclusão da oralidade ficou evidenciada nos questionários aplicados com os alunos, quando grande parte deles não soube explicar se já havia tido contato, em sala de aula, com atividades de oralidade. Quando comparados os resultados da pergunta sobre oralidade

⁶⁹ Os exercícios estruturais pertencem a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (ver seção 3).

⁷⁰ No ensino de línguas estrangeiras o trabalho com a oralidade é mais frequentemente adotado, porém, em muitos casos, é limitado a uma perspectiva behaviorista, isto é, baseado no estímulo=resposta.

com os da pergunta sobre escrita, a divisão polarizada fica bastante nítida, como pode mostrar o Quadro 22.

Quadro 22: Trechos do questionário da aluna Ágatha.

- Durante a sua formação, algum professor de língua portuguesa trabalhou com a oralidade?⁷¹

Ágatha: Não tenho nenhuma lembrança disso.

- Como você avalia seus conhecimentos de língua portuguesa para a produção de textos escritos?

Ágatha: Hoje, após prestar vestibulares, concursos e ter feito um curso pré-vestibular que intensificava a produção de textos, me vejo bem melhor do que nos anos atrás. Nossa língua é complicada, mas creio que me saio bem.

Fonte: dados escritos.

No momento histórico em que a Linguística e o senso comum – no qual estiveram as práticas escolares – divergiam em alguns aspectos, dois polos opostos haviam sido criados: o do foco da oralidade e menor enfoque à escrita (na perspectiva estruturalista da Linguística) e o do foco na escrita com o apagamento da oralidade (na perspectiva normativo-prescritiva predominante). Dada maior importância à modalidade oral, os exercícios estruturalistas compreendiam a escrita como representação da fala. Ou seja, a escrita do aluno, no plano do ensino de língua materna e de línguas estrangeiras, funcionava como um espelho daquilo que era falado por aquele sujeito. No entanto, diversos problemas foram identificados nesse tipo de compreensão de produção discursiva em que prevalecia o que era pronunciado na oralidade. A escrita precisava ir ao encontro aos elementos que compõem a oralidade, como a pausa, a entonação mais alta ou mais baixa, os usos que pertencem intimamente ao uso da modalidade oral da linguagem, dentre outras questões. Marcuschi (2003, p. 17) critica essa concepção afirmando que

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade [...]. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala [...]. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos em uma dicotomia.

⁷¹ Em 4.1.2 encontram-se outras respostas para esse questionamento.

Marcuschi (2003) defende que oralidade e escrita são práticas que compõem uma mesma língua. Essa aproximação é relevante para o trabalho com a língua nos contextos de ensino e aprendizagem diante do fato de que as práticas pedagógicas precisam considerar a amplitude tomada pela linguagem em qualquer que seja a atividade social. Contudo, a escrita não pode funcionar como uma representação da fala porque, mesmo pertencendo a uma mesma língua, cada modalidade tem suas particularidades. Caso não tivessem, apenas uma modalidade seria necessária para os processos de interação discursiva entre os sujeitos. Essa reflexão pode ser encontrada, ainda, quando existe a ideia de que a fala é uma oralização da escrita.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 37, *itálico do autor*), “as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. O autor avalia como equivocada a criação de uma dicotomia denominada fala/escrita, a qual, em linhas gerais, representa a prevalência da escrita em relação à fala, criando a concepção problemática de fala como oralização da escrita.

A dicotomia fala/escrita, ou a concepção de fala como oralização da escrita, indicia que diversas práticas de ensino colocam a escrita num lugar privilegiado e defendem a necessidade de a oralidade se igualar à modalidade escrita, pois nesta é mais propício o domínio coerente do modelo formal da língua, ou seja, a escrita se apresenta como um eixo mais favorável para o domínio da variedade culta da língua portuguesa, considerada mais adequada para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em contraposição às variações de menor prestígio social, a exemplo da diversidade linguística levada pelo aluno desde as séries iniciais para a escola.

De modo particular, alerta para a concepção arcaica de oralidade que prevalece na formação de professores de língua portuguesa de que o aluno já adentra no âmbito escolar dominando a oralidade – aprendida em casa – e, por essa razão, apenas a modalidade escrita precisa ser aprimorada. Parece não existir, assim, um trabalho pedagógico que envolva a oralidade, mas, sim, um ensino que focaliza a escrita acompanhado pela ideia de que o aprimoramento da modalidade oral é efetuado como consequência. É preciso considerar, entretanto, que os sujeitos se tornam reflexivos e aptos para agirem em seu meio a partir de interações, o que se relaciona com os lugares sociais diversificados que são ocupados por esses sujeitos, entregando-os possibilidades de falar e escrever argumentando, concordando, discordando e desempenhando papéis a cada momento da vida cotidiana (GALVÃO; AZEVEDO, 2015).

No campo da Linguística, autores como Lefevvre e Parussa (2020) trazem um olhar para a relação oralidade-escrita que pode ser válido para os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Os autores distinguem a oralidade espontânea e a oralidade representada na escrita devido à fragilidade e à instabilidade dessa oposição. Assim, conforme apontam Silva Júnior e Zozzoli (2021), a diferença entre a oralidade espontânea e a oralidade representada na escrita pode ser trabalhada no contexto de ensino de línguas através de gêneros discursivos específicos, os quais podem favorecer a construção de conhecimentos linguístico-discursivos mais amplos direcionados aos diferentes usos da linguagem possíveis nas práticas sociais. Trata-se, dessa maneira, de uma possibilidade de compreender as diferenças entre a oralidade e a escrita e, ao mesmo tempo, entender a proximidade que as modalidades têm, visto que “os gêneros da oralidade e da escrita estão relacionados entre si e que, na prática, um gênero escrito pode ser falado, lido, comentado oralmente” (KLEIMAN, 2002, p. 104). Com isso, a diversidade de gêneros pode ser problematizada nas duas modalidades, com particularidades específicas.

Nessa perspectiva, Buzzato (2007, p. 152) argumenta que “oralidade e escrita aparecem sempre entremeadas, diferentes códigos/registros linguísticos e modalidades semióticas se misturam, de modo que os sentidos da escrita são negociados interativamente, a despeito da natureza escrita do texto”. Com a reflexão de Buzzato (2007), fica claro que as modalidades de linguagem são interdependentes e, para o trabalho pedagógico, precisam ser cautelosamente pensadas para que não haja exclusão de qualquer elemento linguístico-discursivo que ainda possa ser aprimorado na formação dos alunos.

Tal modo de compreender a articulação entre oralidade e escrita dialoga com o dizer de Rojo (1995), quando, numa reflexão a respeito da linguagem e do letramento escolar, a autora alerta para uma proximidade das abordagens dicotômicas com as modalidades de linguagem ao conceito de letramento autônomo. Esse conceito, para Street (2014), está vinculado a uma concepção mecânica de aprendizagem da língua. Ainda na pesquisa de Rojo (1995) e, na mesma direção, no estudo de Kleiman (2002), encontra-se a proximidade da concepção de oralidade e escrita como modalidades indissociáveis nas atividades de ensino com a noção ideológica de letramento, quando o conhecimento de uma língua interdepende do contato do sujeito com as diferentes práticas sociais de linguagem.

Nesse sentido, não é apenas na educação básica que a escrita e a oralidade precisam de atenção especial. Isso se prolonga e chega ao ensino superior, justamente porque ideias como as que pontuei no decorrer desta discussão ainda norteiam escolas, universidades e, problematicamente, formações de professores de línguas em atuação. Dados os esclarecimentos

teóricos sobre leitura e produção de textos, sigo para reflexões práticas a partir das experiências vivenciadas em sala de aula.

5.2. A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E PRODUÇÃO NO PLANO PRÁTICO

No que concerne às relações entre leitura e produção de textos, encontra-se um campo bastante abrangente que se efetua em diferentes linhas de pensamento linguístico e não-linguístico. Os construtos teóricos que embasam as concepções de leitura, escrita e oralidade dentro da perspectiva dialógica e, como defendo neste trabalho, na concepção de sala de aula como arena responsiva, remetem a um questionamento presente em diferentes debates sobre essa extensa temática, principalmente na área de estudos da Linguística Aplicada. Esse questionamento é referente a como abordar todas essas perspectivas no plano prático do ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Por essa razão, após articular as teorias a alguns dados de pesquisa, procuro descrever e interpretar experiências práticas no contexto de uma sala de aula de língua portuguesa no ensino superior.

O trabalho com leitura e produção no seio de abordagens dialógicas precisa seguir uma ótica articulatória na qual um eixo complementa o outro. Assim, no trabalho com inadequações de escrita, por exemplo, é observado, inicialmente, se existe a possibilidade de compreensão dos sentidos em jogo. Com base nisso, desenvolvem-se mecanismos para discutir sobre os elementos formais/composicionais do texto-base e das suas relações de sentido. A oralidade, a leitura e a gramática podem ser também chamadas numa perspectiva articulada e dinâmica, reiterando a necessidade de as atividades pedagógicas aproveitarem os diferentes eixos em busca de resultados mais satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem de uma língua em constante mudança.

Nessa linha de pensamento, Volóchinov (2017) considera que a palavra é um aspecto ideológico que está em constante evolução e reflete fielmente mudanças e alterações sociais. Por ser um processo criativo pelo qual os sujeitos constroem suas ideologias, a língua não pode ser desconjugada do contexto social em que está sendo utilizada. Faraco (2009, p. 62), que ajuda a retomar a concepção de linguagem defendida neste trabalho, assinala que “é característica do pensamento do Círculo o contínuo reportar-se às práticas do cotidiano, valorizando-as como espaços em que já estão embutidas as bases da criação ideológica mais elaborada e as fontes da sua contínua renovação”. Desse modo, não se objetiva, no ensino e aprendizagem, considerar a escrita no sentido escolar/acadêmico, mas a sua realização em diferentes contextos sociais e a partir da multiplicidade de gêneros discursivos que envolve tais práticas que, numa perspectiva

linguístico-cultural, ganharam um prestígio significativo que possibilitou reelaborar os sentidos da sala de aula de língua portuguesa e outras línguas.

Nessa perspectiva, a relação entre leitura e produção pode proporcionar, para alunos e professores, diferentes meios de se aprender uma língua na busca pela construção de conhecimentos linguístico-discursivos, como é apresentado mais à frente. A produção e a compreensão de enunciados não são dadas aleatoriamente e carecem de mediações dialógicas que destaquem as finalidades sociais de cada abordagem efetuada em sala de aula. A compreensão de leitura como fonte para o conhecimento de si e do mundo e de produção (oral e escrita) como ponte imediata para a interação discursiva, quando remetidas às relações humanas e sociais, podem causar impactos significativos nas formações de alunos que anteriormente não compreendiam os reais sentidos do que se desenvolve no ensino.

Dessa forma, é reforçada, também, a necessidade de o aluno vivenciar exercícios de escrita e não exercícios de escrever, como lembra Geraldí (2016), sobretudo porque, para esse autor, o papel do ensino é lidar com os textos e trabalhar com eles e a partir deles. No exercício de escrever, o aluno pratica a linguagem escrita como mera obrigação institucional sem qualquer interesse ou estímulo precedente. É a famosa prática de cumprir determinações do currículo sem se importar com as condições histórico-sociais. No exercício de escrita, o aluno é imerso em atividades pedagógicas que estimulam o desenvolvimento progressivo da escrita, para que a produção do texto escrito não se limite à entrega e à correção formal e estanque pelo professor.

A escola e a universidade, não se limitando às esferas pública ou privada, precisam pensar em maneiras de favorecer o desenvolvimento dessas práticas. A complexidade inerente às atividades docentes não condiz com atividades estáticas e reprodutivas. Para se buscar o ensino reflexivo e a conseqüente formação de alunos e professores nesse sentido, é necessário que a pesquisa esteja em constante harmonia com as práticas de sala de aula. Em outras palavras, as atividades pedagógicas, quando concebidas como campos de investigação processual, podem passar por processos de readaptação contextual para se adequarem melhor às necessidades dos alunos.

Observo que as considerações teóricas já expostas revelam diversas inquietações para professores que exercem suas atividades no dia a dia de escolas e universidades. No entanto, considero a importância de se investigar como essas questões podem ser trabalhadas em contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Nos próximos tópicos, procuro apontar como a relação de leitura e produção de textos pode ocorrer. Para tanto, tomo como

base as minhas auto-observações, bem como dos materiais produzidos pelos alunos que atuaram como colaboradores nas experiências de ensino.

5.2.1. Da leitura à produção de resumos informativos

De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (2006), a ação de pesquisa em Linguística Aplicada se relaciona tanto a como o professor realiza a sua prática pedagógica quando para observar como o aprendiz enfrenta a tarefa de aprender. No contexto do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, procuro avaliar as minhas práticas pedagógicas e investigar aspectos referentes às respostas ativas dos alunos a partir delas. A leitura precisa ser estimulada desde os primeiros contatos do professor com os alunos. Ela é decisiva para que os sujeitos compreendam a estruturação de um curso de graduação e estabeleçam relações interpessoais tanto com o professor como com os outros alunos. Neste momento, apresento quais contribuições a leitura e a discussão oral em sala de aula revertem para a produção escrita de resumos informativos pelos alunos que colaboraram com a abordagem da pesquisa aqui relatada. O resumo informativo é aqui entendido como um gênero discursivo essencial para o desenvolvimento do aluno no curso de graduação nas diferentes áreas. Nele, o aluno enxuga as ideias de um texto-base sem se posicionar. A prática do resumo informativo serve tanto para que o sujeito tenha contato com um novo modo de produzir textos como para que ocorra uma sistematização dos temas que compõem determinado artigo científico ou capítulo de livro, por exemplo.

A discussão de Marcuschi (2001) a respeito do *continuum* tipológico que articula as modalidades oral e escrita da língua portuguesa serve para que se possa pensar em como a oralidade e a escrita, e vice-versa, podem aprimorar conhecimentos referentes à leitura dos sujeitos no estudo da linguagem, especialmente na universidade, na qual os gêneros discursivos ditos acadêmicos são constantemente cobrados pelos professores das mais diversas áreas e componentes curriculares da grade do curso de Enfermagem, bem como de outros cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogos. O ensino de língua portuguesa nos primeiros passos dados pelos alunos torna-se desafiador pela cobrança institucional do professor que responde por esse processo. Os resultados na aprendizagem dos alunos são constantemente retomados por todos, visto que as realidades de ingresso no ensino superior são bastante complexas. Dessa maneira, há a necessidade de conduzir os sujeitos a uma libertação dos costumes adquiridos na educação básica acerca da leitura e da produção de textos.

No dia 12 de setembro de 2019, uma semana após a discussão efetuada em sala de aula acerca do texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013)⁷², questionei aos alunos se durante o ensino fundamental e/ou o ensino médio eles haviam aprendido a construir resumos informativos. Como já esperado, a interação do Quadro 23 ilustra a realidade compartilhada em várias escolas brasileiras que, inadequadamente, criam espaços para se trabalhar com a escrita sem que antes ela seja ensinada, ou seja, antes de se apresentar características referentes ao gênero nem qualquer reflexão sobre uma temática específica.

Quadro 23: Interação de sala de aula no dia 12 de setembro de 2019.

Professor: Algum professor já pediu para que vocês fizessem resumos?

Gabriela: Professor... eu já fiz na escola!

Ágatha: Fazer e fazia mas era tirando uns pedaços das partes do texto e colando... é isso que o senhor tá falando?

Professor: De jeito nenhum... O resumo que estou falando é aquele que começa na leitura do texto e conseguimos enxugar as ideias presentes nele.

Professor: Vejam... se a gente só copiar e colar do texto tem como aprender alguma coisa?

Ágatha: pois é...por isso perguntei... é estranho mesmo!

Fonte: dados orais.

A ideia de que resumir um texto é copiar e colar partes presentes no texto-base perpassa diversas situações de ensino que, inclusive, foram vivenciadas por mim quando aluno da educação básica. Num caso semelhante ao desses alunos, vim compreender o que realmente significava produzir um resumo no terceiro ano do ensino médio ao participar como ouvinte de um curso de Alfabetização e Letramento, ministrado por uma docente da área de Pedagogia. Por meio da discussão realizada acerca dos “gêneros textuais⁷³” no referido curso, me inquietei e busquei subsídios para a produção de resumos e resenhas, o que significou um importante passo para as minhas reflexões sobre ensino de língua portuguesa na universidade no ano seguinte. Como professor, vejo que esses desafios estão longe de serem findados enquanto o investimento na formação de professores da educação básica não for realizado pensando nas particularidades dos sujeitos e dos contextos. Situações como a que me deparei, em alguns

⁷² No tópico 4.1.4, da seção anterior, explico a experiência de leitura e compreensão responsiva ativa dos alunos a partir do texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013).

⁷³ A denominação gêneros textuais distancia-se em alguns aspectos dos gêneros do discurso pontuados pela teoria dialógica da linguagem, por isso foi dado o destaque.

momentos, podem representar um desafio para todo um conjunto de professores do ensino superior no Brasil.

Aquela realidade me pareceu desafiadora, mas um dos passos já havia sido dado para a efetivação de uma experiência de escrita de resumos naquela sala de aula: a leitura e a discussão acerca do artigo de Finkler, Caetano e Ramos (2013), restando um esclarecimento sobre as características do gênero resumo e a escrita propriamente dita. Dividi a noite de aula em dois momentos para tentar dar conta dessas etapas. Com isso, nas duas primeiras aulas, ou seja, das 18h30 até às 20h10, expliquei as características do gênero resumo, como: rigor acadêmico (discursivo e gramatical) – a quem o texto é direcionado (comunidade acadêmica), possibilidades de instigar a leitura de outros e demais elementos necessários (objetivos, fundamentação teórica, metodologia e resultados) para a produção. Nas duas últimas, das 20h30 às 22h00, os alunos produziram os seus resumos informativos a partir do artigo de Finkler, Caetano e Ramos (2013), teóricos da área de ensino na saúde, com a minha mediação durante esse processo.

Uma situação recorrente no contexto de produção foi a solicitação dos alunos a mim quando terminavam um elemento do resumo. O momento em que o aluno recorre ao professor para tirar dúvidas ou saber se está seguindo o caminho adequado durante a produção escrita é criticado por alguns docentes que apresentam a queixa de que os alunos mostram medo do equívoco enquanto aprendem.

Após experiências como a que estou relatando, venho refletindo sobre essa prática constante em sala de aula e percebo que ela é essencial para o bom aproveitamento do aluno na sala de aula, bem como para estimular uma melhor relação desses sujeitos com o professor. Há, além de uma demonstração de confiança, uma avaliação automática da resposta ativa dada pelo professor quando é solicitado. A interação a seguir pode apresentar como se davam esses momentos:

Quadro 24: Interação de sala de aula no dia 12 de setembro de 2019.

Patrícia: Professor, faz favor!

Professor: Diz!

Patrícia: Dá uma olhada pra vê se ta certo!

Professor: Sim!... Está indo bem... Vá cuidando aí!

Fonte: dados orais.

A aluna me solicitou para que eu visse o primeiro passo dado por ela na escrita do seu resumo informativo. Ela relatou, ainda, que essa não era a espécie de resumo que ela tinha costume de fazer e se questionou se poderia me chamar mais de uma vez, pois mais dúvidas poderiam surgir. Após entregue, o primeiro parágrafo do resumo ficou como mostra o Quadro 25.

Quadro 25: Trecho do resumo informativo da aluna Patrícia.

Nesta síntese tem reflexões de Finkler, Caetano e Ramos (2013) no texto com o título: “Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso”, com o objetivo de analisar a expansão ética na formação de profissionais da saúde, especificamente da área da Odontologia.

Fonte: dados escritos.

A produção da aluna indica a apresentação, que é fundamental na produção do resumo informativo. Por mais que o trecho apresentado pontue informações óbvias encontradas no artigo e que contenha inadequações no plano micro (aspectos ortográficos como a ausência do acento no termo “têm”) e no plano macro (confusão entre os gêneros resumo e síntese), observo que a discente soube construir sua produção. É o início do processo de escrita na universidade. A organização do resumo informativo indica que as informações precisam estar de acordo com o que consta no texto. Mesmo que seja preciso constantemente recorrer a ele, o exercício de resumir informações que estão no texto-base é uma atividade complexa. Além disso, o próprio resumo informativo carrega a responsabilidade estética de estimular o seu leitor a consultar o texto que o embasou. Acerca dessa questão, Severino (2007, p. 208) argumenta que o resumo

consiste na apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico (livro, artigo, dissertação, tese etc.) e tem a finalidade específica de passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado, fornecendo, além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral.

Nessa perspectiva, as práticas de leitura e produção oral dos alunos na aula do dia 05 de setembro de 2019 foram pertinentes para que a aluna pudesse articular as informações presentes no texto de modo que sua produção não caracterize um plágio do que consiste na introdução do artigo de Finkler, Caetano e Ramos (2013). Ela pode se articular à leitura e ao fichamento que realizou no seu contato com o texto e à discussão que foi efetuada em sala de aula, na qual aspectos como objetivos, teoria, metodologia e análise foram discutidos em conjunto.

Considerando que o resumo informativo não pode comportar os pontos de vista dos alunos a respeito do que os autores tratam no texto, as práticas de leitura e produção que ocorreram na semana anterior possibilitaram o envolvimento e a construção da crítica desses sujeitos a partir do que leram e discutiram. Isso indica a importância das práticas discursivas em sala de aula como fontes de aprimoramento dos conhecimentos dos alunos em relação ao uso da linguagem nas práticas cotidianas, especialmente as práticas que envolvem o domínio da modalidade escrita da linguagem.

O texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013), em se tratando de uma abordagem qualitativa de pesquisa em que se analisam discursos de profissionais da saúde no que concerne ao tema “Ética profissional”, traz uma diversidade de resultados, e, o que ainda me preocupou durante o processo de produção dos alunos era se eles conseguiriam resumir satisfatoriamente todos aqueles resultados nessa tentativa de “enxugar” as informações de um texto-base. Mesmo sem experiência na produção desse gênero do discurso, Gabriela conseguiu resumir os resultados encontrados no texto-base, porém detalhou bastante, questão que pode ser revista numa produção futura.

Quadro 26: Trecho do resumo informativo da aluna Gabriela.

Os resultados apresentados por Finkler, Caetano e Ramos (2013) mostram que a maior parte dos entrevistados apresentam uma concepção de ética comum, ou seja, de base deontológica, que é entendida como fazer o bem e, por conseguinte, não fazer o mal; fazer o que é correto; fazer apenas o que legalmente permitido; obedecer a um código e adotar determinadas posturas profissionais. Tratar todas as pessoas bem, não fazer o mal a ninguém, trabalhar até pelo seu direito e não extraporá-lo, não sobretratar.

Fonte: dados escritos.

Na exposição dos resultados de Gabriela, vê-se que a aluna acaba abordando mais a temática do artigo lido do que mesmo a abordagem desenvolvida pelos autores. Isso fica evidenciado quando a aluna reitera a necessidade de “não fazer mal a ninguém”, a qual está relacionada a um dos resultados dos autores acerca da base deontológica da concepção de ética profissional. No processo de produção, observei que os alunos estavam empenhados na elaboração dos textos, pois, como Gabriela relatou em gravação de áudio, é preciso aprender a fazer esses textos porque serão reduzidas muitas dificuldades futuras. Boa parte dos alunos produziu rascunhos do resumo antes de passar a limpo para me entregar. Por essa razão, a entrega de todos os textos só se deu no término da noite de aula e, com isso, não pude fazer

uma avaliação na própria sala de aula das posições dos alunos sobre a atividade desenvolvida no dia 12 de setembro de 2019.

Ao observar a relação entre leitura e produção de textos, depreendo que, especialmente no que tange o trabalho processual de discussão oral e produção escrita, as modalidades de linguagem se mostram bastante próximas, assim como evidenciou o aparato teórico defendido por Zozzoli (2006) e Buzzato (2007). Não há como escrever sobre algo que nunca foi lido ou discutido mesmo que preliminarmente. A apropriação que o sujeito da linguagem faz do discurso dos outros, assim como defende Bakhtin (2011), implica positivamente no desvelar de suas interações discursivas orais e escritas.

Com base nessa experiência, o resumo informativo se apresentou como um gênero discursivo relevante para a iniciação dos alunos na escrita acadêmica, como era de se esperar devido a menor complexidade de sua construção composicional, estilo, bem como da temática com a qual os alunos vinham contactando. As características desse gênero, por não serem tão complexas, possibilitam que os alunos percebam, mesmo que de modo inicial, como se efetua o processo de desenvolvimento da leitura e da produção na sala de aula do ensino superior, que, em alguns aspectos, difere das práticas que são/precisam ser desenvolvidas no decorrer da educação básica, desde o ensino fundamental.

Sobre a prática docente, compactuo com Zozzoli (1998, p. 202) quando destaca que “Quando o professor não participa de nenhum processo de formação continuada, torna-se muito difícil para ele identificar os diferentes paradigmas e, mais ainda, relacioná-los com sua prática, operando escolhas”. É comum que se considere fácil o processo que illustrei nessa prática linguístico-discursiva. No entanto, nem todo docente de língua portuguesa consegue formular tais processos para o aprimoramento das práticas de linguagem de seus alunos e essa realidade não compete somente ao seu papel, considerando as tantas dificuldades que assolam as salas de aula brasileiras. Uma questão que se destaca para essa discussão é a da necessidade de os professores sondarem os conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos de modo a não reproduzirem práticas pedagógicas efetuadas por outros docentes. Essa afirmativa me leva a reiterar que o processo de ensino aqui analisado não tem qualquer pretensão de servir como modelo ou formato para outras ações pedagógicas.

Caso a turma em que o professor trabalha apresente um nível mais avançado de escrita acadêmica, é possível que as primeiras práticas se apropriem de gêneros mais complexos. Como pude apresentar com dados obtidos no questionário (APÊNDICE A) que apliquei em sala de aula, a realidade da sala de aula em que me inseri no semestre 2019.2 foi vinculada à uma

ausência quase totalizante de conhecimentos relativos à leitura e a produção de textos no contexto acadêmico.

Nessa perspectiva, fica nítido o trabalho com o texto-enunciado (RODRIGUES, R. H, 2000), como defende a Teoria Dialógica da Linguagem. Em outras palavras, a experiência de produção de textos em sala de aula considera as contribuições da linguagem não somente para uma aula específica de língua portuguesa, mas para diversos outros momentos em que os alunos tenham contato com a modalidade escrita da linguagem, bem como com práticas de leitura e produção oral em outros componentes curriculares. Dessa maneira, procuro sempre enfatizar a necessária sondagem de ideias e conhecimentos linguístico-discursivos para que as práticas de sala de aula girem em torno do que os alunos precisam aprender.

Diante disso, com o passo que foi dado pela turma com a produção escrita dos resumos, os acontecimentos das aulas de língua portuguesa mostraram ser necessário partir para a elaboração de resenhas, gênero não tão distante do qual eles haviam contactado. A determinação da produção desse gênero não se deu apenas por motivação minha, mas dos próprios alunos, quando uma atividade de outro componente curricular deixou visível a relevância do trabalho com a língua portuguesa no curso de graduação.

5.2.2. Implicações na produção da resenha

No dia 15 de setembro de 2019, recebi uma mensagem de uma aluna da turma de Enfermagem via *whatsapp*. A aluna mencionava que a professora de Bioestatística havia solicitado que os alunos fizessem resenhas acadêmicas acerca de um tema referente à disciplina para entregar no período de 15 (quinze) dias. Por não saberem como funcionava esse gênero discursivo, todos eles estavam tensos sem saber por onde começar. Assim, para tentar ajudar, questionei qual o texto-base que a docente passou para que fosse resenhado pela turma. Diferentemente de outros momentos com aquela turma, não esperava a resposta que a aluna me deu, na qual foi relatado que a professora apenas pediu a resenha, mas não entregou nenhum texto que servisse de base para a escrita do gênero.

De acordo com Campos e Rodrigues (2018, p. 226), conhecer gêneros acadêmicos como a resenha é uma prática cada vez mais importante no espaço universitário para que se possa produzir textos com clareza. Sob essa ótica e considerando a impossibilidade da produção das resenhas sem que existisse um material basilar, precisei procurar a professora de Bioestatística, no dia 16 de setembro de 2019, para saber como iria funcionar aquele processo de escrita acadêmica. Deixando-me ainda mais surpreso, a professora me informou que não sabia que a

produção de resenhas carecia da determinação de um texto anterior para a leitura e se prontificou a escolher um artigo científico com uma linguagem adaptada aos alunos do primeiro período de Enfermagem, complementando a atividade anteriormente solicitada. A docente, no mesmo dia da conversa, enviou para o e-mail da turma um artigo científico publicado em periódico da área da saúde.

Após isso, planejei outro momento de produção escrita nas minhas aulas do dia 19 de setembro, no intuito de favorecer o conhecimento dos alunos a respeito do que precisa constar em uma produção escrita do gênero discursivo resenha. Todavia, eu não poderia ajudar os alunos a produzir as resenhas relacionadas ao texto-base enviado pela professora de Bioestatística, uma vez que, a meu ver, essa prática estaria invadindo um território que não era meu. Além disso, minhas aulas iriam acabar funcionando como complementação de outros componentes curriculares, desmerecendo o que era de minha responsabilidade. Diante dessa situação, vi que ao dar continuidade à abordagem do resumo em sala de aula ampliando os horizontes para a escrita de resenhas estaria representando uma atitude desviacionista, ou tática (DE CERTEAU, 2014), a qual não se tornava desrespeitosa à professora que solicitou um material em sua disciplina, mas que auxiliaria os sujeitos no desenvolvimento satisfatório da atividade, servindo como contributo para os dois componentes curriculares.

Ao adentrar em sala de aula no dia 19 de setembro, solicitei que os alunos pegassem o texto de Finkler, Caetano e Ramos (2013) que já estava sendo trabalhado havia duas semanas no intuito de realizar uma outra atividade de produção escrita. A atividade do dia seria a última que tomaria como base aquele texto-base. Justifiquei, para a turma, a necessidade da atividade para que a produção do gênero resenha fosse trabalhado em duas situações: a apresentação teórica das características do gênero e a prática de produção com a mediação do professor. Nesse momento, obtive as respostas que constam na interação a seguir:

Quadro 27: Interação de sala de aula no dia 19 de setembro de 2019.

Henrique: Eita, professor... massa!

Patrícia: Professor, eu tava desesperada com essa resenha... vi um monte de vídeo-aula mas não deu pra aprender muita coisa não.

Professor: Então faremos o mesmo esquema da semana passada, ok?

Fonte: dados orais.

Quando ocorrida essa interação, havia aproximadamente 13 (treze) alunos em sala, restando, ainda, 20 (vinte) alunos que estavam atrasados. Enquanto organizava o material de

slide, outros alunos chegaram e iniciei as atividades de exposição das características do gênero resenha. Além do foco dado à construção do ponto de vista do aluno nessa produção de texto, achei importante incluir na aula a leitura de uma resenha encontrada em ambiente virtual, mais especificamente a resenha de Carvalho et al (2016)⁷⁴, que aborda um tema relacionado à prática do enfermeiro. Inicialmente, os alunos fizeram uma leitura silenciosa da resenha de Carvalho et al (2016) e, posteriormente, alguns deles se prontificaram em fazer a leitura em voz alta, para que as características do gênero pudessem ser identificadas nas práticas de leitura em sala de aula.

A aluna Gabriela perguntou se a resenha era um resumo mais completo de uma obra, visto que muitas das características do resumo também constavam no gênero. A partir daí foi dedicado um pouco da aula para tratar da aproximação entre resumo e resenha, trazendo o esclarecimento de que a resenha é caracterizada como um resumo crítico, no qual contém, geralmente no/s último/s parágrafo/s, o ponto de vista do autor a respeito de tudo o que foi lido e resumido. Foi frisado, ainda, que o posicionamento do produtor da resenha sobre o texto-base não precisa ser obrigatoriamente positivo, assim como a noção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) pressupõe.

Às 19h25 já se tinha concluído a abordagem teórica do que precisava constar em uma resenha acadêmica. Por essa razão, a produção escrita foi iniciada antes do intervalo. Vendo as dificuldades dos alunos para essa produção, quase não sentei na minha cadeira durante esse processo, pois sempre surgiam dúvidas e demais situações que precisavam de acompanhamento, principalmente no momento em que os alunos foram elaborar o último parágrafo, colocando as considerações finais sobre o texto-base. As principais dúvidas estavam relacionadas à pessoa discursiva em que se deveria escrever o posicionamento sobre o texto-base, uma vez que o ponto de vista de quem escreve a resenha precisar inter-relacionar a temática às suas leituras de mundo.

Identifiquei, nas voltas que precisei dar na sala de aula, que os elementos da resenha que se igualavam aos do resumo, como o objetivo, o aparato teórico e a metodologia, estavam sendo facilmente identificados pelos alunos, mesmo sem a ajuda do resumo escrito, o qual havia sido produzido na aula anterior para que esta análise pudesse ser efetuada. Sob essa ótica, a relação de um gênero discursivo com o outro permitiu uma compreensão com maior grau de ativismo por aqueles sujeitos.

⁷⁴ CARVALHO, D. P. S. R. P.; LIMA, J. V. H.; REGO, A. L. C.; CÂMARA, P. F. M.; AZEVEDO, I. C.; FERREIRA JÚNIOR, M. A. ALFARO-LEFREVE, R. E-Study Guide for: Applying Nursing Process: A Tool for Critical Thinking. Cram101 Textbook Reviews, 2014. 66p. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 6, p. 1-2, 2016.

Diante de alguns comentários que alguns alunos que chegaram atrasados em sala de aula falavam no decorrer da aula, procurei deixar claro, novamente, que os posicionamentos deles não necessariamente precisavam ser favoráveis aos dos autores do texto-base, visto que a resenha é uma produção que possui a autoria explícita de quem leu determinada obra. Essa reiteração foi feita também porque tive o receio de as posições dos alunos serem todas iguais a respeito do texto lido por todos. Apresento, a seguir, dois trechos de avaliação dos alunos acerca do texto-base. Tais trechos foram retirados dos últimos parágrafos das resenhas dos alunos Marcos e Henrique.

Quadro 28: Trecho da resenha do aluno Marcos.

Conclui-se que, na formação profissional, os docentes tenham a plena consciência e a responsabilidade de abranger que a ética é de fundamental importância no desenvolvimento moral dos estudantes, dos valores que vivenciam, ao respeito ao cliente e aos colegas e do dever de cumprir com suas responsabilidades e seus deveres como dignos cidadãos.

Fonte: dados escritos.

Quadro 29: Trecho da resenha do aluno Henrique.

De acordo com o estudo realizado compreende-se que a ética é importante em todas as áreas, inclusive na área da saúde, por ela serve de construção no perfil profissional estimulando o caráter e o bom-senso ao profissionalismo respeitando a individualidade de cada um.

Fonte: dados escritos.

Considerando o fato de esta análise não se dedicar a aspectos argumentativos e formais do texto escrito, mas, sim, às práticas linguístico-discursivas efetuadas em sala de aula e suas implicações na aprendizagem da língua, percebo que a realidade encarada no início do meu contato com a turma e a obtenção dos resultados ilustrados nos quadros apresentados evidencia um significativo avanço desses alunos na produção de textos acadêmicos. A reelaboração da produção do resumo informativo para a resenha pode contribuir para que futuramente eles possam se dedicar sem tanta dificuldade ao processo de produção de ensaios ou artigos científicos, por exemplo.

Por estarem dando os primeiros passos no contexto universitário, não poderia cobrar muito dos meus alunos do primeiro período. Vale ressaltar que, dentro de uma perspectiva processual, o ensino se torna mais favorável aos interesses dos alunos e, por isso, torna-se mais atrativo e dinâmico. Como professor, vejo tanto a importância da minha mediação na produção

dos alunos como os efeitos trazidos pela dedicação que eles demonstraram no contexto de ensino e aprendizagem da língua, integrando, sobretudo, um contínuo processo de construção de conhecimentos linguístico-discursivos. Considerando a detenção na temática abordada na resenha, os alunos estavam cientes de que deveriam respeitar os aspectos formais da língua portuguesa em se tratando de um texto científico, considerando que, por serem concretos os enunciados que compõem o texto, os aspectos formais precisam ser levados em conta, pois integram a constituição de qualquer gênero discursivo.

Francelino (2007), ao afirmar que a linguagem é uma instância viva e dinâmica na qual seres falantes se constituem em sujeitos sócia(lizáve)is por meio da interação, contribui para essa reflexão quando deixa em destaque que o trabalho com a língua/linguagem em sala de aula não se dá como um produto pronto e acabado. Ensinar uma língua é um exercício sério e requer um comprometimento que nem sempre é considerado em contextos de formação docente. Nesse sentido, a sondagem de gêneros discursivos que povoam as práticas sociais em que os alunos estão inseridos é algo que, mesmo que pareça simples, não vem sendo constante em muitas salas de aula de língua portuguesa. O resumo informativo e a resenha, como foi destacado, são gêneros que frequentemente são solicitados na universidade, ou seja, pelo menos em uma das práticas sociais dos alunos durante todo o curso de graduação.

Não é frequente, no cotidiano de escolas e universidades, o desenvolvimento de práticas de ensino que considerem a linguagem e o ensino dentro de uma perspectiva dialógica (SANTOS, L. F., 2007). Isso impossibilita a observação sensível das interações em sala de aula como modo de identificar o andamento dos processos de aprendizagem. Segundo Matêncio (2001, p. 42), a pesquisa sobre a interação de sala de aula pode e deve ser tratada nos contextos de formação de professores, servindo como um dos caminhos pelos quais o professor venha a estudar as ações sobre, com e através da língua realizadas em sala de aula “e também como um modo de viabilizar seu acesso à gama variada de pesquisas que versam sobre os discursos e as interações orais dialogais em contextos institucionais, o que é, sem dúvida, de grande importância para sua formação profissional e sua prática de ensino”.

As diferentes implicações que o discurso traz para dado contexto de interação aponta para a necessidade de estudos que não visem formular modelos ou padrões para as práticas de ensino. Caso o foco seja dado a essas propostas prontas é provável que os alunos não respondam satisfatoriamente às práticas linguístico-discursivas que são efetuadas no *continuum* do ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A reflexão e a atuação tática do professor revelam as possibilidades de pensar numa aprendizagem reflexiva e baseada nas práticas discursivas que medeiam as relações humanas, pois “A língua circunscreve o sujeito e este circunscreve a língua

num tempo e espaço sóciohistoricamente determinados” (FRANCELINO, 2007, p. 12). Tal determinação não compete a apenas um sujeito, mas a todas as vozes que compõem a enunciação.

Observei que, ao término das atividades do dia 19 de setembro de 2019, os alunos se mostravam mais adaptados com o desenvolvimento de suas práticas acadêmicas no decorrer do curso. As duas experiências de escrita, além da leitura e da oralidade, implicaram a construção da autonomia que Zozzoli (2006) considera relativa por se dar no plano histórico-social e oscilar na formação do sujeito leitor e produtor de textos. Sob essa ótica, cada experiência de leitura e produção em sala de aula pode implicar o desvelar da autonomia do sujeito que não se encontra na universidade apenas para aprender o que é contido em diferentes componentes curriculares, mas para construir conhecimentos acadêmicos, profissionais e humanos, mesmo que os últimos sejam excluídos em algumas situações.

Na produção das resenhas é aprimorada a subjetividade do sujeito e, com ela, a relação do individual com o exterior, que acarreta a construção de intersubjetividades que estão em inter-relação com a leitura que os alunos fazem do texto-base e o posicionamento desses sujeitos em suas produções discursivas. A prática pedagógica, circunscrita no seio de interesses acadêmicos e não-acadêmicos (no que diz respeito à relação do ensino com a vida social), revela que a palavra, quando observada sob o viés da aplicação na vida, proporciona momentos contínuos de aprendizagem.

As atividades formuladas e efetuadas até a aula em que os alunos produziram as resenhas deixaram claros aspectos pertinentes para que eu pensasse mais intimamente na minha atuação como professor de língua portuguesa e como linguista aplicado. Por essa razão, retomo discursos de sala de aula e alguns apontamentos teóricos para o que estou considerando como “um (outro) conhecer de si”.

5.2.3. Um (outro) conhecer de si: revendo experiências e (re)formulando práticas

O título desta discussão sugere a necessidade de o sujeito viver num constante movimento de reflexão-ação, neste caso direcionado à prática docente, uma vez que “a linguagem se tornou [...] condição necessária para a organização do trabalho humano” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 143). Nesse sentido, não proponho um processo de (re)conhecimento de minhas práticas partindo somente de relatos próprios em contexto de pesquisa, mas recorro, principalmente, ao que os alunos produzem em relação às suas próprias

aprendizagens, possibilitando que o professor tome essas avaliações para rever suas práticas e formular novos modos de agir em sala de aula.

De acordo com Rodrigues, N. C (2011, p. 60),

Como sujeitos constituídos nas inúmeras interações das quais participam em sua existência, os interlocutores entram na arena discursiva dos encontros trazendo na bagagem muitos já-ditos com os quais dialogaram e a partir dos quais foram delineando seu horizonte apreciativo. Esse horizonte configura uma posição axiológica, um lugar de onde o sujeito se enuncia e é “visto” pelos demais interlocutores. Não obstante, a posição ocupada não está definida desde sempre; dependendo da situação de interação, sempre e em cada evento, única, pode haver uma mudança ou reavaliação no ponto de vista dos interlocutores, a fim de atingir determinado projeto discursivo.

Com base no pensamento de Rodrigues, N. C (2011) percebo a necessidade de se pensar sobre o papel ativo do aluno e o desenvolvimento de suas formações durante as experiências que foram até então efetuadas. Questiono-me, como professor-pesquisador, se os sentidos das práticas de ensino que desenvolvo com meus alunos são fragmentados nas posições axiológicas construídas por eles. Percebo que o professor quando se autoquestiona sobre suas práticas profissionais e, com isso, as reelabora, acaba levando em conta os diferentes horizontes que as práticas de sala de aula tomam nas suas aprendizagens, visto que as “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p.295). Assim, o Quadro 30 traz as posições das alunas Agatha e Gabriela a respeito do que até então havia sido desenvolvido em sala de aula.

Quadro 30: Interação em sala de aula no dia 26 de setembro de 2019.

Ágatha: na minha opinião a disciplina é muito boa... ou... tá sendo muito boa porque estamos aprendendo mesmo a fazer os textos e também a nos dedicar nos estudos.

Gabriela: Ah, prof... eu vejo... Não falo somente pela sua disciplina, mas por outras também... Eu tinha medo de chegar na faculdade e não conseguir acompanhar... agora tô mais segura do que eu quero.

Fonte: dados orais.

A primeira impressão que se tem quando o professor pede que os alunos avaliem o quanto avançaram por intermédio das práticas pedagógicas é que todos os alunos farão uma avaliação positiva do que havia sido efetuado. No entanto, alguns alunos silenciaram no momento em que fiz esse questionamento. De acordo com Bourdieu (1998), é preciso pensar que as pessoas não falam por falar: elas falam porque querem ser ouvidas. Da mesma forma,

alguns sujeitos silenciam, e silenciam para que esse silêncio seja identificado, pois, como se compreende na noção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011), o silêncio representa uma resposta ativa do sujeito e pode revelar a necessidade de outras ações. Percebi, com isso, que, mesmo que muitos pudessem ter avançado mediante às experiências desenvolvidas, alguns possuíam, nas suas constituições, elementos que os levavam a silenciar nesse momento em que o diálogo não estaria direcionado a um objeto de ensino específico, mas, sim, ao aprimoramento das práticas linguístico-discursivas dos alunos avaliado por eles próprios.

No discurso da aluna Gabriela, fica perceptível que o curso de graduação como um todo estava surtindo efeito na constituição da identidade profissional daquela aluna. A articulação que os alunos fazem com outros componentes curriculares e com o olhar para o curso como um todo manifesta a construção ideológica que o sujeito carrega no discurso, mencionada por Rodrigues, N. C (2011). Essa completude que permeia as práticas discursivas apresenta os modos com os quais os sujeitos se apropriam de questões da vida social, assim como os acontecimentos de uma sala de aula do ensino superior. A autonomia que vinha se desenvolvendo não se direcionava apenas à formação do leitor e produtor de textos. O sujeito relativamente autônomo (ZOZZOLI, 2002, 2006) a que estou me referindo é o aluno da graduação que se (re)conhece como sujeito num processo de formação que não se finda com o curso de graduação, mas que permanece móvel durante toda a atuação profissional.

Voltando à questão da compreensão responsiva silenciosa de alguns alunos, retomo Ferrarezi Jr. (2014) quando o autor assinala que, no ensino de língua materna, o professor precisa adotar uma postura social adequada ao ouvir. Tal postura se emprega, ainda, quando se trata do verbo observar, isto é, de efetuar observações sensíveis num processo de intermediação. Conforme explica Lima (2019, p. 27), “a intermediação sensível⁷⁵ é concebida como uma prática pedagógica na qual o professor é sensível aos diversos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da produção de textos de modo a atender às demandas do contexto onde essas práticas são requeridas”. A intermediação sensível nas interações sociais que se estabelecem em sala de aula pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam mais efetivamente às demandas apresentadas pelos discentes acerca do que se estuda em determinado componente curricular.

⁷⁵ A intermediação sensível não é categoria de análise deste trabalho. Fiz menção a essa questão diante da proximidade dela com a reflexão sobre o processo de auto-observação do professor-pesquisador, principalmente em contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em cursos de graduação. De qualquer forma, é um importante subsídio para pesquisas sobre ensino de línguas.

O que, dentro da intermediação que estava sendo efetuada na sala de aula, ficou mais evidenciado para mim, professor-pesquisador, era a necessidade de influenciar a construção autônoma dos alunos, principalmente daqueles que silenciaram quando questionei como eles avaliavam os possíveis avanços dados nas práticas de ensino de língua portuguesa nas quais todos os sujeitos tiveram a possibilidade de serem participantes ativos. A esse respeito, Pimenta e Lima (2012, p. 228) compreendem que a sala de aula precisa ser permeada por “um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade”, e, por meio desse olhar e da intermediação entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, o professor pode formular alternativas que reduzam de alguma maneira o silêncio anteriormente observado, o qual é, sobretudo, prejudicial.

Com base nisso, após desenvolver experiências de leitura e produção através de gêneros discursivos orais e escritos, percebi a relevância de os alunos ocuparem a posição de criadores das atividades que sustentam os processos de aprendizagem em sala de aula. A proposta era levar os alunos a problematizarem textos curtos que tratassem de temáticas referentes à área da saúde e, mais especificamente, do campo da Enfermagem, que era de maior interesse dos alunos.

5.2.4. Reflexão linguístico-discursiva

Propus, no dia 26 de setembro de 2019, uma atividade de reflexão linguístico-discursiva, na qual o texto serve como um caminho para se discutir sobre a vida. Percebo que esse tipo de atividade pode ajudar a explorar melhor o trabalho com o texto, possibilitando que os alunos consigam compreender mais a fundo as relações de sentido que permeiam essas materialidades, além de articulá-los com questões referentes à vida social.

A esse respeito, Costa e Foltran (2013) ressaltam que é preciso, no ensino superior, buscar meios que possam contribuir para aprimorar resultados desanimadores, caso existam, no que tange à leitura e à produção de textos em sala de aula. Voltando à discussão sobre o texto na perspectiva dialógica, a que Rodrigues, R. H (2000) denomina texto-enunciado, observo que, nos dados produzidos na atividade de reflexão linguística, existem modos distintos de reflexão efetuados pelos alunos, o que pode estar relacionado com os graus oscilantes de compreensão responsiva ativa desses sujeitos nas situações de ensino e aprendizagem.

Para a atividade, os alunos levaram os textos que haviam encontrado na internet e em outras fontes e o gênero discursivo que mais se destacou dentre os materiais dos alunos foi a matéria de jornal. Pedi, então, que as duplas fizessem a leitura dos textos e discutissem sobre

as suas relações de sentido num tom que não atrapalhasse o raciocínio dos outros. Após essa leitura, solicitei que cada dupla criasse de 3 (três) a 5 (cinco) questões que problematizassem o texto e para que depois houvesse uma troca de materiais na qual uma dupla responderia às questões formuladas pela outra dupla. A explicação da atividade foi breve e, até onde pude perceber, as respostas ativas foram positivas.

Quadro 31: Explicação da atividade de reflexão a partir do texto.

Professor: Gente, a partir desses textos que vocês trouxeram, elaborem questões pelas quais os seus colegas consigam fazer links com a profissão que pretendem exercer, com o que já fazem da vida, ou seja, com a vida social... Façam de três à cinco questões... Leiam, releiam, problematizem...

Fonte: dados orais.

Esse tipo de atividade se insere na compreensão de Marcuschi (2008, p. 13) quando o autor afirma que “a sala de aula constitui um grande laboratório de investigação, onde conhecer não é um ato individual, mas uma ação cooperativa”. O objetivo era o de levar os alunos a problematizarem o texto achado e, a partir daí, elaborassem um material direcionado a esse texto específico para que outros alunos pudessem ter uma base para problematizar e perceber as facetas que a linguagem apresenta no processo de compreensão e reflexão linguística em textos de diferentes gêneros, expandindo os horizontes para gêneros acadêmicos e não-acadêmicos, literários e não-literários etc.

De acordo com Bakhtin (2011), o sujeito é parte do enunciado a ser interpretado, do texto, e entra nele como um novo participante. Assim, o olhar dado no processo de reflexão linguístico-discursiva não é o mesmo que o autor principal colocou, uma vez que as questões subjetivas do sujeito não podem ser apropriadas totalmente pelos outros. O sujeito leitor atua como uma nova voz social que compreende o texto como um material de análise, que carrega outras vozes, de sujeitos diferentes, lugares diferentes, níveis de escolaridades e práticas cotidianas distintas.

Quando um texto de qualquer que seja o gênero estimula o sujeito a fazer *links* com o seu dia a dia social, ele cumpre seu papel de possibilitar interações discursivas mais vinculadas ao cotidiano. Para este fim, a orientação ao leitor que, também, é produtor de textos, precisa ocorrer de modo satisfatório em sala de aula, seja ela de língua portuguesa ou de outras línguas, mesmo que os níveis de complexidade sejam distintos. Segundo Zago (2012, p. 61), a orientação ao leitor serve como um veículo para que ele consiga atribuir sentido ao texto e ao

mundo a sua volta. Nesse sentido, o sujeito, ao receber tal orientação, passa a compreender a leitura como um campo de múltiplas aprendizagens, e não apenas como uma prática comum em sala de aula.

Considerando a discussão efetuada nesta seção, a reflexão linguístico-discursiva engloba o que considero leitura na perspectiva dialógica de linguagem, na qual a experiência de leitura não se encerra em sala de aula nem se limita a elementos presos aos muros da escola. A leitura serve para que os alunos dialoguem sobre diferentes temáticas e articulem os novos conhecimentos aos que esses sujeitos já tinham construído. Assim, cada momento em que o sujeito produz discursos por intermédio das atividades de linguagem, ele estabelece vínculos com diferentes vozes que se inter cruzam no diálogo social.

A reflexão linguístico-discursiva, na atividade que propus para a turma de Enfermagem, foi desafiadora, porque ao tempo em que quis estimular a reflexão dos alunos por meio de perguntas formuladas através de textos escolhidos por eles, solicitei que cada dupla de alunos elaborasse questões para que as outras duplas fossem solicitadas para responderem. Os alunos puderam perceber que, quando participam da elaboração das atividades didáticas, precisam desenvolver uma leitura atenta do texto, para que as perguntas formuladas não fossem óbvias nem desconectadas da temática abordada no texto. Tendo em vista que os textos tratavam de temas relacionados à área da saúde, o interesse dos alunos por essa perspectiva facilitou todo o processo. Nesse tipo de prática se tem o intuito de buscar informações que se encontram em determinadas partes do texto, o qual, muitas vezes, é escolhido pelo professor e entregue aos alunos na aula, como as sugerem propostas prontas e estanques.

Dessa maneira, nas pré-análises dos dados produzidos na atividade de reflexão linguístico-discursiva fizeram-me observar dois movimentos discursivos específicos que articulam as questões elaboradas e as respectivas respostas ativas dos sujeitos. Para abordar tais movimentos, aproprio-me da noção de responsividade, conceituada e exemplificada no tópico 4.1.4, principalmente no que diz respeito aos graus de ativismo que circundam as produções discursivas dos sujeitos pela interação discursiva, visto que o enunciado, quando estudado com profundidade em situações concretas de interação discursiva, é o ponto de descoberta de “toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (BAKHTIN, 2011, p. 299). As inter-relações entre os enunciados são fundamentais para que sejam perceptíveis os modos de apropriação dos discursos produzidos em outras situações de comunicação discursiva, sempre levando em consideração as oscilações entre os graus de alteridade.

Com isso, e pensando na responsabilidade do papel do locutor no desenvolvimento da compreensão responsiva do interlocutor, categorizo a reflexão linguístico-discursiva sob dois prismas: reflexão linguístico-discursiva com menor responsividade ativa e reflexão linguístico-discursiva com maior responsividade ativa, cabendo ressaltar que os graus não são estanques nem fixos. Eles são oscilantes e são representados de diferentes maneiras nas diversas produções em interações discursivas de contextos pedagógicos.

5.2.4.1. Reflexão linguístico-discursiva com menor responsividade ativa

Na explicação da atividade que foi efetuada no dia 26 de setembro de 2019 fica destacado que toda a experiência de ensino está norteada por movimentos interlocutivos, nos quais as respostas ativas são responsáveis pela constituição da enunciação dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem, como venho defendendo no decorrer deste trabalho. Nesse sentido, ao conferir os resultados obtidos em uma experiência dentro de sala de aula, o professor observa diferentes modos de apropriação das orientações que são dadas na solicitação da atividade. Na atividade de reflexão linguístico-discursiva não foi diferente. Da maneira com a qual eu problematizei as interações entre os alunos por intermédio da modalidade escrita (questionamentos e consequentes reflexões/respostas), pude identificar que o interlocutor, ao assumir o papel de locutor, pode ou não ampliar a orientação dada pelo locutor inicial. Neste caso específico, a dupla que elabora as questões desenvolve orientações para as duplas que respondem. As respostas, assim, seguem essa ótica nas diversas situações que me foram apresentadas pelos dados.

Uma situação que me chamou atenção e, ao mesmo tempo, me preocupou, está direcionada aos questionamentos que pouco estimulam a reflexão e a produção ativa dos sujeitos da linguagem. Ao entender que todo texto tem um sujeito, um autor, que fala e escreve, Bakhtin (2011) deixa clara a sua defesa de que o autor precisa aparecer no texto que produz. A autoria é um aspecto importante para a unicidade e o caráter irrepetível da produção discursiva. No entanto, para que esse texto cumpra esse papel fundamental, o autor precisa estar ciente de quem será o seu interlocutor e para qual fim a sua produção está sendo realizada. Assim, nas diversas situações de interação discursiva algumas orientações são dadas, tanto explícita como implicitamente. Numa visão de sala de aula como arena responsiva, as orientações do professor seguem o prisma dialógico e, por isso, precisam ser dadas na espera por respostas ativas que deixem perceptíveis os graus de responsividade ativa.

Em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, essas orientações são vistas com maior frequência, tanto quando são apresentadas pelos professores como quando são de base para um trabalho colaborativo, como o que está sendo relatado neste espaço. Na Figura 10 e no Quadro 32 apresentam-se o texto-base e as questões de reflexão produzidas pelos alunos Felipe e Raquel.

Figura 10: Texto para reflexão linguístico-discursiva dos alunos Felipe e Raquel levado para a aula de 26 de setembro de 2019⁷⁶.

Enfermagem faz movimento na UPA em Rio Verde

POR JORNAL SOMOS | 11/03/2019

Na tarde desta segunda-feira (11) a equipe de enfermagem da Unidade de Pronto Atendimento de Rio Verde (UPA) se reuniram como parte de um movimento em busca de conscientização da população quanto ao trabalho da enfermagem, que ainda nesta manhã perdeu uma de suas colegas que ceifou a própria vida. A momento de homenagem aconteceu entre 15 e 16 horas da tarde.

O coordenador de Enfermagem da UPA Djahi Costa Dias, está à frente do movimento, cedeu ao JORNAL SOMOS uma entrevista em que explica as razões do movimento entre os funcionários da UPA.

“Como anteriormente já foi evidenciado, de algum tempo para cá a enfermagem brasileira, não só a enfermagem daqui de Rio Verde, está doente. Nós estamos passando por um momento onde os profissionais de enfermagem estão sofrendo com doenças psicológicas, principalmente depressão, sobrecarga de trabalho e muitos deles no Brasil inteiro estão infelizmente realizando tentativas de auto extermínio e hoje infelizmente uma das nossas funcionárias acabou ceifando a própria vida por conta de problemas psicológicos, sobrecarga de trabalho e problemas relacionados à depressão”.

⁷⁶ Retirado de: <http://jornalsomos.com.br/rio-verde/detalhe/enfermagem-faz-movimento-na-upa-em-rio-verde>

Pela perda da colega de trabalho, ele explica que foi o motivo que a unidade de Rio Verde realiza a redução do fluxo dos atendimentos e que isso é para conscientização da população. Djahi esclarece que os paciente não foram prejudicados.

“Esse movimento que estamos realizando hoje aqui, é um movimento organizado, onde o paciente não ficará prejudicado em seu atendimento, os atendimentos de urgências serão atendidos normalmente. Nós vamos ter uma redução do fluxo nos atendimentos dos pacientes das 15h e 16h, mas só os pacientes que podem esperar esse tempo, os outros pacientes que são classificados como urgência ou emergência serão atendidos normalmente. Então teremos essa redução no fluxo como forma de alerta, um movimento que a gente está fazendo para poder conscientizar a população sobre o valor dos personagens da enfermagem que estão sofrendo ultimamente, muitos ataques e agressões físicas, além das agressões verbais e isso acaba influenciando na parte psicológica dos profissionais e acabam levando à cometer atos como foi esse fato lamentável como o que aconteceu com nossa funcionária”

“É mais um movimento de conscientização, de pedido de apoio principalmente da população para que tenham mais compaixão com os profissionais que estão aqui trabalhando, que sejam mais humanos, por que somos muito cobrados, deixamos nossas famílias em nossos lares para poder vir atender às famílias de muitas pessoas que as vezes nem conhecemos. Com todo profissionalismo e com toda ética ainda às vezes não temos reconhecimento” concluiu.

Ao final todos ficaram de pé na Unidade para uma oração de mãos dadas. Inclusive pacientes e acompanhantes compreenderam a causa e participaram junto com os funcionários, que incluía da UPA e de outras unidades de saúde da cidade. Todos estavam muito emocionados com as palavras e circunstâncias contadas. Para registrar o evento, todos foram para porta da UPA fazer uma foto com a faixa que explicava a situação. E com a mesma emoção, ajoelharam e se abraçaram.

Fonte: coletado pelos alunos.

O texto apresentado na Figura 10 descreve uma realidade bastante preocupante para os profissionais da Enfermagem do Brasil. Alguns elementos podem ser destacados para o aprofundamento de reflexões sobre o tema abordado pela matéria jornalística, tais como: a conscientização da população; o status de doente empregado à Enfermagem no Brasil por

variados motivos; a perda de uma profissional como possibilidade de iniciação de mudança; a parceria entre os profissionais e a comunidade; a redução do fluxo como prática de alerta a profissionais de saúde, representantes políticos e população.

Numa leitura mais aprofundada do texto científico, outros aspectos são possíveis de serem elencados com um significativo potencial de problematizar a formação pela qual os alunos da turma estão buscando. A difusão dessas questões pode auxiliar o processo de constituição de profissionais mais éticos e responsáveis na observação do fluxo de trabalho, da saúde mental etc., isso por meio da compreensão responsiva ativa dos sujeitos em práticas sociais situadas.

No entanto, as questões elaboradas pelos alunos Felipe e Raquel não fazem essa expansão de horizontes que é propiciada pelo texto escolhido por esses alunos. Os questionamentos são limitados, como mostra o Quadro 32, encaminhando as respostas para a mesma perspectiva.

Quadro 32: Atividade de reflexão a partir do texto dos alunos Felipe e Raquel.

- 1- Qual o motivo de ter reduzido o fluxo de atendimento na unidade de pronto atendimento de Rio Verde?
- 2- Quando o texto fala de alerta, quem eles querem alertar?
- 3- A quem os profissionais do município de Rio Verde pediam apoio?
- 4- O que os funcionários e pacientes fizeram para tentar resolver a situação de calamidade na saúde do município?

Fonte: dados escritos.

Nas questões elaboradas por Felipe e Raquel estão implícitas diversas raízes de atividades equivocadas aplicadas em salas de aula de educação básica, as quais remetem os alunos para a identificação de informações breves na superfície textual. A articulação entre o global e o local não se desenvolve em nenhuma das questões que os alunos formularam. Felipe e Raquel reproduzem atividades limitadas à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, compactuando, teoricamente, com a nomenclatura do componente curricular Comunicação e Expressão. Os exercícios estruturais⁷⁷, como já mencionado, dão estímulo apenas para que o sujeito recorra a uma materialidade e recorte informações tão básicas que, numa sala de aula com 20 (vinte) alunos, por exemplo, é provável que todos esses alunos

⁷⁷ Discussão apresentada na subseção 3.2.

escrevam a mesma resposta, com um conjunto de termos idênticos, em suas atividades. Para muitos professores, esse resultado apontaria para uma eficácia do ensino. Na perspectiva que defendo neste trabalho, esses resultados apontariam para a necessidade de um extenso processo de reelaboração de práticas de sala de aula, o que vai depender, conforme alerta Geraldi (2016), da concepção de linguagem que o professor assume em sua mediação pedagógica, oriunda de experiências profissionais e acadêmicas.

Para uma visão mais esmiuçada dos tipos de orientações dadas pelas questões aos alunos respondentes, apresento, no Quadro 33, as respostas dadas por eles na folha entregue com as respostas.

Quadro 33: Respostas da reflexão a partir do texto dos alunos Felipe e Raquel.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1- Para a conscientização da população. 2- A população. 3- A população. 4- Redução do fluxo de atendimentos. |
|---|

Fonte: dados escritos.

Retomando a discussão sobre compreensão responsiva ativa, não posso considerar que as respostas elaboradas pelos alunos respondentes demonstram uma compreensão passiva em relação ao texto lido e as respostas escritas por elas. A compreensão das alunas apresentou um menor grau de ativismo, visto que não houve estímulo suficiente para que fosse identificado um maior grau. As informações solicitadas se limitavam à noção de texto-sistema (RODRIGUES, R. H, 2000), impossibilitando o tratamento do texto como uma produção enunciativa. Nessa perspectiva, posso inferir que, caso o estímulo dado por Felipe e Raquel requeresse dos respondentes uma reflexão mais aprofundada sobre o texto-base, as respostas poderiam ser mais apropriadas à proposta da atividade.

Uma possível explicação para essa realidade é a ausência de práticas de leitura adequadas que interliguem, assim como tratei anteriormente nesta mesma seção, o texto, o leitor e o mundo exterior. Essa inter-relação nem sempre é prezada nas salas de aula de educação básica, dificultando que, no ensino superior, seja possível que se desenvolva um processo dialógico de leitura. Com isso, a situação é preocupante principalmente em cursos de licenciatura e bacharelado que não possuem componentes curriculares de Língua Portuguesa nos primeiros semestres. Os alunos, nessas situações, são privados das significações sociais (termo de CHARTIER, 1998) propiciadas pelas atividades de leitura que provoquem mais

efetivamente maiores graus de ativismo nas práticas linguístico-discursivas na sala de aula de língua portuguesa.

No que diz respeito à formação do professor, esse quesito é o que mais preocupa a comunidade científica, a exemplo da Linguística Aplicada direcionada ao ensino e à aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras, que busca problematizar os discursos dos sujeitos marginalizados e excluídos das diversas discussões sociais e políticas. A profissão docente precisa ser tida como um processo contínuo para que, em qualquer que seja o nível de ensino, seja possível caminhar no aprimoramento de quadros preocupantes, com ênfase no desenvolvimento da compreensão responsiva ativa do sujeito em atividades de reflexão linguística. Isso significa que é “importante que o professor conheça o contexto cultural de seus alunos e os modos de produção e de circulação da grande variedade de textos valorizados pela sociedade” (KLEIMAN, 2002, p. 111). É assim que a instituição de ensino pode promover o contato dos sujeitos com a língua viva, estimulando-os a buscarem aprimoramentos para seus conhecimentos até então construídos.

Considerando a oscilação dos graus de ativismo, destaco a situação do material (texto-base e questões) formulado pelas alunas Tamires e Helena, que, mesmo demonstrando um menor grau de ativismo na compreensão, ainda apresenta um avanço em comparação ao que foi desenvolvido por Felipe e Raquel.

Figura 11: Texto para reflexão linguístico-discursiva das alunas Tamires e Helena levado para a aula de 26 de setembro de 2019.



O SUS, o maior sistema de saúde do planeta, está entrando em colapso, mas precisa ser tratado como uma jóia nacional

ADRIANA DIAS LOPES

Vamos parar de fingir que pagamos ao médico, e o médico, de fingir que trabalha." A boutade do ministro da Saúde, Ricardo Barros, disparada em 13 de julho durante um fórum em Brasília, soou como cianeto para as mulheres e homens de branco. A resposta foi imediata e virulenta. "O comentário é pejorativo e se mostra desconectado da realidade a respeito do trabalho dos profissionais da saúde, em especial dos médicos, bem como da própria dinâmica de funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS)", reagiu a Associação Médica

e o Distrito Federal jogaram fora remédios de alto custo nos anos de 2014 e 2015 — sim, os medicamentos foram literalmente para o lixo. Tudo somado, o resultado de tanta irresponsabilidade chegou a 16 milhões de reais em desperdício em um período de apenas dois anos. Entre as causas alegadas estão validade vencida e armazenamento incorreto. Inépcia e incompetência, portanto.

A EXPLOÇÃO POPULACIONAL. Os 150 milhões de pessoas penduradas hoje no SUS representam número maior do que o total da população brasileira em 1988, ano em que o sistema foi criado. E essa soma só tende a crescer: em 2016 e 2017, 2,5 milhões de brasileiros perderam o convênio médico privado em decorrência da crise econômica. A expectativa de vida

Brasileira, em uma nota levada aos jornais. “Senhor ministro, não se pode responsabilizar os médicos pela falta de infraestrutura nos postos de saúde e nos hospitais, pelo desabastecimento de insumos e medicamentos, pela dificuldade de acesso a exames” acrescentou um documento da Sociedade Brasileira de Pediatria.

A frase insensata do ministro e a grita corporativa desnudaram um capítulo dramático da vida brasileira: nunca se viram tantos problemas no maior sistema de saúde pública do planeta — uma obra coletiva e monumental, da qual dependem 150 milhões de pessoas, que precisa ser tratada como uma joia nacional. Diz Mauro Luiz de Britto Ribeiro, presidente em exercício do Conselho Federal de Medicina: “O sistema está em colapso”. O sistema é gigantesco, mas suas fragilidades não resistem a um olhar cuidadoso. A saber:

BAIXO ORÇAMENTO. Investe-se pouco no SUS, apesar de sua imensidão. De acordo com o mais recente relatório da Organização Mundial da Saúde, divulgado em junho deste ano, o Brasil é o terceiro pior país das Américas em termos de gastos na área da saúde — perde para o Haiti e para a Venezuela. Em 2014, apenas 6,8% do Orçamento público brasileiro foi destinado ao setor. No Canadá, país que tem um sistema semelhante ao do Brasil, o valor corresponde a 18,8%. Um estudo do Conselho Federal de Medicina mostrou ainda que, nos últimos catorze anos, um total de 66,2 bilhões de reais liberados para ser investidos na saúde não foi aplicado efetivamente. Na ponta do lápis: de cada 10 reais previstos, 6 reais deixaram de ser usados.

DESCASO. Um relatório da Controladoria-Geral da União, divulgado em agosto deste ano, mostrou que onze estados

aumentou, num movimento global e inexorável — atualmente se vive uma década a mais do que se vivia nos anos 1980. Ou seja, há mais gente e mais gente idosa. O problema é que envelhecemos muito mal. Metade dos brasileiros que chegam aos 60 anos sofre de hipertensão, segundo levantamentos recentes. A demanda por medicação e atendimento médico é cada vez maior. A conta, naturalmente, não fecha.

Pelo SUS, os brasileiros podem receber gratuitamente remédios contra aids, diabetes, pressão alta e para o coração. Podem vacinar os filhos e submeter-se a cirurgias complexas. Nas palavras de Drauzio Varella, o médico sem fronteiras, em entrevista à *Folha de S. Paulo*, no jubileu de ouro da formatura de sua turma pela USP: “O SUS é a maior revolução deste meio século, uma conquista definitiva”. Está na Constituição de 1988: “Saúde é direito de todos e dever do Estado”. A partir do próximo ano, porém, o princípio

estará sob forte ameaça. Em 2018, entrará em vigor a Emenda Constitucional 95, conhecida como a PEC do Teto. A nova lei, que limita o reajuste dos gastos públicos pela in-

Fonte: coletado pelos alunos.

O texto escolhido por Tamires e Helena é dividido em etapas e isso facilita o processo de compreensão sobre os elementos que justificam o colapso em que se encontra o Sistema Único de Saúde (SUS). O tema abordado na matéria - retirada de uma revista impressa, pode ser vinculado a diversas situações locais de oferta e desenvolvimento de atendimentos gratuitos para a população. Nesse sentido, percebo que, assim como os outros alunos, Tamires e Helena tiveram base suficiente para formular as questões para a dupla respondente. Entretanto, o estímulo a um maior grau de ativismo na compreensão ficou limitado à segunda questão que as alunas elaboraram, conforme aponta o Quadro 34.

Quadro 34: Atividade de reflexão a partir do texto das alunas Tamires e Helena.

- 1- Qual a resposta da Associação Médica Brasileira em relação à acusação dos ministros à má assistência do SUS?
- 2- Em relação ao orçamento, dê sua opinião sobre quais melhorias poderiam ser feitas para ajudar o SUS na sua cidade.
- 3- Em relação ao descaso do SUS, quantos estados e em que ano foram jogados medicamentos de alto custo?
- 4- Em que ano entrou em vigor a nova emenda constitucional e qual o nome que lhe foi dada?
- 5- O que a Associação Brasileira de Medicina diz a respeito do SUS?

Fonte: dados escritos.

Diante do Quadro 34, observo que a segunda questão fica solta em meio às outras que se limitam a uma rápida leitura do texto, sem focalizar as significações possíveis a partir da leitura, de que trata Chartier (1998). Na perspectiva dialógica, questionamentos e problematizações remetem o trabalho com a língua para um horizonte bastante amplo quando se compara com simples análises de superfícies textuais. Na análise do que foi produzido pela dupla respondente é possível identificar que a orientação dada por Tamires e Helena na segunda questão possibilitou a articulação entre o texto, o leitor e o mundo exterior, o que não ocorreu nas demais respostas, como consta no Quadro 35.

Quadro 35: Respostas da reflexão a partir do texto das alunas Tamires e Helena.

- 1- “Senhor Ministro, não se pode responsabilizar os médicos pela falta de infraestrutura nos postos de saúde e nos hospitais pelo desabastecimento de insumos e medicamentos, nem pela dificuldade de acesso aos exames.
- 2- Ampliar a participação de enfermeiros e outros profissionais, aumentar a cobertura da atenção primária, reorganizar a sede hospitalar e estimular a reorganização dos serviços. Essas sugestões são capazes de causar alguma transformação na triste realidade do SUS em Arapiraca, em Alagoas e no Brasil no geral.
- 3- Foram onze estados e o distrito federal, foi 2014 e 2015.
- 4- PEC do Teto.
- 5- Acredita que nada de diferente foi feito.

Fonte: dados escritos.

Os Quadros 34 e 35 evidenciam um relativo avanço dado nos processos de compreensão quando apenas uma questão, em meio a cinco, se destacou como um estímulo a um maior ativismo no desenvolvimento da compreensão responsiva da dupla respondente. Isso deixa claro que não é possível categorizar ou fixar graus específicos para compreender as atividades de reflexão linguístico-discursiva. Os graus oscilam porque a compreensão nunca vai ser a mesma, uma vez que variam de sujeito para a sujeito na dinâmica viva e concreta da língua nas práticas sociais. Como mencionei anteriormente, a dupla respondente possuía aptidão suficiente para refletir sobre o texto e estabelecer compreensões com maior grau de ativismo, como é o foco da perspectiva dialógica.

Com isso, e retomando experiências de ensino vivenciadas por mim e relatadas por outros professores e pesquisadores, depreendo que reflexões linguísticas com menor responsividade ativa são as mais comuns nas salas de aula de língua portuguesa. Entretanto, uma diferença pode ser visualizada na situação aqui descrita, na qual o professor fez a identificação desse tipo de ocorrência a partir dos materiais que foram produzidos no contexto de uma pesquisa científica. Poderia ser, caso não fosse essa a motivação para a observação dos dados produzidos, que eu, enquanto professor, não percebesse essa problemática recorrente nas questões elaboradas por outros alunos que integravam aquela turma de Enfermagem. De modo mais amplo, e considerando as possibilidades de questões com baixo grau de ativismo produzidas pelos próprios professores, considero que isso é consequência de situações em que professores, com pouca vivência de leitura e de produção de textos, na profissão e na vida, frequentemente não se encontram em condições de formar leitores e produtores de texto como cidadãos, nas diferentes instâncias da vida social (ZOZZOLI, 2012).

Nessa perspectiva, a auto-observação do professor ganha destaque com as possibilidades de mudanças, tanto de metodologias como de práticas de ensino que favoreçam de modo mais efetivo a formação de sujeitos leitores e produtores de textos em língua portuguesa. A ação docente remete ao ato responsável (BAKHTIN, 2010b) do professor no transcorrer de suas atividades práticas quando lida com situações complexas. É preciso que o docente reveja suas experiências de sala de aula e se embase nos resultados positivos para tentar reverter quadros que apresentem problemáticas emergenciais, como o caso dos alunos que não conseguem gerar problematizações a partir de um texto lido anteriormente, mesmo que diversos elementos que o circundam tenham grande valia.

Sobre essa necessidade de ressignificar práticas de ensino por intermédio de uma observação sensível, Zozzoli (2012, p. 263) depreende que “ver a língua/linguagem na perspectiva dialógica [...] implica mudança de posicionamento em relação não apenas ao

trabalho efetuado e à disciplina em jogo, mas em relação a concepções de mundo, de ensino e de aprendizagem”. Diante disso, a reflexão linguístico-discursiva com menor responsividade ativa funciona, a meu ver, como um alerta para a reelaboração de atividades pedagógicas para que estas passem a considerar a dinâmica viva da língua/linguagem, a qual pode acarretar a formação processual de sujeitos responsivos ativos leitores e produtores de textos em determinada língua.

Articulando essa perspectiva ao pensamento de Ghedin (2012), pontuo que a auto-observação do professor e a consequente identificação de questões que precisam de melhorias revela uma autonomia crítica, a qual diverge da alienação técnica, que é comum em muitas instituições de ensino. Para uma formação docente não limitada à alienação, a qual pode acarretar alienação dos alunos, a autonomia crítica tem se tornado fundamental, pois é com ela que o sujeito questiona e problematiza os seus contextos, podendo causar transformação social local e/ou global.

Nessa linha de pensamento, ao considerar o ensino e a aprendizagem como processos que se desenvolvem continuamente em sala de aula de língua portuguesa e fora dela, identifiquei questões e respostas, ainda na atividade de reflexão linguístico-discursiva, que remetiam para uma outra noção, desta vez vinculada à reflexão linguístico-discursiva com maior responsividade ativa.

5.2.4.2. Reflexão linguístico-discursiva com maior responsividade ativa

Diferentemente do que ocorre nos contextos de ensino na educação básica, é comum que os professores esperem mais de discentes matriculados em cursos de graduação, mesmo que ainda numa fase inicial, como nas experiências que venho descrevendo e refletindo no decorrer deste trabalho, as quais ocorreram numa turma de primeiro período. Diversos aspectos podem ser elencados quando se pensa no perfil de aluno que os documentos oficiais (a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais) definem para o término do ensino médio e para a educação básica no geral. A construção de um perfil de aluno, a meu ver, é absolutamente equivocada dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem e de ensino, uma vez que a singularidade de cada sujeito não é levada em consideração.

A coletividade que os documentos apresentam é mais quantitativa do que mesmo qualitativa. Pensar dessa maneira me auxilia em minhas práticas de sala de aula de língua portuguesa como língua materna, visto que, em cada situação de ensino, lido com alunos que possuem formações distintas, com pequenas e longas distâncias umas das outras. Essa distância

entre as formações dos sujeitos se revela em variadas atividades que são solicitadas no transcorrer de um semestre letivo e, no caso da atividade de reflexão linguístico-discursiva, nas orientações das duplas para os seus respondentes que fazem a leitura do texto e precisam responder às questões.

Quando os alunos, durante o ensino médio, são submetidos a atividades que estimulem suas compreensões responsivas ativas com maior grau de ativismo, a ideia formada por eles acerca de como elaborar uma questão é diferente de quem passou toda a educação básica respondendo a atividades vinculadas à concepção de linguagem como instrumento de comunicação ou à de linguagem como expressão do pensamento. Nesse sentido, a reflexão linguístico-discursiva com maior responsividade ativa vem como um modo de contribuir para a desmistificação de concepções de ensino sistematizadoras e formais. Ela traz à tona a necessidade de se estimular o desenvolvimento do aluno ao integrar práticas efetivas e vivas de linguagem na sala de aula do ensino superior e da educação básica, desde os anos iniciais até os finais.

O meu objetivo, ao propor uma atividade de reflexão linguístico-discursiva, foi o de valorizar as reflexões particulares dos sujeitos e criar um espaço dialógico de problematização sobre diferentes temas, levando os alunos a assumirem a responsabilidade do fazer e do dizer na busca por respostas (GEGE, 2009) ativas. Tal objetivo, dentro da concepção de sala de aula como arena responsiva, foi pouco alcançado nas situações de reflexão linguístico-discursiva com maior responsividade ativa, a qual leva essa denominação porque não se pode considerar passiva qualquer compreensão de um sujeito da linguagem, visto que cada palavra produzida possui uma intenção composta por forças sócio-históricas, ideológicas e culturais que interdependem do contato com as vozes dos outros. No entanto, em questões como as que foram elaboradas pelos alunos Henrique e Débora, fica evidente um emprego mais efetivo na concepção de linguagem que venho defendendo nesta tese, revelando uma reflexão linguístico-discursiva com maior responsividade ativa.

A perspectiva dialógica, com isso, contribui para que a atividade de reflexão em sala de aula ultrapasse os limites da mera abstração e implique positivamente na constituição do sujeito. Assim, apresento, a seguir, o texto-base, as questões e as respostas formuladas a partir das orientações dos alunos Henrique e Débora.

Figura 12: Texto para reflexão linguístico-discursiva dos alunos Henrique e Débora levado para a aula de 26 de setembro de 2019⁷⁸.

Carga horária da enfermagem é superior ao recomendado

Quase 80% dos profissionais gaúchos trabalham mais do que 30 horas

Isabella Sander

Uma pesquisa lançada ontem revelou, pela primeira vez, o perfil dos profissionais da área da enfermagem no Rio Grande do Sul. O levantamento faz parte de um estudo realizado pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), por iniciativa do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen). Um dos dados mostra que 79,9% dos enfermeiros trabalham de 31 a mais de 80 horas semanais no Estado. A jornada é mais intensa do que em nível federal, onde foram registrados 73,3% de profissionais atuando durante mais de 31 horas por semana. A situação vai contra a recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de trabalhadores da área da saúde exercerem suas funções por até 30 horas em sete dias.



Segundo Maria Helena, empregadores preferem contratar técnicos

"O estudo mostra aspectos que já imaginávamos e tínhamos conhecimento, mas agora temos embasamento, como a jornada de trabalho. O excesso de horas trabalhadas reforça a necessidade de políticas públicas para diminuir a jornada, uma vez que causa desgaste, adoecimento e redução da qualidade do trabalho dos profissionais da enfermagem", pondera o presidente do Conselho Regional de Enfermagem (Coren-RS), Daniel Menezes de Souza. O Projeto de Lei (PL) nº 2.295/2000, que estabelece em 30 horas a jornada de trabalhadores da enfermagem, está tramitando e deve ser colocado em breve em votação na Câmara de Deputados.

A maior parte dos trabalhadores da área no Estado (38,4%) ganha de R\$ 1 mil a R\$ 2 mil por mês. Outros 12,9% recebem de R\$ 2 mil a R\$ 3 mil, e 12,8% são pagos mensalmente com a quantia de R\$ 681,00 a R\$ 1 mil. "Temos regiões, como o Sul do Rio Grande do Sul, onde os profissionais estão recebendo menos do que um salário-mínimo. Como não temos piso salarial, o valor é regulado pelo mercado. Então, muitos trabalhadores têm dois ou três turnos de trabalho para se sustentar, e essa é a nossa preocupação, pois, para prestar um bom serviço, ele tem que ter boa condição de saúde", aponta Souza.

O Estado possui 22.031 estabelecimentos de saúde. Neles, trabalham 1157 mil profissionais de enfermagem, sendo 81,8% técnicos ou auxiliares de enfermagem e 18,2% enfermeiros de nível superior. A quantidade de trabalhadores de nível médio é maior do que no Brasil, onde são 77%, contra 23% com graduação.

Segundo Maria Helena Machado, pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp/Fiocruz), responsável pelo estudo, a razão de haver tão poucas pessoas empregadas como enfermeiras com curso superior é o fato de que a Constituição proíbe a ascensão profissional do técnico que finaliza sua graduação. "Além disso, os empregadores preferem contratar com nível médio, pois é mais barato. É uma prática em todo o Brasil, e aqui se repete", revela.

No Rio Grande do Sul, 30,5% dos empregos são no setor privado, 19,5% no filantrópico e 15,5% no público municipal. Já em nível nacional, os locais que mais empregam são as Equipes de Saúde da Família (22,3%), o setor público estadual (18,6%) e o privado (11,2%).

Fonte: coletado pelos alunos.

⁷⁸ Retirado de: <https://www.jornaldocomercio.com/site/noticia.php?codn=204352>

Quadro 36: Atividade de reflexão a partir do texto dos alunos Henrique e Débora.

- 1- A partir da leitura da matéria e das suas outras experiências, discuta sobre como a carga horária excessiva do enfermeiro no local de trabalho pode interferir no seu desempenho profissional.
- 2- Explique como a desvalorização profissional acarreta no desenvolvimento dos atendimentos.
- 3- Em relação aos dados de contratação de enfermeiros no setor público e privado, faça uma avaliação sobre a oferta de trabalho para os profissionais e a necessidade da população para com esses serviços.

Fonte: dados escritos.

As questões formuladas pelos alunos Henrique e Débora foram bastante amplas e, à primeira vista, percebi que seria difícil responder resumidamente as problematizações que os alunos colocaram, como se pode perceber no Quadro 36. No entanto, achei relevante que eles permanecessem com essas questões porque elas estimulam de modo mais efetivo a reflexão da dupla respondente. Assim, a reflexão linguístico-discursiva não se encerra no momento em que o/s aluno/s acaba/m de escrever as respostas e as entregam para o professor. A reflexão linguístico-discursiva é contínua, pois, como a denominação anuncia, a atividade engloba os diferentes sentidos que o texto produz e as articulações que ele pode fazer com processos da vida social.

A questão 1 formulada por Henrique e Débora deixa evidentemente clara a compreensão responsiva com maior grau de ativismo desses alunos em relação às orientações dadas por mim antes do início da atividade, visto que os alunos solicitam que a dupla respondente articule a leitura da matéria com conhecimentos extralinguísticos, ou seja, construídos nas experiências de vida social. Em seguida, na questão 2, Henrique e Débora solicitam a opinião dos respondentes a respeito da desvalorização profissional. Nessa situação específica, fica implícita a necessidade de recorrer não somente aos acontecimentos que são relatados na matéria apresentada. Finalmente, os respondentes são solicitados a pensar nas realidades que vivenciam para mobilizar duas questões diferentes, porém próximas. Com essa observação, fica perceptível que as questões elaboradas por Henrique e Débora dão um estímulo significativo à compreensão responsiva com maior grau de ativismo dos respondentes nos momentos de leitura e produção de textos.

A partir disso, o Quadro 37 mostra as respostas obtidas com as questões elaboradas por Henrique e Débora.

Quadro 37: Respostas de reflexão a partir do texto dos alunos Henrique e Débora.

- 1- O excesso de horas trabalhadas causa desgaste, adoecimento e redução da qualidade de trabalho dos profissionais da Enfermagem.
- 2- A desvalorização salarial desanima os profissionais pela desigualdade referente ao que é recebido pelo que trabalha. O cansaço pelo excesso de serviços causa danos à saúde, mas pela necessidade de uma qualidade de vida melhor alguns profissionais trabalham em dois ou três turnos para ter melhores salários.
- 3- Os empregadores preferem contratar técnicos pelo custo que é mais baixo e que dão conta de todo o trabalho que o enfermeiro não tem acesso. Ou seja, a maior parte do atendimento e práticas é realizado pelos técnicos e finalizado, acompanhado e observado pelo enfermeiro com seu conhecimento científico.

Fonte: dados escritos.

Como complemento às considerações sobre o material produzido por Henrique e Débora, vejo a necessidade de destacar dois elementos que, para mim, foram fundamentais para o melhor desenvolvimento das questões formuladas pelos alunos, a saber: a solicitação de orientação do professor e o diálogo constante de Henrique com Débora e vice-versa. Fui solicitado duas vezes, no início e no término da atividade, pela referida dupla. Nas duas vezes, Henrique e Débora me questionaram se a atividade estava de acordo com o que eu havia solicitado e se mostraram abertos às possíveis sugestões que eu poderia dar. Enquanto produziam as questões, os dois estavam sempre dialogando num processo de autoquestionamento sobre o que estava sendo efetuado a partir do texto-base.

Em relação ao Quadro 37, fica em destaque que a dupla respondente não se limitou ao texto disponibilizado por Henrique e Débora, implicando, realmente, reflexões linguístico-discursivas com maior responsividade ativa. Entretanto, alguns aspectos deixaram de ser explorados pelos alunos, como os atendimentos, na questão 2, e a necessidade da população, na questão 3. Em comparação com que foi discutido na situação do material produzido por Felipe e Raquel, a dupla respondente das questões de Henrique e Débora trouxeram um significativo avanço por não haver a limitação na superfície textual, como prega a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Na reflexão linguístico-discursiva, imbricada no seio da concepção de sala de aula como arena responsiva, o aluno sai da zona de conforto representada por expressões que de nada aproveitam os conhecimentos prévios do sujeito, como semelhantemente critica Costa-Hübes (2010, p. 248-249):

Ao organizarmos um enunciado com expressões do tipo “Qual a intenção do autor...”, estamos, de forma direta, focalizando apenas o autor do texto, reproduzindo, com isso, uma maneira de conceber a linguagem como própria do autor, subjetiva às suas ações, portanto, individualizada. Ler, nesse caso, significa mergulhar na intencionalidade do autor, na tentativa de vasculhar as suas mais íntimas intenções. E o papel do leitor, reduz-se apenas na tentativa de descobrir o que o autor pensou no momento em que escreveu, ou seja, o leitor perde toda sua autonomia, já que seu conhecimento de mundo é desconsiderado, assim como suas experiências, elementos que são neutralizados em função apenas e unicamente do autor.

Complementando a discussão de Costa-Hübes (2010), acredito que em situações de leitura o sujeito jamais saberá o que o autor quis dizer em determinada produção. Ao tratar o texto como objeto de ensino (GERALDI, 1984, 1995; POSSENTI, 1996), o professor precisa conhecer os subsídios necessários para um trabalho pedagógico que comporte a diversidade de conhecimentos linguístico-discursivos possibilitada pelo texto. Dessa maneira, a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011; ZOZZOLI, 2012) é mais bem identificada em práticas de ensino que levem realmente o sujeito à reflexão, uma vez que o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, é o contexto social (VOLÓCHINOV, 2017), e é socialmente que a aprendizagem se desenvolve. Ainda nesse sentido, para ressaltar a não estabilidade dos graus de ativismo que permeiam as interações discursivas em atividades de reflexão linguístico-discursiva, trago para a discussão o material elaborado por Murilo e Milena na aula do dia 26 de setembro de 2019.

Figura 13: Texto para reflexão linguístico-discursiva dos alunos Murilo e Milena levado para a aula de 26 de setembro de 2019.

HE do Agreste oferta Curso de Gestão e Liderança em Enfermagem

1 DE AGOSTO DE 2019

Repórter: Davi Salsa

Repórter Fotográfico: Davi Salsa



excelência na qualidade da assistência hospitalar”, explica o médico e professor Jean Rafael.

A enfermeira Maria Izabel Sena da Silva, que há 16 anos trabalha no HE do Agreste, elogiou a iniciativa, afirmando que o curso trará um aprimoramento profissional.

A mesma opinião é compartilhada pela colega de profissão Fabiana Oliveira, que trabalha no Hospital Regional de Arapiraca. “É fundamental essa busca para ampliar e melhorar cada vez mais o nosso espírito de liderança diante da equipe. Tenho certeza de que o curso será um instrumento importante para o aprimoramento das nossas competências e habilidades”, enfatizou.

Responsável pelos cuidados diretos aos pacientes, os enfermeiros desempenham papel importante no ambiente hospitalar. Para tanto, o profissional precisa estar sempre atualizado e cada vez mais preparado para a tomada de decisões.

Diante dessa realidade, o Hospital de Emergência do Agreste, em Arapiraca, está ofertando o Curso de Gestão e Liderança na Saúde em Enfermagem. O treinamento conta com apoio da gerente-geral Regiluce Santos e da Secretaria de Estado da Saúde (Sesau).

As aulas foram iniciadas no dia 31 de julho e se estenderão até o mês de setembro. Além de enfermeiros e enfermeiras do HE do Agreste, o curso também está sendo voltado para os profissionais de enfermagem do Hospital Regional de Arapiraca.

Segundo revela o coordenador do curso, o médico e professor Jean Rafael, a capacitação é uma iniciativa do Núcleo de Educação Permanente (NEP) do HE do Agreste.

Dividido em cinco módulos, com carga de 40 horas, o treinamento atende uma demanda, inicial, de 30 profissionais que atuam na área da urgência e emergência hospitalar na II Macrorregião de Saúde.

*Hoje, a liderança é um tema-chave para a melhoria constante das habilidades e competências do setor de enfermagem, e que resulta na busca pela

Fonte: coletado pelos alunos.

O tema trazido pela matéria escolhida por Murilo e Milena se articula com a discussão sobre ética profissional desenvolvida anteriormente, na qual ficou frisada a necessidade de os profissionais da saúde participarem de cursos e eventos de formação continuada visando uma atuação profissional ética e responsável. Os alunos discutiram sobre essas questões e esse pode ter sido um fator que auxiliou a formulação das questões por Murilo e Milena, as quais foram significativas por estimularem um maior ativismo na compreensão responsiva dos respondentes de acordo com o Quadro 38.

Quadro 38: Atividade de reflexão a partir do texto dos alunos Murilo e Milena.

- 1- Pelo texto e por seus conhecimentos discuta sobre o porquê de os profissionais da saúde precisarem estar atualizados?
- 2- Qual o principal objetivo de Jean Rafael com a iniciativa de aulas para os profissionais da saúde?
- 3- Existe um órgão responsável pela capacitação orientada dos profissionais da saúde. Na sua opinião, esse órgão cumpre o seu papel?

- 4- A partir do que foi lido no texto escreva sobre a importância do enfermeiro capacitado para os vários atendimentos que são possíveis na saúde pública.

Fonte: dados escritos.

Das quatro questões elaboradas por Murilo e Milena, ainda existe a segunda que se diferencia em grande escala do potencial reflexivo das demais. Entretanto, ela solicita uma informação que está relacionada ao que é pedido nas outras questões. Mesmo assim, a segunda questão não representa uma perda para o estímulo à compreensão responsiva ativa dos respondentes, visto que as possibilidades de continuidade da pergunta levantada são exploradas antes e depois dela, como podem exemplificar as respectivas respostas no Quadro 39.

Quadro 39: Respostas de reflexão a partir do texto dos alunos Murilo e Milena.

- 1- Os profissionais da saúde precisam estar atualizados porque eles são responsáveis pelos cuidados diretos com os pacientes, desempenham um papel de grande importância no ambiente hospitalar e lida com diversas situações complicadas no dia a dia.
- 2- O principal objetivo é a capacitação dos profissionais.
- 3- É a Secretaria do Estado da Saúde (SESAU). Como todos os órgãos públicos, infelizmente a SESAU deixa a desejar na formação dos profissionais da saúde do estado de Alagoas. Os profissionais também precisam ser mais participativos nas decisões, pena que eles ficam sem espaço em muitos casos.
- 4- Hoje a liderança é um tema chave para a melhoria constante das possibilidades do setor da enfermagem em postos de saúde e hospitais. A capacitação dos profissionais seve para possibilitar uma atuação de excelência em variadas partes do Brasil.

Fonte: dados escritos.

A dupla respondente, como era de se esperar após as análises apresentadas até este momento, seguiu as orientações dadas por Murilo e Milena à risca, deixando em destaque a necessidade de professores de língua portuguesa e outros componentes curriculares efetuarem atitudes sensíveis nos momentos em que se detêm a elaborar questões para os alunos, seja em atividades rotineiras de sala de aula como em avaliações somativas, as quais, mesmo problemáticas, são as que norteiam todas as instituições de educação básica, faculdades, centros e universidades.

O papel do sujeito que realiza uma leitura de determinado texto na perspectiva dialógica é o de problematizá-lo para a compreensão com maior responsividade ativa. A relação contextual na qual esse sujeito está submetido revela diferentes ações e reflexões que ele faz por meio da linguagem, seja falando, escrevendo ou se utilizando de estratégias não-verbais. Em algumas situações, o sujeito age situadamente a partir de experiências vivenciadas e conhecimentos previamente adquiridos; em outras, como em práticas de ensino, o papel presente do outro tem sua pertinência e necessidade. Em experiências no campo da sala de aula, fica evidenciado que a mediação do professor é determinante em muitos casos, inclusive no que estou relatando neste trabalho. Como explicitam o texto e as questões elaboradas pelos alunos Henrique e Débora, os alunos compreenderam a orientação dada antes do momento de produção da atividade, porém nem todos os alunos conseguiram entender a proposta.

Diante do que foi apresentado, percebo que a prática linguístico-discursiva desenvolvida, que se inicia na leitura do texto e se prossegue na atividade de reflexão linguístico-discursiva, foi favorável para que se apresente ao aluno um ensino de língua portuguesa baseado na reflexão sobre a própria língua viva e não na memorização de elementos que compõem a sua construção composicional. Com isso, para que a discussão a respeito das práticas linguístico-discursivas seja mais completa, sigo com uma possibilidade de articulação entre a gramática, a leitura e produção de textos (orais e escritos), apresentando outras experiências a partir de questões já problematizadas.

5.3. REFLEXÃO GRAMATICAL: INTERSECÇÕES COM A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

A relação entre produção de textos e gramática⁷⁹ foi abordada em Silva Júnior (2019) de modo que foi ficou compreensível como, no ensino fundamental, era possível ensinar a gramática a partir de práticas discursivas que integram a vida social. Neste espaço, procuro, na perspectiva das práticas linguístico-discursivas, discutir sobre como a reflexão gramatical se articula com a leitura e a produção de textos no trabalho pedagógico com a língua portuguesa no ensino superior.

⁷⁹ No trabalho de mestrado denominei essa relação como sistematicidade dos eixos que compõem o ensino de língua portuguesa. Em leituras mais atuais, problematizei, junto à orientadora deste trabalho, o termo sistematizada, pois percebe-se a sua aproximação com a noção de língua como sistema, criticada na obra de Volóchinov (2017).

Quando Bakhtin (2011) argumenta que a linguagem vai além das formas da língua, que são objeto de estudo da linguística, o autor já deixa claro, em suas reflexões, que o ensino de uma determinada língua não pode partir apenas de sua forma sistêmica em que estão incluídos elementos gramaticais, no que concerne ao trabalho com a fonética, a fonologia, a sintaxe, a semântica etc., mas que questões discursivas, que englobam a leitura e a produção de textos, precisam ser também abordadas na busca pela construção de conhecimentos linguístico-discursivos. Essa preocupação fica implícita nas opiniões dos alunos Fabrício e Henrique, quando questionados sobre a necessidade de se trabalhar gramática em aulas de língua portuguesa, como se pode depreender no Quadro 35.

Quadro 40: Resposta dos alunos Fabrício e Henrique ao questionário.

- A gramática, na sua perspectiva, é algo necessário para ser abordado em sala de aula?

Fabrício: Sim! Com certeza. Chega a ser absurda a quantidade de alunos que não a dominam.

Henrique: Com certeza. Como profissional da saúde em enfermagem, devemos nos expressar de forma clara e sabermos escrever de forma correta. Eu acho que saber ler é o começo de tudo!

Fonte: dados escritos.

A resposta do aluno Henrique frisa a relevância de se pensar na produção de sentidos em articulação com a perspectiva formal da escrita, que retoma a gramática da língua. Ao destacar que a gramática é pertinente para o desenvolvimento da linguagem por profissionais da Enfermagem, o aluno entende que, ao se formar em nível superior, o Enfermeiro precisa demonstrar, em suas atividades, que sua formação acadêmica não surtiu efeito somente no modo em como ele lida com os pacientes, mas nos prontuários que precisa preencher, formulários etc. A leitura traz a necessidade de o sujeito ler textos de diferentes gêneros para, a partir da interligação entre os elementos linguísticos, compreender o funcionamento da gramática nessas materialidades, o que reverte para seus conhecimentos linguístico-discursivos.

Nesse sentido, a abordagem que se quer defender não parte do princípio de que o estudo gramatical não é relevante para contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Ao invés disso, quero frisar que ele não dá conta de tudo o que precisa ser aprendido sobre a língua

no seio de uma instituição de ensino⁸⁰. Zozzoli (1999, p. 8), ao mencionar que a escola deve objetivar formar alunos para agirem no mundo, problematiza a importância de se atribuir ênfase à leitura e à produção, e que a gramática perpassa essas atividades. Para argumentar sobre a busca pela autonomia do aluno leitor e produtor de textos, a autora acredita que:

Diante da carência de formação dos professores e da falta de estudos que incluam dentro do próprio processo de transformação das práticas escolares o trabalho executado com a gramática na sala de aula, desde a escola até a universidade, costuma ser considerado através de dois tipos básicos de conduta: ou rejeita-se qualquer trabalho mais sistemático ou reflexivo com a linguagem, sob a alegação de que a aprendizagem se dá unicamente através do contato contínuo com os textos e da discussão que se instala em torno dos temas na sala de aula; ou então, apesar de experiências frustrantes com a aplicação de modelos e/ou manuais, parte-se para o recurso a alguma proposta teórico-metodológica pronta (ZOZZOLI, 1999, p. 8).

O embasamento das atividades de ensino de língua portuguesa em materiais didáticos prontos tornou-se uma “moda” entre professores, principalmente daqueles que, mediante condições histórico-sociais diversas, precisam seguir à risca essas diretrizes para permanecerem empregados. A proposta pronta está voltada à aplicação de uma determinada “fórmula” para medir os seus efeitos, entretanto essas iniciativas servem como uma medida desconexa e descontextualizada da realidade linguística, acarretando resultados ineficazes pela ausência da observação, ou, como defende Lima (2019), da intermediação sensível, que o professor precisa fazer dos acontecimentos que envolvem a sua prática pedagógica, o que, quando efetuado, conduz o ensino à relação da língua com as práticas sociais. No que diz respeito à resistência de professores para a condução de um ensino de gramática reflexivo, fica perceptível a ausência do preparo profissional para a construção de uma atuação docente relativamente autônoma (ZOZZOLI, 2006). Assim, essa resistência pode ser resultado da falta de conhecimento necessário para o estímulo à reflexão do aluno. Em outras palavras, professores que não se auto-observam sem questionarem as suas próprias práticas não têm subsídios para levar outros sujeitos (os alunos) à reflexão sobre a língua. Cabe ressaltar, diante disso, que ausência da auto-observação e da reflexão sobre a prática pedagógica não é responsabilidade somente do professor, uma vez que tal realidade é articulada às políticas educacionais, à formação inicial, continuada etc.

Geraldi (1984) pondera que o ensino reflexivo da gramática pode ser equivocado quando o texto serve como um pretexto⁸¹. Na mesma perspectiva, Zozzoli (1999) destaca que

⁸⁰ A discussão, aqui e em outros momentos desta tese, refere-se tanto ao ensino superior (foco desta investigação) como à educação básica.

⁸¹ O termo pretexto foi cunhado inicialmente por Geraldi (1995).

provocar reflexões gramaticais não significa ensinar as regras por meio de frases inventadas nem retirando orações de um determinado texto e analisando-as da mesma forma. A reflexão gramatical surge da observação que o professor faz das produções orais e escritas dos alunos, insere-se nos momentos de reflexão e planejamento pedagógico do professor, nos quais o docente identifica quais elementos da gramática são mais necessários para o trabalho naquela turma e se funda na articulação da gramática com a leitura e a produção de textos durante a aula.

Nesse sentido, Possenti (1996) afirma que o papel da escola é ensinar a norma padrão e que, para esse ensino, a abordagem normativo-prescritiva, que preza pela “transmissão de conteúdos” não é o único caminho. Num viés mais amplo em relação ao ensino, Freire (1989) destaca que é necessário criar condições para a construção de conhecimentos nas práticas educativas. No bojo dessas condições insere-se a perspectiva reflexiva de trabalho com a linguagem em contextos de ensino e aprendizagem na educação básica e no ensino superior. A significação do termo condição deixa clara a importância da autonomia relativa (ZIZZOLI, 2006) do professor para não reproduzir o que já vem sendo feito em outras salas de aula, mas criar seus próprios subsídios para efetuar o ensino reflexivo da gramática, assim como dos demais eixos.

Assim como diversos autores, Antunes (2007) comunga da ideia de que o foco de materiais didáticos, bem como de práticas reprodutivas de professores no ensino tradicional de gramática, advém de duas crenças primordiais que prevalecem no sistema de ensino há muitas décadas, a saber: a de que existem usos linguísticos melhores e mais certos que outros e a de que é preciso enfatizar os usos que foram mais privilegiados socialmente. Essas premissas são pontos-chave para o desenvolvimento de práticas excludentes de preconceito linguístico nas salas de aula que não consideram as possibilidades de se discutir com os alunos sobre os usos da linguagem nos contextos sociais, repassando a ideia de que o certo é falar e escrever de uma única forma, sem possibilidade de variação. Essa ótica de compreender a língua é inadequada por não ter nenhuma articulação do discurso com a vida, pois conduz ao entendimento de que o que uma grande camada social fala e escreve é equivocado. Os alunos, por mais maturidade social que tenham, podem carregar essa ideia e construir uma espécie de recusa para com o seu próprio uso social da língua portuguesa.

Perini (2010) critica o ensino de gramática descontextualizado assinalando que esse tipo de prática parece ter como objetivo a memorização e não a aprendizagem. É como se todas as horas que o professor passa explicando como conceitos gramaticais se aplicam em orações soltas e sem articulação com as práticas sociais de linguagem dos alunos servisse apenas para que esses sujeitos “memorizem” tais conceitos e consigam aplicá-los até o momento em que o

docente faz uma avaliação, numa perspectiva somativa, e atribui nota aos alunos que mais bem decoraram o que foi apresentado por diversas vezes no contexto da sala de aula. Após esse processo, que, no ensino superior, pode durar um semestre, o aluno está livre para esquecer tudo o que foi memorizado. Ao tomar como base realidades semelhantes dentro de um quadro prático de pesquisas em salas de aula, Zozzoli (1999, p. 13) desenvolveu a ideia de que “ao invés de o aluno receber explicações prontas, muitas vezes inadequadas por ultrapassarem o âmbito da dificuldade em si, procura-se propiciar oportunidades de reflexão, a partir das próprias dificuldades surgidas”. Essas dificuldades, conforme a autora vem apresentando em algumas produções, pode ser identificada pelos professores em suas observações ou expressas pelos alunos. Alguns dos alunos que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa apresentada neste trabalho fizeram pontuações relevantes que articulam a gramática com outros eixos do ensino de língua portuguesa, conforme mostra o Quadro 41.

Quadro 41: Respostas das alunas Gabriela, Agatha e Maria ao questionário.

- A gramática, na sua perspectiva, é algo necessário para ser abordado em sala de aula?

Gabriela: Sim. Como vamos saber escrever adequadamente sem a gramática?

Agatha: Sim, tem grande importância na nossa vida acadêmica.

Maria: Ela é importante! Tem que ser abordada para nos ajudar a falar melhor e escrever também.

Fonte: dados escritos.

Assim como a resposta de Henrique no Quadro 40, as considerações de Gabriela e Maria, no Quadro 41, são importantes para a afirmação de que os alunos compreendem a necessária articulação da gramática com a leitura e a produção de textos. A realidade pontuada no Quadro 41 aponta que, mesmo mencionando as contribuições da gramática para a fala e a escrita, as alunas se prendem ao discurso normativo, pois a gramática se sobressai frente às modalidades de linguagem (oral e escrita) na resposta dada pela aluna Maria. Isso é bastante preocupante, uma vez que a tradição do ensino de língua portuguesa na educação básica tem colocado o plano linguístico acima do discursivo.

Mesmo que os alunos não precisem conhecer conceitos referentes ao tratamento da língua no campo linguístico ou fora dele, é necessário que o trabalho em sala de aula possa

estimular os alunos a falar e escrever a língua, compreendendo seus aspectos formais, tendo que deixar claro que essa língua, que serve para diferentes práticas de sala de aula, deve ser observada em diversas possibilidades de realização nas atividades sociais. É estudando a língua/linguagem numa perspectiva mais ampla que a instituição de ensino forma sujeitos cientes do todo complexo que envolve as suas práticas sociais no dia a dia. A esse respeito, Nascimento e Santos (2005, p.5) pontuam que “as atividades de gramática reflexiva podem levar o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua através da observação dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos produzem”.

Ensinar a língua pelo discurso e, também, pela sua materialidade, é necessário porque isso coloca o sujeito na posição de observador e investigador de suas próprias práticas. Poupar esses sujeitos de identificarem a importância das suas práticas discursivas é distanciar a língua/linguagem da sua realização dialógica, concebendo a instituição de ensino como uma instância hierárquica e não como contexto em que ocorrem práticas sociais e educativas sempre inter-relacionadas. Proporcionar momentos de discussão sobre como a gramática é revelada nas práticas sociais em sala de aula é um aspecto relevante para ser pensado, até porque muitos alunos podem ter uma visão mais ampla de gramática, mas não chegam a discutir sobre isso com os professores e os outros alunos. Com isso, é possível que se saia da tradição de sala de aula como local físico em que se ensina o objeto de ensino e que não se discute sobre ele e, assim, se possa defender com mais ênfase o papel ativo do aluno no desvelar de suas aprendizagens.

Em Silva Júnior (2019), pude identificar que quando os alunos percebem que as regras gramaticais podem ser encontradas e analisadas em enunciados que fazem parte dos seus próprios usos da língua portuguesa, o aprendizado da língua é mais significativo, uma vez que o funcionamento do ensino da gramática está em constante relação com o que ocorre ao redor. Nesse contexto, o professor de língua portuguesa, ao pensar o ensino pela reflexão gramatical, passa a ensinar *a língua dos alunos* e não *a língua privilegiada/usada pelos discursos institucionais*. Mesmo que se entenda que existe essa dicotomia inadequada nas práticas escolares, alguns professores reproduzem essa língua privilegiada por achar que ela dá subsídios para um trabalho concreto. Entretanto, os prejuízos para as formações dos alunos são diversos.

Para que se apresentem exemplos práticos da relação entre leitura, produção de textos e gramática no trabalho com a língua portuguesa, retomo Zozzoli (1999, p. 20) quando destaca que

Antes de se pensar em qualquer mudança nas ações pedagógicas, é preciso salientar que essas transformações não ocorrem sem que o próprio professor, revendo sua prática, aceite abrir mão de um poder antigo de transmitir conteúdos, para abrir espaço para o aluno na sua prática, não apenas lhe dando o direito de resposta, mas, para além dos atuais chavões que elegem a interação como palavra mágica, dando-lhe real direito à autonomia.

A questão da interação como palavra mágica nas práticas pedagógicas é, como explica a autora, problemática, uma vez que, em muitos contextos, o simples momento em que o aluno responde o questionamento “Qual o sujeito dessa frase?” é tido como uma interação. No entanto, tal prática não deixa de ser isolada pois a própria abordagem não é por si só interativa nem dialógica. Como instância social, a instituição de ensino precisa favorecer os movimentos de rever a prática pedagógica, em busca de um ensino que vise realmente a transformação social. Tomando essas questões como base para o desenvolvimento de uma prática linguístico-discursiva, buscarei refletir sobre como a reflexão gramatical ocorreu no quadro prático desta pesquisa de auto-observação.

5.3.1. Inadequações linguístico-discursivas nas produções escritas

No final de semana que sucedeu a abordagem da reflexão linguístico-discursiva em sala de aula, ao parar para realizar algumas leituras e preencher algumas informações no sistema virtual da instituição, me apareceu uma anotação que fiz, no início do semestre 2019.1, quando ministrei pela primeira vez o componente curricular em tela, na qual continha a observação “trabalhar com aspectos gramaticais”. De acordo com a data em que escrevi aquilo, era final de semestre e foi ali que tive a oportunidade de trabalhar, mesmo que brevemente, com gramática numa das turmas em que atuei em 2019.1⁸². Dessa vez, como já vinha adotando uma rotina de trabalho com a leitura e a produção de textos, busquei elaborar algo que me oferecesse subsídios para continuar esse processo linguístico-discursivo, dessa vez com a reflexão gramatical.

Encontrei as resenhas que os alunos me entregaram em 19 de setembro de 2019 e comecei a identificar alguns elementos que, com um ensino dinâmico, eram possíveis de serem trabalhados sem que aquilo se assemelhasse a uma “gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade”, que “é muito mais ‘sobre a língua’, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua” (ANTUNES, 2003, p. 31). Percebo a importância dessa conduta para que ensinar gramática não seja algo forçado tanto para mim como para os alunos. Acredito que dentre os diferentes motivos de o ensino da forma da língua ser alvo de variados chavões

⁸² No semestre 2019.1 atuei em turmas de Enfermagem e Odontologia, também de 1º período.

negativos, um dos que mais alertam para uma mudança paradigmática é o da apresentação da gramática em manuais de ensino como algo extremamente complexo. Essa complexidade envolve exclusivamente a quantidade exaustiva de elementos gramaticais que são apresentados aos alunos no decorrer da vida escolar. Dessa maneira, minha constatação, ao fazer a leitura das resenhas, foi de que os alunos viam a necessidade de realizar intercalações⁸³ (para acrescentar informações sobre algum aspecto), mas não sabiam que precisavam isolar tais intercalações com vírgulas para uma melhor compreensão de quem lesse o texto:

Quadro 42: Trecho da resenha da aluna Raquel.

Conclui-se ser de fundamental importância que todo profissional **independente da área que ele venha assumir** procure ter capacitações, adquirir mais conhecimentos na área e ter limites e respeito com as outras pessoas.

Fonte: dados escritos.

O trecho destacado em negrito apresenta a intercalação que a aluna tenta fazer em sua produção, porém não a coloca entre vírgulas, deixando a leitura dificultosa. Nesse sentido, ressalto a inter-relação que a prática de leitura tem com a questão da gramática. O mesmo ocorre com a produção de textos. De acordo com Barros (2012), a reflexão do sujeito sobre as condições de produção e as relações de sentido dos textos é indubitavelmente relevante. No entanto, na escola e na universidade, ainda há a ausência de práticas pedagógicas que estimulem nos alunos a compreensão de como se constrói formalmente um texto. Assim, vale lembrar que a amplitude do ensino de elementos formais na escola é bastante extensa e precisa se articular continuamente com a leitura e a produção de textos orais e escritos. É a partir desses eixos que a gramática produz sentido no que diz respeito à sua finalidade escolar/acadêmica, pois

A noção de gramática corresponde a uma acepção larga do termo, que não tem como ponto de partida nem de chegada a materialidade lingüística descontextualizada, mas que é entendida como a interligação entre fenômenos de língua, desde os menores, a fenômenos do discurso, que, por sua vez, estão relacionados com o uso social da língua, tanto num plano imediato como num plano mais amplo (ZOZZOLI, 2003, p. 29-30).

Dentre as particularidades que ocorrem no plano lingüístico, o emprego da pontuação, principalmente da vírgula, precisa ser enfatizado, sempre em articulação com a perspectiva discursiva, ou seja, se realização viva dos discursos. Acerca da vírgula, Cristiano da Silva

⁸³ De acordo com Piacentini (2009, negrito da autora), utilizam-se vírgulas para isolar locuções e orações intercaladas, independente da intercalação ser **aposto, adjunto adverbial, conjunção, oração reduzida etc.**

(2015), com seu estudo sobre os sinais de pontuação em manuais didáticos, compreende que, por suas implicações nas relações de sentido, ela é o sinal de pontuação mais enfatizado nas gramáticas normativas do português brasileiro. Uma das variadas implicações da vírgula em textos escritos pode ser estudada com base na produção da aluna Raquel. Na produção dessa aluna, a concordância apresentava problemas em boa parte das produções, dificultando muitas vezes a compreensão das ideias que a aluna gostaria de formular, principalmente na construção do ponto de vista (último parágrafo das resenhas).

Quadro 43: Trecho da resenha da aluna Luiza.

A fundamentação teórica é relevante e destaca os conceitos de ética e valor na área da saúde. A metodologia é qualitativa e descritiva, sendo considerada de adequada compreensão. Foram analisadas 10 pessoas sendo 5 coordenadores de curso, 4 professores e 1 estudante, entendendo assim que o número de pessoas **foram insuficiente** para o objetivo.

Fonte: dados escritos.

Como se pode verificar nos dois destaques, as inadequações apresentadas pela aluna não são tão graves como se poderia esperar. A questão estaria mais voltada à atenção no momento de escrita, para possíveis reescritas decididas pelos próprios alunos, do que mesmo a um trabalho específico, com uma atenção especial do professor com alunos que possuem dificuldades na adequação da escrita aos aspectos gramaticais. Pontuo, além disso, que o enfoque dado ao ensino da gramática mediante inadequações é discursivo, ou seja, o meu desejo de aprimoramento das produções dos alunos estava direcionado a como os leitores desses alunos poderão responder caso as questões gramaticais não fossem bem trabalhadas nas abordagens de sala de aula.

Assim como mencionei anteriormente, o tratar da constituição de uma gramática do aluno, Zozzoli (1997, 2003) destaca que é preciso que as práticas de ensino da gramática girem em torno das questões nas quais os alunos mais apresentam dificuldades, para que os efeitos dessas abordagens passem a ser vistos em novas produções solicitadas. Nesse sentido, a condução de um ensino reflexivo de gramática depende tanto do professor que identifica e planeja atividades focalizadas nas inadequações encontradas, como dos alunos que, a partir do que é trabalhado em sala de aula, precisam praticar a escrita na busca pela construção prática de conhecimentos linguístico-discursivos.

Diante disso, comecei a pensar em como realizar esse tipo de abordagem para desmistificar as tantas ideias que norteiam o tema “ensino de gramática” e decidi fazer a leitura

de algumas produções em sala para que, na oralidade, os alunos pudessem compreender o que eu realmente queria tratar, sem deixar de salientar que não se adequar aos padrões impostos pela gramática da língua não significa falar ou escrever errado, mas, sim, dentro de variações que a instituição de ensino não privilegia.

Com isso, decidi promover uma atividade em que, pela leitura das resenhas, os alunos poderiam identificar as inadequações na concordância (caso eles não identificassem, eu auxiliaria nesse processo) e pensar no emprego dos sinais de pontuação para a intercalação e outros elementos que a materialidade textual comporta. A seguir ilustro como esse processo se deu no que, junto a Zozzoli (1997, 2003), denomino reflexão gramatical, que se diferencia do que comumente se chama de ensino de gramática⁸⁴.

5.3.2. Promovendo a reflexão gramatical

As atividades de reflexão gramatical ocorreram no dia 31 de outubro de 2019. Inicialmente, a determinação de um dia específico para o trabalho com a gramática da língua pode parecer uma prática isolada em sala de aula. No entanto, a articulação de conhecimentos gramaticais com o diálogo entre os sujeitos já demonstra uma tentativa de sair de uma tradição de ensino de gramática com a qual os alunos estavam acostumados. A gramática só é isolada em sala de aula quando outros conhecimentos e materialidades não são explorados para a observação de como os elementos gramaticais são revelados em textos orais e escritos. Como planejado, iniciei a aula explicando como estava planejada a abordagem do dia, como mostra a interação do Quadro 44.

Quadro 44: Interação em sala de aula no dia 31 de outubro de 2019.

<p>Professor: Gente, hoje vamos trabalhar com gramática, certo?... Vejam:: eu identifiquei algumas coisas nas produções de vocês... Questões que podem ser melhoradas depois...</p> <p>Gabriela: Já sei que na minha tinha um monte de coisa errada (risos)...</p> <p>Professor: Nada disso... Lembram que eu já falei que não existe erro?... Erro dá ideia de que não pode ser resolvido... aff... gosto não (risos)...</p> <p>Henrique: Professor, a (...) disse que tá chegando... o ônibus dela quebrou.</p> <p>Professor: Certo!</p>
--

⁸⁴ Remeto ao ensino restritamente focalizado em regras normativo-prescritivas.

Professor: Então, pessoal... eu quero que alguém se habilite para fazer uma leitura... não é muita coisa. É só pra gente observar essas questões que eu identifiquei enquanto alguém lê, entendem?

Ágatha: Eu posso ler se o senhor quiser!

Professor: Pronto! Venha!

Fonte: dados orais.

Mais uma vez destaco a minha satisfação em poder dialogar com os alunos sobre a abordagem que pretendo desenvolver. O espaço da sala de aula permite esse tipo de interação a todos os professores, porém por diversas vezes ele é deixado de lado e substituído por uma divisão de papéis que impossibilita observar os efeitos das abordagens efetuadas, banindo, com isso, as possibilidades de rever o que foi desenvolvido e criar alternativas que ajudem a reverter as problemáticas decorrentes em contextos de ensino de gramática.

Nesse contexto, o anúncio de que naquele dia a gramática seria abordada não soou como algo negativo para os alunos, mas como um meio de eles aprimorarem as suas práticas linguístico-discursivas, como se pode concluir pela resposta da aluna Gabriela no início da aula. Com o passar do tempo, acabei construindo um laço de confiança com os alunos, visto que eles se sentiam seguros para pontuar suas posições sobre as diferentes temáticas e objetos de ensino trabalhados. Retomar os áudios e as atividades e perceber que isso ocorreu soma bastante para a minha formação que, mesmo após este estudo de doutorado, ainda estará em andamento.

A interação apresenta, ainda, a relação interpessoal entre os alunos que, em comparação à realidade encarada no início do semestre, melhorou, pois a aluna não se omitiu a fazer a leitura diante dos colegas, o que não era a realidade de semanas anteriores. A experiência de reflexão gramatical deixou claro, também, que pela leitura do outro constrói-se conhecimento:

Quadro 45: Interação em sala de aula no dia 31 de outubro de 2019.

Ágatha: // de fundamental importância que todo profissional independente da área... profissional... independente da área que ele venha assumir procure ter capacitações adquirir mais conhecimentos na área... e ter limites e respeito com outras pessoas.

Henrique: Pelo jeito que ela leu eu já sei que nesse final tem alguma coisa.

Professor: Mas por quê?

Henrique: Aí eu não sei (risos)... já ensinei a pescar ((risos de muitos alunos))

Professor: Vocês percebem que quando ela lê o que vem depois de profissional tem uma trava porque o sentido fica comprometido?... Quando há uma vírgula entre as informações complementares fica melhor de entender.

Ágatha: pensei que era eu que tava lendo errado (risos)

Professor: Me dá aqui! (o professor escreve no texto que está com Ágatha)... Agora leia!

Ágatha: conclui-se ser de fundamental importância que todo profissional, independente da área que ele venha assumir, procure... ter capacitações... aqui seria um e, né?... adquirir mais conhecimentos na área e ter limites e respeito com as outras pessoas.

Fonte: dados orais.

Assim, os alunos começam a problematizar as práticas de linguagem de modo a perceber como os seus discursos servem como objeto de investigação sobre a língua. A reflexão gramatical possibilita, sobretudo, um olhar para a língua que comumente não se tem em sala de aula: o olhar de aluno que procura aplicar os seus conhecimentos no cotidiano, seja na universidade ou fora dela. Percebo que ainda há uma ausência desse tipo de debate em contextos de formação docente quando muitas vezes o ensino de gramática é desvinculado das situações de uso da língua viva (VOLÓCHINOV, 2017). Na leitura da resenha que apresentou aspectos de concordância, a identificação da inadequação apresentada foi feita somente pelos alunos enquanto o aluno Pedro fez a leitura, como consta no Quadro 46.

Quadro 46: Interação em sala de aula no dia 31 de outubro de 2019.

Pedro: a... a fundamentação teórica é relevante... e destaca os conceitos de (ética)... ética e valor na área da saúde... A metodologia é qualitativa e descritiva... e... sendo considerada de adequada compreensão... Foram analisadas 10 pessoas... sendo 5 coordenadores de curso, 4 professores e 1 estudante... entendendo assim que o número de pessoas foi insuficientes... é insuficiente, né, professor?

Professor: Sim! Deu pra observar aí, num foi?

Gabriela: Uma no singular e a outra no plural... às vezes eu me perco nisso também.

Professor: Aí nós vemos a importância de escrever e depois revisar... É sempre bom para zelar pela qualidade do texto que estamos escrevendo.

Fonte: dados orais.

Os alunos perceberam, na interação apresentada, que o trabalho com a gramática é sempre necessário para que fique perceptível a exigência de conhecimentos formais que o texto

acadêmico é imerso. É um momento no qual o sujeito percebe que, para que a interlocução com os leitores seja mais proveitosa, a produção escrita precisa seguir os padrões colocados pelos aspectos gramaticais. A aprendizagem desses elementos em interações discursivas como a que foi mostrada se desenvolve processualmente e o ensino da gramática passa a ser efetuado como práticas de reflexão gramatical, como sugere Zozzoli (1999, 2003). O sujeito, dessa maneira, discute e aprende no diálogo particularidades dos “gêneros e das formas da língua a eles relacionadas através dos estilos” (BAKHTIN, 2011, p. 296) que medeia suas diferentes interações sociais dentro de uma concepção de sala de aula como arena responsiva.

Na interação do Quadro 46 é possível destacar a naturalidade com a qual a aluna Gabriela conversa com o professor e estabelece uma relação dialógica numa reflexão sobre aspectos formais que compõem o texto produzido. Comumente as aulas de gramática, principalmente na educação básica, são permeadas pelo silêncio, assim como aponta Ferrarezi Jr. (2014) em sua discussão⁸⁵. Diante dessa problemática ampla, na busca por correções formais e restritas aos aspectos gramaticais, é abandonada a tarefa de educar a individualidade discursiva dos alunos (BAKHTIN, 2013). Para Bakhtin (2013), os professores temem a audácia discursiva dos seus estudantes e às vezes simplesmente recomendam que não abandonem os lugares-comuns linguísticos para não cometer erros.

O receio de compactuar com o erro, ou até mesmo de errar, é um outro aspecto que impede o desenvolvimento da autonomia relativa (Zozzoli, 2006) do sujeito professor de língua portuguesa como língua materna. O mesmo receio se encontra na formação dos alunos, de modo ainda mais enfático. Pensando na avaliação do professor perante exercícios de gramática e de produção escrita numa perspectiva pura e rigidamente formal, Geraldi (2016) pontua que, quando a resposta não corresponde exatamente ao que o material didático espera, atribui-se uma falta de conhecimento gramatical sem considerar absolutamente nada das condições discursivas das respostas dadas.

A sala de aula, para muitos alunos, mediante situações como a que illustrei, acaba sendo visualizada como uma prisão na qual apenas uma voz tem razão. Para o aluno, essa voz é a do docente, quando na verdade, assim como o discente, o professor está sendo conduzido a reproduzir passivamente o que determinam níveis hierárquicos mais avançados que vêm de dentro e de fora da instituição de ensino.

Sob essa ótica, o ato político do professor de resistir a práticas de ensino reprodutivas e formalizantes pode acarretar

⁸⁵ Ver subseção 3.3., na qual trato da concepção de sala de aula como arena responsiva.

Um ensino [...] em que a uniformidade não é a regra, em que a imaginação pode orientar mais do que a prescrição, em que a centralidade do texto não produza a fixidez de seus sentidos, mas que mantenha seus perigos porque abre portas às compreensões, seria um ensino de língua materna que ultrapassaria o estado prosaico para permitir a chegada ao cotidiano da sala de aula do estado poético (GERALDI, 2015, p. 63).

O ensino de língua portuguesa precisa ser tomado como um campo móvel e propício a diferentes construções de sentido, sem deixar de considerar elementos linguísticos. Os sujeitos precisam pensar por meio da língua e sobre a língua em suas práticas sociais. Assim a instituição de ensino pode ser concebida como um real contexto formativo de professores e alunos leitores, produtores de texto e com conhecimentos gramaticais suficientes para criar espaços de reflexão sobre a forma da língua e sua reverberação discursiva.

Diante disso, a prática linguístico-discursiva, que envolve leitura, produção de textos e gramática, proporcionou momentos contínuos de aprendizagem sobre a língua portuguesa nesta pesquisa. Para que o professor possa provocar mudanças no seu contexto, é de extrema necessidade que ele saia da zona de conforto que a formação acadêmica e a própria prática de ensino o colocam. Com base em tudo o que foi pontuado, percebo que não sou o mesmo professor de uma semana antes de a pesquisa se iniciar, bem como, agora, na reflexão a partir dos dados frutos de minhas experiências, já me constituo como um novo sujeito.

6. UMA PAUSA PARA NOVOS RECOMEÇOS: A QUE CHEGUEI?

O cientista vê a vida diferentemente [do artista], ou seja, do ponto de vista dos meios e métodos para dominá-la. Por isso, ele é capaz de alcançar outros aspectos e ligações da vida.

Pável Medvedev

As ações de pesquisa em Linguística Aplicada suscitam sempre novas inquietações sobre o que foi feito e o que possivelmente poderá ser desenvolvido. A densidade metodológica, teórica e suas articulações com os dados revelam que o que ocorre em sala de aula está longe de se resumir num trabalho de conclusão como o que estou apresentando, mas, na visão científica, se inter cruza com diversos outros aspectos e ligações da vida, como pontua Medvedev (2012). A necessidade de buscar subsídios para se (re)pensar o ensino de língua portuguesa é algo que até o momento, após o desenvolvimento de alguns trabalhos, me inquieta e me faz pensar em investigar essa temática sob outros vieses, com objetivos diferentes, mesmo que tudo isso se complemente na dialogicidade que norteia a minha vida social (pessoal, acadêmica e profissional).

Este trabalho surgiu como um modo de reclamar a necessidade de se observar o discurso de sala de aula como mecanismo importante para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos e que não sirva apenas para se pensar na linguagem como um campo para o estudo formal da língua, mas como um processo social que, por ser concreto, precisa ser aprimorado nos contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A pesquisa apresentada pode estimular o desconforto (BIRCH, 1991) de outros professores-pesquisadores acerca de suas práticas em situações de ensino diferentes da que vivenciei na sala de aula de língua portuguesa no ensino superior, bem como pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de novas pesquisas.

A noção de sala de aula como arena responsiva traz um subsídio pertinente para o trabalho pedagógico com a língua portuguesa, isso porque, quando acompanhada da perspectiva da auto-observação, ela traz implicações que ultrapassam os limites da atuação do professor como mediador em sala de aula. Para tornar a sala de aula uma verdadeira arena responsiva, professores precisam considerar os cruzamentos discursivos que ocorrem nas variadas interações, primando pela processualidade que deve nortear o ensino e a aprendizagem na educação básica e no ensino superior. Um dos caminhos encontrados nas análises desta tese foi a reflexão linguístico-discursiva que o sujeito faz a partir de textos diversos, articulando leitura, produção de textos e gramática. Os processos de responsividade ativa observados são pontos

de destaque para a reelaboração de práticas pedagógicas frente às diversas realidades de sala de aula.

Diante disso, algumas reflexões mais específicas podem ser desenvolvidas nas retomadas das questões de pesquisa da presente tese de doutorado.

- Quais elementos, ao longo da história do ensino de língua portuguesa, deixaram evidenciada a necessidade de se pensar numa concepção de sala de aula como arena responsiva?

A realidade encarada na instituição *locus* desta pesquisa, considerando a denominação Comunicação e Expressão para o componente curricular que abordava a língua portuguesa, era problemática, dado o apego desse componente curricular a uma visão abstrata e imóvel de língua/linguagem, e exigia, para uma construção efetiva de conhecimentos linguístico-discursivos, a formação reflexiva de um professor-pesquisador. Com isso, pensar a história do estabelecimento do ensino de língua portuguesa no Brasil, com suas respectivas bases pedagógicas e filosófico-linguísticas, é relevante para que a perspectiva dialógica e as práticas linguístico-discursivas sejam justificadas. Foram trilhados caminhos complexos desde o oferecimento da educação escolar às camadas sociais menos favorecidas que, de acordo com Malfacini (2015), só ocorreu na década de 1960 e na constituição da Língua Portuguesa como componente curricular após a Reforma Pombalina, que reconheceu a importância de o trabalho com a língua envolver essa variação do Latim.

Os estudos da linguagem, na década de 1980, mesmo que trazendo uma noção de aplicação de teorias no ensino, representaram uma necessária proximidade entre a pesquisa universitária e os contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Esse empreendimento contribuiu para que, nos dias atuais, a Linguística Aplicada possa problematizar as situações de ensino de língua portuguesa, contribuindo para que os alunos não atuem como reprodutores de informações desconectadas de seus contextos pessoais e profissionais, mas como sujeitos ativos em suas próprias aprendizagens, dentro de uma concepção de sala de aula como arena responsiva.

- Como a perspectiva dialógica pode contribuir para a promoção de práticas pedagógicas que considerem a dinâmica processual da linguagem?

A Teoria Dialógica da Linguagem apresenta reflexões pertinentes para a pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa por levar o professor a se questionar acerca de

como a linguagem é abordada na sua sala de aula. Pude, com esse pressuposto, desenvolver observações sensíveis sobre a minha prática e identificar, nos discursos dos alunos, como as respostas ativas se articulam com o processo de aprendizagem dos sujeitos no ensino superior. Atribuir vez aos alunos para questionar, propor atividades de ensino e aprender questões referentes à língua portuguesa na interação discursiva significa instituir a concepção de sala de aula como arena responsiva na instituição de ensino, pensando no estudo da língua para além da sala de aula.

Nesse sentido, compactuo com Zozzoli (2012, p. 268) quando me coloco em oposição “à descrição abstrata e passiva da língua” e defendo a necessidade de formar alunos para as práticas sociais que envolvem o diálogo social. É na reflexão sobre os discursos que os alunos podem identificar que a língua falada e escrita fora da sala de aula é a mesma que é abordada dentro desse contexto. O ensino de língua portuguesa precisa se aproximar das práticas discursivas do dia a dia social para que o sujeito veja que as contribuições desse ensino não se limitam apenas aos momentos de interação com o professor. Para a formação docente, tal empreendimento teórico-prático revela que a prática pedagógica é híbrida e precisa sempre ser revista e aprimorada para que surta efeito positivo nos processos de aprendizagem da língua. Nessa perspectiva, a compreensão do professor-pesquisador acerca das concepções dialógicas esmiuçadas é fundamental para que o ensino não se limite a elementos normativos encontrados no sistema linguístico. Elas contribuíram com o desenvolvimento de outros estudos teórico-práticos em salas de aula distintas. No entanto, o contexto vai sempre revelar novas questões, problemáticas e, por consequência, possibilitar outras constituições de saberes.

- Com quais subsídios se pode planejar e efetuar práticas linguístico-discursivas no ensino de língua portuguesa?

É preciso que se pense que a leitura, a produção e a gramática precisam se fazer presentes no ensino, mas não de modo isolado, e que as práticas linguístico-discursivas, que englobam todos esses eixos, deixam claro que a reflexão docente pode acarretar pressupostos para o aprimoramento das atividades no plano do ensino de língua portuguesa. Essas práticas são dialógicas por serem planejadas e efetuadas mediante uma relação entre o objeto de ensino, a realidade específica da sala de aula e a realidade fora dela. Para explicá-las, a diferenciação entre as variadas concepções de leitura, produção de textos e gramática serve para que se compreenda o que caracteriza uma prática isolada de ensino de língua portuguesa e o que

realmente se concebe como uma prática linguístico-discursiva que englobe uma diversidade de elementos formais e discursivos.

Sob essa ótica, para o planejamento e a efetuação de práticas linguístico-discursivas é preciso que se leve em consideração a concepção de sala de aula como arena responsiva e noções adjacentes, como a de leitura como campo de produção de diferentes e coerentes sentidos; de escrita como uma construção dinâmica e processual; de oralidade como uma modalidade a serviço de toda e qualquer prática de ensino e, por isso, à mercê de aprimoramento; e de gramática como um espaço de reflexão sobre quais elementos são necessários para serem inseridos no plano dos conhecimentos linguístico-discursivos. Assim, em práticas linguístico-discursivas não se pode pensar em atividades limitadas a um eixo de cada vez.

Tomando como base essas premissas, este trabalho, com a abordagem de reflexão linguístico-discursiva, revelou dois conceitos nos quais se inserem diversas atividades no plano do ensino de língua portuguesa: a reflexão linguístico-discursiva com menor responsividade ativa e a reflexão linguístico-discursiva com maior responsividade ativa. Essas maneiras de pensar o ensino de língua portuguesa reforçam “a premissa de que a proposição de novas formações continuadas de professores, feitas à semelhança do que acompanhamos, é a chave para o aperfeiçoamento docente” (GUIMARÃES; BARTIKOSKI, 2018, p. 371), com vistas à aprendizagem dos sujeitos.

- De que modo a auto-observação docente proporciona a (re)elaboração de práticas de ensino mais favoráveis à compreensão de língua viva?

A possibilidade de me auto-observar, dentro de uma perspectiva etnográfica, me proporcionou subsídios suficientes para promover a reflexão sobre a perspectiva dialógica e as práticas linguístico-discursivas nas aulas de língua portuguesa. Por mais que tenha havido tal possibilidade, entendo que essa prática dialógica precisa ser realizada particularmente por cada professor de língua portuguesa. Em outras palavras, o ensino na perspectiva dialógica atua de diferentes formas a depender do contexto de ensino e de aprendizagem e até mesmo da língua que se está abordando. A Linguística Aplicada é híbrida justamente por não defender a constituição de propostas fixas em situações de ensino e aprendizagem, bem como no que diz respeito à formação de professores e às análises discursivas que podem integrar essa área transdisciplinar de pesquisa.

Como em todo contexto de pesquisa qualitativa, encontrei dificuldades, mas elas não foram suficientes para que a investigação mudasse de rumo. Em relação aos desafios, começo pontuando o primeiro que está relacionado à minha própria atuação como professor de língua portuguesa do ensino superior. Acredito ser importante lembrar que essa atuação se direcionava a abordagens com a língua portuguesa fora do âmbito dos cursos de licenciatura e visava contribuições para as formações de alunos que buscavam titulação na área da saúde, mais especificamente no campo da Enfermagem. Essa realidade me trouxe alguns desafios, como: a falta de empenho dos alunos em realizar atividades de ensino fora do que eles estavam realmente querendo aprender e a necessidade de buscar articulações com outros componentes curriculares para que as implicações do trabalho com a língua portuguesa ficassem perceptíveis a eles. Nesse sentido, por não integrar a referida área da saúde, pude ampliar os horizontes das minhas ações como professor de língua portuguesa, frutificando práticas de ensino coerentes com a realidade linguística dos alunos.

No que se refere às condições de desenvolvimento da pesquisa, outro desafio ocorreu nos momentos em que precisei planejar as atividades em um curto período de tempo, pois, além de estar no período de cumprimento de créditos do doutorado, estava exercendo a docência também em outras turmas da instituição. No entanto, a articulação entre saberes foi pertinente para o desenvolvimento de todas as abordagens, evidenciando que “o saber constitutivo do sujeito, apropriado e construído ao longo de sua vida [...] não o abandona, mas se emaranha no novo saber, marcando o discurso como lugar de contradição, dispersão” (BRITO, 2009, p. 128) de sentidos.

No plano da formação do professor de língua portuguesa, minha e de tantos outros professores que fizeram, fazem e farão auto-observação em suas salas de aula, compreendo que sou, a partir de então,

- **Um professor mais autônomo**, que precisou estudar, se articular e conhecer novos subsídios para contribuir com a formação de alunos reflexivos dentro de uma sala de aula mista em relação aos conhecimentos dos alunos sobre a língua portuguesa e a linguagem de modo geral;
- **Um pesquisador mais ciente de seu papel social ao fazer pesquisa**, que não deixou que os desafios impedissem o seu desejo de contribuir para o desenvolvimento de uma área, mesmo que os empecilhos, principalmente no que concerne à adaptação de um professor em um novo contexto de trabalho, dificultassem a mediação pedagógica numa sala de aula do ensino superior; e

- **Um sujeito dialógico**, que, no contato direto com outros sujeitos, não se sentiu superior a nenhum deles e buscou dialogar, problematizar, discutir e construir aprendizagens em conjunto.

Desenvolver o estudo sobre o ensino da língua portuguesa numa compreensão de sala de aula como arena responsiva me propiciou mais um momento de problematizar as relações dialógicas, que integram as reflexões de minha formação acadêmica há algum tempo, e identificar como essas relações são encontradas nas práticas discursivas dos alunos que colaboraram com minhas práticas de pesquisa, quando para muitos deles eu só estava fazendo o que qualquer professor faria. O trabalho deixou claro que “O professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática” (PIMENTA, 2006, p. 43).

Assim, compreendo que o ensino de língua portuguesa, quando planejado e efetuado dentro de uma concepção de sala de aula como arena responsiva, pode contribuir tanto para a formação de alunos mais cientes de seus papéis em diferentes contextos de vivência social como para a atuação sensível de professores que considerem a multiplicidade de vozes e visões, o que implica diretamente práticas de ensino e processos de aprendizagem de uma língua dentro da sua realização viva. Os processos de aprendizagem se desenvolvem no fluxo dialógico da vida, permitindo a compreensão de que as reflexões linguístico-discursivas que os sujeitos efetuam nas práticas de ensino em que estão imersos são oscilantes e podem mostrar ao professor brechas pelas quais são possíveis ações pedagógicas concretas, situadas e dinâmicas que possam reverter realidades problemáticas e, sobretudo, complexas. Tudo isso conduz à necessidade de se considerar uma perspectiva ampla e sócio-histórica de língua/linguagem, distante das limitações impostas pelos conceitos de comunicação e expressão, que são presos a abstrações que desconsideram o papel ativo do sujeito. Esta é mais uma investigação que enfatiza, num viés teórico-prático, que o sujeito da linguagem é dialógico e em constante movimento de reconstrução.

O ato responsivo e responsável do professor de identificar aspectos na sua prática e conseguir problematizá-los a ponto de criar condições para a melhor aprendizagem confirma a inserção deste estudo na concepção de sala de aula como arena responsiva. Diante disso, as ações de pesquisa e a escrita deste trabalho constituíram, além de alunos mais cientes de suas ações sociais e estimulados a agir no mundo (ZOZZOLI, 1999), um professor que compreende o seu papel, o qual é maior do que, há alguns anos, quando começou a lecionar, poderia pensar.

Ser pesquisador de Linguística Aplicada é um lugar social que promove um novo “conhecer de si” nos acontecimentos que, neste caso específico, ocorreram em sala de aula de língua portuguesa. Concordando com Medvedev (2012, p. 194), acredito que há uma distância entre o acabamento e a finalização. O trabalho científico, dessa maneira, “nunca finaliza: onde acaba um, continua outro”. Poderei, a partir do acabamento deste estudo, formular outros meios de se pensar e agir *no e para o* ensino da língua portuguesa, levando em conta a concepção de sala de aula como arena responsiva, uma vez que é por meio da pesquisa que a sala de aula pode se (re)significar processualmente.

REFERÊNCIAS

Tenho que entrar em diálogo com outrem. Isto não significa que não posso fazer com que meu próprio ponto de vista seja entendido, mas implica simplesmente que o meu ponto de vista há de emergir somente através da interação de minhas palavras e as de um outro à medida que elas contendem umas com as outras em situações particulares.

Katerina Clark e Michael Holquist

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, I (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, I (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, M. F. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente**. João Pessoa: Ideia, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender a Lingüística Aplicada. **Letras Revista do Instituto de Letras da Puccamp**, Campinas, v. 2, p. 7-14, 1991.

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

ANGELO, C. M. P. **O leitor e o mundo: leitura de alunos de séries finais de ciclo**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, PR, 2005.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedras no caminho**. São Paulo. 3. ed. Parábola, 2007.

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

ARAGÃO, M. H. **Ensino Superior na Universidade Estadual de Alagoas: contextos e trajetória**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2010.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

BAJARD, E. Afinal, onde está a leitura? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 83, p. 29-41, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1951-1953].

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **O freudismo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora F. Bernadini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 4. ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. Trad. da ed. Americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1993.

BALDINI, L. J. S. O estudo de um acontecimento discursivo: a NGB. In: **Anais do Encontro do Projeto História das Idéias Lingüísticas**, São Paulo: USP, 1999.

BARROS, L. F. P. **O professor e a produção de textos escritos: O que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?** Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

BEINEKE, V. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 42, p. 180-203, 2012.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse. Freedom of access to knowledge and society through Discourse**. Norwood: Ablex, 1997.

BIRCH, G. J. In: **Primeira Conferência Internacional em Ensino de Segunda Língua** Developing Reflective ESOL Teachers. Hong Kong, 1991.

BORTOLANZA, J. Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. In: **XVII Colóquio Internacional de Gestion Universitaria**, 2017, Mar del Plata, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 9-29.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa.** Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20. nov. 2019.

BRITO, C. C. P. **Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BRITTO, L. P. L. Leitor interditado. In: MARINHO, M. (Org.). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania.** Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, v. 1, p. 73-118.

BUZZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop**, Campinas, ed. 12, p. 108-144, 2007.

CAMPOS, M. I. B.; RODRIGUES, M. G. S. Produção de resenha acadêmica: uma abordagem dos gêneros do discurso. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 221-237, jan.-abril 2018.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 183-206.

CARDOSO, O.; PENIN, S. T. S. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 35, p. 113-128, 2009.

CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F. Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

CARVALHO JÚNIOR, E. T. **O método em Verney e o iluminismo em Portugal**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Paraná, 2015.

CAVALCANTE, M. S. A. O. Leitura na Escola: concepções e prática. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). **Ler e Produzir: discurso, texto e formação do sujeito produtor**. Maceió: EDUFAL, 2002.

CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada: revendo o texto de 1986**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisas na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n 17, p.133-144, 1991.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n, 2, p. 221-236, 2003.

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília: IPEA, 2014.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. Dialogando com Bakhtin: algumas contribuições para a compreensão das interações verbais no campo da saúde. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.16, n.41, p.331-41, abr./jun. 2012.

COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013

COSTA-HÜBES, T. C. concepção de leitura na sequência didática. In: **Anais da 13ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários: Leitura e seus desdobramentos**. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010. p.247-256.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BABORSA, M. L. F. F. Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 41-60.

CRISTIANO DA SILVA, A. **Ensino de pontuação em coleções didáticas de Português: uma análise dialógica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

DE CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 4. ed. Traduzido por Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 2005.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996.

DENZIN, N. K. **Interpretive autoethnography**. United States of America: Sage, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr.-jun. 2016.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. **Escrever na universidade: texto e discurso**. São Paulo: Parábola, 2019.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, A B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 10, p. 3033-3042, 2013.

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN; R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. 1ed. São Paulo: Global, 2009, p. 41-59.

FLEXOR, M. H. O. **A "civilização" dos índios e a formação do território do Brasil: Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Histedbr, 2006.

FRANÇA, C. Análise de histórias de vida a partir das lentes da resistência: uma experiência autoetnográfica na construção da pesquisa acadêmica. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 22, p. 205-223, 2018.

FRANCELINO, P. F. **A autoria no gênero discursivo aula: uma abordagem enunciativa**. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

FRANCO, C. P. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 183-197, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUZA, A. F. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura na Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, 2010.

GALVÃO, M. A. M.; AZEVEDO, J. A. M. A oralidade Em Sala De Aula De Língua Portuguesa: O Que Dizem Os Professores Do Ensino Básico. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 17, p. 249-272, 2015.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GEGE, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H; PEREIRA, R. A. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016, p. 179-190.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. **Capoeira – Revista de Humanidades e Letras**, v. 2, n. 1, p. 55-64, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, M. L. M. Da materialidade do texto à constituição do leitor. A prática interacionista da leitura como ponto de partida para a instigação sociocognitiva. **Vértices**, v.5, n.3, Campos dos Goytacazes, RJ, set/dez 2003.

GOULEMONT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GUIMARÃES, A. M. M.; BARTIKOSKI, F. V. M. Práticas de linguagem em sala de aula como reveladoras da profissionalidade docente. **Linguagem em (Dis)curso (ONLINE)**, v. 18, p. 359-373, 2018.

HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura Gramatical Brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JAKOBSON, R. **Lingüística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; KLEIMAN, A. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-55.

KATO, M. A. O tópico como introdutor da terceira pessoa do discurso. **DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, SAO PAULO, v. 6, n.1, p. 99-110, 1990.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Campinas: Editora Atica, 1985.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. **Revista FACED**, n. 6, p. 99-112, 2002.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

LEFEUVRE, F.; PARUSSA, G. L'oral représenté en diachronie et en synchronie. Une voie d'accès à l'oral spontané ? **Revue Langages**, Paris, n. 217, p. 9-21, 2020.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, p. 27-49, 2006.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, v. 6, Belo Horizonte, 2001. Não publicado.

LIMA, A. C. S. **Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre letramento acadêmico em um contexto de Educação a Distância do IFAL**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

LÓPEZ, G. L. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. **Textura**, Canoas, v. 1, n.2, p. 45-50, 1999.

MACIEL, L. S. B. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez., 2006

MALFACINI, A. C. S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Revista IDIOMA**, v. 28, p. 45-59, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Capinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MATTOS, C. L. G. Estudos Etnográficos em Educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Org.). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 19-42.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P (Org.) **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, p. 135-148, 2008.

MENEGASSI, R. J. **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

MIRANDA, A. R. M. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, R. (Org.). **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de letras, 1996.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NASCIMENTO, J. F.; SANTOS, J. A. Caminhando entre desafios: a gramática sob uma nova perspectiva de ensino reflexivo. **Educação, Base Nacional Comum Curricular e Formação de Professor**, v. 8, n. 1, 2015.
- NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, v. 37, p. 607-625, 2012.
- NININ, M. O. G. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 25, n. 02, 2009.
- NOGARO, A.; GRANELLA, E. O erro no processo e ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas (Criciúma)**, Frederico Westphalen/RS, v. 5, p. 31-56, 2004.
- OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, p. 1-16, 2009.
- OLIVEIRA, J. F.; BITTAR, M. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. In: **Anais do Congresso Ibero-brasileiro de Política e Administração da Educação**. Portugal/Espanha, São Paulo: Anpae, 2010.
- PADILHA, S. J. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p.91-102, jan./jun., 2011.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PATRÍCIO, M. **Lições de axiologia educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.
- PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PIACENTINI, M. T. Q. **Só vírgula: método fácil em vinte lições**. 3. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.
- PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia: ciência da educação?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. Caminhos, percalços e encontros na Linguística Aplicada. In: SILVA, W. R. (Org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 45-60.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, 149-166.
- RAMPTON, B.; MAYBIN, J.; ROBERTS, C. Methodological foundations in linguistic ethnography. **Working Papers in Urban Language and Literacies**, v. 125, 2014.
- RAZZINI, M. P. G. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 1, p. 43-58, 2010.
- RAZZINI, M. P. G. **O Espelho da Nação: a Antologia Nacional e o Ensino de Português e de Literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- RENFREW, A. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2017.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, p. 44-60, 2014.
- RODRIGUES, N. C. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de Bakhtin. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.
- RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.
- RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 15-36.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectivas sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

ROJO, R. H. R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SANTOS, T. C. O “novo” para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. **Letras&Letras**, v. 29, p. 1-19, 2014.

SANTOS, L. F. **Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SEVERINO, A. J. As Modalidades de trabalhos científicos (resenhas e resumos). In: SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez. p. 204-206, 2007.

SILVA JÚNIOR, S. N.; SANTANA, W. K. F. Abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se desviar do método formal. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 284-293, 2020.

SILVA JÚNIOR, S. N.; ZOZZOLI, R. M. D. Dialogismo, reflexão e formação de professores de língua portuguesa: por uma ação docente responsiva ativa. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). **Contornos da pesquisa em Linguística Aplicada no PPGL/UFAL: discurso e formação docente**. EDUFAL, 2020, p. 11-32.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

SILVA JÚNIOR, S. N. Aspectos da linguística aplicada para a formação do pesquisador. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, p. 109-127, 2018a.

SILVA JÚNIOR, S. N. A concepção de escola em infância: indícios do paradigma tradicionalista. In: SILVA, E. B.; LIMA, R. N.; SILVA JÚNIOR, S. N. (Org.). **Interfaces com Graciliano Ramos**. Arapiraca, AL: EdUneal, 2018b, p. 11-21.

SILVA JÚNIOR, S. N. A produção oral na sala de aula de língua portuguesa e a noção de cronotopo. **VERBUM - Cadernos de Pós Graduação**, v. 7, p. 210-215, 2018c.

SILVA JÚNIOR, S. N. A aula de língua materna como macro gênero do discurso: a produção de micro gêneros orais em situações de letramento em contexto de ensino-aprendizagem. **Letra Magna (Online)**, v. 13, p. 17-38, 2017.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-178.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. **Revista de Educação AEC**, v. 25, n. 101, out/dez., 1996.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de *ethos* e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 31-53, jan./jun., 2013.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

STRIQUER, M. S. D.; SILVA, B. A. A responsividade em um processo formativo docente. **Miguilim**, v. 3, p. 45-59, 2015.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 53, p. 13-32, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: balho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.215-34, 1991.

TOYSHIMA, A. M. S.; MONTAGNOLI, G. A.; COSTA, C. J. Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. In: **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores**, 2012, Dourados-MS. XIV SIPC 2012, 2012. p. 1-10.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

UCHÔA, C. E. F. Reflexões sobre o estado atual do ensino da língua portuguesa no 1º e 2º graus. In: **Cadernos pedagógicos e culturais**, vol.2, 2/3. Niterói: Centro Educacional de Niterói, mai/dez, 1993, p. 307-16.

VALENTE, A. L. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**, v. 7, n. 2 (20), p. 54-64, 1996.

VERNEY, L. A. **Verdadeiro método de estudar**. Porto: Editorial Domingos Barreira, 1976.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

VOLÓCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita, 1976 [1926].

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOSHINOV, V. La palabra en la vida y la palabra en la poesía: Hacia una poética sociológica. In: BAJTIN, Mijail. **Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos**. Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1997, pp. 106-137

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WINCH, P. G.; NASCIMENTO, S. S. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Estudos da Língua(gem)**, v. 10, n. 2 p. 219-236, 2012

ZAGO, L. P. **Repensando a(s) concepção(ões) de leitura na formação continuada**: implicações (ou não) no processo de (re)organização da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Letras), UNIOESTE, 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Transdisciplinaridade e plurivocidade. In: SOUTO MAIOR, R. C.; ZOZZOLI, R. M. D.; SILVA, G. A.; OLIVEIRA, E. V. M.; LUZ, L. S. F.; SILVA JÚNIOR, S. N.; AZAMBUJA, K. B. B. (Orgs.). **Estudos discursivos das práticas de linguagem**. Tutoia: Diálogos, 2020, p. 619-631.

ZOZZOLI, R. M. D. Diálogo social: cruzamentos discursivos a partir de um enunciado-acontecimento-tema. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos, SP: Pedro João Editores, 2016, p. 109-128.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 253-269, 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada Temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 105-143.

ZOZZOLI, R. M. D. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, V. J. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003, p. 25-46.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). **Ler e Produzir: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor**. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 17-31.

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, UNICAMP/Campinas, v. 33, p. 07-21, 1999.

ZOZZOLI, R. M. D. Leitura e produção de texto: teorias e práticas na sala de aula. **Leitura**, Maceió, v. 21, 1998.

ZOZZOLI, R. M. D. A constituição de uma gramática do aluno em leitura e produção de texto: em busca de autonomia. In: **XV Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE**, p. 1-20, 1997.

ZOZZOLI, R. M. D. **Le partitif chez les lusophones adultes: analyse d'erreurs et propositions méthodologiques**. Tese (Doutorado em Linguística e Ensino do Francês), Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Franche-Comté – Besançon, 1985.

ZYGMANTAS, J.; FREITAS, I. C. C. A. **A Avaliação da Aprendizagem em Livros Didáticos de Inglês.2003/2004**. Disponível em: <<http://www.apliesp.org.br>>. Acesso em: 28. mai. 2020.

APÊNDICE A

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Faculdade de Letras – FALE
Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura – PPGLL
Doutorado em Linguística
Doutorando: Silvio Nunes da Silva Júnior
Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

- Qual a sua posição sobre o trabalho com a língua portuguesa num curso superior?

- Numa visão ampla, como você avalia o ensino de língua portuguesa quando você foi aluno da educação básica?

- Durante a sua formação, algum/a professor/a de língua portuguesa trabalhou com a oralidade?

- Como você define uma prática de leitura adequada?

- A gramática, na sua perspectiva, é algo necessário para ser abordado em sala de aula?

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Produção oral sistematizada no trabalho com a língua portuguesa no ensino superior

Pesquisador: SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 15579119.2.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Alagoas

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.566.674

Apresentação do Projeto:

O trabalho PRODUÇÃO ORAL SISTEMATIZADA NO TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR é uma pesquisa de doutorado que estará inserida na perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada, numa vertente de estudo que toma como base os estudos dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017). Ela tem como objetivo desenvolver práticas dialógicas de produção oral sistematizada numa disciplina básica de Língua Portuguesa num curso de Bacharelado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, situada no município de Arapiraca-AL, na qual o pesquisador atua como professor regente, por meio de uma metodologia de auto-observação de natureza etnográfica, dentro da abordagem qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa de alunos de ensino superior a partir de práticas de produção oral sistematizada em atividades de leitura, escrita e gramática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que podem ter na pesquisa são mínimos, a saber: o constrangimento do colaborador

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.566.674

diante de um pesquisador, quebra de sigilo da pesquisa, o colaborador não saber o que responder etc. A participação neste estudo não trará nenhum risco à saúde física ou mental dos 28 colaboradores. Se for o caso, nos momentos em que os alunos sentirem-se constrangidos frente ao pesquisador e os outros alunos, este poderá escolher se quer participar daquela atividade ou não.

Benefícios: Atualização teórica e metodológica na formação do professor-pesquisador; novos subsídios para a prática dos professores que tiverem contato com a tese; contribuições positivas para a constituição de conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

trabalho PRODUÇÃO ORAL SISTEMATIZADA NO TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR está inserido na perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada e é um trabalho relevante para os estudos da linguagem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Carta-resposta às pendências;
- Formulário com as informações básicas do projeto;
- Folha de Rosto com carimbo e assinatura do responsável pela instituição do pesquisador
- Projeto de pesquisa completo ;
- Instrumento de pesquisa.
- Declaração de destinação dos dados coletados e Publicização dos resultados da pesquisa;
- Cronograma atualizado;
- Declaração da Instituição e de infraestrutura do local em que a pesquisa será desenvolvida;
- TCLE
- Orçamento detalhado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta óbices éticos, atendendo às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 3.566.674

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1362448.pdf	20/08/2019 23:19:45		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.docx	20/08/2019 23:18:03	SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.566.674

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale.pdf	20/08/2019 23:17:10	SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclealunomaior.pdf	20/08/2019 23:17:01	SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepais.pdf	20/08/2019 23:16:55	SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	15/07/2019 23:41:12	SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOINSTITUICAO.pdf	12/06/2019 22:02:34	SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	roteiro.docx	12/06/2019 22:02:19	SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	12/06/2019 22:01:58	SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	12/06/2019 21:51:54	SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 10 de Setembro de 2019

**Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com