

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - NPGL
MESTRADO EM LETRAS**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS - UMA
ABORDAGEM DISCURSIVA DO GESTAR II**

GLÁUCIA REJANE DA COSTA

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2011

GLÁUCIA REJANE DA COSTA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS - UMA
ABORDAGEM DISCURSIVA DO GESTAR II**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós
Graduação de Letras da Universidade
Federal de Sergipe como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Emília de
Rodat de Aguiar Barreto Barros.

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2011

A João José, meu pai (*in memorian*) e a (tia) Aninha (*in memorian*), amores determinantes.

A João Vítor, meu filho, um amor para a vida inteira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem encontro a força e a paz de que preciso.

A minha mãe, a personificação da coragem, pelo apoio.

A meus irmãos, irmãs e sobrinhos, pelo suporte.

A João Vítor, meu filho, pela companhia, compreensão e amor.

A Luiz, um amor-amigo, por todos os cuidados e pela cumplicidade.

À Professora Dr^a. Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros, uma orientadora para todas as estações.

Aos professores, pelas diversas contribuições.

Aos colegas, em especial a Roseane, pela amizade e carinho.

A todos os amigos que importam e se importam, especialmente a Anália Keila, colaboradora desse projeto na sua origem.

O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma sociedade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu.

Émile Benveniste

SUMÁRIO

	RESUMO	7
	ABSTRACT	8
	INTRODUÇÃO	9
1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ENSINO DE PORTUGUÊS SOB O OLHAR FOUCAULTIANO	16
1.1	Os mecanismos de controle dos discursos e dos sujeitos	16
1.2	As políticas de fechamento – uma ameaça ao ensino da língua em sua heterogeneidade	22
1.2.1	O silenciamento dos sentidos na leitura – transparência <i>versus</i> opacidade.....	25
1.2.2	Produção escrita – o modelo <i>versus</i> a contrapalavra.....	26
1.2.2.1	A produção textual no Gestar II – uma abordagem dialógica?.....	29
1.2.3	Homogeneização da norma culta <i>versus</i> respeito às variações linguísticas	32
1.3	Mudanças no ensino de português – no contrafluxo das políticas de fechamento.....	33
1.4	Concepções de linguagem e renovação do ensino de língua materna.....	39
1.5	Formação continuada de professores (e ensino) de língua portuguesa – mediação para a mudança?.....	42
2	A TEORIA DA ENUNCIÇÃO – NOÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM	52
2.1	A Teoria da Enunciação em Bakhtin.....	53
2.2	O enunciado – seu caráter ideológico e responsivo.....	55
2.3	O diálogo e suas relações na interação verbal.....	63
2.3.1	O Gestar II – o diálogo na formação de professores.....	64
2.4	O sujeito dialógico e as muitas formas de dizer.....	66
2.4.1	Os gêneros do discurso.....	68
2.4.1.1	A modalização.....	70
2.4.2	Os gêneros discursivos na formação continuada de professores de português.....	76
3	ANÁLISE DO DISCURSO – ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	80
3.1	Análise do Discurso - percursos teóricos e históricos.....	80
3.2	Sujeito, discurso e ideologia no percurso da AD	84
3.3	O discurso pedagógico – um discurso autoritário.....	91

3.4	A constituição do sujeito enunciador do Gestar II.....	92
4	EM BUSCA DA VOZ DOS PROFESSORES EGRESSOS DO GESTAR II.....	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	113

RESUMO

Neste trabalho abordamos a formação continuada de professores, promovida pelo Ministério da Educação Gestar II e o ensino de língua materna, considerando os mecanismos de controle, segundo Foucault (2003). Nessa perspectiva, estudamos as políticas de fechamento, de acordo com Mendonça (2006), atentando para a atuação destas contra o ensino da língua em sua heterogeneidade. Nesse contexto, e à luz da Análise do Discurso francesa (doravante AD), discutimos a naturalização da relação teoria/prática, concepção verificada na proposta pedagógica desse programa. Nesse sentido, o presente estudo está circunscrito à Linguística do Discurso. Apoiados na Teoria da Enunciação bakhtiniana, examinamos as relações dialógicas presentes nessa formação e as forças que as perpassam, assim como os gêneros discursivos utilizados nas suas situações de interação. Ainda nessa perspectiva, analisamos algumas atividades propostas em seu material didático. A partir da AD, pesquisamos as *formações discursivas* (FDs) das quais os sujeitos enunciam, observando-se as suas possíveis imbricações das FDs, haja vista o postulado de Foucault (1997), segundo o qual a FD não tem limite. Observam-se tais FDs, a constituição do sujeito, os conceitos de sujeito, de ideologia e de sentido. Nesse percurso comparamos os discursos dos sujeitos egressos, coletados em entrevistas, com os dizeres enunciados pelo Gestar II, por meio do seu Guia Geral e dos Cadernos de teoria e prática. E o fazemos, atentando para as imagens de ambos sobre esse programa, a relação entre teoria e prática e o ensino de Língua Portuguesa. Constatamos que os primeiros se apresentam nitidamente afetados pelo segundo, o que confirma o controle dos discursos em circulação veiculados pelos professores e pelas instituições. Ademais, tal circulação reflete uma relação de poder instaurada institucionalmente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, Ensino, Discurso, Formação Discursiva

ABSTRACT

This work discusses the continued formation of Portuguese teachers, called Gestar II, promoted by Brazilian Government and the Portuguese teaching, considering the control mechanisms according to Foucault (2003). In this perspective, it studies the closed politics, according Mendonça (2006), verifying the way they act against the language teaching in its heterogeneity. In this context, based on Discourse Analysis postulations, this study discusses the naturalization of the relation between theory and practice, conception observed in the documents of the program. The author uses the Enunciation Theory in order to verify the dialogical relation which occurs in this process of formation besides the discursive genres used in its situations of interaction. In this way she analyses some activities proposed by the didactical material from Gestar II. The author searches the discursive formations (DFs), based on subjects enunciation, observing possible DFs superpositions', as known by Foucault's (1997) postulates, that the DFs has no limits. And concerned in Discourse Analysis, observes the DFs, already mentioned, the subject's constitution, the different notions of the subject and its relation with the discourse, ideology and sense. By that way, the present study is circumscribed in Discourse's Linguistic. Besides this, she compares the discourses enunciated by the teachers who took part in the process of formation and those ones which Gestar II enunciates from its documents. In this study, she attempts to their images about the program, the theory/practice relation and Portuguese teaching. In this way, she verifies that the first ones are clearly affected by the last ones, which confirms the control of the discourses produced by teachers and institutions. Besides that, it reflects a power relation institutionally established.

Key words: Continued Formation, Teaching, Discursive Formations

INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos tem se acentuado a discussão em torno do ensino de Língua Portuguesa voltada para a reflexão sobre as transformações necessárias a este. No entanto, decorridas quase três décadas, vários teóricos comungam do pensamento de que entre avanços e recuos, as mudanças se mostram pouco significativas. Dentre esses teóricos, encontra-se Cereja (2000), para quem o quadro descrito se relaciona a dois fatores: uma prática de ensino fincada na tradição, de caráter acentuadamente prescritivo e o despreparo dos professores egressos dos cursos de Letras. Estes se mostram incapazes de proporem uma prática diferente daquelas já cristalizadas em que predomina o ensino de gramática.

Nesse contexto, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais com o propósito de parametrizar o ensino enquanto documento norteador da prática docente desses professores e incentivar a sua renovação. Entretanto, os PCN, embora se declarem adeptos de um estudo da linguagem numa perspectiva dialógica, apresentam-se, segundo estudiosos como Santos (2000) e Soares (1997), inacessíveis aos professores de língua materna, seus interlocutores, além de trazerem em seu interior confusões de natureza teórico-metodológica. Apoiados nos referidos documentos, começam a surgir os programas de formação continuada de professores de Português propostos pelo Governo Federal em parceria com universidades públicas. Entre eles encontra-se o Gestar II.

O nosso trabalho tem como objeto de estudo o Gestar II com seus sujeitos e discursos, um programa de formação de professores de Português em serviço, proposto pelo Ministério da Educação. O referido programa constitui-se, desse modo, numa forma de intervenção no ensino de língua materna, alcançando os principais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professor e aluno. O programa surge em um contexto histórico-social em que a formação e qualificação dos professores têm sido trazidas à tona, numa discussão mais ampla em que se questionam a qualidade do ensino, os mecanismos de avaliação das instituições e o acesso a elas. Assim, interessa-nos analisar o Gestar II, considerando as suas possíveis contribuições para o ensino de língua materna. E a isso se deve a escolha do tema.

O Gestar II se caracteriza como um programa de formação continuada semipresencial, orientado para a formação desses professores, objetivando a melhoria do ensino. Alicerçado numa concepção sociinteracionista do processo de ensino-aprendizagem, tem como foco a atualização dos saberes profissionais, por meio de subsídio

e acompanhamento da ação do professor no seu local de trabalho. Baseia-se nos PCN de Língua Portuguesa dos alunos de 6º a 9º anos, ou 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Declara ter como finalidade elevar a competência dos professores e de seus alunos e como consequência melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade

Esse programa insere-se, portanto, em um universo maior de políticas públicas para a educação de um país que desponta no cenário internacional pelo seu desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, com alguns avanços do ponto de vista social. A análise desse programa remete-nos inevitavelmente aos estudos relativos à formação continuada em serviço. Nesse quadro, interessa-nos verificar de que forma o Gestar II concebe a relação teoria-prática no processo de formação do professor. Na abordagem desse aspecto, discutimos a naturalização dessa relação, à luz de alguns pressupostos teóricos da Análise do Discurso.

Quanto à metodologia, optamos pela qualitativa, considerando a natureza do resultado alcançado: a constituição dos sujeitos e a relação entre os discursos por ele produzidos. Pelo objetivo do presente trabalho, este comporta, em seu interior considerações concernentes à concepção de linguagem enquanto processo de produção de sentido, numa dada formação discursiva, em dadas condições histórico-político-sociais, defendida por Coracini (1991) e Orlandi (1984). Com essa concepção trabalha a Análise de Discurso, de linha francesa (AD), em cujos postulados se fundamenta grande parte deste trabalho, conforme mencionado inicialmente. Tomamos o sujeito enquanto ser do discurso, constitutivamente heterogêneo; o discurso, como efeito de sentidos. Na abordagem qualitativa do nosso objeto, utilizamos os procedimentos de análise da AD, propostos por Orlandi (2001), além de recorrermos a fenômenos linguísticos como o da Modalização, de acordo com os postulados de Castilho & Castilho (1993) e Koch (2000)

Nesse contexto, julgamos oportunas algumas considerações sobre o dispositivo teórico e analítico da AD. Sabemos que o sentido é questão fundamental da AD, descobrir como um objeto simbólico produz efeitos de sentido é o seu objetivo. A esse respeito, Orlandi (2001, p.59) adverte: “A análise do Discurso não procura o sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica.”

Na procura do sentido, a Análise do Discurso articula três áreas do conhecimento: a teoria da enunciação, a teoria do discurso e a teoria da ideologia, atravessadas pela teoria de um sujeito psicanalítico. No tocante aos procedimentos de análise, a analista do discurso (2001, p. 71), após referir-se aos textos na sua dispersão e na relação destes com as

formações discursivas, previne: “[...] no procedimento de análise, devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações destes com as formações discursivas, pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia”.

Para proceder a sua análise, o analista do discurso necessita do dispositivo teórico, a fundamentação que dá suporte à análise, e do dispositivo analítico. O primeiro encampa o último. Este, por seu turno, constitui-se da questão formulada, a finalidade da análise, a natureza do objeto a ser analisado e as teorias dos diversos campos disciplinares, aos quais o seu trabalho está vinculado. O dispositivo analítico é, na verdade, o dispositivo teórico particularizado, considerando-se a especificidade da análise a que se propõe. Sendo assim, pode ser diferente nas diversas tomadas do *corpus* possíveis ao analista, podendo conduzir a resultados distintos.

Orlandi (2001) sistematiza em etapas essa procura do sentido, num movimento em que o analista busca verificar como o objeto simbólico (o texto) produz efeitos de sentido. Para isso, a referida autora aborda o percurso da análise discursiva desde o seu contato com o *corpus* até o alcance dos processos discursivos, responsáveis pelo modo como o texto significa. Vejamos, então, o movimento dessa busca iniciada pelo estabelecimento do *corpus*, e da pergunta que o organiza.

A primeira etapa consiste na dessuperficialização, na transformação da superfície linguística em objeto discursivo. O objeto de análise passa a ser o discurso, deixa de ser o texto, considerado “uma peça de linguagem de um processo discursivo mais abrangente”, “um exemplar do discurso” (ORLANDI 2001, p.65).

Para a construção dos sentidos, é preciso referir esse texto à exterioridade, à discursividade. Um trabalho que implica reportá-lo ao saber discursivo, ao já dito independentemente, considerando que todo texto inscrito na memória e na história, mantém um diálogo permanente com outros textos. O texto, então, corresponde ao texto remetido à exterioridade.

Uma vez já realizada a dessuperficialização, deve-se remeter o discurso a uma FD da qual derivam os seus sentidos e relacionar as diferentes FDs com a formação ideológica que interpela essas relações. De forma mais simples, resume a autora (2001, p. 80): “As palavras remetem aos discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas”. Nessa etapa, realiza-se o recorte, facilitados da organização do *corpus*.

A terceira etapa se realiza quando o analista atinge os processos discursivos nos quais os efeitos de sentido foram produzidos. Nessa etapa, o objeto de análise é o interdiscurso. É a sua relação com o intradiscurso que possibilita a construção do sentido. Tal relação propicia ao analista compreender a produção dos sentidos. Logo, tem-se como produto da análise a compreensão dos processos de produção dos sentidos e a constituição dos sujeitos em suas posições. O percurso abordado até o momento compreende o trabalho sobre a superfície linguística (o *corpus*, o material bruto, o texto), a passagem desta para o objeto discursivo, e deste para o processo discursivo. Por meio de um trabalho orientado por tais etapas, o analista pode verificar a materialização da ideologia na língua, e os efeitos desta no discurso apreendendo, desse modo, a historicidade do texto.

Além desses aspectos abordados, no presente estudo consideramos o programa enquanto situação de interação verbal entre sujeitos. Nesse sentido, importa investigar como se constituem tais sujeitos nesse processo e as relações de poder que permeiam essa interação. O sujeito, constitutivamente heterogêneo, é tomado como um ser do discurso, marcado sócio-historicamente, inscrito em uma dada formação discursiva (FOUCAULT, 1997; PÊCHEUX, 1997). que, por sua vez, é interpelado por uma formação ideológica. Nessa perspectiva, consideramos o jogo de imagens estabelecido entre os sujeitos da enunciação como elemento constitutivo dos sentidos nela produzidos, conforme Orlandi (1984). E nos interessa as condições de produção da linguagem, por considerá-las constitutivas do discurso, concebido como efeito de sentidos entre interlocutores, de caráter histórico-social, no qual se relacionam sujeito e sistema. Por conseguinte, o presente estudo está circunscrito à Linguística do Discurso. Desse modo, este estudo parte de uma concepção de linguagem enquanto um fenômeno discursivo, comunicativo e social, lugar de debate e de conflito, o que implica o reconhecimento pelo confronto ideológico (ORLANDI, 2006).

Em especial, uma dinâmica comunicativa de um contexto social específico é enfatizada: a da escola. Ao abordarmos o ensino de Língua Portuguesa, com foco na produção textual, discutimos algumas ações que favorecem o fechamento das possibilidades de trabalho com a língua. Nesse contexto, levamos em conta os mecanismos de controle do discurso e do sujeito postulados por Foucault (2003) e as políticas de fechamento, de acordo com Mendonça (2006). Tais mecanismos, segundo Mendonça (2006), agem contra a heterogeneidade e imprevisibilidade do discurso. Nesse sentido, a atividade de produção textual proposta pelo programa para as aulas de Língua Portuguesa é

analisada e discutida numa perspectiva dialógica, a partir das contribuições de Bakhtin (1999), para quem um discurso é produzido a partir de outros discursos, para um outro sujeito, cuja imagem é construída pelo sujeito-autor.

A par dessas contribuições e daquelas já explicitadas anteriormente, investigamos a relação entre o discurso produzido pelo GESTAR II e o discurso dos professores egressos, acerca deste programa e do ensino de língua materna. Esses cursistas são professores do ensino fundamental (6º a 9º anos) da rede pública de ensino do Estado da Bahia, na cidade de Juazeiro.

Para esse fim, procedemos à análise de textos extraídos do Guia Geral e dos Cadernos de Teoria e Prática (TPs), utilizados no processo de formação, além dos textos coletados nas entrevistas aos docentes egressos. Estas tinham como pergunta norteadora *Para você o que é o Gestar?* Foram entrevistados 16 professores de Língua Portuguesa das escolas Helena Celestino, Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, Colégio Democrático Florentina Alves dos Santos, Colégio Jutahy Magalhães e Colégio Pedro Rego. Todos egressos do Gestar II há mais de dois anos. As entrevistas foram realizadas nas escolas, em uma sala, individualmente, utilizando de intervalo em seus horários de aula. Os *corpora* constituem-se, portanto, do material estruturador do programa¹ e dos textos extraídos das referidas entrevistas.

No presente trabalho, temos, portanto, como objetivo uma análise do discurso do programa e acerca deste programa. Para isso, atentamos para a relação teoria-prática por ele defendida, a constituição dos sujeitos envolvidos nesse processo, a relação entre os discursos dos egressos e do programa de formação. Por conseguinte, são considerados alguns postulados teóricos e procedimentos da Análise do Discurso, de linha francesa, investigando-se o lugar social de onde falam os sujeitos envolvidos, as instituições que estes representam e as relações de poder que permeiam os processos nos quais estão inseridos.

A partir do aprofundamento das questões relativas ao ensino, verificamos em que medida o Gestar II favorece (ou não) uma ação transformadora na formação desses professores e, por conseguinte, no ensino de Língua Portuguesa. Nessa discussão, destacamos o tratamento dado pelo programa ao processo de produção escrita. Nesse

¹ Consiste no Guia Geral, que apresenta a proposta pedagógica do programa, e nos Cadernos de teoria e prática (TP), utilizados para a fundamentação teórica e metodológica na mediação do processo de formação do Gestar II.

percurso, o trabalho é constituído por quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Capítulo I – Formação continuada de professores e ensino de Português sob o olhar foucaultiano. Nele propomos uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa e a formação continuada de professores de Português no programa Gestar II, apoiados nos pressupostos de Foucault (2003) sobre os mecanismos de controle dos discursos e dos sujeitos. Nessa mesma perspectiva, abordamos as políticas de fechamento, formuladas por Mendonça (2006), destacando a sua atuação contrária à heterogeneidade da língua e imprevisibilidade do discurso. Ao final, procedemos a uma análise discursiva do programa em questão, na qual destacamos a relação teoria-prática proposta pelo Gestar II.

No *Capítulo II – A Teoria da Enunciação bakhtiniana e as relações dialógicas nas interações verbais do Gestar II* – abordamos as relações dialógicas próprias das interações verbais, considerando o jogo de forças nelas presentes em que ocorre o fenômeno da responsividade. Nesse contexto, o discurso escrito se destaca entre as muitas formas de dizer do sujeito dialógico, uma vez que o programa em estudo privilegia os gêneros complexos. De acordo com Bakhtin (1999, 2003), verificamos a atuação de tais forças e o uso dos referidos gêneros discursivos nas interações propostas pelo Gestar II, por meio dos Cadernos de Teoria e Prática. E o estudo da modalização, segundo Castilho & Castilho (1993) e Koch (2004) traz valiosa contribuição para a análise do *corpus*. De modo semelhante, as noções de suporte postuladas por Marcuschi (2003) também são de grande importância para esse estudo.

No *Capítulo III – A Análise do Discurso – entre a teoria e a prática* – são abordados os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, de linha francesa, à luz dos quais trabalhamos as noções de formações discursivas (FD), formação ideológica (FI) e as formações imaginárias (imagens construídas pelos sujeitos na interlocução). Em seguida, investigamos a constituição do sujeito enunciador do Gestar II e as FDs, a partir das quais enuncia. Por tratar-se de um discurso pedagógico, a sua análise se apoia na tipologia dos discursos, segundo Orlandi (2006).

No *Capítulo IV – Em busca da voz dos professores egressos do Gestar II* - à luz de algumas diretrizes metodológicas da Análise do Discurso, analisamos os discursos dos sujeitos egressos, coletados por meio de entrevistas, estabelecendo uma comparação entre estes e os discursos do Gestar II, enunciado em alguns dos seus documentos. Nos dizeres

de ambos, verificamos as formações imaginárias destes sobre o programa, a relação teoria/prática e o ensino de língua materna.

Feita a apresentação do trabalho, passemos ao início da discussão a que nos propomos.

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ENSINO DE PORTUGUÊS SOB O OLHAR FOUCAULTIANO.

Dentre os vários aspectos importantes a serem abordados ao se tratar do ensino e da aprendizagem de língua e da formação do professor, destacamos dois, quais sejam, a noção de sujeito e de linguagem. Isto porque, a nosso ver, as inúmeras decisões sobre o tratamento teórico-metodológico dado às questões concernentes ao processo de ensino e de aprendizagem e a formação do professor de língua deles dependem.

(BERTOLDO, 2009, p.17)

Neste capítulo abordamos os mecanismos de controle dos discursos e dos sujeitos na visão de Foucault. Apoiados em seus pressupostos, propomos uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa e a formação continuada de professores de Português no programa Gestar II. Interessamos-nos nesse estudo verificar os mecanismos de controle que perpassam essa formação. Nessa mesma perspectiva, as políticas de fechamento, formuladas por Mendonça (2006), são consideradas procedimentos de controle contrários à heterogeneidade da língua e à imprevisibilidade do discurso. Em seguida, abordamos as mudanças observadas no ensino de Língua Portuguesa nas três últimas décadas, a par das contribuições de Cereja (2002), Santos (2000), Barros (2007), Geraldi (1988, 1993), Travaglia (2003), entre outros de igual importância. Finalmente, procedemos a uma análise discursiva do programa em questão, em que destacamos a relação teoria-prática proposta pelo Gestar II.

1.1 Os mecanismos de controle dos discursos e dos sujeitos

Em sua obra *A ordem do discurso*, Foucault (2003) propõe mostrar que os discursos os quais circulam na sociedade são controlados, perpassados por formas de poder e de repressão. E, à medida que apresenta os diversos procedimentos de controle responsáveis por limitar a enunciação do discurso, revela a existência de tabus para a produção deste, tendo em vista que nem tudo pode ser dito por qualquer sujeito, em qualquer lugar ou circunstância. Desse modo, discute as relações entre o poder e o saber que permeiam a produção do discurso na sociedade.

A discussão desenvolvida na referida obra permite compreender que ambos estão mutuamente interligados por meio de práticas específicas. As instituições educacionais

inscrevem-se nesse quadro e são abordadas pelo escritor francês, para quem o sistema de ensino se caracteriza pela ritualização da palavra, pela fixação de papéis para os sujeitos que falam e pela distribuição e apropriação do discurso com seus poderes e saberes (FOUCAULT, 1993, p.44-45).

No interior do sistema educacional, encontram-se os mais diversos processos de ensino-aprendizagem voltados para a formação dos professores e dos alunos. Tais processos, por sua vez, são realizados por meio de reais situações de interação, perpassadas por diversas relações marcadas pelo poder e pelo saber.

É nesse contexto de investigação teórica que observamos que a formação de professores e o ensino de língua materna constituem situações de interação verbal, nas quais se encontram sujeitos e instituições produtores de discursos e saberes. Na primeira, advindos de um processo de formação ministrado pelos mentores da proposta em estudo, encontram-se os sujeitos que ocupam posições de professores-formadores, responsáveis por socializá-las com os professores-alunos. Ambos constituem uma *sociedade de discurso*² e, como sujeitos “autorizados” a produzir saberes e difundi-los, interferem nos processos de apropriação dos saberes. Os últimos, professores em processo de formação em serviço, quando em sala de aula, desempenham o mesmo papel que os primeiros, em função do lugar social de onde produzem seus discursos. Tais saberes, por sua vez, pertencem a uma determinada corrente de pensamento, e é a aceitação desses saberes ou a sua rejeição que liga esses sujeitos, constituindo-se assim numa *doutrina*³.

O Gestar II se apresenta como esforço de intervenção na realidade escolar mediado pela linguagem. Como tal mobiliza sujeitos, desejos e poderes, produz saberes. Faz isso em nome de uma instituição – o Ministério de Educação – representando assim o lugar do poder. Desse modo, a formação continuada de professores de Português em serviço, objeto de nosso estudo, situa-se num espaço em que se cruzam, relacionam-se o poder e o saber. A análise discursiva do referido programa requer um olhar sobre os possíveis limites que regulam os discursos nele produzidos.

² Sociedade de discurso consiste em um dos mecanismos de controle dos discursos, postulados por Foucault (2003), cuja função é produzir ou conservar discursos para circulação em espaços fechados, segundo regras restritas.

³ A doutrina encontra-se no interior das sociedades de discurso e refere-se ao procedimento de controle em que os sujeitos devem compartilhar das mesmas verdades, conforme regras preestabelecidas.

Abordar a formação continuada de professores e o ensino de Língua Portuguesa – processos de construção do conhecimento – nessa perspectiva, evoca os postulados defendidos por Foucault (2003), cuja obra discute a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as atravessam. O filósofo francês (2003, p. 8-9) defende que existem diversos procedimentos que controlam a produção dos discursos em nossas sociedades, a partir do seguinte postulado:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

Esse postulado permite-nos compreender que a sociedade se torna normativa e disciplinada através da linguagem verbal e não verbal, por meio dos discursos que se proliferam indefinidamente nas mais diversas situações de interação. Um processo que demanda, segundo o referido autor, mecanismos de controle externo e interno de discursos, procedimentos estes responsáveis por determinar limites aos discursos possíveis e, por conseguinte, às interações verbais nas quais tais discursos são produzidos.

Defende, portanto, o referido autor, que entre os procedimentos de controle externo estão aqueles de exclusão, a saber: a interdição, a separação entre razão e loucura e a vontade de verdade (o verdadeiro *versus* o falso). O primeiro limita a enunciação do discurso, por impor a este a existência de tabus, tendo em vista que nem tudo pode ser dito por qualquer pessoa, em qualquer lugar ou circunstância, representando assim a proibição da palavra.

Nesse sentido, é inegável a relação das interdições dos discursos com o desejo e o poder, quando o autor declara serem os discursos marcados pela busca de ambos e do controle daquilo que enunciam. Defende, pois, que as interdições que atingem o discurso revelam a ligação destes com o desejo e com o poder (FOUCAULT, 2003, p. 10). A esse respeito, Barros (2008, p.49) conclui: “Dessa forma, o controle do discurso significa o controle do próprio poder. E se para o autor, o discurso está diretamente relacionado à ‘reverberação de uma verdade’ (p.49), mantém-se essa verdade socialmente instituída.” O discurso, então, muito mais que a tradução dos sistemas de dominação, configura-se no “[...] poder do qual pretendemos nos apoderar” (FOUCAULT, 2003, p. 10).

O segundo procedimento de exclusão apresentado é o da separação e da rejeição explicitado pela oposição entre a razão e loucura. A exclusão é bem explicada a partir do discurso do louco que a sociedade não aceita e é considerado nulo por não atender às exigências sociais.

O terceiro procedimento, a vontade de verdade (aquela que legitima o próprio discurso, em si mesmo, e se impõe de modo universalista e excludente), por sua vez, trata da oposição do verdadeiro e do falso. Tal vontade de verdade, de modo semelhante aos demais sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional, é legitimada, reforçada por meio de práticas pedagógicas, da circulação de textos, das falas nelas envolvidas (dos livros, das editoras, das bibliotecas). Desse modo, essa vontade de verdade, institucionalmente apoiada, exerce sobre os demais discursos um tipo de pressão, de poder de coerção (FOUCAULT, 2003).

Sobre a oposição verdadeiro *versus* falso, Gernaldi (1993), por sua vez, apoiado nas teorias do filósofo citado, adverte que, uma vez que não existe a verdade, mas se está numa verdade, as exclusões dos discursos ditos falsos são historicamente definidas, a exemplo da queima de livros, promovida pela inquisição. Entendemos, portanto, que os discursos sofrem influências de regras sociais e de instituições detentoras de saber que, por seu turno, garantem aos discursos o poder de serem aceitos como verdadeiros. Esse terceiro mecanismo de exclusão muito nos interessa na análise do programa em questão.

Além dos procedimentos externos, há ainda os internos, os quais são exercidos pelos próprios discursos no seu interior. Constituem-se, então, princípios de rarefação do discurso: o *comentário*, a *autoria* e a *disciplina*.

A função do comentário, consoante esse escritor, não é outra senão a de dizer o que se encontra silenciosamente articulado no primeiro texto. Paradoxalmente, o comentário, por incidir sobre o primeiro texto, é por este controlado; entretanto, na medida em que o locutor comenta de uma determinada forma também exerce controle sobre o texto comentado. A relação entre ambos permite não só construir novos discursos, trabalhar com o acaso do discurso, mas também possibilitar outros dizeres além do texto mesmo. Sendo assim, para o autor, “[...] o novo não reside naquilo que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2003, p.26).

A autoria é o segundo procedimento de rarefação do discurso. Foucault (2003) concebe o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, do qual se espera identidade e coerência. Essa percepção de tal

princípio é por Foucault assim explicitada (2003, p.27, 28): “[...] pede-se que o autor preste contas da unidade do texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que o atravessa [...]”

Ao estabelecer relação entre os dois primeiros procedimentos de limitação do discurso, o autor (2003) esclarece que, enquanto o comentário exerce essa limitação do discurso por meio de uma identidade sob a forma de repetição, na autoria essa identidade se revela pelos traços de individualidade.

O terceiro procedimento de controle do discurso, a disciplina, caracteriza-se por reunir um conjunto de procedimentos, de métodos, de proposições consideradas verdadeiras, disponíveis àqueles que por eles se interessem. A sua existência está relacionada à possibilidade de formulação indefinida de proposições novas, ainda que de conformidade com regras estabelecidas. Foucault (2003, p. 30) assim define a disciplina:

[...] um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, técnicas e de instrumentos [...] uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor.

A disciplina opõe-se tanto aos mecanismos de autoria quanto ao comentário. É contrária a este por não trazer em si o desvelamento de um sentido nem a repetição de uma identidade, mas aquilo que é necessário para a formulação de novos enunciados. E se opõe àquela pelo caráter de anonimato próprio da disciplina. Há, entretanto, um traço que caracteriza esses três princípios – a função coercitiva.

Sendo a disciplina um princípio de controle da produção do discurso, que dita regras e se mostra capaz de classificar as proposições em verdadeiras ou falsas, inferimos que o programa de formação continuada em estudo constitui-se uma disciplina que se insere no interior de outra disciplina, qual seja: a Língua Portuguesa. Esta, entendida enquanto objeto de ensino-aprendizagem, constitui-se em uma disciplina institucionalmente definida. Desse modo, o GESTAR II exerce, em seu processo de formação, o controle dos discursos dos sujeitos partícipes desse programa (professores-formadores e professores em formação), na medida em que seus mecanismos de controle incidem sobre os discursos em circulação, sobre os sujeitos envolvidos e as formas de participação nas interações. Ademais, o referido programa propõe-se a difundir um saber institucionalmente demarcado, e para esse fim

seleciona procedimentos, métodos e saberes classificados como verdadeiros. Enfim, formula proposições novas, a partir de regras estabelecidas.

Existe ainda, de acordo com Foucault (2003), um terceiro grupo de controle dos discursos – aquele que incide sobre os sujeitos, na medida em que determina as condições de funcionamento desses discursos e impõe regras aos indivíduos que os enunciam. Com efeito, restringe o acesso de alguns a determinadas regiões do discurso. Entretanto, há aqueles que a elas têm acesso, mas o têm sob determinadas condições e, por meio destas, estabelece-se uma seleção prévia. Nessa perspectiva, o autor declara ser o ritual uma forma de restrição que define a qualificação necessária aos indivíduos para a sua participação em determinadas regiões do discurso. Assim, o ritual determina para esses sujeitos que falam papéis preestabelecidos.

A partir do exercício da seleção promovida pelo ritual, surgem as sociedades de discurso, constituídas por sujeitos autorizados, responsáveis por conservar ou produzir discursos. A circulação de tais discursos deve, pois, ocorrer em espaço fechado, e a sua distribuição realizar-se conforme regras estritas. Dessa maneira, favorece a perpetuação dos detentores do discurso, uma vez que só entre eles esse discurso pode circular.

Contrariamente à sociedade de discurso, a doutrina é propensa a difundir-se, todavia consiste em um mecanismo de controle por requerer dos indivíduos o reconhecimento das mesmas verdades (os discursos validados) e aceitação de regras preestabelecidas. Assim, a doutrina vincula os indivíduos a certos tipos de enunciados, proibindo-lhes o acesso a todos os outros. Trata-se de uma relação de pertencimento recíproco, por meio do qual se reconhece o enunciado e o sujeito que fala, diferenciando-o dos demais. Como bem argumenta Foucault (2003, p. 42): “Ora, a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro”. Há, nesse sentido, uma sujeição dupla: desse sujeito aos discursos e desses discursos ao grupo, ainda que virtual, dos indivíduos que falam.

Todos esses procedimentos apontam para a existência de grandes planos de apropriação social dos discursos ou dos saberes. Nesse contexto, Foucault destaca o sistema educacional como meio político capaz de conservar ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e poderes que carrega consigo.

Nessa perspectiva, num processo de formação continuada de professores, o professor-formador, enquanto partícipe de uma sociedade de discurso, respaldado por uma instituição e por uma determinada doutrina, coloca-se como detentor de um discurso que

deve ser reconhecido pelos professores cursistas, atendendo a regras preestabelecidas. Nesse lugar de poder-saber, compete ao formador divulgar as verdades sobre a disciplina Língua Portuguesa; aos professores em formação, a tarefa de ouvi-las e incorporá-las ao seu fazer pedagógico. Esses papéis se assemelham, respectivamente, àqueles desempenhados pelo educador e pelo educando, igualmente preestabelecidos pelo modelo tradicional de ensino.

Apoiados nas contribuições dos postulados foucaultianos, abordamos a seguir o ensino de Língua Portuguesa e a formação continuada de professores de Português em serviço no programa Gestar II, atentando para os mecanismos de controle que permeiam as situações de interação decorrentes desses processos. Para esse fim, tratamos das políticas de fechamento, de acordo com Mendonça (2006), e os seus reflexos sobre o ensino de língua materna.

1.2 As políticas de fechamento – uma ameaça ao ensino da língua em sua heterogeneidade

Inserida nesse sistema de apropriação de saberes, encontra-se a escola, inscrita historicamente na sociedade como um espaço educativo para a construção de tipos específicos de conhecimentos sistematizados, denominados conhecimentos escolares. Entre tais conhecimentos se situa o ensino de língua materna que, com seus sujeitos e discursos, não escapa dos procedimentos de controle típicos das relações de poder socialmente estabelecidas. Apoiada nos postulados de Foucault, Mendonça (2006) formula o conceito de políticas de fechamento, a partir do qual aborda o ensino de língua materna.

De modo semelhante aos referidos mecanismos de controle, essas políticas de fechamento, de acordo com a autora (2006, p. 244), realizam um trabalho contra a heterogeneidade e imprevisibilidade do discurso, uma vez que consideram a língua uma instância constante e imutável, ignorando a opacidade e a historicidade que lhe são próprias. A relação de pertinência entre essas políticas de fechamento e os procedimentos de controle são assim explicitadas por Mendonça (p. 244):

Principalmente, elas estão na convergência de três desses mecanismos: *disciplina*, *sistema de apropriação de conhecimento* e *sociedade de discurso*. Pode-se dizer que há discursos sobre a língua autorizados, produzidos por sujeitos autorizados (que constituem uma *sociedade de discurso*) que são formadores de opinião; esses interferem na imagem que a sociedade faz da língua e, como autorizados, adentram pelo sistema de apropriação do conhecimento, neste caso, a escola (via livros didáticos, aulas pela TV, jornais, palestras etc.) direcionando o trabalho do

professor – veja que também o professor faz parte dessa *sociedade de discurso*, mas num degrau inferior na hierarquia por ela constituída.

Aos formadores de opinião (sujeitos autorizados) é atribuída a função dupla de interferir nas formações imaginárias construídas pela sociedade sobre a língua e direcionar o trabalho do professor, por meio dos livros didáticos, recursos midiáticos e outros. Dessa forma, interpõem-se na escola como instrumentos que legitimam e reforçam essas políticas de fechamento, movendo-se na contramão da busca pelo heterogêneo na língua.

Essa busca pelo heterogêneo na língua implica atentar para as muitas vozes que atravessam o discurso, a polifonia⁴ presente na materialização de outros discursos, além de considerar que um discurso é afetado por outros produzidos nas relações interativas (a interdiscursividade)⁵ Tal postura requer acreditar na possibilidade de criação e nela investir, entendendo ser na interação do eu com a palavra do outro que se dá a construção do sujeito e da sua linguagem (MENDONÇA, 2006). Trata-se de um sujeito constitutivamente heterogêneo. Quanto a esse conceito, trazemos à baila a definição de Geraldi (1996, p. 20), segundo o qual os sujeitos se encontram em redes de incompletudes, em busca de completude. Esta é a essência da heterogeneidade:

[...] um sujeito constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompletude por definição, com a esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, construindo-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções.

Tais considerações, por sua vez, emergem dos postulados teóricos de Bakhtin acerca da linguagem, da palavra.

Retomamos, então, a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa, afetado pelas interferências dos formadores de opinião. Estes, por sua vez, constituem-se em sociedades de discurso. Nesse sentido, levamos em conta a contribuição significativa de Brito (1997). Este autor, por seu turno, é corroborado pelo argumento de Mendonça (2006), relacionando, entre outros, a ausência de mudança no ensino aos formadores de opinião (mídia, livros didáticos e vestibulares). Segundo esta linguista, esses veículos atuam reforçando valores linguísticos considerados equivocados, à luz dos conhecimentos recentes produzidos pela Linguística.

⁴ Esse conceito de Bakhtin refere-se às muitas vozes equipolentes presentes num enunciado que estabelecem diversas relações no seu interior.

⁵ O conceito de interdiscursividade será abordado no Capítulo III deste trabalho.

Nesse contexto, a autora em questão argumenta acerca da existência dos prejuízos causados ao ensino da língua por essas políticas de fechamento. Tais prejuízos, por seu turno, incidem sobre as atividades de leitura de texto, silenciando as múltiplas possibilidades dos seus sentidos; sobre as atividades de produção de textos escritos, favorecendo a utilização de estruturas estereotipadas desprovidas de produção de sentido. Incidem ainda sobre a atividade de análise linguística, a abordagem da gramática da língua, promovendo a homogeneização da norma culta e o desprestígio das demais variedades linguísticas. E, à luz de uma abordagem tradicional de língua, conserva-se a ideia de que estudar língua significa estudar a estrutura interna dessa mesma língua. Perpetua-se, assim, o ensino numa perspectiva estruturalista.

Em contrapartida, há, como mencionado, o ponto de vista segundo o qual a língua é dialógica. A partir desse olhar, consideramos a língua heterogênea e histórica. Para uma abordagem do ensino de língua materna nessa perspectiva, as noções de sujeito e de linguagem são determinantes. Ainda segundo Mendonça (2006), o sujeito passivo é completamente vulnerável às ideologias ou aos mecanismos disciplinares. Muito distante do sujeito assujeitado, há um outro sujeito que se constitui na interação com a palavra do outro e é capaz de trabalhar sobre ela, produzindo uma nova palavra. Dessa compreensão decorre o conceito bakhtiniano de contrapalavra⁶, a ser mais bem desenvolvido no capítulo seguinte.

A linguagem, como mencionado, é assim espaço da heterogeneidade, uma vez que os sujeitos e os contextos sociais em que ela ocorre são heterogêneos. Isso implica o entendimento de que todo discurso é construído em função de um outro, num processo de interação de constante atividade de criação. Conforme dito anteriormente, as políticas de fechamento atuam sobre o tratamento dado ao ensino de língua materna num movimento contrário a essa heterogeneidade e à imprevisibilidade do texto. Ainda de acordo com Mendonça (2006), quando bem sucedidas, essas políticas de fechamento, discutidas a seguir, resultam no silenciamento das inúmeras possibilidades de sentidos de textos, no estereótipo do gênero discursivo e na exclusão das variedades linguísticas não privilegiadas. Começamos, portanto, da monologização dos sentidos na leitura de textos.

⁶ Esse termo insere-se na noção de dialogismo e diz respeito à resposta produzida pelos sujeitos a partir da internalização / interpretação da palavra do outro.

1.2.1 O silenciamento dos sentidos na leitura – transparência *versus* opacidade

A partir das noções apresentadas, a língua é tomada aqui na sua historicidade, remetida à exterioridade, a um contexto socioideológico, enfim, às suas condições de produção. Nesse sentido, a interpretação de um texto transcende o desvendamento do seu conteúdo semântico e atenta para aspectos pragmáticos e discursivos, para a opacidade e ambiguidade típicas da heterogeneidade discursiva. Sendo assim, a interpretação consiste na produção de uma contrapalavra, a partir da internalização da palavra do outro (MENDONÇA, 2006).

Em oposição a essa concepção de leitura e de sentido, encontra-se a monoleitura autorizada, cuja seleção dos sentidos se faz na perspectiva dos leitores autorizados (formadores de opinião, críticos literários, autores de livros didáticos). Tanto os textos literários quanto os livros didáticos são alcançados por essa política de silenciamento dos sentidos, pautada no conceito de sentido transparente e da significação imanente.

Interpretar, no entanto, numa perspectiva dialógica de língua, exige concentrar o olhar sobre a polissemia dos discursos, entendendo que as condições de produção restringem os seus sentidos na medida em que situam o texto em determinados contextos. Estas mesmas condições de produção também expandem as possibilidades dos sentidos em virtude do caráter heterogêneo dos sujeitos e do contexto nos quais se inscrevem.

A discussão sobre a heterogeneidade, imprevisibilidade do discurso, bem como o seu reflexo sobre a abordagem do texto e da sua produção é sintetizada por Calil (2008, p.15) nesta declaração:

Este caráter heterogêneo e imprevisível está, na verdade, na base de qualquer funcionamento lingüístico-discursivo que move a relação entre ‘sujeito-língua-sentido’. A hifenização dessa expressão ressalta a impossibilidade teórica de termos um sem termos o outro, o que nos obriga a assumir um sujeito sempre dividido e heterogêneo a si mesmo e a língua suportada pela alíngua⁷ (MILNER, 1987) e o sentido como algo que guarda uma incompletude constitutiva (PÊCHEUX, 1990), estando sempre à espreita movimento de deriva.

⁷ Calil aborda a língua como aquilo que foca o Real. A alíngua denomina um ponto de falta que torna a língua um meio singular de produzir equívocos. Essa falta impede que se diga tudo sobre ela ou que esta possa dizer tudo, uma vez que existe “um impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira, e isto que não se diz atinge o Real”. A alíngua consiste, portanto, na nomeação dessa falta que tem o seu efeito no equívoco do falante.

1.2.2 Produção escrita – o modelo *versus* a busca da contrapalavra

A concepção de língua enquanto processo dialógico reflete-se na produção escrita, quando aquele que escreve o faz enquanto sujeito-autor. Nessa condição, constituído por outros sujeitos, lança uma palavra a um sujeito-leitor, de existência real ou imaginária. Esse sujeito-autor enuncia a partir das formações imaginárias⁸ (imagens) por ele construídas a respeito desse sujeito-leitor, antecipando assim possíveis contrapalavras.

Uma revisão da atividade de produção textual na escola, nessa perspectiva dialógica, possibilita enxergar as condições artificiais em que esta atividade é proposta nas aulas de Português. Tais condições retiram da produção escrita os elementos que motivam o seu uso em situações reais, nas quais existe um interlocutor sobre quem se constrói uma representação, a quem se pretende dizer algo. Nas discussões sobre essa atividade, é consenso entre os teóricos que, no ambiente escolar, tem prevalecido a produção escrita de caráter acentuadamente monológico. Isso ocorre por faltar aos alunos a representação do outro (sujeito-leitor) com quem o suposto sujeito-autor estabelece uma interação, e dele pode esperar uma contrapalavra.

Geraldi (1984, p.122,123), por seu turno, apoiado na visão dialógica da língua, assim define a redação:

Na redação, não há um sujeito que diz, mas um **aluno** que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. [...] Ele está **devolvendo**, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o **aluno-função**. Eis a **redação**.

O texto, diferentemente da abordagem escolar predeterminada, representaria, para o referido autor, o produto de uma reflexão ou o esforço por estabelecer, por meio da modalidade escrita, uma interlocução com um leitor possível e, dessa forma, lançar uma palavra em busca de uma nova palavra.

Como se pode perceber, a prática da redação retira da língua a sua funcionalidade, nega o caráter subjetivo dos seus locutores / interlocutores, ignora o seu papel de mediadora da relação homem-mundo. A artificialidade de tal situação norteia a escrita da redação e incide grandemente sobre o seu resultado final. No trabalho com a proposta de redação, de acordo com a definição de Geraldi (1984), o professor privilegia o uso de modelos ou esquemas, difundidos pelo livro didático, entre os quais destacamos o de Granatic (1988),

⁸ O conceito de formações imaginárias será desenvolvido no Capítulo III, quando abordaremos os pressupostos da Análise do Discurso.

amplamente utilizado pelos professores de redação. Nesse livro, a autora propõe cinco esquemas a serem seguidos para a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo.

O primeiro esquema deve ser construído a partir da escolha de dois ou três argumentos, previamente anunciados na introdução, em favor de uma tese; no segundo, devem ser apresentadas primeiramente as causas, seguidas das consequências relativas ao tema em questão; num terceiro modelo, a redação deve ser construída em função de argumentos favoráveis e outros contrários a uma determinada polêmica. No penúltimo, a autora propõe a utilização da retrospectiva histórica baseada na ordem cronológica dos fatos, privilegiando assim a história em detrimento da historicidade. E, finalmente, no último, a autora sugere o desenvolvimento de um tema, a partir de uma comparação, considerando a localização espacial. Verificamos nitidamente nessa proposta o engessamento da ordenação dos argumentos, quando estes poderiam ser associados e configurar-se em diversas possibilidades de organização da argumentação.

São muitos os livros didáticos apoiados na noção de produção escrita, a partir de modelos preestabelecidos, cujos autores, formadores de opinião que são, atuam sobre as relações de ensino. São eles que estabelecem os “gêneros escolares”, distintos e distantes daqueles produzidos na sociedade. Assim se formam os redatores escolares (função-aluno) e adia-se a construção do sujeito-aluno, escritor-autor da sua palavra.

Feitas tais considerações, questiona-se o papel desempenhado pelo professor nesse processo de construção da competência comunicativa do aluno, noção destacada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais desde a década de 1990. Entendemos ser o papel do professor o de mediador dessa formação do sujeito-autor, e como tal compete-lhe a tarefa de resgatá-lo nas atividades de produção textual, construindo com ele as condições necessárias. Para realizá-la, ele precisa, antes de qualquer medida, tornar-se leitor do texto do seu aluno e assim fazer-se seu interlocutor, que ouve/lê, questiona, discute, expande o texto e o socializa com os demais interlocutores, entre os quais se encontram os demais alunos. Acrescente-se a isso a devolução do retorno – a contrapalavra. Afinal, essa é a forma como procedem os interlocutores fora dos limites escolares. Ademais, essa construção, além de conferir à escrita um caráter significativo, favorece a percepção da atividade escrita enquanto prática discursiva.

As condições necessárias à produção de um texto, apresentadas por Geraldí (1993, p. 166), corroboram os dizeres anteriores sobre a escrita numa visão dialógica. São elas:

- a) se tenha o que dizer;

- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz(o que implica responsabilizar-se por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Calil (2000, 2008), por sua vez, assume um posicionamento análogo ao de Geraldi (1984, 1993), quando ressalta, no tratamento dado à produção escrita do aluno, a valorização excessiva dos aspectos formais como erros ortográficos e normativos, em detrimento de aspectos discursivos relativos aos efeitos de sentido produzidos pelo texto. O autor (2000, p.29) assim inicia a discussão sobre o assunto:

[...] Em geral, as intervenções dos professores destacam problemas ortográficos e gramaticais, incidindo sobre uma única versão do texto, que não será reescrita pelo aluno, mas sim ‘avaliada’, ‘corrigida’ ou ‘passado-a-limpo’. Esta relação que se estabelece entre o professor, o aluno e o texto que escreveu compõe um imaginário que parece apagar a heterogeneidade e singularidade das práticas de textualização, constituindo um processo de significação sobre as relações entre sujeito e texto, de forma linear, higiênica, objetiva e homogênea.[...]

De acordo com esse autor, a escolha de um desses aspectos depende da imagem construída pelo professor acerca do aluno que produz o texto e da escuta do professor diante desse texto. Acrescenta ainda que esses modos de interferência dependem também daquilo que ambos “escutam” como problema, o que raramente coincide (CALIL, 2008).

Na realização de uma interferência sobre a produção escrita do aluno importa que o professor-corretor ceda lugar ao professor-mediador e assim garanta ao autor do texto condições para a ele retornar, dialogar com outros textos e vivenciar a sua escritura numa relação sujeito-língua-sentido. Desse modo, tal interferência pode se constituir em contribuição significativa, conforme as palavras de Calil (2008, p. 31):

“Nesse sentido a ‘ajuda’ está em, antes de tudo reservar, na didática do trabalho com produção de texto, esse espaço de escritura, para que o sujeito se volte sobre o texto e, desse retorno, sofra seus efeitos, como podem revelar os elementos que se juntam em sua escrita”.

Experimentar a atividade de produção de texto, permitindo ao aluno o exercício da reescrita do seu próprio texto num movimento de retorno a ele, com a mediação responsável do professor constitui-se um desafio nas aulas de Língua Portuguesa. No contexto dessa discussão, consideramos relevante verificar o tratamento dado à produção escrita pelo Gestar II, que tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 6º a 9º anos, e como tal defende a atuação do professor como mediador de um trabalho

que possibilite aos alunos o desenvolvimento de processos de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos (Brasil 2006, p. 29).

Considerando os postulados aqui apresentados, os quais se apoiam numa perspectiva dialógica da língua, analisamos uma proposta de atividade de produção textual apresentada em uma seção denominada *Avançando na Prática*, extraída de um Caderno de Teoria e Prática (TP6), intitulado *Leitura e Processos de Escrita II*. Esses TPs correspondem aos planos de aula dos professores e se destinam a orientá-los durante todo o processo da formação. Consistem, portanto, num recurso fundamental para a mediação desse processo.

1.2.2.1 A produção textual no Gestar II – uma abordagem dialógica?

O TP em questão destina-se ao estudo da argumentação, com ênfase sobre a sua construção. Dessa forma, propõe o estudo da produção textual desde o seu planejamento até a sua revisão e edição. O *corpus* analisado consiste em uma atividade de produção escrita para aplicação em sala de aula, objetivando a elaboração de um texto do tipo argumentativo, deixando a critério do grupo a escolha do gênero textual. Esta foi extraída das páginas 54 e 55 do TP6. Sabemos que gênero e tipo se imiscuem e que um gênero pode comportar vários tipos. Os gêneros referem-se aos inúmeros textos materializados no nosso cotidiano (carta, telefonema); já os tipos limitam-se a cinco categorias (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção) e se definem pela forma como se apresentam os textos, pela sua natureza linguística de sua composição (estrutura, aspectos sintáticos, relações lógicas, tempos verbais) (MARCUSCHI, 2002). Vejamos o referido *corpus*:

Avançando na Prática

De acordo com a faixa etária e os interesses de seus alunos, defenda uma idéia a ser defendida como tese na elaboração de textos argumentativos. Damos como sugestões:

- Saúde é qualidade de vida
- Quando valorizamos a saúde, valorizamos as pessoas
- Cuidar da saúde é uma forma de amor
- Saúde e meio ambiente

Escolhemos na seção dedicada ao transversal Saúde, nos Parâmetros curriculares Nacionais, três trechos sobre saúde para servir de suporte a discussões sobre o tema em sala de aula:

A palavra de origem latina *salute* – salvação, conservação da vida – vem assumindo significados muitos diversos, pois a concepção de saúde que permeia as relações humanas não pode ser compreendida de maneira abstrata ou isolada. Os valores, recursos, estilo de vida que contextualizam e compõem a situação de saúde de pessoas e grupos em diferentes épocas e formações sociais se expressam por meio de seus recursos para a valorização da vida, de seus sistemas de cura, assim como das políticas públicas que revelam as prioridades estabelecidas.(P.249)

É nos espaços coletivos que se produz a condição de saúde da comunidade e, e em grande parte, de cada um de seus componentes. Nas relações sociais se afirma a concepção hegemônica de saúde e, portanto, é nesse campo que se pode avançar no entendimento da saúde como valor, na luta pela vida e pela qualidade de vida.

Se saúde não é apenas ausência de doença, quais são as outras características que nos permitem concluir que um indivíduo não doente seja saudável de fato? Com uma razoável facilidade, compreende-se o que é uma pessoa doente tomando com referência o ponto de vista biológico; no entanto, essa mesma pessoa pode estar perfeitamente bem integrada ao seu grupo de relações e inserida nos processos de produção, sendo do ponto de vista social, uma pessoa considerada saudável, a despeito de seu reconhecido comprometimento físico. (p.249)

Divida a classe em grupos e dê a cada um a tarefa de coletar mais informações – de fontes variadas – acerca da ideia escolhida . Alguns textos usados como atividades nesta unidade podem servir de informações adicionais.

Debates sobre o título podem servir de estratégia para a negociação da delimitação do tema e dos objetivos propostos.

Em sala de aula, cada grupo deve escolher o gênero e/ou veículo que utilizará para convencer os interlocutores a respeito da validade e da importância de sua tese, como, por exemplo, texto publicitário, esquetes teatrais, texto opinativo, discurso público, anedota, cartaz instrucional, etc.

A ideia a ser defendida pelos argumentos pode ser comum à classe, ou variar de grupo para grupo, dependendo de cada realidade escolar.

É importante a orientação do(a) professor(a) na construção dos argumentos, bem como a avaliação dos colegas quanto ao poder de convencimento de cada texto produzido.

Nessa proposta de atividade observa-se a noção de texto enquanto produto de uma reflexão, na medida em que possibilita a coleta de informações das mais variadas fontes, a serem discutidas pelo grupo, também responsável pela escolha do tema e a sua delimitação, bem como a escolha dos gêneros textuais e dos veículos para a ação discursiva. Além disso, são sugeridos debates sobre o assunto, favorecendo o exercício da interlocução efetiva. Tais

estratégias atribuem à escrita um caráter enunciativo, enquanto produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, conforme Bakhtin (1999).

Nos procedimentos propostos, verificam-se as condições necessárias à produção textual, defendidas por Geraldi (1993), as quais estão pautadas numa visão dialógica. Ou seja, tem-se o que dizer e a quem dizer (um argumento a ser defendido, agindo com o outro e sobre o outro); uma razão para fazê-lo (fazer crer ao interlocutor); a constituição de um locutor, enquanto sujeito responsável pelo seu dizer; e a escolha das estratégias para realizar tais ações, explicitada na terceira instrução.

Na última orientação/instrução: “É importante a orientação do(a) professor(a) na construção dos argumentos, bem como a avaliação dos colegas quanto ao poder de convencimento de cada texto produzido”. Um aspecto importante a ser destacado é a ação mediadora do professor na construção da argumentação, que em muito difere da postura do professor-corretor. Como mediador, o professor participa do processo da produção escrita, situação essa que permite o retorno da produção em construção por parte do aluno, garantindo, assim, a devolução de uma contrapalavra. Outro ponto igualmente relevante e que favorece a escrita enquanto processo dialógico é a atividade de avaliação extensiva aos colegas, os interlocutores reais, a quem é atribuída a responsabilidade de julgar os textos produzidos, pelo seu poder de convencimento. Ambos os procedimentos favorecem o exercício da contrapalavra. Desse modo, a importância do texto é atribuída à relação sujeito-língua-sentido, como propõe Calil (2008).

Os aspectos normativos não são abordados na atividade em análise, nem há esquemas previamente estabelecidos. A ênfase desta recai sobre a criação de condições para a produção escrita. As sugestões de textos para dar suporte às discussões sobre o tema proposto e a utilização de debates também se apresentam como procedimentos mobilizadores de condições favoráveis à produção escrita, numa perspectiva dialógica, por possibilitar ao aluno o acesso a diversos discursos e ao exercício da interpretação destes.

Nesse contexto, a produção textual, além de se configurar no lançamento de uma palavra em busca de uma contrapalavra, considera o caráter subjetivo dos interlocutores e evidencia a funcionalidade da língua, enquanto mediadora da relação entre o homem e o mundo.

Vivenciar essa atividade de forma significativa requer fazê-lo numa perspectiva discursiva e exige tomar o texto enquanto espaço de produção de sentido. A partir dessa compreensão, então, devem ser propostas as interferências sobre o texto, abordando os

aspectos normativos na sua relação com a construção de sentidos prioritariamente. Entretanto o que tem prevalecido é a valorização excessiva dos aspectos formais dos textos numa postura que favorece o esforço de unificação da língua e de negação das variações linguísticas, a respeito dos quais trataremos no tópico seguinte.

1.2.3 Homogeneização da norma culta *versus* respeito às variações linguísticas

A ação dos formadores de opinião e o ensino focado na gramática normativa se apresentam como elementos que reforçam as políticas de fechamento, por se moverem no sentido de unificar a língua. E nesse movimento elegem como seu modelo a modalidade escrita, além de depreciar as demais variedades linguísticas, atribuindo-lhes o estigma de inferior, ainda que desprovidos de qualquer critério científico. Assim, essas são excluídas do espaço escolar. A esse respeito, Faraco (2001, p.51) assegura: “Do ponto de vista científico, não há como dizer que uma forma linguística é melhor que a outra, a não ser que a gente se esqueça da ciência e adote o preconceito ou o gosto pessoal como critério.”

Nos discursos produzidos sobre a língua, nos meios de comunicação de ampla circulação, professores, autores de livros didáticos e comunicadores em geral colocam-se como defensores da língua e de sua suposta uniformidade. Tal posicionamento é equivocado, principalmente, por ignorar que a língua padrão também varia. É nesse caminho de investigação teórica que Faraco (2001) afirma que a língua padrão admite variações em toda sociedade e destaca que essas variações ocorrem de região para região, em níveis de formalidade, apresentam-se em forma de diferenças estilísticas.

Dessa postura, marcada pelo prestígio excessivo da norma culta decorre o preterimento das demais variedades, as quais são entendidas por nós como reflexo da variedade social e representação da heterogeneidade da língua. Essa compreensão é assim explicitada por Possenti (2001, p.34 - 36): “[...] a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua”. Assim, pondera mais adiante: “[...] E como produzir uniformidade, se a variedade linguística é fruto da variedade social?”

Partilhando desse mesmo pensamento, Travaglia (2003, p. 66) destaca a tendência de a escola esconder essa relação entre língua e grupos sociais, especialmente entre norma culta e classe social privilegiada; entre alterações socioculturais e mudança linguística.

Diante disso, o autor propõe a substituição definitiva da noção de uso *certo* ou *errado* pela de uso *adequado* ou *não adequado*. Nesse sentido, o valor atribuído à língua padrão, que a diferencia das outras variedades, origina-se do significado social que certas formas linguísticas adquirem nas sociedades. A luta daqueles que sonham com a uniformidade da língua parece-nos, portanto, inglória, vã, dada essa relação entre o social e o linguístico.

Somam-se a esses formadores de opinião os discursos veiculados pelas gramáticas normativas, igualmente formadoras de opinião, norteadoras do ensino de língua na escola. O desdobramento da sua ação sobre o fazer pedagógico do professor culmina com uma abordagem da língua e o seu ensino apoiados sobre o preconceito linguístico.

Mendonça (2006) propõe, então, um estudo da língua em que, além dos seus aspectos normativos, sejam também considerados objetos de reflexão nas relações de ensino, suas variações, os estrangeirismos e neologismos. Esses aspectos são caracterizadores de uma língua viva, inscrita num espaço histórico e socioideológico, por isso heterogênea.

Pudemos observar com essa exposição, de um lado, as ações favoráveis ao ensino de gramática; de outro, a existência de ações contrárias às políticas de fechamento, ações essas pautadas numa visão dialógica da língua, muitas delas mediadas pelo professor. Isso ressalta a responsabilidade a ele atribuída, visto como ator do processo de mudança no ensino de língua materna. Interessa-nos no item seguinte abordar essas propostas de mudança, difundidas em muitos espaços escolares, mas em poucos vivenciadas, enquanto movimento no contrafluxo das políticas de fechamento.

1.3 Mudanças no ensino de Português – no contrafluxo das políticas de fechamento

A mudança traz na sua origem o questionamento sobre o que está posto, estabelecido e legitimado pela tradição. Assim ocorre com o ensino de Língua Portuguesa (LP), a respeito do qual se tem observado, especialmente ao longo das três últimas décadas, uma sucessão de modelos teóricos, entre os quais podemos citar: os da Linguística Estrutural, do Gerativismo, da Pragmática, da Linguística Textual, da Análise da Conversação e da Análise do Discurso.

Muitas têm sido as iniciativas objetivando a renovação do ensino da língua materna, marcadas geralmente pela necessidade de renomeação da disciplina, de acordo com Zaccur

(2000). Segundo a autora, esse fenômeno pode ser observado desde a década de 1930, quando, sob os ares do nacionalismo ufanista dessa época tinha a denominação de Língua Pátria. Duas décadas depois, seu estudo nas séries iniciais designava-se Linguagem e no “ginásio” chamava-se Português.

Na década de 1970, os objetivos do ensino de Língua Portuguesa tornam-se pragmáticos e utilitários, de acordo com Soares (1996). Nesse quadro, a língua passa a ser concebida como instrumento de comunicação. A partir dessa concepção, o trabalho do professor objetiva desenvolver no aluno o comportamento de emissor e receptor de mensagens. A disciplina anteriormente nomeada Português passa a ser Comunicação e Expressão.

Interessa-nos para essa discussão, dada a proximidade, os últimos trinta anos, no decorrer dos quais a ênfase tem recaído sobre leitura e produção textual; desse modo, redimensionando os estudos sobre o ensino da língua, a partir da linguagem.

A década de 1980 herda da anterior mudanças decorridas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 5692/71), inscritas num momento histórico de domínio dos militares pelo golpe de 1964. Com essa nova lei, tem-se a reformulação do ensino “primário” e o médio (segundo grau na época). Soares (1996, p.11) ressalta que, em decorrência de tal mudança, os objetivos a serem alcançados se tornam utilitários e pragmáticos, cabendo ao professor a tarefa reducionista e sofrível de desenvolver no aluno o comportamento de mero emissor e receptor de mensagens, como afirmado acima. E a língua, nas palavras de Barros (2007, p.25) “[...] passa a ser considerada como instrumento de comunicação, concebida de tal forma que, sendo um código, alija o sujeito de um processo de interação, excluindo as tensões previsíveis em interações através da linguagem.”

Entretanto, essa concepção de língua enquanto instrumento de comunicação e a noção de ensino dela decorrente são finalmente refutadas nos anos oitenta (1980), período em que se experimentam as contribuições da Linguística Aplicada para o ensino língua materna na escola. Entre elas a abordagem da língua na perspectiva da Sociolinguística, que concebe a língua como fato social e considera a *variação linguística*. Apoiadas nessa nova percepção, surgem as vozes contrárias ao preconceito linguístico, pela valorização das variedades de língua não-padrão ou não-cultas (MARCUSCHI, 2000). Em meados dessa mesma década, no livro *Linguagem e escola – uma perspectiva social*, Soares (1986) sintetiza a efervescência resultante da associação dessas noções às questões relativas ao

ensino de língua materna, trazidas à tona quando do processo de redemocratização do ensino.

O amadurecimento de tais questões possibilita chegar à compreensão de língua na perspectiva do *funcionamento*, atrelado à noção de situacionalidade, nos anos de 1990. Nesse quadro, não somente o texto escrito mas também o oral passam a ser objeto de estudo. Há, portanto, uma visão da língua enquanto atividade em que se relacionam, significativamente, aspectos pragmáticos, sociais e cognitivos. (MARCUSCHI, 2000)

Os PCN, por sua vez, são apresentados aos professores no final desse período, defendendo que a razão de ser das propostas pedagógicas deve ser: i) a compreensão ativa dos textos e não a decodificação do texto e o silenciamento; ii) a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objeto de correção; iii) a reflexão voltada para a compreensão e utilização da linguagem oral e escrita de maneira adequada às situações e intenções (Brasil, 1997). Assim, deixa nítida a suposta orientação bakhtiniana que o norteia.

Concordamos com Cereja (2002, p. 159), quando ressalta que os PCN, nesse momento de transição, contribuíram largamente para fomentar a discussão pedagógica e estimular um espírito de renovação, na medida em que propõem um enfoque enunciativo do ensino da língua. Entretanto são muitas as críticas a esse documento que apontam desde problemas relativos às formações imaginárias sobre seus pretendidos interlocutores (os professores) até aqueles de natureza conceitual. No primeiro nos referimos ao fato de nos parecer partir do pressuposto de que os professores dominam as noções ali discutidas. Soares (1997, p. 119) corrobora essa afirmação, na seguinte declaração: “[...] é um texto que parece visar a especialistas [embora estes certamente façam muitas restrições a ele], é um texto que supõe conhecimentos prévios e informações que seus leitores pretendidos não têm, enfim, é um texto que não identifica adequadamente seu interlocutor”.

Um equívoco dessa natureza parece-nos grave, quando cometido por um locutor representante de uma instituição educacional defensora de uma abordagem enunciativa do texto. Quanto aos últimos, discutiremos apenas alguns. Começaremos por uma confusão apontada por Santos (2000) referente ao conceito de leitura, a qual pode ser observada pela comparação entre dois excertos. Em um, ao tratar da competência a ser desenvolvida pelo aluno, o referido documento (Brasil 1997, p. 41) assim se posiciona: “[...] compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, *interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem o produz*” (*grifos nossos*). Há nesse objetivo o pressuposto de apenas uma interpretação considerada correta, a

partir da inferência das intenções do autor. Ou seja, infere-se que a compreensão é dada no texto. Ademais, trata-se de uma concepção reducionista da linguagem, identificada com as políticas de fechamento postuladas por Mendonça (2006). Consoante esta linguista, como mencionado, tais políticas favorecem o silenciamento dos múltiplos sentidos possíveis de um texto e, de certa forma, legitima a pedagogia do “certo” e do “errado”.

No outro, os PCN (1997, p. 57) explicitam a sua concepção de leitura nos seguintes termos: “Uma prática constante de leitura na escola *deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto*” (grifos nossos). A contradição entre os trechos citados é visível, uma vez que a concepção de leitura neste último se insere numa perspectiva dialógica do texto e, como tal, considera a heterogeneidade, a imprevisibilidade do discurso, o seu reflexo sobre a abordagem do texto, conforme discutimos anteriormente.

Devemos levar em conta ainda que a chegada desse documento à escola trouxe para o seu interior as noções de gênero, de texto e estabeleceu a discussão sobre os gêneros textuais, entretanto o faz de forma pouco elucidativa, na medida em que não apresenta a definição de gênero. E, quando a eles se refere, utiliza os termos gêneros textuais e gêneros discursivos sem mencionar qualquer distinção entre eles. Conforme mencionando anteriormente, os PCN adotam a abordagem bakhtiniana, que utiliza a nomenclatura gêneros discursivos na perspectiva da interação verbal, mas, ao referir-se ao gênero textual, vale-se de uma definição quase idêntica àquela utilizada pelo filósofo russo para os gêneros do discurso. Vejamos, portanto, a definição de gênero textual, de acordo com o documento em questão (p. 21): “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional”.

Vejamos agora a definição de gênero textual, segundo Marcuschi (2002, p. 22 - 23):

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Na definição apresentada pelos PCN, tem-se literalmente a definição bakhtiniana de gêneros discursivos. E, se a compararmos com a de gênero textual, veremos que tanto um como o outro se referem ao social, uma vez que é este que permite a existência de ambos. Entendemos que também os dois se apresentam ilimitados.

Enquanto Bakhtin (2003) afirma que um gênero discursivo se forma por “tipos relativamente estáveis de enunciados”, pertencentes aos diversos campos discursivos, pois para o filósofo russo a constituição de um gênero discursivo é a vinculação deste a uma determinada situação social de interação e não às suas propriedades formais, Marcuschi (2002), por sua vez, defende que identificamos um gênero por suas “propriedades funcionais, estilo, e composições características”. Como podemos observar, estabelecer a diferença entre tais conceitos não se apresenta uma tarefa fácil e nem se restringe à teoria, mas diz respeito também a procedimentos metodológicos.

A distinção entre gênero discursivo e gênero textual, portanto, parece-nos ser não somente de ordem teórica, mas também metodológica, uma vez que o que importa é o uso que fazemos desses gêneros em determinados contextos, ora privilegiando aspectos do texto (forma, coesão, coerência etc.), ora seus aspectos discursivos (relação texto - condições de produção, interdiscursos, formações discursivas etc.).

Quanto à noção de texto, apresentada pelos PCN, Barros (2007) ressalta a sua vinculação à segunda concepção de linguagem, em que a leitura de texto é vista em função da codificação e da decodificação. Uma concepção incompatível com a direção sociointeracionista de ensino anunciada pelo documento. A autora (p.32) assim explica o equívoco:

Nessa concepção, o receptor basta conhecer o código, pressupõe-se o texto, então, como sendo explícito, e o receptor um mero decodificador passivo. Tal concepção contraria a suposta direção sócio-interacionista de ensino, proposta no documento, já que não considera emissor / receptor como sujeitos do processo de interação, tampouco entende a língua como ação, atividade, mas como código.

Um outro equívoco também de natureza conceitual é apresentado pela autora que, citando Cunha (2004), destaca o uso dos termos *linguagem* e *código* como sinônimos. Esclarece, portanto, que tal engano se evidencia pelo pertencimento do primeiro ao sociointeracionismo e do segundo ao estruturalismo. Barros (2007) ressalta ainda que essa ambivalência se repete ao longo do documento e, desse modo, denuncia a compreensão confusa dos seus formuladores, os quais parecem desconhecer as repercussões teóricas e metodológicas que a escolha de um paradigma pode ter sobre o ensino de língua.

Feitas essas ponderações, consideramos importante que o professor de LP tenha claras tais noções, necessárias à fundamentação da sua prática. Entretanto, acreditamos que o desconhecimento dos referidos conceitos não desmerece o trabalho do professor nem compromete os seus resultados efetivamente. Com efeito, não podemos negar as

contribuições dos PCN para o ensino de língua materna, mas admitimos que, quando este anuncia mudanças e o faz pressupondo serem os seus interlocutores conhecedores das formulações teóricas nas quais se fundamenta, já traz em si o comprometimento dessas possíveis mudanças. Isso porque tal posicionamento se assenta sobre o desconhecimento ou indiferença a respeito das lacunas existentes na formação dos professores de LP, objeto de estudo e de preocupação de muitos pesquisadores. Além disso, os equívocos que permeiam o documento em questão suscitam dúvidas sobre suas efetivas contribuições para as mudanças no ensino da língua materna.

Entre avanços e recuos, nas últimas décadas, muitos têm sido os estudos no sentido de possibilitar a reflexão e as transformações necessárias ao ensino da língua materna. Nesse sentido, Cereja (2002, p. 154 - 155) assinala algumas posições assumidas por diversos linguistas em relação ao ensino de língua na escola. Entre eles o autor destaca Mario Perini (1996) e Maria Helena Moura Neves (1991), os quais não ignoram a gramática normativa, nem têm a pretensão de oferecer um modelo teórico pronto. Em seus trabalhos, os referidos estudiosos limitam-se respectivamente a questionar o rigor dos conceitos de gramática normativa ou a forma como esta vem sendo ensinada. Rodolfo Ilari (1992) também é citado pelas formulações de propostas que contemplam as dimensões semântica e/ou discursiva da língua.

A obra de Luiz Carlos Travaglia, “Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus”, como o próprio título sugere, representa um avanço significativo nessa discussão. O autor parte de um estudo sobre os diversos tipos de gramática (normativa, descritiva, internalizada, reflexiva) e o seu uso no âmbito escolar, apresentando uma revisão da ênfase dada a cada uma delas. A importância dessa obra se acentua por abordar os estudos sobre os tipos de gramática, numa discussão muito mais ampla sobre o ensino de língua materna em que são contemplados seus objetivos, as concepções de linguagem / de língua e os tipos de ensino delas decorrentes.

Acrescentamos ao grupo de teóricos abordados por Cereja (2002) o linguista João Wanderley Geraldi, em cuja obra “O texto na sala de aula - leitura e produção textual” (1989), o primeiro de uma valiosa sequência de trabalhos voltados para a renovação do ensino, apresenta uma proposta de ensino de LP a partir das práticas de leitura, de produção de texto e de análise linguística. Tal proposta é desenvolvida no interior da concepção interacionista de linguagem, sobre a qual se apoiaram diversos projetos desenvolvidos nos vários cantos do país.

O percurso traçado até o momento nos possibilitou situar historicamente algumas mudanças no ensino de língua e tecer ponderações sobre as diversas iniciativas para a renovação do ensino da língua materna. Permitiu-nos também ver que essa discussão contempla obrigatoriamente os seus objetivos, o papel do professor e as concepções de linguagem, além de outras que delas decorrem, como as de língua e os tipos de ensino. Sobre esses aspectos trataremos a seguir, ainda numa perspectiva de mudança.

1.4 Concepções de linguagem e renovação do ensino de língua materna

A opção por uma concepção de linguagem figura como ponto de partida para a fundamentação da atividade pedagógica no ensino de LP ao lado de uma postura relativa à educação, ambas constitutivas de uma articulação metodológica (GERALDI 1989). Comungam desse mesmo ponto de vista, como anteriormente mencionado, Travaglia (2003), Possenti (1989, 2003) e outros sobre os quais apoiaremos a nossa discussão. São três as diferentes concepções de linguagem que podem nortear a atividade pedagógica de ensino de Português, abordadas por Geraldi (1989) e Travaglia (2003):

- a) linguagem como expressão do pensamento: postula que, para a estruturação do pensamento e da linguagem, existem regras a serem seguidas. Conforme Travaglia (2002, p.21), são destas que decorrem as regras do falar e escrever “bem”, nas quais se sustentam os estudos linguísticos tradicionais difundidos pela gramática normativa ou tradicional. Essa concepção está subjacente à compreensão de que aqueles que não conseguem se expressar não pensam. Assim, a exteriorização do pensamento consiste apenas na sua tradução, e a enunciação num ato individual, monológico, livre da ação do outro, desvinculado da situação social em que ocorre.
- b) linguagem como instrumento de comunicação: vinculada à teoria da comunicação. Essa concepção trata a língua como um código, e os sujeitos dessa comunicação como meros emissores e receptores de mensagens. Analogamente à primeira concepção, também apresenta uma visão monológica e imanente da língua, distanciando-a dos seus falantes e dos processos de produção em que ocorre a enunciação. Essa perspectiva estruturalista da língua não possibilitou mudanças significativas no ensino da Língua Portuguesa. Isso ocorreu porque este, partindo da premissa de que a aprendizagem da língua materna deveria se dar de forma

linear e descritiva, reduzia a atividade de seu ensino à mera transmissão de um conteúdo.

c) linguagem como forma de interação: nessa concepção, locutores e interlocutores tornam-se sujeitos, e a linguagem transcende a transmissão de informação, assumindo a condição de lugar de interação numa dada situação comunicativa, situada em um contexto sócio-histórico e ideológico. Nessa interação, explicita Travaglia (2003, p. 23):

Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com as formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Nessa relação dialógica efeitos de sentido são produzidos.

Tal concepção de linguagem pressupõe um conceito de língua acentuadamente distinto daquele defendido por Saussure (1974) e apoia-se na noção bakhtiniana de língua. Essa concepção assim se explica nas palavras de Bakhtin (1999, p.123):

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

As noções que permeiam essa terceira concepção de linguagem podem permitir avanços significativos para o ensino de língua materna, na medida em que compreende a sala de aula enquanto espaço onde são vivenciadas práticas discursivas. Logo, não há um conteúdo a ser transmitido, mas um objeto de estudo a ser (re)construído por meio da interação professor-aluno, a saber: os diferentes gêneros discursivos, por meio dos quais se pode vivenciar, de forma integrada, as práticas discursivas – leitura, oralidade e produção textual – sem prescindir da análise linguística, por meio da qual os textos produzidos são retomados, a fim de auxiliar os alunos no exercício de todas essas práticas. Esta última concepção se diferencia das anteriores por contemplar as determinações sócio-históricas e ideológicas da linguagem, reconhecer a historicidade do sujeito e o caráter ideológico das suas práticas discursivas. Tais aspectos têm sido considerados à medida que avançam os estudos em direção à concepção interacionista da linguagem.

O ensino de língua materna demanda, portanto, o conhecimento das diferentes concepções de linguagem, de língua e uma opção clara por aquelas que melhor correspondem ao tipo de ensino a que o professor se propõe vivenciar nas suas atividades de

ensino-aprendizagem de língua materna. Optar por uma concepção de linguagem e, a partir dela, nortear sua atividade pedagógica, assumindo uma postura crítica acerca do seu próprio fazer pedagógico, implica pensar sobre as formações imaginárias (imagens) que os professores, enquanto sujeitos do discurso, constroem da sala de aula e do aluno. A partir de escolhas relativas a esses aspectos, o professor definirá no processo o seu objeto de ensino e o seu papel na relação com o aluno, se o de mediador ou de detentor do conhecimento, favorecendo, assim, a sua construção ou mera transmissão, respectivamente.

Apoiadas nessa concepção, já se experimentam, ainda que timidamente, práticas de linguagens em sala de aula no Brasil na perspectiva de contribuir para a construção de sujeitos, autores de textos e histórias. Discutir o ensino de Língua Portuguesa, à luz dos postulados foucaultianos, das políticas de fechamento de Mendonça (2006) e a par das contribuições de teóricos sobre esse tema, numa perspectiva da interação, permite-nos reconhecer que, embora as produções científicas se apresentem avançadas, a prática escolar ainda se encontra acentuadamente aprisionada ao ensino monológico, fincado na tradição do ensino de língua.

Nesse contexto, os movimentos no sentido contrário às políticas de fechamento se afiguram embrionários e dispersos, situados em espaços educativos, em lugares diversos do país. Não há ainda uma política de ensino por meio da qual se possa consolidar um ensino pautado no dialogismo, em que se leva em conta a participação dos sujeitos da educação. De um lado, o desempenho dos alunos e das instituições submetidos aos exames promovidos pelo Estado denuncia esse problema. De outro, na medida em que denuncia, aponta a necessidade de medidas para a sua solução ou minimização. Os programas de formação de professores promovidos pelo Ministério da Educação, destinados às escolas públicas representam um esforço nesse sentido.

Em abordagem no item anterior, quando tratávamos dos problemas relativos aos PCN, verificamos que a falta de embasamento teórico por parte dos professores impede o seu acesso aos novos conceitos e teorias em que se respaldam as propostas de ensino de língua materna para a sua renovação. Tal constatação evoca questionamentos acerca da necessidade de uma ação mediadora, a fim de possibilitar o acesso dos professores a esses conhecimentos e o estabelecimento de uma relação entre estes e sua prática docente. Acreditamos ser possível, por meio desse processo de construção do conhecimento, favorecer a reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos norteadores do fazer pedagógico. Dadas as lacunas existentes na formação inicial desses professores de

Português, a formação continuada se apresenta como uma alternativa de mediação, facilitadora de tal processo.

Feitas essas considerações, podemos verificar nitidamente a relação entre formação de professores e qualidade no ensino de Língua Portuguesa as quais constituem aspectos indissociáveis e indispensáveis às transformações necessárias ao ensino dessa disciplina. Por esse motivo, consideramos relevante a discussão sobre o papel desses nos processos de mediação para a mudança no ensino de língua materna.

1.5 Formações continuada de professores (e ensino) de Língua Portuguesa: mediação para a mudança?

A discussão sobre as mudanças no ensino de LP remete-nos a refletir rapidamente sobre a formação inicial dos professores egressos dos cursos de Letras, os quais, segundo Marcuschi (2000), aqui no Brasil, só contaram com a Ciência Linguística, na década de 60 do século XX, a qual trouxe consigo as teorias formalistas. De acordo com essas teorias, a língua é uma estrutura, um *sistema de regras*. Tal visão é, então, perpassada no ensino de língua e se difunde por meio das gramáticas pedagógicas, resultando, até os dias atuais, no predomínio de ensino de gramática em que os fatos da língua são analisados sob uma ótica normatizadora, baseada na identificação do “certo” e do “errado”.

Posicionando-se contrariamente a essa perspectiva, Rocha (2000) considera a superação dessa ótica normatizante um dos maiores desafios do trabalho com a Linguística e propõe o deslocamento dessa busca das definições estabilizadas para uma discussão em torno de um plano de questionamentos que seja capaz de acolher as dificuldades e as insuficiências de um dado campo do conhecimento. Esse movimento implica assumir uma postura de relativização dos diversos pontos de vista passíveis de serem assumidos diante de um objeto. Uma postura como essa abre espaço para que uma noção, como a de gramática, por exemplo, seja apreendida nas suas múltiplas definições (ROCHA, 2000).

Ainda sobre esse assunto, o autor (2000, p. 263) adverte:

[...] o que aqui se pretende reafirmar é que, se é verdade que o ponto de vista normatizador tem o seu lugar, também é certo que o mesmo não pode ocupar todos os lugares. Em outras palavras, há de se garantir espaço para uma outra ordem de reflexão sobre as práticas de linguagem.

Diante do exposto até o momento, no quadro que se afigura, temos, de um lado, o ensino da língua num processo de transição e o documento que lhe propõe parâmetros com algumas confusões teóricas, além de se mostrar inacessível à maioria dos seus interlocutores; do outro, a formação inicial que, por sua vez, apresentando lacunas consideráveis, pouco tem contribuído para a prática docente dos professores dela egressos. Professores que, formados na perspectiva normatizante, reproduzem saberes institucionalizados e práticas já cristalizadas no ensino de língua materna.

É nesse contexto que surgem os programas de formação continuada para professores em serviço, a exemplo do PEC 2000 e do Gestar II. Esses programas são apresentados como um trabalho voltado para a qualificação desses professores, um esforço de transposição de teorias científicas e de propostas para a sala de aula, visando a um ensino renovado da LP. Nesse sentido, inserem-se entre as diversas iniciativas para a renovação do ensino, na tentativa de corrigir ou minimizar os problemas decorrentes das deficiências da formação inicial dos professores e dos seus desdobramentos sobre o seu fazer docente. Entre eles destacaremos o Gestar II – nosso objeto de estudo – promovido pelo Ministério da Educação, em parceria com a Universidade de Brasília.

Entre os aspectos que abordamos sobre a formação de professores, destacamos as noções de sujeito e de linguagem, por entendermos que os pontos de vista teórico-metodológicos sob os quais se dá essa formação decorrem dessas noções, de modo semelhante ao que ocorre com o ensino. As práticas pedagógicas de formação, por sua vez, são marcadas pela heterogeneidade, atravessadas por muitos discursos, uma diversidade de discursos distintos (o pedagógico, o científico etc.). São situações de interação em que muitas vezes se fazem observar nas falas dos formadores e dos professores cursistas.

Nesse processo, correlacionam-se a pluralidade de significações conceituais na construção de saberes e a problematização de procedimentos do fazer pedagógico. Acrescentem-se ainda as formações imaginárias dos sujeitos envolvidos sobre si mesmos, sobre os seus interlocutores e sobre o processo em que se dá a formação. Dada a complexidade desse fenômeno, tratamos, no momento, da relação teoria-prática no processo de formação e da valorização dos saberes docentes, mais especificamente da sua ocorrência no programa de formação Gestar II (Gestão da Aprendizagem Escolar).

Em seu Guia Geral, o programa se define como um programa de formação continuada semipresencial, orientado para a formação de professores de Língua Portuguesa da rede oficial de ensino, objetivando a melhoria do ensino. Declara estar alicerçado numa

concepção sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem e ter como foco a atualização dos saberes profissionais, por meio de subsídio e acompanhamento da ação do professor no seu local de trabalho. Esse programa baseia-se nos PCN de Língua Portuguesa, dos alunos de 6º a 9º anos, ou 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Assim, afirma ser sua finalidade elevar a competência dos professores, de seus alunos e, como consequência, melhorar a capacidade de compreensão, de intervenção sobre a realidade sociocultural (BRASIL 2006).

Nesse mesmo documento (BRASIL, 2006, p. 16-17), o seu enunciador assim explicita como compreende a formação continuada na seção 2 do Guia Geral:

Seção 2

Modalidade do Programa

A formação continuada deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e investigação no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. Espera-se, também, que proporcione espaços de compartilhamento de experiências, resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competências dos professores. Deve também propiciar a discussão e reflexão sobre os problemas de ensino, a articulação com a proposta pedagógica e curricular e o plano de ensino, bem como as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo da escola.

A necessidade permanente de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio de acúmulo de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola e com a dimensão formal da proposta pedagógica.

Como podemos observar, no primeiro parágrafo do excerto acima, a ênfase dessa proposta de formação recai sobre o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e de pesquisa. A amplitude da ação dessa formação continuada, conforme se apresenta, insere-se numa perspectiva de certa forma prescritiva. O referido trecho reflete a busca da formação reflexiva do professor, uma tendência que, nos anos noventa do século XX, tornou-se a tônica da formação de professores de língua e se faz muito presente nos discursos da Pedagogia. O enunciador procura em tese aproximar a teoria e a prática, supondo ser possível passar da primeira para a última de forma natural, por meio da pesquisa em sala de aula e da reflexão sobre os problemas a ela concernentes. Desse modo, acredita que, à medida que o professor se torna consciente de sua prática escolar, por meio de uma reflexão teoricamente fundamentada, torna-se capaz de transformá-la positivamente.

A esse respeito, Martins (2009) ressalta que, embora a formação continuada nessa perspectiva corresponda na atualidade a um dos discursos dominantes na Linguística Aplicada, tem-se observado um número crescente de estudos apoiados na Análise do

Discurso os quais criticam esse automatismo geralmente posto entre a aquisição de conhecimentos teóricos, a postura reflexiva do professor e as mudanças pretendidas em sua prática pedagógica. O referido autor (2009, p. 112) se posiciona firmemente sobre o assunto, fazendo a seguinte afirmação: “[...] acreditamos que isso não seja possível, pois concebemos o professor como um sujeito constitutivamente heterogêneo, cujo discurso comporta outras vozes.”

Num posicionamento análogo, Coracini (1998) considera mítica a análise da relação teoria-prática e ressalta o *status* de verdadeira ciência atribuído à teoria no meio acadêmico, que assume a primazia sobre toda e qualquer prática. Nesse sentido, a prática é vista como aplicação da teoria e, quando se acredita ser a segunda que determina as mudanças da primeira, ignoram-se outros aspectos determinantes do desempenho do professor.

A autora (2001, p. 185-6) aponta entre esses aspectos as primeiras experiências desse professor como docente, além daquelas vividas com um mestre que marcou a sua infância ou adolescência. São essas representações anteriores responsáveis pela construção de imagens que repousam no inconsciente e se manifestam nas atitudes e soluções por ele adotadas nas situações de ensino-aprendizagem de línguas ou diante de problemas que delas decorram.

Já no segundo parágrafo do excerto exposto anteriormente, seu enunciador destaca que a formação continuada deve trazer consigo uma relação estreita com a prática. Nesse mesmo documento (Brasil, 2006, p. 29), mais adiante, essa questão é retomada nos seguintes termos:

B. Qual sua especificidade, ou o que o torna inovador em relação aos programas de formação existentes?

Na perspectiva da formação continuada, o Gestar II prima pela busca de um caminho de mão dupla entre teoria e prática e pelo enfoque da linguagem como fenômeno cultural, no qual a língua é elemento constituinte, mas não único e isolado, na organização de nossas experiências.

O conteúdo desse enunciado requer breves considerações sobre a formação continuada na perspectiva dos teóricos da Educação. Nos estudos sobre a formação continuada realizados por esses teóricos, a forma de conceber a relação teoria e prática se apresenta como caracterizadora desse processo. Para refletir sobre essa relação, apoiamos-nos em Candau e Lelis (1995), segundo as quais essa relação pode ser agrupada sob duas perspectivas, quais sejam: a visão dicotômica e visão de unidade.

A primeira centra-se na dissociação entre teoria e prática, considerando uma completa autonomia de uma em relação à outra. Essa dicotomia se apresenta de forma radical quando esses elementos são considerados opostos e analisados isoladamente. Desse modo, competem aos teóricos o saber, a reflexão, a elaboração e o planejamento; aos professores (os práticos), a realização, o fazer. Essa dicotomia é assim explicitada pelas autoras (1995, p. 53):

Teoria e prática são pólos separados, mas não opostos. Na verdade justapostos. O primado é da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria. A prática adquirirá relevância, na medida em que for fiel aos parâmetros da teoria.

Há uma forte tendência da formação continuada, até mesmo aquela orientada para professores em serviço, a privilegiar o saber acadêmico, deixando de atentar para o conhecimento produzido pelos sujeitos a quem a formação se destina.

A outra forma de conceber a relação teoria/prática, de acordo com as autoras, diz respeito à sua vinculação e articulação. Entretanto essa unidade se configura numa relação simultânea e recíproca em que se observam a autonomia e a dependência de uma em relação à outra. Sobre essa segunda visão, Candau e Lelis (1995, p. 55) elucidam:

Nesse enfoque, a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada e imutável.

As autoras defendem essa última forma de conceber a referida relação como a mais adequada para fundamentar a formação do professor, porque supera a visão dicotômica tanto no sentido dissociativo quanto associativo. Comungamos desse posicionamento, por compreendermos que, nessa concepção, teoria e prática são trabalhadas simultaneamente, de modo que o pensar e o agir se articulam numa perspectiva de unidade. Tal perspectiva abre possibilidades para se partir da realidade educacional concreta, fazer sobre ela uma reflexão crítica e a ela se poder retornar como um projeto novo, capaz de corrigir possíveis falhas e rever conceitos, sem perder de vista a visão de totalidade da formação e do ensino de Língua Portuguesa.

Feitas essas considerações, voltamos ao excerto para analisarmos a relação teoria/prática no Gestar II. Ao referir-se a tal relação como um caminho de mão dupla, o

enunciador sugere concebê-la nessa última perspectiva. Isso pode ser confirmado quando se observa a forma como se estrutura a formação proposta por esse programa. Destacamos apenas três momentos nos quais podemos observar essa relação, considerando o lugar ocupado pela sala de aula nessa formação: as Atividades de Estudo, Avançando na Prática e As Oficinas.

Esses momentos são descritos e propostos ao professor nos Cadernos de Teoria e Prática, a que o programa se refere como TPs, nomenclatura também utilizada por nós. divididos em seções, os quais correspondem aos planos de aula do Gestar II. O conteúdo desses TPs consiste em diversos textos de fundamentação, nos quais se encontram as noções e conceitos em que se apoiam a formação, sugestões bibliográficas, atividades a serem aplicadas em sala de aula, além de atividades de estudo dirigidas ao professor. Os TPs representam um dos documentos estruturais da formação.

Os três momentos já referidos são assim descritos pelo Guia Geral (Brasil, 2006, p. 37):

Atividades de Estudo: Inseridas em momentos estratégicos do texto, possibilitam que o cursista mobilize seus conhecimentos prévios e a partir dos exercícios construa o seu próprio conhecimento. Cada seção conta com no mínimo duas e no máximo seis atividades de estudo, totalizando de 6 a 18 atividades por unidade.

Avançando na Prática: momento em que o professor é convidado a aplicar em sala o que estudou passo a passo.

Oficinas: São os encontros presenciais, quinzenais ou de três em três semanas, com duração de 4 horas. Possuem uma seqüência de atividades e instruções a serem desenvolvidas, ora individualmente, ora em pequenos grupos.

E a sala de aula é assim definida pelo documento em questão (Brasil, 2006, p. 23):

D. Sala de aula: espaço educativo

A sala de aula é o lugar em que o Gestar se origina e se efetiva. É o ponto de referência do programa. Todo trabalho de formação, presencial ou a distância, no Gestar, alicerça-se na sala de aula. A reflexão sobre o que ocorre em sala de aula – tanto do ponto de vista do conteúdo pedagógico como das relações – motivam a construção do programa. Com o subsídio de teorias de aprendizagem e de didáticas específicas às áreas de conhecimento trabalhadas, o Gestar proporciona aos professores cursistas a oportunidade de conhecer novas estratégias de atuação e adequá-las à sua sala de aula.

O primeiro momento (Atividades de Estudo) é destinado à construção do conhecimento do professor; no segundo (Avançando na Prática), ele media esse processo com o aluno na sua prática cotidiana de sala de aula; já nas oficinas coletivas do GESTAR II, coordenadas pelo formador, a teoria e a prática são discutidas a partir de experiências da sala de aula de cada um daqueles alunos-mestres. Em alguns desses encontros, conforme podemos observar, a teoria, inversamente ao que comumente ocorre, foi questionada à luz da prática. Nessa situação de interação, ocorreu a escuta do professor, dos saberes por ele produzidos.

Aparício (2001, p. 182), por seu turno, partilha dessa compreensão, quando considera que a prática do professor também deve ser um referencial importante para o trabalho com a formação contínua, na seguinte afirmação:

[...] devemos admitir que as discussões relativas ao processo de formação do professor devem partir de uma reflexão sobre a prática em sala de aula, e não apenas de atualização teórica como elemento condicionador suficiente da transformação almejada.

Um momento como o das oficinas favorece o movimento dialético prática-teoria-prática que pode ocorrer sucessivamente numa formação continuada de professores em serviço. Nesse processo, o professor vivencia a prática e, ao mesmo tempo, dela se distancia para sobre ela refletir, finalmente a ela retorna a fim de renová-la ou transformá-la, uma vez reinterpretada. Entretanto, tal processo não se dá de maneira tão automática como sugerido. O contato com as teorias a ele apresentadas pode permitir que esse docente as relacione com outras tantas concepções que compõem o seu imaginário discursivo e até mesmo chegue a uma identificação com o que lhe é proposto. O que não podemos ignorar é que o oposto também pode ocorrer, dada a heterogeneidade constitutiva desse sujeito, conforme discussão anterior.

Em concordância com o que temos defendido, rever conceitos, mudar concepções não se apresentam como uma tarefa fácil. O que temos observado no posicionamento de alguns professores é a tentativa de conciliar as novas propostas teórico-metodológicas às formas já estabelecidas em sua prática de ensino. Dificuldade essa assim traduzida nas palavras de Mendonça (2006, p. 201), referindo-se mais especificamente ao ensino de gramática:

Isso se explica, porque não é possível, para o professor desvencilhar-se de sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra [...] Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem ‘velhas’ e ‘novas’ práticas no espaço da aula de gramática, por vezes conflituosas.

O reconhecimento e a valorização dos saberes produzidos pelos professores em sua prática – os saberes da experiência – representam um aspecto relevante na formação, na medida em que permitem perceber os professores como sujeitos do conhecimento, produtores de saberes e oferecem condições para que eles próprios possam assim se perceber. Esses saberes são considerados por Fiorentini (1999) ponto de partida e de chegada da formação continuada.

Nesse quadro de revisão teórica, o Gestar II se enquadra na perspectiva do professor reflexivo quando declara pretender propiciar ao professor espaços sistemáticos de investigação, discussão e reflexão conjunta sobre os problemas de ensino. Desse modo, pressupõe um sujeito consciente dos processos vivenciados por ele na sala de aula, capaz de transformar a sua prática, a partir de determinados pressupostos teóricos.

Sobre essa questão, Foucault (1995, p. 14) é incisivo ao afirmar: “O problema não está em mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico e institucional de produção da verdade”. Esse assunto remete-nos à noção de sujeito. Comungamos do posicionamento assumido por Martins (2009) para quem tal transformação não é possível, quando se considera o professor um sujeito ideológico, social e historicamente constituído, determinado pelo inconsciente.

Quanto à relação teoria/prática, é possível observar nos documentos estruturais do programa um esforço de minimizar a dicotomia entre ambas, quando propõe o movimento dialético de ação-reflexão-ação. A partir da percepção de sala de aula defendida, podemos depreender que a prática é entendida pelo programa como ponto de partida para a reflexão sobre a teoria e esta, por sua vez, é vista como fundamentação para a transformação da prática.

Não observamos, no material analisado, a problematização dessa relação, considerada por Martins (2009, p.131) uma questão que necessita estar em primeiro plano no processo de formação de professores. Bertoldo (2000), anteriormente a Martins, argumenta que as teorias de nada valem se os professores não se identificarem com elas e nelas se reconhecerem, constituindo-se dialogicamente nessa relação. Tanto a opção pela

perspectiva do professor reflexivo quanto a relação teoria-prática verificadas na análise do programa refletem nitidamente a crença na naturalização da relação entre teoria e prática.

No início do capítulo, consideramos que o programa em estudo se caracterizava como uma disciplina, por reunir um conjunto de regras, procedimentos, recursos e proposições consideradas verdadeiras. Ademais, as reflexões realizadas até o momento, à luz dos postulados foucaultianos, também permitem compreender o processo de formação em questão como uma prática discursiva atravessada por relações de poder, inscrita em um sistema de apropriação de saberes.

Entendemos tratar-se de uma prática discursiva, porque, além de colocar em circulação discursos que dão origem a outros, selecionam determinados saberes como verdades a serem aceitas (MARTINS, 1998). Um outro aspecto a ser considerado é que o acesso ao programa e os benefícios deles decorrentes para a ascensão profissional dos seus egressos é permitido somente aos professores da rede oficial de ensino. Nessa restrição consiste o seu *ritual*, a qualificação necessária aos professores para a participação, responsável por determinar-lhes papéis preestabelecidos.

Além disso, reconhecemos uma outra forma de controle do discurso: a vontade de verdade. A vontade de verdade no Gestar II é legitimada e reforçada pela circulação de textos, respaldados teoricamente nos mesmos pressupostos teórico-metodológicos dos PCN. Assim, apoiado nestes, elege como verdadeiras a perspectiva sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem, a terceira concepção de linguagem, o conceito de língua enquanto conjunto de variedades linguísticas e a visão produtiva do ensino. Considera falsa a visão prescritiva do ensino vinculada à educação bancária.⁹

Nesse contexto, a formação em estudo configura-se como um dizer autorizado, provido de poder para selecionar os conhecimentos necessários à formação dos cursistas e orientar os procedimentos a serem adotados por eles para as mudanças efetivas na sua atividade pedagógica. Nesse sentido, o discurso dessa formação é, de acordo com a definição de Martins (1998), apoiada no conceito de prática discursiva de Foucault (1987), um discurso formador autorizado. Formador porque veicula saberes destinados a fundamentar a formação dos professores; e autorizado por determinar regras para o

⁹ A educação bancária, segundo Paulo Freire (1983), alicerça-se nos princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidas do educador para o aluno através do conhecimento dado, imposto, alienado, cabendo aos educandos assimilá-lo passivamente. Assim, o educador é o sujeito do processo.

funcionamento desse processo, provido de suporte institucional. Desse modo, legitima tais saberes, autorizando alguns sentidos e silenciando outros.

Esse programa de formação de professores de Português em serviço, portanto, veicula um saber-poder, utilizando-se de mecanismos de controle dos sujeitos e dos discursos e, dessa forma, garante a proliferação dos discursos eleitos como verdadeiros, determinando limites aos discursos possíveis e, conseqüentemente, às interações verbais nos quais são produzidos.

No próximo capítulo, retomaremos a discussão sobre o referido programa para analisá-lo enquanto um processo de interação verbal, mediado pela linguagem, a partir das postulações teóricas de Bakhtin (1999, 2003). Para tanto nos apoiaremos na teoria da enunciação, considerando o conceito de dialogismo e as demais noções que permeiam o estudo das relações dialógicas próprias das interações verbais.

CAPÍTULO II - A TEORIA BAKHTINIANA DA ENUNCIÇÃO E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NO GESTAR II

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

Este capítulo consiste em uma abordagem da teoria da enunciação na perspectiva de Bakhtin. E, a partir dos seus postulados, consideramos o conceito de ideologia, dialogismo, heteroglossia, polifonia, responsividade e gêneros discursivos. Tais noções, por sua vez, são indispensáveis para a discussão sobre as relações dialógicas próprias das interações verbais analisadas nesse estudo. Em seguida, ressaltamos o caráter ideológico e responsivo do enunciado e a constituição do sujeito dialógico para, finalmente, chegarmos às suas diversas formas de dizer por meio dos gêneros do discurso.

O pensamento de Bakhtin é relevante para o nosso estudo a começar pela sua compreensão sobre as ciências humanas enquanto ciências do texto. Estas, por seu turno, fazem parte de uma investigação, cujo pressuposto é constituído com bases em um saber dialógico, em contraposição aos estudos realizados no interior das ciências naturais. Ainda em relação às primeiras, é imprescindível se levar em conta o aspecto dialógico dos textos, uma vez que são considerados como aqueles que reclamam sentido. Com efeito, não é possível tratá-los como monológicos, mas como os que demandam uma atitude responsiva do outro. Daí o caráter dialógico do texto (tanto o falado como o escrito), sendo considerado, portanto, como expressão de um sujeito. A partir dessa compreensão, Faraco (2006, p. 42) procura destacar seu caráter diferenciador em relação às ciências naturais.

Nesse sentido, na relação com o objeto nas ciências humanas identificam-se pelo menos dois sujeitos: o que analisa e o analisado (o texto), na medida em que este último é visto como um conjunto de signos (verbais ou não), produtos de um sujeito situado social e historicamente. Sendo assim, temos, nas ciências humanas, a relação sujeito-sujeito, uma vez que, subjacente a esse texto existe uma visão de mundo, um conjunto de valores com os quais se pode interagir. Isso implica, de acordo com Faraco, no reconhecimento da recusa de Bakhtin à reificação do texto (FARACO, 2006, p. 42). Tal percepção permite entender a opção das ciências em questão pela compreensão em lugar da explicação. Pois,

enquanto a última trabalha com uma só consciência, um só sujeito, a primeira o faz com duas consciências, dois sujeitos. A compreensão, desse modo, opera sobre o significado que, por sua vez, constitui-se em grande parte efeito da interação. Nessa ambiência, insere-se a noção de enunciação.

2.1 A Teoria da Enunciação em Bakhtin

A Teoria da Enunciação tem como precursor o pensador russo Mikhail Bakhtin, entretanto foi por meio da obra do linguista francês Émile Benveniste que essa teoria chegou ao campo da Linguística. A enunciação é assim definida por Bakhtin (1999, p. 112): “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. A partir desse pressuposto, o filósofo russo destaca, no processo da interação verbal, a importância do receptor (o interlocutor), em função de quem a palavra se orienta.

A palavra, então, comporta duas faces: procede de alguém e se dirige a alguém. A sua definição se confunde com a de enunciado, apresentada também como “*o produto de interação do locutor e do ouvinte*” (p. 113), mais que isso, uma espécie de ponte estabelecida entre ambos. Bakhtin (1992) acrescenta ainda que, nesse processo de interação entre o EU e o TU, a enunciação é determinada pela situação social em que os parceiros se inserem. Desse modo, todos os elementos envolvidos – a situação e os participantes – determinam a forma da enunciação: o estilo, a estrutura. Nesse sentido, a estrutura da enunciação concreta é determinada pelas relações sociais, isto é, pela situação social mais imediata, e pelo social no sentido mais amplo. O valor da coletividade se verifica por se apresentar capaz de influenciar o mundo interior do indivíduo.

Este autor ressalta ainda a natureza social da enunciação quando defende que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Esta se constitui, portanto, a realidade fundamental da língua. Opostamente ao que defende a Linguística Imanente, Bakhtin postula que a fala não é um fato individual, mas tão social quanto a língua (considerando a dicotomia saussuriana – *langue / parole*). Para ele: “a realidade da língua é social” (p. 122); e a interação verbal, “*a realidade fundamental da língua*” (p. 123). Nesse caminho, não há enunciação fora de um contexto sócio-ideológico,

em que cada locutor tem um “horizonte social” bem definido, pensado e dirigido a um auditório social também definido. Conforme afirmamos inicialmente, a enunciação está circunscrita ao universo da compreensão que opera sobre o significado.

No capítulo 7, Bakhtin (1999) discute a significação, classificando-a como um dos mais difíceis da Linguística e estabelece a diferença entre significação e tema, ressaltando a impossibilidade de se traçar uma fronteira absoluta entre ambos. Toda enunciação completa é, pois, constituída de significação e de tema ou sentido. Esses dois elementos integrados formam um todo, e sua compreensão só é possível na interação.

A significação é a parte geral e abstrata da palavra; são os conceitos dicionarizados responsáveis pela compreensão entre os falantes. Esses elementos da enunciação, reiteráveis e idênticos, a cada vez que são repetidos constituem a significação. Esta é, para esse autor (1999, p. 129), o aparato técnico para a realização do sentido, definido nos seguintes termos:

[...] Por significação, diferente de tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável da enunciação.

O tema ou sentido, por sua vez, tem sua história, é particular e concreto. O tema da enunciação é tão concreto como o instante histórico a que ela pertence. O filósofo postula que somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, enquanto fenômeno histórico, possui um tema. Esclarece ainda que o sentido é único, não renovável, individual e expressa a situação histórica no momento da enunciação. Sendo assim, um determinado enunciado tem um sentido em cada vez que é utilizado. Isso depende não somente dos aspectos linguísticos da enunciação ou psicológicos do enunciador, mas também do contexto extraverbal em que esta ocorre.

O sentido é construído na compreensão ativa, responsiva e assim estabelece a ligação entre os parceiros na interlocução. O sentido da enunciação não se encontra na palavra nem nos interlocutores; mas se constrói no efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do sentido.

Para Bakhtin (1999, p.131), essa distinção entre tema e significação torna-se clara quando posta em relação com a questão da compreensão. Esta deve ser ativa e trazer

consigo o germe de uma resposta. Somente a compreensão ativa nos possibilita apreender o tema. Compreender a enunciação do outro significa, portanto, orientar-se em relação a ela, situá-la adequadamente no contexto correspondente.

Nesse processo de compreensão de cada palavra da enunciação, construímos uma réplica. O referido autor (1999, p. 131), então, esclarece: a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma “contrapalavra” (1999, p.132). A compreensão responsiva é, portanto, um processo ativo e como tal não pode ser reduzida à mera decodificação de uma mensagem numa atitude passiva. Nesse sentido, o enunciado não só responde como também se coloca para uma resposta.

2.2 O enunciado – seu caráter ideológico e responsivo

Uma vez apresentada a noção de responsividade, julgamos oportuno trazer para esse contexto o conceito de enunciado e a sua capacidade responsiva. O enunciado é considerado por Bakhtin (2003, p. 275) como unidade real da comunicação discursiva, que possui fronteiras delimitadas pelas alternâncias dos sujeitos falantes. Essas alternâncias adotam as mais variadas formas. Nesse quadro apresenta o diálogo entre os exemplos nos quais essas alternâncias podem ser observadas, entendido como princípio construtor do discurso, e não mais como forma.

Para elucidar a questão, propõe traçar um paralelo com a oração, que é a unidade da língua, ressaltando que nela não estão marcadas as alternâncias dos sujeitos falantes. Em seu contexto, não tem capacidade para determinar uma resposta e só irá adquirir tal propriedade na totalidade do enunciado. Um conceito importante nesse quadro é o de conclusibilidade. Bakhtin (2003, p.280) assim o define: “É uma espécie de aspecto interno da alternância de sujeitos no discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse ou escreveu tudo o que quis dizer em um dado momento ou sob dadas condições”.

A partir da comparação / contraste entre oração e enunciado, Bakhtin (2003, p.280-281), então, questiona se o enunciado apresentasse fronteiras acabadas, o que lhe garantiria a capacidade responsiva. O autor destaca, então, três fatores intimamente ligados ao todo orgânico do enunciado. São eles: 1) a exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de

discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

O primeiro diz respeito ao tratamento exaustivo do objeto, que varia de acordo com as esferas da comunicação verbal. E embora se apresente inexaurível, o objeto, ao se tornar tema do enunciado, adquire relativa conclusibilidade em determinadas condições. Já o segundo trata do querer dizer do locutor, de sua vontade discursiva, a qual determina o todo do enunciado, seu volume e fronteiras. A partir da sua vontade verbalizada, o interlocutor imagina o que o locutor quer dizer. Isso lhe permite verificar a conclusibilidade do enunciado.

O último é considerado por Bakhtin o mais importante, argumentando que é na escolha de um certo gênero do discurso que a vontade discursiva se realiza. Acrescenta que tal escolha é determinada, entre outros aspectos, pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações temáticas, pela situação concreta da comunicação e pela composição dos seus parceiros. O referido filósofo (2003, p. 282) destaca, nesse percurso, a subjetividade da intenção discursiva do falante nos seguintes dizeres: “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero”.

Cabe acrescentar a essa discussão que para (o círculo de) Bakhtin, qualquer enunciado é sempre ideológico por dois sentidos: ocorre na esfera de uma das ideologias, isto é, no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana; e expressa sempre um posicionamento avaliativo, o que implica dizer que não há enunciado neutro (FARACO, 2006, p.46, 47).

Importa ainda fazer um esclarecimento sobre o conceito bakhtiniano de ideologia, elucidado por Faraco (2006, p.46):

Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações suprestruturais [...] A palavra ocorre também no plural para designar as esferas da produção imaterial [assim, a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política são as ideologias] [...] Algumas vezes o adjetivo ideológico aparece como equivalente a axiológico.

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin também relaciona ideologia com o universo da produção imaterial humana, para afirmar posteriormente que tudo o que

é ideológico (ou seja, todos os produtos da cultura denominada imaterial) possui significado, constituindo-se assim um signo. Para concluir tal raciocínio, postula que todo signo é ideológico e está indissolivelmente ligado à situação social. Ora, se é no interior das relações sociais que estes emergem, é também nesse espaço que significam. Logo, faz-se necessário estudá-los, situando-os nos processos sociais em que ocorrem, dos quais decorre a sua significação.

Nesse percurso teórico, Bakhtin inaugura o conceito de refração, defendendo que os signos, além de refletirem o mundo, também o refratam. Refletem-no na medida em que com eles podemos apontar para uma realidade que lhe é exterior. Refratar transcende a descrição do mundo, configurando-se nas diversas interpretações que dele constroem os grupos humanos na dinâmica das experiências concretas em sua multiplicidade e heterogeneidade. Em outros termos, Faraco (2006, p. 50) assim explica: “[...] a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos”. Assim sendo, o signo só pode ser considerado em seu caráter multissêmico, na sua plurivocidade. Do processo da refração, portanto, resultam as diversas verdades e os inúmeros discursos e vozes sociais.

Considerando os pressupostos aqui discutidos, espera-se que as aulas de LP se constituam um desses espaços de interação em que se vivenciem experiências motivadoras da confluência de múltiplas interpretações acerca do mundo. Na discussão sobre o ensino de LP, na perspectiva das políticas de fechamento, já iniciada no item 1.2 do capítulo anterior, propomo-nos a verificar o tratamento dado pelo Gestar II à produção textual escrita nas atividades propostas nos TPs. À luz da teoria da enunciação, analisamos a seguir uma dessas atividades extraídas da seção Avançando na Prática do TP4, intitulado Leitura e Processos da Escrita I. Esse TP se destina ao estudo da relação entre a cultura e os usos sociais e funções da escrita nos contextos em que se vive. Para isso, propõe-se a trabalhar a leitura e a escrita na perspectiva do letramento, enquanto um processo de ensino-aprendizado que busca as questões culturais, as situações sociocomunicativas variadas e a necessidade de interação entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento novo apresentado pela escola e pelos demais espaços em que se aprende a ler o mundo. Assim, entende que os processos de leitura e escrita resultam dessa interação. (BRASIL 2006, p. 13-14) Eis o excerto:



O mundo é paulistano.

De 1850 foram os imigrantes, São Paulo foi uma nova cidade de habitantes e prédios. Uma cidade de repente que não existia no mapa paulista. Nasceu em 1850, São 47 povoados, Brás e Bexiga e São Paulo sem de neither o neoclassico. Planejamento de American Airlines em 1850 anos de maior cidade do Brasil.

100 milhas, 40 países. Uma companhia aérea. American Airlines

183

1- Inicie sua aula explicando que vão discutir questões sobre a cultura local para poderem escrever textos parabenizando suas cidades.

2- Mostre os anúncios e discuta com eles, relacionando os textos verbal e não verbal. Explique que eram anúncios para o aniversário de São Paulo, fale um pouco sobre a cidade, que foi uma das primeiras a serem fundadas no Brasil, etc. Explique a relação do nome dos bairros e as imigrações de outros povos para o Brasil. Você pode ter um mapa-múndi com os países para que possa fazer a relação com os lugares de onde vieram os imigrantes que habitam os bairros com aqueles nomes: Portugal - Brás; Itália - Bexiga; Angola - Peruche.

3- Relacione a informação com a sua cidade. De onde vieram? Quem são os habitantes; suas festas; suas praças, seus prédios. Se precisar, busque a ajuda dos professores de Geografia e História de sua escola. Vá motivando o aluno a participar e anote as idéias no quadro.

4- Peça que se reúnam em grupos e escolham uma das duas idéias ou inventem outra, para escrever um texto saudando sua cidade.

5- Passe nos grupos, acompanhando suas discussões; peça que expliquem para você o que estão planejando; faça alguma pergunta, se notar algum ponto que não é coerente. Deixe-os resolver as questões. Em outros grupos, peça que releiam, ajude-os a clarear alguma idéia, fazendo pergunta sobre algo incoerente, deixe-os resolver.

6- Peça que apresentem seus textos para o resto da sala.

A atividade em questão propõe uma discussão sobre a cultura local, associada à leitura de textos verbais e não-verbais, relativos à cultura da cidade de São Paulo, supondo

que, desse modo, oferecerá suporte para a produção escrita sobre a cidade em que vivem os alunos. Entendemos que, considerando as condições que se pretende criar para a produção escrita, é possível verificar um esforço, por meio da interação do professor com os alunos, e entre estes, no sentido de favorecer a atividade escrita. Entretanto, um olhar crítico, fundado nas postulações teóricas do dialogismo bakhtiniano, identifica na situação comunicativa proposta uma espécie de mascaramento da experiência da enunciação e da interação verbal enquanto verdadeira substância da língua.

Percebemos, na enunciação proposta, um contexto socioideológico em que um “horizonte social” claramente definido e elaborado é dirigido a um auditório social igualmente definido. Ou seja, alunos e professores produzindo textos orais e escritos destinados aos demais alunos, os quais se constituem reais interlocutores. No entanto, o quadro que se afigura não se mostra suficiente para possibilitar a atividade com a produção textual numa perspectiva dialógica. Na análise do *corpus* que faremos a seguir, apoiados nos pressupostos bakhtinianos da linguagem, pretendemos desenvolver essas ponderações.

O texto que dita os procedimentos a serem seguidos pelo professor, considerando o uso reiterado das formas verbais no modo imperativo (inicie, mostre, relacione, passe, peça) apresenta acentuado teor prescritivo, como se pode observar no início de todas as estratégias, enumeradas de 1 a 6.

Na estratégia 1, em “[...] explicando que vão discutir questões sobre a cultura local para poderem escrever textos parabenizando suas cidades”, esse caráter prescritivo se confirma, ao determinar que, nas produções escritas, os alunos, supostos autores do texto, devem parabenizar as suas cidades, fechando, desse modo, outras diversas possibilidades de discursos sobre o lugar onde vivem. Na segunda estratégia, propõe a exploração dos dois textos, seguida da apresentação da cidade de São Paulo, destacando aspectos geográficos e culturais na seguinte proposição:

Mostre os anúncios e discuta com eles, relacionando os textos verbal e não verbal. [...] fale um pouco sobre a cidade. [...] Explique a relação do nome dos bairros e as imigrações de outros povos para o Brasil. Você pode ter um mapa-múndi com os países para que possam fazer a relação com os lugares de onde vieram os imigrantes que habitam os bairros com aqueles nomes: Portugal - Brás, Itália - Bexiga, Angola - Peruche.

As informações fornecidas sobre a cidade de São Paulo, representando a outra cultura, são colocadas com o propósito aparente de favorecer o interesse dos alunos pela cultura local. Com este fim apresenta, então, a maior e mais rica metrópole do país que, pela sua história, incorpora as mais diversas culturas, inclusive a europeia. A cidade

referência é, portanto, a mais desenvolvida economicamente no Brasil e, por conta disso, consiste em um objeto de louvor e congratulações de “várias instituições e empresas”, conforme enunciado no primeiro parágrafo do comentário que anuncia esta seção *Avançando na prática*.

A proposta de atividade não considera em nenhum momento que o esforço empreendido pode exercer sobre o aluno o efeito contrário e assim favorecer desdobramentos bastante distintos daquele pretendido: a produção escrita, a partir de uma atitude positiva em relação a sua cidade. Na sequência, designa que se relacionem as informações com a cidade local, orientados pelas perguntas no terceiro procedimento em: “Relacione a informação com sua cidade. De onde vieram? Quem são os habitantes; suas festas; suas praças; seus prédios. Se precisar, busque ajuda dos professores de Geografia e História de sua escola [...]”. Dessa forma, ratifica-se a idealização da cidade referência e da sua cultura. Solicita ainda: “[...] Vá motivando o aluno a participar e anote as idéias no quadro”. O uso do verbo motivar reforça a pretensão de conduzir o aluno à produção de um texto cujos dizeres já foram previamente determinados.

Na penúltima estratégia, o emprego das formas verbais “escolham” e “inventem” na proposição: “Peça que se reúnam em grupos e escolham uma das duas idéias ou inventem outra, para escrever um texto saudando sua cidade.”, sugerem o exercício da liberdade e da criatividade, entretanto o tom prescritivo é retomado e se estabelece com o anúncio da finalidade da produção: “escrever um texto saudando sua cidade”. O ponto que nos parece mais grave é que o encaminhamento da atividade e as condições de produção propostas não contemplam a necessidade de dizer do aluno. Ao contrário disso, caracterizam-se pela imposição, quando predetermina uma visão única, a do locutor do documento.

Nos dois últimos procedimentos, é possível verificar no uso exaustivo da instrução (com riqueza de detalhes) aspectos de monitoramento das ações do professor as quais incidem sobre as dos alunos. O que se pode observar em:

Passe nos grupos, acompanhando suas discussões; peça que expliquem para você o que estão planejando; faça alguma pergunta se notar algum ponto que não é coerente [...] peça que releiam, ajude-os a clarear alguma idéia, fazendo pergunta sobre algo incoerente, deixe-os resolver.

O esforço pela produção de um texto de teor congratulatório permite a inferência de que o termo “incoerente” refere-se a tudo aquilo que contraria esse resultado.

No sexto e último procedimento (“Peça que apresentem seus textos para o resto da sala”), a culminância da atividade se dá com a socialização dos dizeres previamente

estabelecidos, inviabilizando, assim, a busca pelo heterogêneo na língua, a possibilidade de criação, enfim o trabalho com as muitas vozes pelas quais são atravessados os discursos.

A ação cerceadora sobre os discursos possíveis dos alunos, o monitoramento dos seus dizeres na dinâmica dessa interação impedem que o diálogo se constitua um princípio construtor do discurso e que a produção escrita responda a um já-dito (os textos lidos, as considerações iniciais do professor, os questionamentos diante de um ponto considerado incoerente, os mais diversos dizeres antes enunciados). E, desse modo, compromete a efetivação da compreensão responsiva como um processo ativo, dialógico, negligenciando o processo de interação e os seus efeitos, dos quais emergem os sentidos.

A sequência dessas ações, da leitura dos textos às discussões mediadas pelo professor, poderia possibilitar aos partícipes experimentar a palavra como produto da interação entre parceiros da interlocução, assim como as duas faces que a palavra comporta, quando procede de alguém, dirigindo-se a outro alguém. Todavia não consegue fazê-lo, na medida em que toma como referência a cidade de São Paulo (um padrão idealizado) e impõe a imagem que dela tem aos interlocutores. Em decorrência disso, inibe a verbalização da vontade discursiva dos locutores, o seu querer dizer, capaz de determinar o volume e fronteiras do enunciado. Enfim, a sua totalidade. Entendemos que o trabalho com os mesmos textos, se proposto, desprovido desse caráter prescritivo e monitorador, possibilitaria, inclusive, uma discussão política e com ela a produção de diversos discursos atravessados por outros tantos.

Conforme mencionado no capítulo anterior, a proposta pedagógica do Gestar II se declara pretensamente dialógica, considerando-se observadora dos postulados bakhtinianos. Contudo nesse estudo não nos foi possível verificar no *corpus* em análise traços do dialogismo, a despeito do esforço aplicado à criação de situações interativas para a elaboração do texto, a partir de situações de leitura e discussão com a intervenção do professor. Este, pelos mesmos motivos que tornaram coercitiva uma atividade que poderia ser dialógica, troca o lugar de mediador - defendido pelo programa em *corpus* analisado no capítulo anterior – pelo lugar de monitorador.

A seguir continuaremos nosso estudo ainda à luz da teoria bakhtiniana, quando abordarmos a interação verbal e as noções dela decorrentes, quais sejam: a noção de diálogo, polifonia, responsividade, heteroglossia, sem deixar de mencionar as forças que atuam nessa interação.

2.3 O diálogo e suas relações na interação verbal

Compreender a língua numa perspectiva dialógica implica concebê-la não somente como um conjunto difuso de variedades geográficas, sociais e temporais, mas enquanto um agrupamento indefinido de vozes sociais, a que Bakhtin (1999) tem designado heteroglossia ou plurilinguismo. Ela é atravessada por uma estratificação dada por diferentes axiologias e pelos índices sociais de valor dos grupos sociais (FARACO, 2006).

O autor citado ressalta ser mais importante para Bakhtin a heteroglossia dialogizada, relativa ao encontro dessas vozes sociais numa complexa cadeia de responsividade. Nela os enunciados respondem ao já-dito, ao mesmo tempo em que suscitam as mais variadas respostas (concordâncias, refutações, questionamentos, objeções, apoio, repúdio) num movimento sem limites. Nessa dinâmica, tais vozes ora se apoiam, ora se contrapõem total ou parcialmente, ora se desdobram em outras vozes num entrecruzamento contínuo e de modo multiforme.

Nesse contexto, importa destacar a diferença entre heteroglossia e polifonia. A primeira diz respeito à realidade heterogênea da linguagem, à multiplicidade de vozes sociais, ao plurilinguismo. O termo polifonia insere-se no vocabulário bakhtiniano para o estudo da literatura romanesca, mais especificamente do novo modo de narrar inaugurado por Dostoiévski. Faraco (2006, p. 75) explica essa diferença ao declarar: “Polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes”.

A teoria da polifonia é utilizada pela Linguística para analisar enunciados nos quais se percebem várias “vozes” simultaneamente (MAINGUENEAU, 2002). Segundo a referida teoria, o discurso é tecido polifonicamente, num emaranhado de vozes diversas que se cruzam numa relação de complementaridade, contradição e concorrência, possibilitando a produção dos sentidos. A palavra aqui é tomada como plurivalente. Assim, o dialogismo torna-se condição constitutiva do sentido.

Para caracterizar esse jogo de forças, o Círculo de Bakhtin utilizou a metáfora do diálogo. Este, por sua vez, assemelha-se ao universo da cultura, também intrinsecamente responsivo. Todavia não se ocupa propriamente do diálogo da interação face a face como o faz a Análise da Conversação, mas com as relações dialógicas mais complexas que nele se

manifestam, condicionando as significações dos dizeres nele produzidos. Isto é, o diálogo no seu sentido restrito.

O diálogo, no sentido amplo, corresponde à confrontação das mais distintas interpretações (refrações) sociais expressas nos enunciados postos em relação, no entrecruzamento das múltiplas verdades sociais (FARACO, 2006). Nesse sentido, apresenta-se como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (guerra dos discursos) nas quais atuam *forças centrípetas* e as *forças centrífugas*. Faraco (2006) define as primeiras como aquelas que buscam impor a sua verdade como verdade, no esforço de submeter a heterogeneidade discursiva, monologizar o discurso. Já as últimas encarregam-se de corroer essas tendências centralizadoras por meio de processos dialógicos como a polêmica, paródia e a ironia. Na relação dessas forças, reconhecemos os jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente.

Nessa esteira teórica, as relações dialógicas são entendidas pelo Círculo de Bakhtin enquanto espaço de tensão entre enunciados, os quais não apenas coexistem, mas se tensionam. Para que essas relações dialógicas ocorram, faz-se necessário que qualquer materialidade linguística esteja inserida na esfera do discurso e transformada em enunciado e assim se estabeleça a posição de um sujeito social. Somente desse modo será possível o fenômeno da responsividade, seja por meio da adesão ou da rejeição à palavra do outro, e assim estabelecer com esta relações de sentido.

Numa análise, a partir dos pressupostos ora abordados, a formação de professores do Gestar II consiste em um processo de interação verbal e, como tal, agrupa sujeitos e discursos atravessados por múltiplas vozes postas numa relação dialógica. Sendo assim, traz em seu interior forças as quais se relacionam num jogo de poder. Dessa forma, as situações de interação do programa constituem-se um terreno fértil para o fenômeno da responsividade.

2.3.1 O Gestar II – o diálogo na formação de professores

O Gestar II se caracteriza como um programa semipresencial e, como tal, utiliza-se de recursos para mediar a interação verbal com os seus interlocutores. Entre esses recursos, privilegia o texto escrito, quando escolhe TPs como principal material de apoio da formação proposta. Os TPs correspondem aos planos de aula do professor, conforme mencionado no capítulo anterior.

Depois de abordarmos o diálogo no seu sentido amplo, extensivo à comunicação verbal de todos os tipos, convém, nesse contexto, destacar a escrita enquanto um ato responsivo. Bakhtin (1999) assim a considera, argumentando ser esta uma resposta a um dito anterior. Ademais, a partir do texto escrito, argumentamos, concordando ou discordando.

Esse autor refere-se ao livro como ato de fala impresso e o define como “objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo” para em seguida concluir (1999, p.123): “[...] Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio”.

Bakhtin (2003, p. 272) refere-se ao discurso escrito, ao lido, como pertencentes aos gêneros de complexa comunicação cultural e destaca que estes foram concebidos precisamente para a compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Ou seja, num momento posterior, aquilo que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.

Retomando as ponderações acerca da interação verbal no programa em questão, observamos que nos TPs predominam características de livros com fins didáticos e, como tal, introduz conceitos e os discute, comenta outros textos, apresenta notas elucidativas, e mais, age sobre o interlocutor, propondo-lhes atividades escritas, determinando tarefas a serem executadas em sala de aula. Algumas dessas ações podem ser observadas nos trechos extraídos do TP de número 6, intitulado *Leitura e processos de escrita II*, abaixo transcritos:

Um resumo é um tipo de paráfrase como vimos no módulo 1 e estudamos também na unidade 15. Garcês (2002 p. 50) sugere um passo a passo para quem deseja escrever um resumo de um texto estudado... (BRASIL, 2008, p. 123)

Planeje um texto de informação histórica ou científica utilizando informações sobre a cultura indígena. Você pode, por exemplo, utilizar dois textos da seção, ler a declaração dos Direitos Humanos e o conteúdo sobre o assunto tratado nos PCNs, escolhendo os artigos que tratam da diversidade cultural (BRASIL, 2008, p.131).

Verificamos também, no interior desses livros, enunciados típicos da interação face a face em uma aula, conforme o excerto dele transcrito abaixo:

Já vimos que nenhum texto é produzido sem uma finalidade comunicativa, que todo texto tem por trás de si um autor que procura convencer o leitor/ouvinte acerca de alguma idéia [...]

Vamos agora voltar nossas atenções para os diferentes recursos – diferentes argumentos – de que um autor se vale para comprovar essa tese ao organizar uma argumentação. (BRASIL, 2008, p.25)

Além dos TPs, uma outra forma de interação verbal é utilizada pelo Gestar II: as oficinas realizadas quinzenalmente ou a cada três semanas, as quais representam uma situação de interação verbal em que se vivencia o diálogo no seu sentido estrito e no amplo. Nessas reuniões, encontram-se indivíduos socialmente organizados, interlocutores reais. Ali a palavra se afigura como ponte entre os partícipes, um jogo de forças que se estabelece entre as vozes sociais postas em relação.

No discurso do enunciador, representante do Gestar II (o formador), operam nitidamente as forças centrípetas, por meio das quais busca impor as suas verdades amplamente difundidas nos TPs, guia geral e outros documentos. São pressupostos teórico-metodológicos sob a luz dos quais os professores em formação devem nortear a sua prática.

Em contrapartida, no discurso dos cursistas, parecem mais visíveis as forças centrífugas, quando discutem e questionam os postulados teóricos e até mesmo ironizam, adotando assim uma atitude responsiva. Em uma das reuniões de que participamos, foi possível verificar a ação de tais forças nas respostas à proposta do Gestar em uma seção dos TP, denominada Avançando na Prática.

Nessa situação comunicativa, depois de destacar as situações adversas em que se dá a sua prática em sala de aula, um dos partícipes assim enuncia: “Difícil é trabalhar desse modo que o Gestar quer, com 45 alunos que chegaram à quinta série mal sabendo ler” e, em seguida, retoma a fala para concluir: “A teoria, na prática, é outra” (M.S.P). Interações verbais como essas são ilustrativas do universo heterogêneo em que se constituem os sujeitos dialógicos, objeto de nossa próxima discussão.

2.4 O sujeito dialógico e as muitas formas de dizer

Para este trabalho, um aspecto dos estudos bakhtinianos é indispensável: sua visão da linguagem como fenômeno social, a relação direta desta com a construção do sujeito. Para o filósofo russo, o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras, o discurso do outro (familiares, pessoas da comunidade, colegas de classe, colegas de trabalho, formadores, as instituições), processando-se de forma que se tornem, em parte, as palavras

do sujeito, e, em parte, as palavras do outro. A esse respeito, Souza (2002, p.22) assim esclarece:

O sujeito é visto por Bakhtin como sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam. Cada sujeito, portanto, é híbrido, uma arena de conflitos, confrontação e negociação dos vários discursos que o constituem, sendo que cada um desses visa a exercer uma hegemonia sobre eles.

Tal processo de construção socioideológica do sujeito comporta vozes cujo funcionamento se dá de diferentes formas. Algumas se apresentam como vozes de autoridade que agem interpelando-nos, cobrando reconhecimento e adesão incondicional. Trata-se de uma palavra impermeável, resistente a bivocalizações, centrípeta, portanto.

As outras se apresentam como vozes internamente persuasivas. Estas aparecem como uma em meio a muitas outras, aberta, portanto, às bivocalizações. São bivocalizadas, na medida em que nossos enunciados expressam ao mesmo tempo o dizer do outro e a perspectiva sob a qual tomamos esses dizeres. Tal processo indica que a consciência ideológica individual traz consigo o embate e as relações dialógicas entre essas duas categorias do discurso (FARACO, 2006). Nesse sentido, a natureza socioideológica da consciência individual é explicitada por Bakhtin (1992, p. 35) nos seguintes termos:

A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. [...] A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.

Nessa perspectiva, o autor desenvolve uma concepção de sujeito em que o outro desempenha um papel crucial. Assim, a palavra não é monológica, mas plurivalente; e o dialogismo é condição constitutiva do sujeito e do sentido. São as relações dialógicas e as forças que atuam nos mais diversos eventos de interação social que interessa a Bakhtin, sejam eles os mais simples e fugazes ou as mais elaboradas no universo da criação ideológica. O Círculo, portanto, considera ambos como eventos de grande interação social, atravessados pelas mesmas forças dialógicas.

Embora se aproximem por trazerem em seu interior as mesmas forças, esses eventos trazem especificidades que os distinguem. Tal distinção se reflete na classificação dos gêneros do discurso. Para a apreensão da noção de gênero na perspectiva bakhtiniana, fundamental é o entendimento da linguagem numa concepção sócio-histórica e o seu caráter ideológico. Indispensáveis também são as noções de interação verbal, enunciado,

comunicação discursiva e esfera de atividade. A partir dessas noções, Bakhtin estreita a relação entre o homem em atividade discursiva em seu espaço social e os gêneros do discurso.

2.4.1 Os gêneros do discurso

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas à utilização da língua. Bakhtin (2003) considera o caráter e as formas dos usos da linguagem tão multiformes quanto os campos da atividade humana. Para ele, o uso da língua realiza-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, os quais refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo por seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e, sobretudo, pela sua construção composicional. Tais elementos são indissociáveis no todo do enunciado e determinados pela especificidade de cada campo discursivo (BAKHTIN, 2003).

A partir desses pressupostos, o referido autor define gêneros do discurso como *tipos relativamente estáveis* de enunciados, elaborados por cada um desses referidos campos. O autor (p.262) aponta esses diferentes usos como manifestação de pluralidade, assim explicitada:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Os gêneros discursivos classificam-se como primários ou simples, a comunicação cotidiana (a carta, o bilhete, o diálogo do dia-dia); e secundários ou complexos, a comunicação produzida a partir de códigos culturalmente elaborados, como a escrita (o romance, as teses científicas). No processo de sua formação, esses gêneros complexos incorporam e reelaboram os simples. Estes, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se no seu interior e adquirem um caráter especial: perdem a sua relação imediata com a realidade concreta. Para ilustrar esse fenômeno, o autor em questão cita o uso da réplica do diálogo no romance, que passa a integrar a realidade concreta apenas como acontecimento artístico literário, não mais da vida cotidiana.

Compreender a diferença entre os referidos gêneros é de grande importância para nosso estudo, uma vez que este consiste num trabalho de investigação de um material

linguístico concreto e opera com enunciados orais e escritos. Importa, nesse ponto, destacar a diferença essencial entre os dois tipos de gênero discursivo. Bakhtin (p.263) assegura não se tratar de uma diferença funcional. Ela está vinculada às esferas em que esses gêneros surgem.

Os secundários originam-se de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, a exemplo do universo artístico-literário, científico, jurídico. Aparecem, portanto, em circunstâncias de comunicação mais complexas e elaboradas, predominantemente escrita. Os primários, por seu turno, relacionam-se às situações comunicativas cotidianas, espontâneas e imediatas. Nessa perspectiva, o que constitui um gênero é a sua vinculação a uma determinada situação social de interação, e não as suas propriedades formais. Assim, numa análise de determinado gênero, em situação de interação, é essencial observar, entre outros fatores, a esfera de atividade, os sujeitos da interação, atividades envolvidas e interesses em jogo.

Um estudo apropriado dos gêneros deve considerá-los como determinados tipos de enunciados que diferem de outros tipos, pelo nível de complexidade em que se apresentam, mas que têm em comum a natureza verbal (linguística). Ou seja, são compostos por fenômenos da mesma natureza – os enunciados verbais. Preocupado com os estudos voltados para os fenômenos linguísticos, o autor da teoria dos gêneros discursivos adverte sobre a interferência que o desconhecimento da natureza do enunciado pode exercer sobre qualquer campo da investigação linguística. Argumenta que a ausência de uma noção precisa da natureza do enunciado pode comprometer a historicidade da investigação, e até mesmo enfraquecer as relações da língua com a vida.

Há muitos estudos importantes sobre o ensino de língua materna, apoiados na teoria dos gêneros do discurso. Desse modo, podemos considerá-la uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem numa perspectiva dialógica. Entretanto, é importante destacar que os gêneros não são abordados por Bakhtin numa perspectiva didática, mas sim teórica, especialmente no que se refere à diversidade desses gêneros.

À luz desses postulados, tecemos algumas considerações sobre os gêneros discursivos utilizados pelo Gestar II nas situações de interação verbal ocorridas no processo de formação continuada por ele mediadas. Um estudo mais cuidadoso dos referidos gêneros, especialmente daqueles que apresentam caráter instrucional, remete-nos ao fenômeno da modalização. E o fazemos apoiados nas contribuições de Castilho &

Castilho (1993) e Koch (2004). O *corpus* analisado foi extraído da seção Avançando na Prática de um dos TPs.

2.4.1.1 A modalização

Os termos modalidade e modalização são apresentados como sinônimos por Castilho & Castilho (1993) os quais se referem a eles como estratégia em que o falante apresenta o conteúdo proposicional de forma assertiva, interrogativa e jussiva e expressa seu relacionamento com este, avaliando seu teor de verdade e expressando seu julgamento sobre a forma de verbalizar esse conteúdo. Essa definição é reiterada por Koch (2002, p. 136), na seguinte declaração:

[...] Dentro de uma teoria da linguagem que leva em consideração a enunciação, consideram-se modalizadores todos os elementos lingüísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso.

A sua função seria, então, determinar o modo de formulação do enunciado. Esse fenômeno ocorre por meio dos Modalizadores Deônticos, dos Modalizadores Epistêmicos e dos Modalizadores Afetivos. Os Deônticos são aqueles utilizados quando o falante deseja atuar fortemente sobre o interlocutor e indicam que este considera o seu conteúdo proposicional como um estado de coisas que precisa acontecer obrigatoriamente. Situam-se, portanto, no âmbito da conduta, referindo-se à linguagem das normas, ao que se deve fazer. Segundo Koch (2004), esses modalizadores apontam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional. No *corpus* em questão, ocorreu a modalização por meio da reiteração da forma verbal *temos de* e dos predicados cristalizados *é importante*, *é preciso*, além do uso dos verbos no modo imperativo.

Os Modalizadores Epistêmicos exprimem um julgamento sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição. Desse modo: “[...] assinalam o comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação ao fato enunciado” (KOCH 2004, p. 136). Castilho & Castilho (1993), por sua vez, classificam esses modalizadores em três subclasses: os Asseverativos, os Quase-asseverativos e os Delimitadores. Ao fazer uso dos primeiros, o falante indica considerar verdadeiro o conteúdo proposicional por ele apresentado sob a forma de uma afirmação ou negação, sem deixar margem a dúvidas, além de expressar adesão máxima a

esse conteúdo. Encontram-se no campo da crença e remetem ao conhecimento que se tem de um estado de coisas. Foram identificados o asseverativo afirmativo *certamente* e o asseverativo negativo *não* no *corpus* estudado.

Diferentemente, quando utiliza os Quase-asseverativos, o falante demonstra considerar o fato enunciado uma hipótese à espera de confirmação, sobre a qual pairam dúvidas. O conteúdo proposicional é avaliado como uma possibilidade epistêmica, apresentando assim uma baixa adesão desse falante à proposição enunciada. Não se verificou a ocorrência de Quase-asseverativos no *corpus* em análise – um aspecto revelador, quando se trata de um discurso pedagógico.

Os Delimitadores estabelecem os limites dentro dos quais o conteúdo proposicional deve ser encarado, colocando-o sob uma determinada perspectiva. Castilho & Castilho (1993) atribuem aos Delimitadores uma força ilocucionária ¹⁰ maior que os Asseverativos e os Quase-asseverativos, porque os primeiros trazem implícita uma negociação entre os interlocutores, necessária à manutenção do diálogo. Apresentam como exemplo de Delimitadores: *do ponto de vista de, basicamente, praticamente, geograficamente, historicamente, profissionalmente*, etc. No *corpus* em questão, o locutor não faz uso desse tipo de modalizador.

Finalmente, por meio dos Modalizadores Afetivos, o falante verbaliza as suas reações emotivas em relação ao conteúdo proposicional, exemplificando assim a função emotiva da linguagem. O sujeito enunciativo do texto aqui estudado não faz uso da Modalização Afetiva.

A inquietação mobilizadora da análise desse *corpus* traduz-se no seguinte questionamento: como se manifestam as forças centrípetas ou centrífugas que permeiam a interação entre o Gestar II e os professores em formação, por meio dos TPs? Sendo esse um programa de formação que se define como sociointeracionista, de que recursos linguísticos ele se vale para se estabelecer diante dos seus interlocutores no material didático a eles dirigido?

Objetivando responder a essas perguntas, à luz das noções e conceitos aqui discutidos, analisamos a seguir um texto de caráter instrucional, utilizado como instrumento de um discurso pedagógico enunciado por um sujeito que, assegurado pela posição que ocupa e a instituição a qual representa, propõe-se a persuadir, a fazer fazer.

¹⁰ Força ilocucionária de um ato de fala, conforme Searle (1981), consiste na força posta pelo falante ao seu proferimento, realizando-o com determinadas intenções, numa dada situação, sob certas condições de produção.

- **Exemplo de texto de caráter instrucional**

Apresentamos a seguir um texto de caráter instrucional, pertencente a um discurso pedagógico do Gestar II. Por meio desse texto, o referido programa propõe aos cursistas – seus interlocutores – a realização de atividades apresentadas na seção *Avançando na Prática* do TP2 – Análise Linguística e Análise Literária.

Atividade 2

Leia a transcrição de uma conversa entre uma criança de dois anos e nove meses, sua avó e sua babá.

- Filhinha, você quer ir pra escolinha com a vovó? (fala da vovó)
- Eu vô (vou) com o papai, porque o carro dele é mais grande.
- Uai, Sofia, o carro da vovó é muito maior... (fala da babá)
- Não, o carro do papai é mais bonito.
- Mas, Sofia, o carro da vovó é novinho... (fala da babá)
- Eu vô (vou) no carro do papai, porque o carro dele é todo azulzinho e combina com a roupa da escolinha
- Vamos, filhinha, o papai chegou. Põe a roupinha.
- Eu não sabo pô, não vovó. Me ajuda, vovó.

Avançando na prática 1

Seus alunos de 5ª a 8ª série certamente não falam “mais grande”, nem “sabo”, como a nossa menina. Mas falam ou escrevem formas que temos de tentar modificar. Temos de proceder com eles da mesma maneira pela qual a menininha vai passar a falar “maior” e “sei”: temos de oferecer muitas situações de interação em que as formas aceitas como corretas apareçam, de tal modo que aos poucos os alunos as vão interiorizando. Além da própria conversa com colegas e com você mesmo, que sutilmente vai introduzindo as formas desejadas, e dos textos escritos, você pode montar exercícios em que as formas sejam privilegiadas, se possível em oposição a outras semelhantes, usadas em outros contextos. Veja como pode proceder.

1. Você percebeu que vários dos seus alunos usam o verbo *ter*, significando existir ou haver, mesmo em situações em que caberia o registro formal ou uso da norma culta. Não adianta “corrigir” a frase do aluno se ele não praticou a forma desejada.

2. Procure textos em que o tal verbo substitui e outros em que não substitui os verbos *haver* ou *existir*. Podem ser textos bem curtos, às vezes, até uma frase, que esclareça bem o seu contexto.

3. Organize exercícios de lacuna ou de reescrita da frase, substituindo os verbos. É importante observar a flexão adequada dos verbos, em cada caso. É importante, também que o contexto seja claro, para que não se substitua o verbo numa frase em que outro cabe melhor, em função do registro.

Avançando na prática 2

Voltemos ao *Avançando na prática* anterior, da seção 1, no qual abordamos o uso que nossos alunos fazem do verbo *ter*, substituindo *haver* ou *existir*, não simplesmente no registro informal, em que isso é perfeitamente cabível, mas nas situações que requerem a norma culta.

1. Sugerimos-lhe que procurasse vários textos em que se usavam adequadamente os três verbos, conforme o contexto.

2. Sugerimos-lhe, ainda, que organizasse uma série de exercícios de lacuna, ou de reescrita do texto, nesse caso substituindo um verbo por outro.

3. Outra atividade interessante, agora de caráter sobretudo reflexivo, seria pedir aos alunos que, nos textos trazidos por você, trocassem os verbos das frases, especialmente o *ter* no lugar dos outros. Ajude-os a caminhar no sentido de perceber que a frase soará esquisita, com palavras que não se harmonizam. Isso valeria, naturalmente, se a intenção fosse “chocar”, brincar com o interlocutor. Seria, mais ou menos, o efeito do uso de sandálias havaianas com um longo preto.

4. Com relação a esses verbos, seria importante escrevê-los em colunas na lousa e levar os alunos a perceberem as concordâncias diferentes, além da presença ou ausência das preposições.

(Minha casa tem oito pés de jabuticabas. Em minha casa há / existem oito pés de jabuticabas.)

Observação: É preciso que os exemplos sejam em número razoável, para que os alunos possam perceber as regularidades e daí construir uma idéia clara sobre os empregos.

O locutor, sujeito enunciativo, mentor do programa em questão, representante da instituição Ministério da Educação, dirige-se ao professor de Língua Portuguesa, participante do programa, com a intenção de fazê-lo agir na sua sala de aula conforme as instruções apresentadas. A posição que ocupa é a de mentor do programa, e como tal, detentor de um saber que se propõe a ensinar, para fazer o seu interlocutor realizar determinadas ações. A este cabe a posição de um falante que, uma vez integrado ao processo de formação, aceita atender àquilo que lhe é proposto. As diferentes posições sociais ou institucionais ocupadas por ambos apontam para uma hierarquia, assemelhando-se àquela existente na relação entre professor e aluno.

O conteúdo proposicional é apresentado de forma *assertiva* (afirmativa e negativa) em:

- “Você percebeu que vários dos seus alunos usam o verbo *ter*, significando existir ou haver, mesmo em situações em que caberia o registro formal ou uso da norma culta. Não adianta ‘corrigir’ a frase do aluno se ele não praticou a forma desejada.”

Observemos, agora, o seguinte enunciado:

- “Procure textos em que o tal verbo substituí e outros em que não substituí os verbos haver ou existir.”

Esse se apresenta de forma *jussiva* (imperativa), que representa uma característica da modalidade deontica. Na primeira proposição, o locutor faz uma afirmação sobre um fato que diz respeito à realidade do interlocutor, na qual caberia, portanto, uma pergunta.

Assim, a dinâmica da interação, a forma como o locutor se coloca diante do seu interlocutor é marcada pela ausência da reversibilidade, própria do discurso autoritário. Nesse modo de interação, em que se utiliza largamente da forma jussiva, com o uso dos imperativos, é fácil identificar a sua vontade enunciativa de persuadir o interlocutor *a realizar as ações da forma como são propostas*.

Os recursos linguísticos utilizados pela modalização no texto são os Modalizadores Epistêmicos e os Modalizadores Deônticos. Tem-se, então:

- os *Asseverativos afirmativos* em: “Seus alunos de 5^a a 8^a série *certamente* não falam ‘mais grande’, nem ‘sabo’, como a nossa menina”.
- Os *Asseverativos negativos se verificam na proposição*: “*Não* adianta “corrigir” a frase do aluno se ele não praticou a forma desejada”.

Ambos os modalizadores assinalam o comprometimento do locutor com relação aos fatos enunciados e o grau de certeza com relação a estes (KOCH, 2004). Por meio dos modalizadores asseverativos, o falante expressa a sua adesão máxima ao conteúdo, além de produzir um efeito de ênfase do conteúdo proposicional. Estes podem, portanto, ser representados pelo predicador assertivo ‘ eu sei [tenho certeza] que P’ (CASTILHO & CASTILHO , 1993).

Além dos examinados, o enunciador utiliza-se dos Modalizadores Deônticos nas proposições:

- “Mas falam ou escrevem formas que temos de tentar modificar”;
- “Temos de proceder com eles da mesma maneira pela qual a menininha vai passar a falar ‘maior’ e ‘sei’: temos de oferecer muitas situações de interação em que as formas aceitas como corretas apareçam, de tal modo que aos poucos os alunos as vão interiorizando”.

Por meio do emprego dos referidos modalizadores, o enunciador expressa a intenção de exercer forte influência sobre o seu interlocutor, por considerar aquilo que diz um estado de coisas que precisa acontecer obrigatoriamente. Estes modalizadores podem ser representados pelo predicador “tem que P”, imprimindo ao fato enunciado um alto grau de imperatividade.

Esse teor de imperatividade, entretanto, é visivelmente atenuado na conclusão do item 3 da seção *Avançando na Prática 1e* na observação feita no final da seção *Avançando na Prática 2*, respectivamente:

- “É importante observar a flexão adequada dos verbos, em cada caso. É importante, também, que o contexto seja claro, para que não se substitua o verbo numa frase em que outro cabe melhor, em função do registro”.
- “É preciso que os exemplos sejam em número razoável, para que os alunos possam perceber as regularidades e daí construir uma idéia clara sobre os empregos”.

Tal abrandamento é reforçado quando o locutor traduz toda a ação imperativa realizada na primeira seção como sugestão, em:

- “Sugerimos-lhe que procurasse vários textos em que se usavam adequadamente os três verbos, conforme o contexto”.
- “Sugerimos-lhe, ainda, que organizasse uma série de exercícios de lacuna, ou de reescrita do texto, nesse caso substituindo um verbo por outro”.

O uso de um texto produzido para a instrução, os recursos linguísticos, enfim, as condições de produção, entendidas aqui pela relação entre os interlocutores e o referente, indicam tratar-se de um discurso “transmissor de conhecimento”, a partir do qual são perpassadas informações. Nele se observam, por meio da modalização, o campo da necessidade, da certeza, do imperativo, das normas. O locutor manifesta um saber, a fim de convencer o interlocutor a aderir ao seu discurso e realizar a atividade proposta, aceitando-o como verdadeiro. Verifica-se aqui um grau máximo de engajamento do locutor em relação a sua proposição e à vontade enunciativa de impor ao seu interlocutor argumentos apresentados como indiscutíveis. Para tornar a argumentação mais convincente, utiliza em larga escala os Modalizadores Deônticos.

Reconhecemos nesse discurso relações de poder legitimadas pela posição do sujeito detentor de um saber, respaldado por uma instituição, da qual provém a sua autoridade para a ação discursiva. Assim, os modalizadores inserem-se no discurso em questão como recurso importante para a manifestação das forças centrípetas que atuam nas relações de interação estabelecidas entre o programa em estudo e os seus interlocutores.

Além disso, é importante levarmos em conta que a maioria dos gêneros sobre os quais se apoia o programa é destinada ao estudo e orientação da prática do professor. Entre os seus enunciados, encontramos alguns que são postos para suscitar reflexão, discussão e, conseqüentemente, uma resposta, uma contrapalavra. Entretanto, os enunciados que ora analisamos se apresentam atravessados por forças acentuadamente centrípetas, vozes que se impõem como a última palavra e definitiva. Nesse sentido, apresentam-se pesadamente monológicos.

2.4.2 Os gêneros discursivos na formação continuada de professores de Português

O processo de formação do Gestar II ocorre em uma esfera de comunicação discursiva não somente mediado pela linguagem, mas que se ocupa do seu estudo. Situa-se nessa esfera da atividade humana com finalidades específicas. Essa formação ocorre em condições de comunicação cultural mais complexa, mediada em maior parte pela escrita. Entre os gêneros discursivos que circulam nesse processo predominam os secundários.

Nos TPs, encontram-se gêneros discursivos de diversas esferas da atividade humana (social e de comunicação discursiva). Entre essas esferas de atividade, destacamos a artístico-literária, a jornalística e a do cotidiano. Elaboramos o quadro abaixo, a fim de ilustrar a utilização desses gêneros pelo programa no referido material.

Quadro 2 – Os gêneros discursivos nos TPs¹¹

ESFERA DE COMUNICAÇÃO DISCURSIVA	GÊNEROS DISCURSIVOS
ARTÍSTICO- LITERÁRIA	poema, crônica, letras de canções, crônicas, conto, fábula, história em quadrinhos.
JORNALÍSTICA – MIDIÁTICA	anúncios, notícias, crônica
ESCOLAR	Redação, exercícios, roteiro de aula.

O uso desses diversos gêneros pelo programa assume enorme relevância no processo de formação dos professores e nas atividades para aplicação com os alunos. Declaração que pode ser constatada nos seguintes dizeres do manual, num espaço dedicado à apresentação da proposta pedagógica do Gestar II: “A escolha do tema de cada TP comanda, primeiramente, a seleção de textos nos mais diversos gêneros discursivos, além de outras produções culturais e artísticas, abrindo-se um amplo leque de leitura.” Acrescenta ainda: “[...] nossa proposta é que o trabalho com os textos clássicos e consagrados se mescle com os dos autores regionais e as formas da cultura popular, ao mesmo tempo em que se fazem pontes com os assuntos mais relevantes no plano internacional” (Brasil 2006, p. 31). Nessa perspectiva, a formação do professor e o

¹¹ Fontes: Brasil, 2008, TP6, p. 13-221, Brasil, 2008, TP2, p. 13-155.

desenvolvimento das ações de ensino-aprendizagem privilegiam os diversos gêneros discursivos e as relações intertextuais.

No contexto apresentado, os TPs se configuram como livros e, como tais, consistem em suportes de vários gêneros discursivos. Assim, julgamos relevante evocar as contribuições de Marcuschi (2003) sobre a noção de suporte. Este linguista postula que todo gênero tem um suporte ao tempo em que ressalta a complexidade da distinção entre ambos. A ele interessa o modo como os suportes contribuem para a classificação dos gêneros.

Em seu estudo, esse linguista elege entre as categorias de análise o texto, enquanto processo e produto; o discurso, entendido como o texto em seu funcionamento sócio-histórico; domínio discursivo, esfera da atividade humana; canal meio físico condutor de sinais; instituição, escola, igreja, universidade; grandes continentes, ambientes ou locais de grande concentração de materiais impressos ou locais – bibliotecas, editoras. Nesse quadro, o referido autor (2003, p.7-8) assim introduz o conceito de suporte:

Suporte textual tem a ver centralmente com a ideia de portador do texto, mas não no sentido de um meio de transporte, nem como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto se fixa e tem repercussão sobre o gênero que suporta. [...] entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.

Na tentativa de elucidar esse conceito e diferenciá-lo de gênero, apresenta o *outdoor* como suporte público para vários gêneros, especialmente os publicitários. Ou seja, esse é um suporte para gêneros preferencialmente da esfera comercial ou política. Nesse sentido, o suporte deve ser tratado na relação com aspectos como domínio discursivo e formação discursiva (MARCUSCHI, 2003).

Esse autor classifica ainda os suportes em dois tipos, sob o ponto de vista da sua constituição comunicativa: os suportes convencionais e os suportes incidentais. Os primeiros são aqueles elaborados com a função de portarem ou fixarem textos; já os últimos são aqueles que podem trazer textos, mas não são destinados a essa finalidade de modo sistemático nem na atividade comunicativa regular. A partir dessa distinção, classifica o livro como um suporte convencional, uma vez que este foi concebido como suporte de texto desde o início. A respeito do livro declara (p.15):

Trata-se de um suporte maleável, mas com formatos definidos pela própria condição em que se apresenta [capa, páginas, encadernação etc]. O livro comporta os mais diversos gêneros que se queira. Contudo podemos ter um livro que ao mesmo tempo realiza apenas um gênero, como no caso do romance ou da tese de doutorado.

Considerando que os TP se apresentam como livros, suportes de diversos gêneros com fins nitidamente didáticos, voltados exclusivamente para o ensino de Língua Portuguesa, essa discussão comporta algumas considerações sobre o livro didático.

Partindo das categorias e aspectos já mencionados, Marcuschi(2003) considera os livros didáticos um suporte que se difere de uma revista semanal, por exemplo, por apresentar interesses e objetivos específicos na escolha de certos gêneros. No caso do livro didático de LP, essa escolha se dá na busca de gêneros adequados a certos objetivos do ensino, assim busca uma variação mais ampla, aborda os mais frequentes e ilustra particularidades estruturais e funcionais. Desse modo, não atinge a estrutura dos gêneros, mas sua funcionalidade imediata. Marcuschi (2003, p. 12) exemplifica essa afirmação da seguinte forma:

Mesmo uma propaganda continua propaganda no livro didático, mas ali ela não serve mais aos propósitos originais e agora opera como exemplo para produzir tais objetivos [...]. [...] Por isso os livros didáticos mantêm suas funções, embora não de forma direta, já que assumem o propósito de operarem **naquele contexto** como exemplos para a produção e compreensão textual.

Entendemos, portanto, que os TPs, enquanto livros voltados para o ensino de LP, constituem-se suportes de vários gêneros discursivos, pertencentes a várias esferas de atividade. Esses gêneros, entretanto, são estudados, abordando-se aspectos do texto, como forma e estruturação, conforme excerto abaixo, extraído do TP6 – Leitura e Processos de Escrita II, destinado ao trabalho com gêneros, no estudo da argumentação, com foco na organização textual.

Atividade 16

Este poema é do mais famoso poeta português do século XX, Fernando Pessoa.

Para ser grande

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

1. O que recomenda o poeta ao leitor?
2. Como é possível ser inteiro em cada coisa.
3. Como funciona o exemplo da lua para confirmar a argumentação?
4. Como pode ser explicitada, em termos de uma relação lógica (condição, causa e efeito), a tese do poema?

(Brasil, 2008, p. 42)

Sobre o enunciado da atividade, convém esclarecer que a autoria desse poema é de Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa. As duas primeiras questões abordam o texto como sendo explícito, e o sentido como algo dado, deixando de reportá-lo à exterioridade, negligenciando a sua situação sócio-histórica e ideológica. As últimas revelam, mais explicitamente que as demais, o uso do texto como recurso para aplicação do conteúdo em estudo, a fim de ressaltar que “[...] até mesmo a linguagem poética presta-se à argumentação” (BRASIL, 2008, p. 43).

Uma abordagem desse texto, numa perspectiva dialógica, que considera a polissemia dos discursos e as suas condições de produção, destacaria a sua multiplicidade de sentidos, situando-o, por exemplo, em um contexto identificado com os princípios democráticos em oposição a outro marcado pelo totalitarismo. E, a partir dessa contextualização, objetivando a produção de uma contrapalavra pelos leitores, exploraria questões relativas ao significado e ao sentido. A ausência de referência a esses elementos representa um equívoco grave.

Este trabalho permite-nos reconhecer que prevalece ainda nas atividades de leitura a valorização excessiva dos aspectos formais e estruturais do texto em detrimento dos seus aspectos discursivos, relativos à sua relação com a exterioridade. Desse modo, negligencia-se o exercício da construção de sentidos ao tempo em que se favorece o silenciamento das múltiplas possibilidades de sua ocorrência.

O caminho percorrido até aqui se circunscreve à teoria da enunciação, à luz dos postulados teóricos de Bakhtin, os quais concebem a linguagem nas situações de interação social. Nesse sentido, essa teoria afigura-se como contribuição indispensável para o estudo da linguagem como um fenômeno discursivo, comunicativo e social. No interior de tal teoria, encontram-se aqueles pressupostos que, ao refletirem sobre o funcionamento da linguagem, compreendem que a sua função fundamental não se limita à comunicação ou à persuasão, mas consideram a linguagem enquanto lugar de debate e de conflito, o que implica o reconhecimento pelo confronto ideológico (ORLANDI, 2006).

Um estudo da linguagem nessa perspectiva reporta-nos à Análise do Discurso. Esse modelo de análise, ao considerar a exterioridade, o processo histórico-social, entendido aqui como as condições de produção, defende uma forma social de apropriação da linguagem, na qual se reflete a interpelação do sujeito pela ideologia. Apoiados em alguns dos seus pressupostos, continuamos a abordar a formação de professores de Português, seus sujeitos e discursos, no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – A ANÁLISE DO DISCURSO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com a sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2001, p.30)

Este capítulo se destina a abordar a Análise do Discurso, de linha francesa, considerando seus pressupostos teóricos para discutir a linguagem na sua relação com a sociedade, seus sujeitos e discursos. Para tanto tomamos as teorias de Pêcheux (1997), à luz das quais definimos as Formações Discursivas (FD), as Formações Ideológicas (FI) e as Formações Imaginárias (jogo de imagens entre os sujeitos no processo de interlocução). Estudamos ainda os postulados teóricos acerca do interdiscurso, intradiscurso, esquecimentos 1 e 2, sujeito, ideologia e sentido. De acordo com tais teorias, procedemos à análise, a fim de verificarmos como se constitui o sujeito enunciativo do programa de formação continuada Gestar II e os efeitos de sentido produzidos em seu discurso pedagógico, veiculado no Guia Geral. Este consiste em um dos seus documentos estruturadores, destinados a apresentar a proposta de trabalho do referido programa, com sua proposta pedagógica, implementação e definição dos papéis dos atores do programa. Na sequência, tratamos do discurso pedagógico, a partir das contribuições de Orlandi (2006), cujas noções são de grande validade para o nosso estudo. Concluimos, finalmente, o capítulo com a análise de um recorte do discurso do Gestar II, no qual se propõe a apresentar o papel do professor, conforme os fundamentos da proposta pedagógica do programa.

3.1 Análise do Discurso – percursos teóricos

Em meio à grande diversidade de estudos produzidos a partir da concepção de linguagem como um fenômeno discursivo, comunicativo e social, encontram-se aqueles que, ao refletir sobre o seu funcionamento, compreendem que a sua função fundamental não se limita à comunicação ou à persuasão, mas consideram a linguagem enquanto lugar

de debate e de conflito, o que implica o reconhecimento pelo confronto ideológico (ORLANDI, 2006). Um estudo da linguagem nessa perspectiva remete à Análise do Discurso, campo do saber inaugurado por Michel Pêcheux na década de 60 do século XX. Surge da necessidade de superação de uma linguística frasal, incapaz de dar conta do texto na sua complexidade. Nessa busca elege o discurso como objeto de estudo, inserindo-o na relação da língua com a história, com o sujeito e com a ideologia.

Nessa perspectiva, a Análise do discurso considera a exterioridade, o processo histórico-social, entendido aqui como as condições de produção. Defende assim uma forma social de apropriação da linguagem, na qual se reflete a interpelação do sujeito pela ideologia. As condições de produção caracterizam, portanto, o seu objeto de estudo - o discurso. Esse é concebido como efeito de sentidos entre interlocutores, de caráter histórico-social, no qual se relacionam sujeito e sistema.

O conceito de discurso nesse trabalho compreende a linguagem relacionando-se às suas condições de produção. E assim considera o contexto e as relações entre os interlocutores constitutivas da significação daquilo que é dito. Nessa perspectiva, o discurso é considerado por Pêcheux (1997) como efeito de sentido, que revela a ideologia funcionando, a partir da materialidade linguística, o texto. Orlandi (2001, p.15), recorrendo à etimologia da palavra, assim o define: “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Ambas as definições evocam o conceito de condições de produção, que compreendem os sujeitos e a situação. A autora esclarece que em seu sentido estrito, as condições de produção correspondem ao contexto imediato; já em seu sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. Este último, para a consideração dos efeitos de sentido, reúne elementos derivados da forma de nossa sociedade, com suas Instituições (ORLANDI, 2001)

A Análise do Discurso, que notaremos AD, interessa-se pelos processos, pelas condições de produção da linguagem e, diferentemente da Hermenêutica, objetiva a compreensão dos processos discursivos. Muito mais do que a interpretação, interessa-lhe como se produzem os efeitos de sentido e como ocorrem os processos de constituição dos sujeitos envolvidos numa determinada situação de interação, por entender que são esses dois elementos que instituem o funcionamento discursivo de qualquer texto. Para tanto, parte da materialidade linguística - o texto. Este, consoante Orlandi (2006, p 116, 117), é assim percebido: “[...] visto, pois, como unidade de significação, é o lugar mais adequado

para se observar o fenômeno da linguagem”. É, portanto, no texto, que o discurso se materializa. Logo, a AD parte da materialidade linguística, por considerar que, sendo a exterioridade constitutiva, pode-se verificá-la no próprio texto.

As noções que permeiam essa disciplina interessam a esse estudo por apresentar como fundamental a relação da linguagem com o contexto de sua produção, tratando assim da determinação histórica dos processos de significação e, desse modo, ousar problematizar a atribuição de sentido(s) ao texto, em seus procedimentos de análise. Por conta disso, faz-se necessário destacar as contribuições de Althusser e Lacan, o que possibilita melhor observarmos as especificidades da disciplina em estudo.

Em sua obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos*, publicada em 1970, Althusser parte do pressuposto de que as ideologias têm existência material, logo devem ser estudadas não como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais, que reproduzem as relações de produção. Em seu conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado, o autor (1970, p. 68) ilustra bem tal pressuposto: “Designamos pelo nome de Aparelhos Ideológicos do Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. São, portanto, instituições, cujo funcionamento se dá pela ideologia. A escola, a religião complementam as ações do Estado. E é por meio de suas práticas e de seus discursos que se pode depreender como funciona a ideologia dominante. Como bem argumenta Pêcheux (1997, p. 144, 145):

[...] os aparelhos ideológicos de Estado não são a expressão da ideologia dominante [...] são seu lugar e meio de realização: ‘é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado’, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza.

A compreensão da tese central sobre o funcionamento da ideologia requer o conceito de ideologia, apresentado por Althusser (1970, p. 85) nos seguintes termos: “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Esse autor (p. 88) explicita com clareza a sua tese de número 1:

Toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas), mas sobretudo a relação imaginária dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Então é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações sob as quais eles vivem.

No desenvolver desse raciocínio, apresenta a tese 2: A ideologia tem existência material. Defende, pois, que a ideologia existe em um aparelho ideológico material, responsável por prescrever práticas materiais. Estas, por sua vez, são reguladas por rituais definidos pelo aparelho ideológico, dos quais provêm as ideias do sujeito. A existência de tais práticas se verifica nos atos materiais desse sujeito (ALTHUSSER 1970). Assim, a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, e a linguagem – lugar privilegiado em que se materializa a ideologia, constitui-se uma via por meio da qual se pode depreender o funcionamento da ideologia (MUSSALIM 2006). A noção de sujeito nessa formulação é apresentada como termo central, e a partir desta enuncia duas teses nas quais sujeito e ideologia se articulam inevitavelmente, a saber: 1. só há prática através de e sob uma ideologia, 2. só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito. Delas decorre a tese central da interpelação ideológica, defendendo que a ideologia interpela os indivíduos em sujeito, assim apresentada por Althusser (1970, p. 93): “[...] toda ideologia tem por função [é o que a define] ‘constituir’ indivíduos concretos em sujeito”. Mais adiante, elucidada o escritor (p. 96):

Sugerimos então que a ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de tal forma que ela ‘recruta’ sujeito dentre os indivíduos [ela os recruta a todos], ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos [ela os transforma a todos] através dessa operação muito precisa que chamamos *interpelação*, que pode ser entendida como o tipo mais banal de interpelação policial [ou não] cotidiana: ‘ei você aí’.

A ilustração dessa situação comunicativa, denominada teatro teórico por Althusser, permite-nos compreender que os indivíduos se tornam sujeitos, quando são reconhecidos pela ideologia e por ela identificados. Como bem esclarece Pêcheux (1997, p. 155): “[...] o que a tese ‘a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos’ designa é exatamente que o ‘não-sujeito’ é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia”¹². Pêcheux refere-se ao indivíduo como o ‘não-sujeito’.

O projeto da AD se constrói ancorado na tese althusseriana da interpelação ideológica, decisiva para o avanço da discussão sobre o sujeito do discurso, afetado pela história. Pela interpelação ideológica, o sujeito é chamado à existência. Para a AD, não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua. O fenômeno da discursividade situa-se nesse processo, conforme conclui Orlandi (2001, p. 48): “Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade”.

No interior dessa discussão, há outro elemento que compõe o quadro epistemológico do surgimento da AD: a teoria do inconsciente de Lacan. Numa releitura de Freud, Lacan defende que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, considerando a existência de outras palavras sob aquelas enunciadas. Nesse raciocínio, o discurso está sempre atravessado pelo discurso do outro, entendido como o lugar onde reside o discurso da família, da lei, os quais lhe imprimem identidade, e é por meio destes que o sujeito se define. Assim este é visto como uma representação e se estrutura a partir da relação que mantém com o inconsciente e, por conseguinte, com a linguagem. Mussalim (2006, p. 109) assim sintetiza as postulações de Lacan sobre a relação entre linguagem e inconsciente, enfim a constituição do sujeito: “Para ele, o outro ocupa uma posição de domínio com relação ao sujeito, é uma ordem anterior e exterior a ele, em relação à qual o sujeito se define, ganha identidade”. Nessa perspectiva, considera a linguagem como condição do inconsciente (MUSSALIM, 2006).

Esta autora argumenta ainda que os postulados lacanianos forneciam para a AD uma teoria de sujeito clivado, dividido, mas capaz de se estruturar a partir da linguagem. Pois o sujeito da AD não se apresenta livre para dizer o que quer dizer, mas ocupa um lugar social a partir do qual enuncia o que lhe é possível, numa determinada formação social. Esse processo, portanto, não é consciente. Dessa noção deriva o conceito de Formação Discursiva (FD), expressão emprestada de Michel Foucault, sobre a qual tratamos adiante.

Essas breves considerações permitem perceber que essa disciplina considera os sujeitos que falam a língua e as condições em que os seus dizeres são produzidos, relacionando a linguagem à sua exterioridade. Daí a importância de conceituarmos essas categorias (sujeito, discurso, ideologia). Isso é feito neste próximo item.

3.2 Sujeito, discurso e ideologia no percurso da AD

Os conceitos de sujeito, discurso e ideologia se imiscuem, na medida em que cada um deles está amparado na existência do outro. A fim de analisá-los apropriadamente, é importante uma retomada histórica das fases da Análise do Discurso de orientação francesa (doravante AD). Os estudos referentes à AD se deram em três fases de investigação teórica. A primeira corresponde aos estudos na interface do estruturalismo, razão pela qual se afigura como um gesto de ruptura epistemológica. Tal fase corresponde à Análise

Automática do Discurso (AAD – 69), obra em que idealiza a “*máquina discursiva*”. Nessa primeira fase, o sujeito não é concebido como origem do seu discurso, mas apresenta-se assujeitado a essa máquina, uma espécie de dispositivo que pode determinar as possibilidades discursivas desses sujeitos.

Esse conceito se origina da obra de Althusser (1970), de base marxista, para quem o sujeito é um indivíduo que emerge de uma classe social, determinada por uma ideologia; conseqüentemente, está sujeito a um sistema que aponta, estabelece, determina valores e ideias. Tal sujeito, ideologicamente marcado, então, reproduz essas condutas e valores da sociedade em que se insere. Althusser traz a ideologia para perto do sujeito e do seu fazer enquanto agente social. Para o autor, a ideologia tem existência material, como mencionado anteriormente.

Nessa formulação, elege a noção de sujeito como termo central do qual dependem as noções de crença e consciência. Nesse contexto, a obra de Althusser traz contribuições decisivas à de Pêcheux nos anos de 1970. Este, conduzido pelas reflexões sobre o discurso, chega ao ponto em que língua e ideologia se encontravam. A subjetividade é, portanto, compreendida do ponto de vista do assujeitamento. Nessa primeira fase, os postulados referentes ao sujeito do discurso pautam-se completamente numa perspectiva de assujeitamento à máquina discursiva.

A segunda fase da AD, por sua vez, distancia-se da noção de sujeito marcada por um princípio de unidade, afirma Mussalim (2006). Isso remete os pesquisadores a uma discussão em que se encontram articuladas ao sujeito, discurso e sentido as noções de dispersão e formação discursiva, conceitos caros à Análise do Discurso. A AD utiliza o conceito de formação discursiva, tomando-o emprestado do filósofo Michel Foucault (1969) para nomear o lugar em que discurso e ideologia se relacionam. Se uma FD é atravessada por discursos diversos, oriundos de várias outras FDs e são por ela incorporados, numa relação de confronto ou aliança, não se pode conceber na sua constituição elementos ligados entre si por um princípio de unidade. Numa FD, sempre estará em jogo mais de um discurso. É, portanto, nesse sentido que Foucault a compreende como uma dispersão: “[...] as diversas modalidades de enunciação em lugar de remeter à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão” (FOUCAULT, 1997, p.69). Formação discursiva (FD) corresponde, então, à semelhança de dispersão entre um certo número de enunciados. Foucault destaca ainda a possibilidade de haver a incursão de uma FD em outra, fazendo surgirem possibilidades novas.

Nessa perspectiva, entende-se formação discursiva como o lugar social que determina o que pode e deve ser dito. Como bem explica Foucault (1969), as formações discursivas não têm fronteiras e, por esse motivo, elas se imiscuem, promovendo a inter-relação entre os vários discursos. São múltiplas vozes que ecoam de cada uma das FDs.

Tal como mencionado anteriormente, Pêcheux (1997) traz para o interior da AD o conceito de Formação Discursiva, inter-relacionando-o com a Formação Ideológica e, conseqüentemente, com o sujeito. Em relação ao sujeito e à ideologia, Pêcheux (1997, p. 161) defende o seguinte postulado teórico: “[...] os indivíduos são ‘interpelados em sujeitos-falantes’ [em sujeitos de *seu* discurso] pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Nesse sentido, o sujeito enuncia a partir de uma Formação Discursiva (FD). Esta, por sua vez, é assim conceituada por Pêcheux (1997, p. 160): “Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* [...]” (p. 160). Para este filósofo, é da FD na qual são produzidas as palavras, que estas recebem seus sentidos.

Destarte, as FDs estão ancoradas nas formações ideológicas que compreendem o conjunto de representações, compreensão de mundo de uma classe social, a partir das quais se podem verificar as noções de moral e ética, posicionamento sobre os papéis exercidos pelos sujeitos no interior de uma formação social. É nas formações discursivas que as formações ideológicas ganham existência. E das relações entre as FDs derivam os sentidos. Desse modo, a ideologia se apresenta como “[...] condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos” (ORLANDI, 2002, p. 46).

É nesse contexto de investigação teórica que chegamos ao caráter polifônico do texto, considerando o locutor e os enunciadores como funções discursivas. Estes, por sua vez, assumem múltiplas *posições* e enunciam de múltiplos *lugares* em um texto. Quanto a esses aspectos, é importante esclarecer que o primeiro corresponde a um lugar social; a segunda, a uma posição imaginária que o sujeito assume no discurso. É essa presença do outro numa FD que confere ao discurso o caráter de heterogeneidade, mas, embora seja heterogêneo, ele não está livre de restrições, pois o que é possível de ser por ele enunciado (e até mesmo o que não é) já está demarcado pela própria formação discursiva em que está inscrito. Disso decorre a continuação da ideia de assujeitamento do sujeito. No entanto, muitos analistas do discurso concebem que, nesta fase, o sujeito é mais ou menos

assujeitado. Como bem argumenta Orlandi (2001), esse termo em Português presta-se a uma ambiguidade, qual seja: ser sujeito de, estar sujeito a. Esta é a condição para o sujeito se constituir como tal, afetado pela língua, segundo a AD. Nesse sentido, o assujeitamento é um estatuto do sujeito, é uma qualidade dele. Esta analista (2001, p. 49) afirma:

[...] o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde a sua constituição, ele é sujeito de e sujeito a. Ele é sujeito à língua e à história [...] Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Ou seja, para subjetivar-se, o sujeito precisa submeter-se à língua. A referida autora adverte ainda que o sujeito discursivo é pensado tanto como “lugar” como “posição”, conforme mencionado e, apesar dessa mobilidade, é dominado por uma determinada formação ideológica. É nesse ponto em que podemos articular os conceitos de sujeito e sentido, haja vista este ser construído a partir da posição ou do lugar em que o sujeito se encontra. Com efeito, os sentidos possíveis do seu discurso são por essas posições / esses lugares demarcados, preestabelecidos. Eles não existem *a priori*, em si mesmos, mas vão se constituindo à medida que se constitui o discurso. De forma mais simples: os sentidos das palavras são produzidos a partir das posições daqueles que as empregam, das formações discursivas em que se encontram. Orlandi (1988, p.58) conclui: “A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece [...]” Tais considerações possibilitam ver que a noção de sujeito nesse segundo momento se diferencia da primeira, à medida que o apresenta associado a uma função, um papel que pode ser mais de um, ainda insuficiente para removê-lo da condição de assujeitamento.

Tanto na AD1 quanto na AD2 o sujeito é aquele interpelado pela ideologia, mas ambas também o concebem como um sujeito que possui inconsciente. Essa condição se evidencia na ilusão discursiva desse sujeito afetado por dois esquecimentos: o primeiro, acreditando ser criador do seu próprio discurso, esquecendo-se da sua condição de assujeitado pela formação discursiva em que está inserido. E o segundo diz respeito à escolha do que é dito e o que não é dito, acreditando ter plena consciência do que diz e controle dos sentidos daquilo que enuncia.

A concepção de sujeito apresentada na terceira fase, por seu turno, corresponde a uma noção de discurso marcado pela heterogeneidade, reconhecendo numa formação discursiva sempre a presença do outro, pois é assim que aquela se define. É a chamada fase

do Primado do Interdiscurso. Esses diversos discursos são postos em relação, de forma regulada no interior de um interdiscurso. Esse termo é definido por Pêcheux (1997, p. 16) nos seguintes termos:

[...] propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo dominante’ das formações discursivas. [...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que dela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é sob o complexo das formações ideológicas.

Orlandi (2001), por sua vez, refere-se ao interdiscurso como o saber discursivo que torna possível todo dizer, o já dito capaz de sustentar cada tomada da palavra. São formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos, fundamentais para a compreensão do funcionamento do discurso e a sua relação com a ideologia e os sujeitos; enfim, para a construção dos sentidos, sempre determinados ideologicamente. Por isso, o intradiscurso, o fio do discurso, só pode ser entendido na sua relação com o interdiscurso. A autora acrescenta ainda que todo dizer situa-se na confluência do eixo da memória e da atualidade.

O sentido de um texto é, pois, apreendido no espaço interdiscursivo entre as FDs em questão num discurso. O interdiscurso - o já dito e esquecido, com um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação - é considerado um conceito chave da AD, por designar “[...] o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função da relação de dominação, subordinação e contradição” (MALDIDIER, 2003, p.51). Se a noção de sujeito decorre da noção de discurso, tem-se na terceira fase da AD, então, um sujeito heterogêneo, clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente, impossibilitado de definir-se consciente do seu dizer; descentrado, porque partilha com o outro o espaço discursivo, e agora se define como a relação entre o “eu” e o outro, uma vez que o outro, o inconsciente é constitutivo de sua identidade.

Conforme abordamos no item anterior, as descobertas das teorias do inconsciente, fundamentadas na concepção freudiana de sujeito clivado entre o consciente e o inconsciente e na releitura que Lacan faz de Freud, possibilitam assumir que o inconsciente se estrutura como uma linguagem. O conceito de sujeito lacaniano interessa à AD, porque este se define em função do modo como se estrutura na relação que mantém com o inconsciente, com a linguagem (MUSSALIM, 2006). Ora, se é no inconsciente em que repousa o discurso da família, da igreja, enfim, do outro, é em relação a estes que o sujeito se define, adquire identidade. Logo, pode-se entendê-lo como uma representação a partir

desses discursos, revelando-se, assim, ser da ordem da linguagem, pois é a partir dela que esse sujeito lacaniano (dividido, clivado) se estrutura. A validade do conceito lacaniano de sujeito para a AD está no fato de aquele fornecer a esta uma teoria de sujeito compatível com a sua forma de conceber os textos como produto advindo de um sujeito que se encontra entre o consciente e o não-consciente, interpelado pela formação ideológica, pela formação discursiva, pelos esquecimentos 1 e 2, fazendo a língua funcionar.

Feitas essas considerações sobre o outro como elemento constitutivo do sujeito, abordamos o conceito de heterogeneidade e as formas como pode ser apontada a presença do outro. A heterogeneidade “mostrada” e a “constitutiva” são postuladas por Authier-Revuz (2004). Os trabalhos dessa autora incorporam os pressupostos das teorias do inconsciente, segundo as quais, o sujeito se apresenta dividido entre o consciente e o inconsciente. É, portanto, um sujeito descentrado, e se define na relação entre o “eu” e o “outro”. Desse modo, afigura-se constitutivamente heterogêneo como ocorre com o discurso. Authier-Revuz (2004) aponta três tipos de heterogeneidade mostrada, a saber: a) aquela em que o locutor se utiliza das próprias palavras para traduzir o discurso de um Outro (discurso relatado) ou faz o recorte dos dizeres do outro e os cita (discurso direto); b) o tipo em que o locutor apresenta a palavra do outro pelo uso de aspas, de itálico / negrito ou reporta-se a outro discurso, sem a interrupção do fio discursivo; e c) aquela em que a presença do outro não é explicitamente mostrada na superfície discursiva, situa-se no universo dos implícitos, a exemplo do que ocorre no discurso indireto livre e na ironia. A heterogeneidade constitutiva, por sua vez, tal como a denominação revela, é constitutiva do discurso. Encontra-se, portanto, sob a forma do interdiscurso, dos esquecimentos 1 e 2, da ideologia, da memória discursiva. Encontra-se no não-consciente do sujeito.

Sobre a heterogeneidade constitutiva, explica Maingueneau (2005 p. 33): “[...] não deixa marcas visíveis: as palavras, os enunciados de outrem estão tão intimamente ligados ao texto que não podem ser apreendidos por uma abordagem lingüística *stricto sensu*.” É nessa perspectiva da heterogeneidade constitutiva que se insere o primado do interdiscurso, como observado acima.

Os analistas do discurso, portanto, recorrem a Authier Revuz, a fim de recuperarem a noção de historicidade encontrada no conceito de polifonia de Bakhtin. A essa noção de um discurso heterogêneo atravessado pelo outro, o inconsciente, relaciona-se a “teoria do descentramento” do sujeito do enunciado, segundo a qual o sujeito se caracteriza por ser clivado, descentrado e ser efeito de linguagem. Clivado, porque dividido na interação com

o outro e agora com um terceiro elemento: o inconsciente freudiano, concebido como um elemento de subversão causador da cisão do eu (BRANDÃO, 2002); descentrado por não ser mais o centro, origem e fonte do sentido e; efeito de sentido, visto enquanto representação.

O percurso traçado até aqui com a apresentação das noções de sujeito nas três fases da AD possibilitou perceber que, embora elas apresentem diferenças, à medida que esse modelo de análise expande as suas bases epistemológicas, tais noções trazem como traço em comum um sujeito que não é livre, dono do seu dizer. Esse sujeito, submetido a sua natureza inconsciente, é dominado por uma formação discursiva que determina, estabelece previamente os sentidos possíveis do seu discurso. Daí, podemos afirmar que, a partir do lugar do qual fala, o sujeito se constitui enquanto tal. Chegamos, então, à noção de relação de forças.

Considerando que a nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, por relações de força que se apoiam no poder dos diferentes lugares, tratando mais especificamente do Gestar II, depreendemos que o discurso do enunciador do programa, quando se constitui sujeito desse discurso, vale mais do que discurso do professor cursista, enquanto sujeito¹³ do discurso. Esses mecanismos de funcionamento do discurso, de acordo com Orlandi (2001) repousam nas formações imaginárias. Nesse sentido, não são os sujeitos físicos em seus respectivos lugares empíricos que funcionam no discurso, mas as imagens resultantes de suas projeções. São essas projeções que possibilitam o deslocamento do sujeito das situações empíricas (lugares) para as posições (discursivas). No discurso, são as posições que significam. A noção de formações imaginárias tem grande valor para o nosso estudo, uma vez que este aborda o discurso pedagógico, em situações de interação marcadas por relações de hierarquia. Sobre esse tipo de discurso trataremos a seguir, apoiados nas postulações de Orlandi (2006).

¹³ Em relação a tais enunciadorees (Professor e Enunciador do Programa Gestar), é importante lembrar aqui que estes estão sendo tratados não como sujeitos empíricos, mas como funções discursivas. Isso significa que tais enunciadorees, para se constituírem sujeitos dos seus discursos passam de um estado de S_1 para S_2 . Ou seja, o S_1 (sujeito empírico) é interpelado pela Formação Ideológica (FI), pela Formação Discursiva (FD), pelo interdiscurso, pelos esquecimentos 1 e 2 e, então, passa para o estado de S_2 . É a esse estado que nos referimos aqui.

3.3 O Discurso Pedagógico – um discurso autoritário

A tipologia de discursos considerada neste trabalho incorpora a noção de modo de interação com características específicas entre interlocutores. Essa interação, por sua vez, precisa estar relacionada às ações sociais em geral. Os modos de interação ou os tipos de discursos, apresentados por Orlandi (2006), são três: o discurso autoritário, o discurso polêmico e o discurso lúdico. O critério de que a autora se utiliza para a distinção entre esses tipos toma como base o objeto do discurso (o referente) e os interlocutores (participantes), ou seja, as condições de produção. Logo, leva em consideração a relação entre esses interlocutores, como percebem um ao outro nessa interação. Dentro dessa perspectiva, instaura-se um outro critério de grande importância na classificação dos discursos: o da reversibilidade, assim definido: “[...] é o que determina a dinâmica da interlocução: segundo o grau de reversibilidade, haverá uma maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte no discurso” (ORLANDI, 2006, p.154).

Além desse, considera um outro critério que diz respeito à relação dos interlocutores com o objeto do discurso estabelecida das seguintes formas: ora o objeto do discurso é mantido enquanto objeto e os interlocutores apenas se expõem a ele (o discurso lúdico); ora se constitui na disputa entre os interlocutores os quais buscam dominá-lo (o polêmico); ou, finalmente, está oculto pelo dizer, e o falante o domina (o discurso autoritário). O último interessa efetivamente a este trabalho, pelo seu objeto de análise: o discurso pedagógico do Gestar II. Da relação do interlocutor com o referente deriva o critério da polissemia, cuja carga será maior ou menor conforme a forma de relação do primeiro com o segundo.

A partir desses critérios, ocorre, no *discurso lúdico*, a reversibilidade total entre os interlocutores e, uma vez que o objeto se mantém como realmente é, tem-se como consequência disso a polissemia aberta, própria de uma situação de análise de um texto literário. Diferentemente, no *discurso polêmico*, essa reversibilidade ocorre sob determinadas condições, e o objeto se apresenta conforme a perspectiva dos interlocutores, resultando, assim, numa polissemia controlada, a exemplo do que ocorre em um debate. A diferença entre o *discurso autoritário* e os anteriores se acentua na medida em que procura estancar essa reversibilidade.

No discurso autoritário, o objeto se apresenta obscurecido pelo dizer e não se observam interlocutores, mas um locutor que se coloca como agente exclusivo do discurso,

na busca da absolutização de um único sentido. Desse modo, a polissemia é contida, com forte tendência para a paráfrase, como ocorre, por exemplo, em um guia pedagógico de um programa de formação de professores. Trata-se de um discurso assimétrico, que impõe uma verdade, e assim rompe a articulação locutor-ouvinte.

Entre os discursos do tipo autoritário encontra-se o *discurso pedagógico* (DP), um discurso institucional que, como tal, reflete as relações institucionais das quais faz parte, de forma que, se essas relações são autoritárias, ele também será, refletindo, assim, a ordem social em que se dá. O autoritarismo, incorporado nas relações sociais, faz-se presente no universo escolar e reflete-se no seu discurso. É, na verdade, a vinculação do DP à escola o elemento caracterizador do discurso pedagógico. Orlandi (2006, p.28) assim o define:

[...] um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função.

No exercício da sua função, o DP se dissimula como transmissor de informação e, ao fazê-lo, caracteriza essa informação sob a rubrica da cientificidade, por meio da metalinguagem e da apropriação da imagem do cientista por aquele que ensina, influencia. O referente desse discurso está apagado e se constitui de conceitos elaborados, definições rígidas as quais anunciam conclusões exclusivas. O locutor, assim como o referente, também se encontra apagado, dada a imagem de exclusividade. Com efeito, não estabelece interação com o interlocutor.

Orlandi (2006, p. 29) apresenta ainda a noção de funcionamento discursivo e a noção de tipos de discursos como sinônimas. Assim conceitua funcionamento discursivo como “[...] atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”. Esclarece, entretanto, que o termo determinado não se refere à presença física nem ao número, mas a representações, à posição dos sujeitos no discurso, enfim, às formações imaginárias.

3.4 A constituição do sujeito enunciador do Gestar II

À luz do referencial teórico estudado no decorrer deste capítulo, ilustramos um recorte do nosso *corpus*, constituído de um texto extraído do Guia Geral do referido programa, mais especificamente de uma seção destinada a discutir o papel dos seus atores

entre os fundamentos da proposta pedagógica. O nosso recorte aborda o papel do professor.

- **Análise do *corpus***

Para a construção desta parte do nosso trabalho, elegemos as seguintes categorias de análise: formação discursiva, formação ideológica, formações imaginárias, discurso, sujeito e sentido. Para analisar o *corpus*, procedemos da seguinte forma: selecionamos um texto extraído do Guia Geral do Gestar II, por meio do qual o programa se propõe a tratar do papel do professor, dentro da proposta pedagógica apresentada. Procedemos à análise da sua materialidade linguística, atentando para o seu enunciador, o que foi dito por ele e o modo como o fez. À medida que remetemos o dito nesse discurso ao dito em outros discursos, em outras condições, construímos um objeto discursivo. Desse modo, foi possível o delineamento das formações discursivas (FDs) às quais estes discursos pertencem e a verificação do modo como tais FDs se relacionam para produzir efeitos de sentido. Chegamos, portanto, ao interdiscurso, a partir da relação do discurso em questão com outros discursos.

A análise aqui proposta é feita na perspectiva da AD3, no entanto, levamos em conta as contribuições acerca da A2, mais especificamente, em relação à FD. Consideramos a relação sujeito, ideologia e sentido. Por tratar o discurso pedagógico, evocamos as contribuições de Orlandi (2006), no tocante à tipologia dos discursos, partindo do pressuposto de que a noção de sujeito decorre da noção de discurso e é no texto que este se materializa. É sobre esse sujeito que o presente trabalho se propõe a discutir, considerando as concepções de Pêcheux e Foucault, a fim de verificar como se constitui o sujeito enunciador do programa de formação continuada de professores de Português em serviço, o Gestar II, proposto pelo Ministério da Educação. Para isso trazemos à baila as contribuições de Orlandi (1988), Brandão (2002), Mussalim (2006), entre outros. Vejamos o *corpus*, constituído por fragmentos textuais do Gestar, em que há a explicitação da atuação do professor em sala de aula.

Fundamentos da Proposta Pedagógica do Gestar II. Papel do Professor

O Professor é um mediador, que coloca o aluno em contato com o conhecimento, construído historicamente, e com ele trabalha os conteúdos daquele nível de

ensino. Neste programa, acreditamos que o professor não é mais o detentor do conhecimento, aquele que sabe tudo, nem seus alunos são menos receptores do conhecimento. Pensamos que o professor aponta caminhos para que seus alunos descubram e construam de forma interativa os saberes.

O trabalho do professor não pode mais ser isolado. O trabalho em conjunto, cooperativo, deve considerar os interesses dos alunos na busca da construção do conhecimento. A atuação do professor, em sala e na comunidade escolar compreende:

a) Na preparação de aulas:

- i) Estudar e planejar o conteúdo antes de apresentá-lo a seus alunos, preparando as suas aulas, voltadas especificamente para as turmas com que trabalha. Leva em conta o diagnóstico das turmas, suas metas no processo de ensino – aprendizagem, e os interesses dos alunos;
- ii) Selecionar técnicas e materiais adequados ao desenvolvimento do ensino-aprendizado de conhecimentos específicos;
- iii) Criar um ambiente propício à aprendizagem, em sala de aula, contando com a participação ativa e a cooperação dos alunos.

b) No desenvolvimento das aulas:

- i) Encorajar os alunos a pesquisarem dentro e fora de sala de aula sobre temas importantes a serem estudados;
- ii) Construir uma postura investigativa diante dos fatos e eventos cotidianos ou novos;
- iii) Proporcionar aos alunos a oportunidade para o trabalho individual em grupo.

c) Na participação da comunidade escolar

- i) Articular-se com os outros professores da escola em projetos comuns, envolvendo alunos de várias salas;
- ii) Assumir papéis na comunidade escolar e promover o entrosamento de seus alunos com alunos de outras escolas.

Esse texto foi produzido num contexto histórico-social em que a formação e qualificação dos professores têm sido trazidas à tona, numa discussão mais ampla em que se questiona a qualidade do ensino, mecanismos de avaliação das instituições e o acesso a elas.

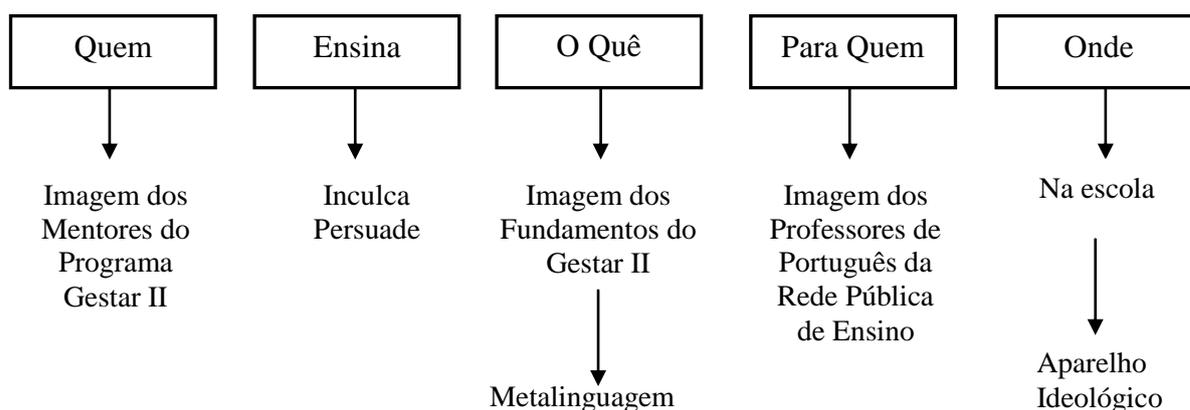
À luz de tais condições de produções, procede-se à análise discursiva do texto em questão. O sujeito enunciativo representa a Instituição Ministério da Educação, que, por sua vez, enuncia do lugar do poder, representando o Estado. A posição imaginária que ocupa é a de mentor do programa, e como tal, detentor de um saber que se propõe a ensinar, ou melhor, inculcar para fazer fazer. Esse dizer procede de um discurso autoritário e, pela suas especificidades, de um discurso pedagógico, entre elas o uso da definição.

Na tentativa de definir o papel do professor, afirmando ser ele um mediador, diz também o que ele não é: “[...] não é mais o detentor do conhecimento [...]” (BRASIL, 2006, p.22). Tem-se, portanto, um discurso que reenvia a outro. E aí é possível perceber

um outro discurso sobre o professor, aquele da educação bancária, em que ele, detentor do saber, tinha como função depositar no aluno os conhecimentos dos quais já se apropriara. São, portanto, discursos conflitantes, posições ideológicas divergentes, pertencentes a formações discursivas distintas. Tem-se aqui um sujeito ideologicamente marcado.

Pelas asseverações que faz sobre o papel do professor, o sujeito enunciador demonstra domínio de um saber que se pretende científico, colocando-se como fonte do seu dizer. Isso pode ser observado, uma vez que a heterogeneidade do seu discurso não se apresenta linguisticamente marcada por alguma forma de conotação autonímica. Nesse processo de apagamento, exerce a ilusão discursiva, recusando inconscientemente aquilo que possa remeter ao exterior da formação discursiva a que está assujeitado.

Ao propor um trabalho numa perspectiva sociointeracionista, cooperativa, emerge novamente o discurso conflitante a partir de outra negação: “o trabalho do professor não pode mais ser isolado” (BRASIL, 2006, p.23). Neste recorte também podemos identificar traços de um discurso autoritário, no qual reaparece o esquecimento 1, acreditando ser o sujeito a origem do dizer que enuncia. Verificamos aqui as relações de poder, de força, estabelecidas pelo sujeito enunciador semelhantes àquelas presentes na relação professor-aluno. O percurso traçado pelo sujeito enunciador é típico da comunicação pedagógica, em que alguém ensina algo a outro em algum lugar. Tal percurso pode ser representado, baseado no esquema proposto por Orlandi (2006), que constitui o percurso estrito da comunicação pedagógica, a partir das seguintes formações imaginárias:



Esquema 1: O Percurso da Comunicação Pedagógica no Gestar II

As condições de produção, entendidas aqui pela relação entre os interlocutores e o referente, indicam tratar-se de um discurso pedagógico, transmissor de conhecimento, a

partir do qual são perpassadas informações, utilizando-se a definição (nominalização), caracterizado pela distância acentuada entre emissor (locutor) e receptor (interlocutor). Orlandi (2006) o define como um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante à medida que garante a instituição da qual se origina.

No texto em questão, o enunciador se dirige ao professor cursista, apresentando-se como mentor do programa, condição que lhe confere autoridade. O discurso, além de marcado por definições sobre o papel do professor: “O professor é um mediador”. “Neste programa acreditamos que o professor não é mais detentor do conhecimento” (BRASIL, 2006, p.22), por sua vez, também ordena como deve ser a sua atuação: “Deve considerar os interesses dos alunos na busca da construção do conhecimento” (BRASIL, 2006, p.23). E, a partir daí, determina as ações a serem por ele desenvolvidas na sua atuação em sala de aula e junto à comunidade.

Desse modo, tem-se a formação discursiva da academia (ciência), que elege a concepção sociointeracionista, igualmente científica, para definir uma prática docente transformadora e a FD de um poder instituído (o Governo Federal), que regula as práticas docentes por meio da instituição escola. É no espaço dessas duas FDs em que se encontram os sentidos possíveis desse discurso, já preestabelecidos por elas ao se relacionarem no espaço discursivo. O sujeito, então, ocupa diferentes posições, enunciando de lugares ideológicos diferentes. Essa mobilidade constante, própria do discurso, Foucault (1971) denomina dispersão, como mencionado no item 3.2.

A leitura aqui feita, a partir do modelo de análise da AD, apresenta o discurso do MEC (Ministério da Educação) sobre o papel do professor na proposta do Gestar II. Discurso este enunciado a partir de um lugar ideológico que valoriza a função do professor, enquanto mediador, capaz de possibilitar a construção de saberes com os alunos, de forma interativa. O enunciador destaca a importância de considerar os interesses destes e do trabalho cooperativo, além de propor ações voltadas para a sala de aula e sua participação junto à comunidade.

Foi possível identificar nesse texto um discurso atravessado por mais de uma formação discursiva cuja relação se dá em forma de confronto, conforme explicitado anteriormente. O sujeito na sua dispersão apresenta-se ocupando lugares que, embora distintos, relacionam-se em modo de aliança, a fim de produzir efeitos de sentido de verdade inquestionável e de mudança, reelaboração do papel do professor no exercício da sua atividade. Para isso, o sujeito aparece como representação de um locutor que se oculta

pela impessoalidade, imprimindo traços de cientificidade ao discurso.

A discussão proposta nesse trabalho permite a compreensão de que os sujeitos são ideologicamente marcados e podem se manifestar em vários sujeitos que se movimentam no interior desse processo discursivo de onde enunciam. O seu dizer é determinado pelo lugar por ele ocupado, numa determinada formação ideológica por que é interpelado, entretanto as imagens construídas por esse sujeito enunciador se constituem ao longo do processo discursivo. E, finalmente, a verificação de que é no espaço interdiscursivo entre as formações discursivas presentes em um discurso que se encontram os efeitos de sentido.

AD se faz presente hoje nas discussões relativas ao ensino de língua materna, por meio das produções de autores como Orlandi (2001, 2006), Mendonça (2006) entre outros, possibilitando a construção de uma nova concepção de leitura e compreensão de texto decisiva para o estudo da Língua Portuguesa, numa perspectiva discursiva. As postulações sobre as quais nos debruçamos serão retomadas no seguinte capítulo e último, quando serão analisados os discursos dos professores egressos do Gestar II, a respeito desse programa.

CAPÍTULO IV – EM BUSCA DA VOZ DOS PROFESSORES EGRESSOS DO GESTAR II

[...] a tarefa da AD deve ser a análise lingüístico-discursiva do enunciado em referência a um corpo interdiscursivo de traços sócio-históricos, tendo em conta que a incidência dos efeitos interdiscursivos apresenta a evidência de grandes variações, ligadas às modalidades da presença do *discurso outro* como o discurso de um outro e/ou o discurso do Outro.

(GREGOLIN 2001, p. 25)

No presente capítulo, propomo-nos a realizar uma análise dos *corpora* extraídos das entrevistas aplicadas aos professores egressos do Gestar II, numa perspectiva discursiva, e desse modo, à luz da AD, conforme fizemos no capítulo anterior, relacionar a teoria estudada ao objeto em estudo. Com essa análise, estabelecemos uma relação entre o discurso dos sujeitos enunciadoreos do Gestar II e aquele enunciado pelos professores egressos do referido programa em Juazeiro-Bahia, atentando para as formações imaginárias desses sujeitos sobre o programa em estudo, o ensino de Língua Portuguesa, o aluno, a sala de aula, a relação teoria/prática e sobre o professor. Para tanto, retomaremos alguns *corpora* já analisados no primeiro capítulo.

No Capítulo I deste trabalho, discutimos o ensino de LP sob uma visão dialógica da língua, apoiados nas postulações de Mendonça (2006) acerca das políticas de fechamento. Nessa discussão, consideramos esforços que favorecem e aqueles que inviabilizam os avanços no ensino de língua materna. Inscrito entre os primeiros, apresentamos o Gestar II como uma proposta de intervenção na formação continuada de professores em serviço, na medida em que este propõe promover a melhoria no ensino de Língua Portuguesa. Acerca desse programa, destacamos a relação entre teoria e prática, numa perspectiva discursiva, cuja análise comportou a visão de teóricos da educação e o olhar da AD sobre o assunto. Por meio de tal análise, verificamos por parte desse programa a crença na naturalização dessa relação.

No terceiro capítulo (na seção 3.3), quando investigamos a constituição do sujeito enunciadoreo do programa, foi possível observar as Formações Discursivas (FD) em que este se inseria. Verificamos que enuncia do lugar da ciência e do poder, logo temos um discurso atravessado por duas FDs, caracterizando assim a mobilidade do discurso, a sua dispersão, conforme denomina Foucault (1997).

É nessa perspectiva que retomamos os conceitos da AD, abordados no capítulo anterior, para propormos a comparação entre o discurso do Gestar II e o discurso de seus

egressos, observando o lugar de onde falam e as formações imaginárias por eles construídas, conforme anunciado no início deste capítulo.

O texto abaixo, extraído do Guia Geral do Gestar II (p.16,17), foi retomado para esse estudo comparativo, por apresentar em seu interior a percepção do enunciador sobre a formação proposta e a relação entre teoria e prática. Em seguida, analisamos as imagens dos professores egressos sobre esses mesmos aspectos.

Seção 2

Modalidade do Programa

A formação continuada deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e investigação no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. Espera-se, também, que proporcione espaços de compartilhamento de experiências, resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competências dos professores. Deve também propiciar a discussão e reflexão sobre os problemas de ensino, a articulação com a proposta pedagógica e curricular e o plano de ensino, bem como as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo da escola.

A necessidade permanente de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio de acúmulo de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola e com a dimensão formal da proposta pedagógica.

A percepção desse sujeito enunciador sobre a formação continuada caracteriza-se como um instrumento (uma ferramenta) por meio da qual se podem estabelecer na escola espaços sistemáticos de reflexão e pesquisa (investigação) voltados para os problemas surgidos no interior da escola. Refere-se também às experiências compartilhadas assim como aos problemas solucionados como modos de construção de saberes e competências dos professores, o que pode ser observado nos dois primeiros períodos do primeiro parágrafo do excerto.

Tal percepção remete-nos ao modelo de formação de professores como profissionais reflexivos, baseado no processo de “reflexão-na-ação”. Nesse processo, além da aplicação de técnicas e métodos de investigação aprendidos, o professor deve aprender também a construir e comparar novas estratégias de ação e fórmulas. E, a partir destas desenvolver novas formas de definir e enfrentar os problemas. O referido modelo de formação é defendido por teóricos da educação, a exemplo de Donald Schon (1992). O enunciador fala, então, do lugar da academia. Tem-se, portanto, a FD da ciência.

No último período desse mesmo parágrafo, expande a ação do programa propondo a sua articulação com a proposta pedagógica da escola e a sua relação com a comunidade,

em função de um projeto sócio-educativo. Um discurso construído a partir da FD da instituição MEC e, por conseguinte, do lugar do poder. Desse contexto, podemos inferir que ao professor reflexivo seja atribuído o papel de pesquisador, sugerido em “[...] Espera-se, também, que proporcione espaços de compartilhamento de experiências, resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competências dos professores”.

Tal inferência se confirma em um item desse mesmo documento (p.30), em que são listadas as competências esperadas dos professores ao final da formação: “b) como profissional da educação: refletir sobre a sua prática docente e sobre a atuação da escola e suas relações com a sociedade [...]; c) Como professor de Língua Portuguesa: orientar sua prática pesquisando, avaliando e adotando métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores para sua atuação”. Conclui advertindo que o processo de formação deve comportar uma relação estreita entre a teoria e a prática cotidiana da escola e a sua proposta pedagógica.

O discurso ora analisado afigura-se como um discurso pedagógico, destinado a transmitir conhecimento, perpassar informações, com um traço de impessoalidade. Ademais, o emprego reiterado do modalizador “deve” lhe confere um teor prescritivo, o que nos permite afirmar tratar-se de um dizer institucionalizado sobre as coisas – o discurso pedagógico. Nele, as FDs da ciência e da instituição (MEC), pela qual é autorizado, associam-se produzindo um efeito de sentido de veracidade, de legitimidade.

A remissão de tais dizeres a outros anteriores (as postulações de teóricos da educação) traz à tona a noção de interdiscurso na seguinte afirmação de Pêcheux (1997, p.85): “[...] a percepção é sempre atravessada pelo “já ouvido” e “já dito”, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas [...]”. Vimos, portanto, que os sentidos decorrem da relação do que está sendo dito (a formulação), com o já dito e esquecido em outros lugares (a constituição).

Para a realização desse estudo, conforme anunciado na introdução, a pergunta geradora da entrevista foi: “*para você, o que é o Gestar?*” A partir de tal questionamento, o entrevistador gravava a fala do informante, por um tempo não determinado. As entrevistas eram concedidas nos intervalos das aulas. Tal pergunta propiciou o relato dos professores em relação às imagens por ele construídas, enquanto profissionais do ensino de língua materna, do programa Gestar II, da relação teoria/prática nessa formação e do ensino de Língua Portuguesa. De conformidade com essas falas, separamos em blocos as opiniões

dos sujeitos pesquisados. Elencamos ainda exemplos extraídos das falas, procedendo por último às análises. Por meio destas, propomo-nos a estabelecer uma ponte relacional com alguns pressupostos da AD e a comparar tais dizeres com aqueles enunciados pelo programa. Esclarecemos ainda que não foram realizadas correções das falas dos professores entrevistados.

Passamos agora aos dizeres dos egressos, às construções imaginárias que fazem do Gestar II. E, por conta da existência de reiteradas imagens, organizamos essa análise em três blocos, assim distribuídos:

a) *O Gestar II como espaço de reflexão, discussão e investigação sobre a prática pedagógica*

Informante 1 (M.A.C): “O Gestar é um curso que possibilita uma reflexão constante sobre a nossa prática em sala de aula. Os nossos conhecimentos sofrem uma ressignificação, o que nos impulsiona a conduzir novas estratégias de ensino [...] Isso contribuiu para que o estudo seja mais vivo, mais significativo. O Gestar concilia teoria e prática. A gente estuda, experimenta com os alunos, registra os resultados dessas experiências e troca as experiências com os colegas, outros professores”.

Informante 2 (N.A.M): “O Gestar é um programa de formação continuada [...] com o objetivo de fazer com que esse professor leia e reflita sobre sua prática pedagógica, sobre as suas atividades, a forma como ele lida com seus alunos. É um momento onde o professor formador com os demais cursistas, em momentos denominados oficinas, têm oportunidade de conversar a respeito de suas práticas [...] E nessas oficinas, através desses relatos e dessa troca de experiência, o professor cursista tem como objetivo ou tem oportunidade de melhorar, de incrementar, de até reformular mesmo a sua prática pedagógica, com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem das escolas públicas do Estado da Bahia”.

Informante 3 (F. D. R): “[...] Inicialmente o Gestar é um programa de reorientação da prática pedagógica, eh ... até porque a gente precisa desse momento. [...] O Gestar oportuniza a gente de discutir, de encontrar um caminho”.

O discurso desses professores¹⁴ reflete a imagem que esses construíram do programa enquanto espaço de estudo, reflexão, discussão, troca de experiências e socialização sobre a prática do professor, com o objetivo de melhorá-la. Nesse contexto, é importante observar o quanto esses sujeitos perpassam a ideia segundo a qual os professores precisam de programas de capacitação oferecidos a eles, institucionalmente preestabelecidos. Tal argumento pode ser evidenciado pelo enunciado do informante 3, quando este defende: “Inicialmente o Gestar é um programa de reorientação da prática pedagógica, eh ... até porque a gente precisa desse momento”.

Ademais, observamos que tais discursos se apresentam visivelmente afetados pelo discurso do enunciador do Gestar II. Essa ocorrência pode ser observada se considerarmos pelo menos três aspectos da formação continuada, por ele apontados, que a caracterizam enquanto “espaço de reflexão conjunta e investigação” e “espaço de compartilhamento de experiências”. A caracterização dessa formação se dá pela reflexão em grupo, pela investigação e pela troca de experiências. Tais aspectos também se verificam no enunciado do informante 1 em: “A gente *estuda, experimenta* com os alunos, *registra* os resultados dessas experiências e *troca as experiências* com os colegas, outros professores.” ; e no do informante 2 em: “[...] com o objetivo de fazer com que esse professor *leia e reflita* sobre sua prática pedagógica, [...] o professor formador com os demais cursistas, em momentos denominados oficinas, têm oportunidade de conversar a respeito de suas práticas [...]através desses relatos e dessa *troca de experiência* [...]”(grifos nossos).

Tal observação possibilita-nos a compreensão de que os sujeitos desses discursos enunciam a partir da mesma FD da qual fala o sujeito enunciador do programa, a FD da instituição MEC. E, na medida em que fazem isso, recuperam a relação de autoridade perpassada por essa FD. Isso porque reiteram o discurso pedagógico e, conseqüentemente, autoritário, inerente a tal instituição. Nesse caso, de acordo com Orlandi (2006), o referente é apagado, dado o estabelecimento da relação autoritária, numa perspectiva de constatação de uma verdade que lhe é inerente, por integrar um discurso científico. A relação com o interlocutor também sofre esse mesmo apagamento, pelo mesmo motivo antes explicitado. Com efeito, constatamos a institucionalização do discurso, corroborando os argumentos de que o professor é partícipe de uma sociedade de

¹⁴ Enquanto sujeitos, interpelados pela ideologia, pelo interdiscurso, pelos esquecimentos 1 e 2, fazendo a língua funcionar.

discurso, de que o Gestar II se constitui uma doutrina a ser seguida e compartilhada entre tais partícipes, únicos autorizados para falarem sobre ela (FOUCAULT, 2003).

A percepção do programa sobre relação entre teoria e prática no processo de formação continuada, por sua vez, foi objeto de análise no primeiro capítulo. Tal perspectiva, quando abordada à luz da AD, revelou-se identificada com a crença na naturalização dessa relação, supondo que, por meio da investigação e reflexão sobre a prática pedagógica, o professor pode transformá-la. Por ser a referida relação um aspecto definidor do processo de formação continuada, julgamos importante para o presente estudo investigar as formações imaginárias dos sujeitos egressos sobre a relação teoria/prática nesse processo:

b) a prática como aplicação da teoria :

Informante 1 (S.V.B): “O Gestar, para mim, foi muito significativo no meu fazer pedagógico. Um curso (*sic*) que a gente via a teoria em sala de aula e aplicávamos nos nossos alunos. [...] Porque é um curso que ressignifica a prática pedagógica do professor...”

Informante 2 (D.E.S): “O Gestar tem a característica de não ficar só na teoria. Ele sai da teoria e vai pra prática, e quem pratica? Tanto o professor quanto o aluno. [...] na verdade, quando ele sai, o outro professor que pega aquela turma, ele vê o diferencial”.

Informante 3 (M.R.A): “É.. existe a formação teórica, existem as oficinas aonde o professor vivencia, troca experiências, aonde se é...socializa as atividades, as dúvidas, acerca das temáticas abordadas e a partir daí ... se redimensiona eh... o trabalho para aquilo que se... que se... estuda eh... a respeito da língua, das teorias, eh...de todo o aparato teórico e metodológico que o programa apresenta, a possibilidade da aplicabilidade daquele conhecimento que é adquirido é... ao longo da formação.

Informante 4 (B.T.S): “Então, no Gestar, a gente teve a oportunidade de ver isso de forma mais clara, vendo a teoria com a prática, através dos livros teóricos, através dos módulos, com oficinas que eram feitas através da monitora, a professora Fátima. Então nós tivemos que estudar aquelas lições, praticar com os alunos e além disso ter que fazer um estudo da fundamentação teórica. Então nós vimos, de forma bem mais prática, a teoria.”

Para esses sujeitos, a prática se afigura como aplicação da teoria, uma visão dicotômica da relação teoria/prática, classificada inadequada por teóricos da educação como Candau e Lelis (1995), por considerá-las isoladamente. E, desse modo,

desprestigiam-se os sabres docentes. Depreendemos, então, que os enunciadores atribuem à teoria o poder de “ressignificar” (informante 1), “redimensionar” (informante 3) a prática. Enunciam, portanto, do lugar dos cursos de Pedagogia (um discurso acadêmico, mas com divergências). Trata-se de um dizer identificado com o modelo técnico de formação de professores, apoiado na hierarquia entre a investigação acadêmica e a prática profissional, bastante difundido nas décadas de 70 e 80 do século XX.

Tal perspectiva atualmente vem sendo reiterada, num contexto da ideologia neoliberal, a qual prega a capacitação para o “mercado” de trabalho, induzindo as Universidades a assimilarem esse direcionamento. Ou seja, essa ideologia parte do pressuposto de que as universidades são um lugar de formação do profissional para o *mercado* de trabalho, não um lugar de produção de conhecimento. Segundo tal perspectiva, a teoria já é posta, resta praticá-la. Mais uma vez, portanto, verificamos um discurso autoritário transvestido de ideais modernos, haja vista a constante retomada do termo *ressignificar* a prática. Isso pode ser evidenciado na seguinte afirmação do informante 1 e 3: “O Gestar tem a característica de não ficar só na teoria” / “Então nós tivemos que estudar aquelas lições, praticar com os alunos e além disso ter que fazer um estudo da fundamentação teórica. Então nós vimos, de forma bem mais prática, a teoria.” Ou seja, muda-se o eixo da repetição dos conceitos da Gramática Tradicional para os paradigmas da Linguística, apenas se fazendo uma relação de pôr em prática a teoria estudada em lições previamente determinadas.

c) *A transformação da prática pela reflexão sobre a teoria*

Informante 1 (A.B.S): “[...] porque antes nós tínhamos uma prática pedagógica em sala de aula, né? E achávamos que estávamos na linha certa, mas, após o Gestar, realmente mudamos nossa maneira de trabalhar, porque ele nos deu a possibilidade de aumentar, de alargar a nossa visão em relação à sala de aula, a nossa prática pedagógica de trabalhar com o nosso aluno em sala de aula.”

Informante 2 (M.R.A): “[...] os professores que participam do programa eles têm assim eh...uma nova postura diante do processo ensino-aprendizagem, porque eles percebem que eh... através do monitoramento, da organização didática, do planejamento, do estudo, né... teórico ... se pode ter um aprofundamento maior e se desenvolver e...desenvolver bem um

trabalho que surte efeito, que você não vê resultados a longo prazo e sim em, em médio prazo né...”

Informante 3 (D.R.N): “Eu vejo eh... cada dia assim, a mudança na escola através do Gestar. Os professores todos, os que fazem Gestar, a melhoria na sala é significativa. A gente vê... eh ... grandes melhorias na prática do professor. Eu fiz Gestar e melhorei muito a minha prática enquanto professor de sala de aula. Porque assim...ele leva o professor a pensar, refletir sobre sua prática. Conceituar o Gestar é como eu disse na minha fala anterior, é ver a melhoria da qualidade do ensino nascer.”

Esses sujeitos apresentam em seus discursos representações da relação teoria/prática em que a primeira, quando assimilada pelo professor e submetida à reflexão e discussão, é capaz de transformar a segunda. A materialidade de tais representações se observa no uso do verbo mudar em: “mudamos nossa maneira de trabalhar” (informante1); no uso da expressão nova postura em: “[...]os professores que participam do programa eles têm assim eh...uma nova postura, diante do processo ensino-aprendizagem [...]” e ainda no enunciado “um trabalho que surte efeito [...] em médio prazo, né?” (informante 2).

Já no enunciado do último informante a palavra mudança é utilizada de forma positiva e atribuída ao programa em: “Eu vejo eh... cada dia assim, a *mudança* na escola através do Gestar”. A imagem da mudança permanece por meio da palavra melhoria, utilizada para referir-se à prática de todos os professores egressos do Gestar II. Essa mesma palavra é qualificada em: “A gente vê... eh ... *grandes* melhorias na prática do professor”. Tal qualificação perpassa a ideia de que o Gestar II consiste em uma solução para os problemas do ensino público. Ademais, podemos perceber que os trechos destacados indicam tratar-se de um sujeito que fala do lugar de gestor, pela referência que faz à escola e aos professores na sua totalidade. Assim, enuncia do lugar de gestor. Temos, então, a FD do poder instituído.

Na sequência, esse mesmo sujeito, enuncia do lugar social de professor, em: “Eu fiz Gestar e melhorei muito a minha prática enquanto professor de sala de aula”. A partir de tais enunciados, percebemos que as FDs se imiscuem, tal como postula Foucault (1997), haja vista o sujeito enunciar de dois lugares sociais distintos. O efeito de sentido que se pode inferir do espaço discursivo entre as duas formações discursivas é o de idealização do programa e dos reflexos desse sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Os enunciados dos três informantes reiteram o discurso do Gestar II, uma vez que transparecem a crença na passagem natural entre a reflexão sobre os conhecimentos

adquiridos e as transformações almeçadas no fazer pedagógico dos professores. Nesse contexto, considera consciente o referido processo.

Conforme discutido no capítulo primeiro, A AD se opõe a essa percepção da relação teoria/prática por conceber o professor como um sujeito constitutivamente heterogêneo. Ademais, os analistas do discurso consideram que as formações imaginárias construídas pelos professores, representações que repousam no seu inconsciente, a partir das experiências vividas ao longo da sua história, constituem-se aspectos determinantes para o seu desempenho no exercício da atividade docente. Disso decorre a crítica desses teóricos à crença no automatismo entre a aquisição da teoria e as transformações pretendidas sobre a prática.

Embora em seu Guia Geral o Gestar II explicita uma compreensão da relação entre teoria e prática como um “um caminho de mão dupla”, sugerindo um trabalho simultâneo entre ambas, em nenhum momento problematiza a questão. Quando apresenta o movimento dialético ação-reflexão-ação, numa proposta que objetiva mudanças no ensino de LP, não escapa da crença na naturalização entre a teoria e a prática. Como visto, de tal crença também partilham os sujeitos partícipes desse processo de formação continuada.

No final desse percurso, examinamos agora um recorte do discurso enunciado pelo programa sobre o trabalho pretendido, objetivando a construção da competência comunicativa pelo aluno, e em seguida o discurso dos egressos sobre o trabalho desenvolvido por eles em sala de aula. Tais dizeres nos permitiram verificar as formações imaginárias construídas por ambos sobre o ensino de língua materna. O discurso do primeiro corresponde a um recorte de uma seção do Guia Geral destinada a apresentar o objetivo geral do programa e algumas concepções que o norteiam no tocante ao ensino de LP.

A. Qual é o objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa?

O Gestar II tem como objetivo maior possibilitar ao professor de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries ou 3º e 4º ciclos um trabalho que propicie aos alunos o desenvolvimento de processos de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos.

E. Como está organizada a proposta pedagógica do Gestar II de Língua Portuguesa?

- Algumas concepções do programa:
[...] O desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, que se evidencia na oralidade, na leitura e na produção de textos, é garantia do seu melhor desempenho com relação ao desenvolvimento dos demais conteúdos curriculares, como também de seu próprio desenvolvimento integral como pessoa.

Como se pode perceber, o desenvolvimento de processos relativos à leitura, sua compreensão e à produção textual são atrelados à melhoria do desempenho do aluno. Este corresponde ao objetivo principal do programa no trabalho com o ensino de língua materna a ser construído pelo professor. Tal concepção corresponde àquela defendida por Travaglia (2003), que considera o ensino produtivo o mais adequado para a construção da competência comunicativa do aluno, visto como o primeiro do ensino de LP.

Com efeito, o discurso do Gestar II se revela perpassado pela perspectiva desse tipo de ensino, defensora da construção da competência comunicativa, para a ampliação do uso das diversas potencialidades da língua, nas variadas situações comunicativas. Uma visão ancorada numa concepção interacionista da linguagem.

Conforme discutimos no primeiro capítulo, o ensino de língua materna ainda se encontra fincado na tradição, apoiado na gramática normativa, portanto, acentuadamente prescritivo. Dessa forma, negligencia o estudo da língua em uso, em funcionamento. O trecho analisado reflete o esforço por um direcionamento do ensino da língua em que se verifica a ênfase sobre o seu uso no exercício da fala, da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, Geraldí (1993, p.23-25), afirma que a competência comunicativa pode ser alcançada por meio de atividades denominadas epilinguísticas. As atividades metalinguísticas seriam, então, introduzidas gradativamente.

Embora não faça menção a essas atividades no discurso em análise, é nesse caminho que a proposta do programa em estudo parece trilhar, quando em seu TP2, destinado às atividades de análise linguística, considera fundamental a noção de gramática internalizada no trabalho com a língua. Nesse contexto, havemos de considerar que no quadro atual do ensino de língua, predominante prescritivo, a representação de ensino verificada nesse discurso se configura um aspecto relevante.

Vejamos agora as representações dos professores a esse respeito:

Informante 1 (S.V.B): “O professor faz o curso, ele aprende como trabalhar leitura, como trabalhar escrita que é o nosso foco principal na Língua Portuguesa, mas o que eu vejo é que muitas vezes o professor, ele deixa ficar lá no curso Gestar.”

Informante 2 (A.B.S): “Então o Gestar mudou totalmente a nossa visão. Então nós trabalhávamos, discutíamos sobre algumas atividades lúdicas, como era que procedia na questão da leitura e da escrita, no caso dos professores de Língua Portuguesa”.

Informante 3 (F.D.R): “O desempenho dos estudantes mostram (*sic.*) que a gente precisa fazer essa reorientação. Principalmente escrever e ler que é o déficit mesmo, né? As competências e habilidades que estão falhando”.

Informante 4 (C.D.Q): “Porque os TPs são materiais muito bons, que abordava (*sic.*) os conteúdos numa linguagem, numa roupagem nova, nova, algo mais moderno que as aulas ficavam, ficam...a gente trabalhando com os TPs na sala de aula. Eu...estou trabalhando, trabalhei, e com certeza vou continuar trabalhando com alguns textos tirados dos TPs e assim as aulas ficam bem melhores [...] porque a gente tem que trabalhar texto, redação e tudo [...]”

Informante 5 (M.R.A): “[...] você percebe que eh...as dificuldades que o professor tem em lidar com a própria língua, principalmente a língua dentro dessa nova perspectiva né... uma perspectiva contextualizada, dinâmica eh ... aonde não se trata apenas...de...de apresentar para o aluno o ensino de regras gramaticais isoladas, mas em todo um contexto.”

Os trechos acima transcritos refletem a percepção do ensino de Língua Portuguesa enquanto trabalho com as atividades de leitura e escrita de textos, vistas como “foco principal” do ensino de língua (**Informante 1**) ou por estarem atreladas às “falhas” na construção das competências dos alunos (**Informante 3**). Nos enunciados dos informantes 1, 2 e 4 a utilização dessas práticas é relacionada à proposta do programa, aos TPs (cadernos de teoria e prática), como se refere o enunciador 4. O **Informante 1** explicita isso em: “O professor faz o curso, ele aprende como trabalhar leitura, como trabalhar escrita [...]”. Na referência às atividades sugeridas nos materiais estas são consideradas “lúdicas”, “modernas”, “boas” e, por esse motivo, podem tornar as aulas “melhores”. Tais qualidades incorporam uma perspectiva de um ensino considerado moderno, no entanto, não necessariamente garantem a eficácia do processo aquisicional da leitura e da escrita. Daí questionarmos o que significam aulas “melhores”. Inferimos ainda que, ao declarar que com o Gestar II, o professor “aprende” como trabalhar leitura e escrita, pressupõe não ser tal professor capaz de fazê-lo antes participar desse processo de formação.

Não verificamos qualquer referência à atividade de análise linguística nos quatro primeiros depoimentos. Esta supostamente aparece somente no quinto depoimento, numa abordagem negativa em: “não se trata apenas...de...de apresentar para o aluno o ensino de regras gramaticais isoladas, mas em todo um contexto.” Consideramos que a análise

linguística parte do pressuposto de uma análise voltada para a necessidade gramatical do aluno, identificada a partir da leitura, da escrita e da oralidade. É o que Geraldi (1993), em *Portos de Passagem*, identifica como práticas epilinguísticas.

Além dos aspectos acima elencados, é importante destacar a ideologização da escrita, reiterando a relação de poder historicamente instituída a partir dessa modalidade da língua. Tal ideologização ocorre em detrimento de uma prática da oralidade e, na medida em que isso ocorre, também há um apagamento das vozes dos sujeitos do processo de educação. Esse silenciamento se dá exatamente por conta do caráter prescritivo que a escrita assume no interior da escola, tal como discutido ao longo do Capítulo I deste trabalho. Essa perspectiva é evidenciada a partir dos enunciados dos informantes 1 e 4, respectivamente: “[...] ele aprende como trabalhar leitura, como *trabalhar escrita que é o nosso foco principal na Língua Portuguesa [...]*” (*grifos nossos*). “[...] porque a gente tem que trabalhar texto, redação e tudo [...]”.

Mais uma vez constatamos a coincidência entre os dizeres dos sujeitos egressos do programa e os dizeres do seu enunciador. Tanto na seção em que aborda o objetivo geral do ensino de LP quanto no item em que apresenta o conceito de competência comunicativa, não ocorreu qualquer referência ao espaço destinado ao trabalho com a atividade de análise linguística na formação proposta. O discurso dos professores se afigura, portanto, atravessado pelas formações discursivas da academia, da instituição, às quais pertence o discurso do Gestar II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o presente trabalho, abordando os mecanismos de controle dos discursos e dos sujeitos, de acordo com Foucault (2003), em cujos pressupostos nos apoiamos para discutir a formação continuada de professores de português no programa Gestar II. Tal discussão possibilita-nos identificar esse programa como um discurso formador autorizado, na medida em que promove a circulação de saberes nos quais se apóia a formação dos professores, determinado regras para o seu funcionamento.

Ao fazê-lo, provido de suporte institucional, legitima tais saberes autorizando determinados sentidos e silenciando outros. O programa em questão, portanto, faz uso de mecanismos de controle para impor limites aos discursos possíveis e às interações verbais em que estes são produzidos.

Nesse caminho, de acordo com Mendonça (2006), abordamos as políticas de fechamento, o que nos permitiu verificar a existência de ações contrárias a elas, por estarem pautadas numa visão dialógica da língua. Entre essas ações figuram as contribuições de alguns teóricos voltadas para a renovação do ensino, as quais apontam a opção pela terceira concepção de linguagem e pelo tipo de ensino dela decorrente como a mais adequada para o desenvolvimento da competência comunicativa. A importância do professor é ressaltada enquanto ator do processo de mudança no ensino de língua materna.

Nessa discussão, o Gestar II configura-se como um formador de opinião, na medida em que interfere nas imagens dos professores sobre a língua e direciona por meio de seus recursos teórico-metodológicos o trabalho de tais sujeitos.

Entendemos que o ensino de língua se encontra num processo de transição, norteado pelos PCN, esse permeado de algumas confusões teóricas, além de inacessíveis a muitos dos professores. Estes, formados numa perspectiva normatizante da língua, ainda reproduzem práticas cristalizadas no ensino desta.

Considerando o ensino da língua numa perspectiva dialógica, procedemos a análise de uma atividade de produção textual sugerida por um dos TPs. Num encaminhamento distante de tal perspectiva, a atividade se caracterizou pelo monitoramento dos dizeres dos alunos, inviabilizando a experiência da escrita como resposta a um já-dito, em sua responsividade.

Nesse quadro apresentamos o Gestar II como possibilidade de intervenção para a renovação do ensino de LP. Em uma análise discursiva desse programa, à luz da AD,

verificamos a sua crença na naturalização da relação teoria/prática, na medida em que propõe a formação continuada enquanto espaço de reflexão para a mudança no ensino de língua materna.

À luz dos postulados bakhtinianos, analisamos ainda a interação verbal estabelecida pelo programa com os professores cursistas, por meio dos TPs, quando atentamos para o jogo de forças entre as vozes sociais postas ali. No discurso do enunciador do Gestar II, foi identificada a presença de forças centrípetas para a imposição de verdades amplamente difundidas nos TPs e no Guia Geral.

Para a análise de um recorte de texto extraído deste último documento, em que o papel do professor é abordado, retomamos os pressupostos da AD francesa. A partir destes, verificamos a dispersão do seu sujeito enunciador, ao falar de lugares ideológicos distintos: a FD da ciência e a FD de um poder instituído (o Governo Federal). Do espaço interdiscursivo de ambas, em seu discurso é produzido o efeito de sentido de verdade inquestionável.

Ainda apoiados nos postulados da AD, estabelecemos, então, uma comparação entre os discursos enunciados pelo programa em um de seus documentos e aqueles enunciados pelos professores egressos, em entrevista não-diretiva, em que responderam à pergunta: *Para você, o que é o Gestar II?* Na análise dos *corpora* constatamos que os discursos desses sujeitos se encontram visivelmente afetados pelo discurso do Gestar II. Desse modo, aqueles apresentam formações imaginárias muito semelhantes às deste sobre o processo de formação vivenciado, sobre a relação teoria/prática e sobre o ensino de LP.

Verificamos, portanto, que os discursos dos sujeitos egressos do programa encontram-se atravessados pelos discursos do Gestar II. Ambos enunciam do lugar da (academia) e da instituição (Ministério da Educação). Logo, temos a predominância da FD da ciência e a do poder instituído de cujo espaço interdiscursivo é produzido o efeito de idealização da formação continuada proposta e dos seus efeitos sobre a prática pedagógica dos professores.

Na conclusão do trabalho, com essa análise, retomamos a discussão acerca da formação continuada e do ensino de língua materna, assim como a relação entre essas, para as possíveis mudanças no processo ensino-aprendizagem de LP. Nesse contexto, a presença do controle dos discursos se confirma, por meio dos professores e das instituições, pela imposição dos discursos em circulação, conforme visto nas análises.

Desse modo, os discursos dos professores evidenciam a presença do outro. Um outro proveniente de uma relação de poder institucionalmente estabelecida.

Finalmente, reconhecemos a importância do processo de formação continuada em estudo, enquanto situações de interação verbal, atravessada por múltiplos discursos ali produzidos, nas quais se constituem os sujeitos. Ademais, esse processo possibilita a construção de formações imaginárias sobre o próprio processo, o ensino e a relação entre teoria e prática que o permeiam. Entretanto, não acreditamos na naturalização dessa relação e, por conseguinte, não tomamos a formação continuada como meio de transformação do fazer pedagógico dos professores.

Entendemos, conforme discutido, que para a ocorrência de possíveis mudanças, é indispensável levar em conta as representações construídas pelos professores no percurso da sua história com o ensino de língua. É imprescindível ainda que estes se identifiquem com as teorias sobre as quais têm conhecimento, nelas se reconheçam e assim se constituam dialogicamente nessa relação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos de gramática. In: KLEIMAN, A. (org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Trad. J.J. Moura Ramos. Lisboa, Presença/ Martins Fontes, 1974.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Latiud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, M. E. R. A. B. **As Marcas da Polifonia na Produção Escrita de estudantes Universitários**. Salvador, 2007. Tese (Doutorado), UFBA.

BERTOLDO, Ernesto S. O ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira e a formação do professor – uma introdução. In BERTOLDO, Ernesto S. (org): **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor- perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Programas Especiais. Fundo de Fortalecimento da Escola - Fundescola programa Gestão da aprendizagem Escolar Gestar II. **Guia Geral**. Brasília, 2006.

_____, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Programas Especiais. Fundo de Fortalecimento da Escola - Fundescola programa Gestão da aprendizagem Escolar Gestar II. **Caderno de teoria e Prática**, n. 6 Brasília, 2008.

_____, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Programas Especiais. Fundo de Fortalecimento da Escola - Fundescola programa Gestão da aprendizagem Escolar Gestar II. **Caderno de teoria e Prática**, n. 2 Brasília, 2008.

BRITTO, Luiz, P.L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB/Mercado de letras, 1997.

CALIL, Eduardo. A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. In: ZOZZOLI, R. M. & OLIVEIRA, M. B. **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2000.

_____, Eduardo. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In: MOURA, Denilda. **Linguagem e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL, 2000.

CANDAU, V. M. F.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. F. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 49-63.

CASTILHO, Ataliba T. de; CASTILHO, Célia M. M. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. (org) **Gramática do português falado**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1993. p.215 – 259.

CEREJA, Willian Roberto. Ensino de Língua portuguesa – entre a tradição e a enunciação. In: **Língua e transdisciplinariade**: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002.

CORACINI, M.J.R.F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1998.

_____, M.J.R.F.. **A teoria e a prática**: a questão da diferença nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. Revista D.E.I.T.A., 1998, n. 14, p.33-58)

FARACO, C. A; TEZZA, C. **Prática de textos para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FIorentini, D.; SOUZA Jr, A.; MELO, G. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercados de Letras, 1998, p. 307-335.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 17ª edição, 2003.

_____, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1995.

_____, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1989.

_____, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996

GRANATIC, B. Técnicas básicas de redação. São Paulo: Scipione, 1998

KOCH, Ingedore V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky (et al.). Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

_____, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, D. **A Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar edições, 2005.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. *in*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes - Editora da UNICAMP, 1997. p. 15 – 25.

_____, D. **A inquietação do discurso** – (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *in*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**: Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19 – 36.

_____, L. A. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Lingüístico-culturais na UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Recife, PE, *mimeo*, 2000.

_____, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. www.portaldasletras.com.br, acessado em 10/08/2011, às 17h e 25 min.

MARTINS, A. C. S. A emergência de discursos conflitantes na prática de ensino de Língua Inglesa. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor- perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009.

MARTINS, L.C.P. **Conflitos e contradições na formação do professor**: um estudo das práticas discursivas da disciplina prática de Ensino da Língua Inglesa. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado Lingüística Aplicada), UNICAMP/IEL.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2006.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE, 1989.

ROCHA, Décio. Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino-aprendizagem de lingüística. In: AZEREDO, J. C. **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, Lúcia de Fátima. O ensino de Língua Portuguesa na educação básica. In: MOURA, Denilda. **Língua e Ensino**: dimensões heterogêneas. Maceió: EDUFAL, 2000.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de português. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Material de divulgação da obra Português através de textos. São Paulo: Moderna, 1996.

_____, Magda. Sobre os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. In MARCUSCHI, Elizabeth e SOARES, Edla de Araújo (Orgs.). **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife, Editora Universitária da UPE, 1997, 123-132.

SOUZA, Linn. **O conflito de vozes na sala de aula**. In: CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZACCUR, Edwiges. Do ensino monológico ao dialógico: ser usuário pressupõe a condição de ser leitor? In: **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2000.