

# CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DISCURSIVIZADAS POR LICENCIANDOS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

## CONCEPTS OF LANGUAGE TRANSFORMED INTO DISCOURSE BY UNDERGRADUATES IN A LETTERS COURSE IN DISTANCE EDUCATION

**Nívea Rohling\***  
**Rosângela Hammes Rodrigues**

---

### RESUMO

Este artigo apresenta uma análise de produções discursivas de licenciandos em Letras – Português de um curso de Graduação na modalidade EaD, de uma universidade pública federal do sul do Brasil, no que se refere às suas concepções de linguagem. A fundamentação teórico-metodológica baseia-se nos estudos do Círculo de Bakhtin. Os dados da pesquisa compõem-se de 106 fóruns de discussão, 59 enunciados de atividades avaliativas, postados no ambiente virtual de ensino e aprendizagem no período de 2007 a 2011; e dados gerados por meio de um questionário, respondido por 61 licenciandos nos seus respectivos polos de apoio de ensino presencial. No tocante às concepções de linguagem discursivizadas pelos sujeitos da pesquisa, os dados apontam para: a) a reenuniação de uma concepção de linguagem que concebe a língua como única/homogênea; b) a reenuniação da noção de variação linguística; e c) a ausência discursiva no que se refere à concepção de linguagem como interação. Esses resultados demonstram um descompasso entre a formação docente inicial e o que se espera em termos de formação de professores previsto pelos documentos oficiais de ensino, nos quais o trabalho com as práticas de escuta, leitura e produção textual estão assentadas em uma concepção interacionista da linguagem.

**Palavras-chave:** Concepções de linguagem; Formação inicial de professor; EaD.

### ABSTRACT

This article presents an analysis of discursive productions of undergraduates from a Letters-Portuguese-distance education course at a public university located in Southern Brazil, referring to their conceptions of language. The theoretical and methodological foundation is based on studies from Bakhtin Circle. The research data consist of 106 discussion forums; 59 set of evaluation activities, posted on virtual teaching and

---

\* UTFPR, Curitiba (PR), Brasil. [niveajoi@yahoo.com.br](mailto:niveajoi@yahoo.com.br); UFSC, Florianópolis (SC), Brasil. [hammes@cce.ufsc.br](mailto:hammes@cce.ufsc.br)

learning environment from 2007 to 2011; and data from a questionnaire answered by 61 undergraduates in their respective poles in support of classroom teaching. Referring to the views of discursivization and language conceptions by the research subjects, the data point to: a) reenunciation of the conception of language that conceives language as a homogeneous, single entity; b) reenunciation of the notion of linguistic variation; and c) absence of discourse concerning the conception of language as interaction. These results demonstrate a gap between initial teacher education and what is expected in terms of teacher training provided by official documents of education, in which practices of listening, reading and textual production are settled in an interactionist conception of language .

**Keywords:** Language conceptions; Initial teacher education; Distance Education (DE).

---

## INTRODUÇÃO

Problematizar a atuação do professor de Língua Portuguesa significa refletir sobre aspectos inerentes ao trabalho docente, como, por exemplo, a discussão sobre a finalidade da disciplina de LP, os conteúdos de ensino e aprendizagem; as concepções pedagógicas que norteiam a prática do professor e, sobretudo, as concepções de linguagem que orientam a atuação docente.

Nesse contexto, este artigo apresenta uma análise das concepções de linguagem discursivizadas por licenciandos em um curso de Letras-Português, na modalidade a distância, de uma universidade pública do sul do Brasil. A análise teve como base epistêmica e metodológica os estudos do Círculo de Bakhtin, com atenção especial aos conceitos de linguagem, discurso, dialogismo, gêneros do discurso e enunciado (BAKHTIN, 1998[1975]; BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2004[1929]), bem como ao percurso metodológico de estudo da linguagem e/ou do discurso numa perspectiva sociológica (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2004[1929]; (BAKHTIN, 1998[1975])).

O artigo está organizado, para além da introdução e conclusão, em mais cinco seções. Na primeira, apresentamos a constituição dos dados de pesquisa e a metodologia de análise dos discursos dos licenciandos; na sequência, apresentamos a organização geral do curso onde foram produzidos os discursos analisados e a descrição dos sujeitos da pesquisa. Já nas duas seções seguintes, apresentamos os resultados de análise.

## 1. A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS E O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, partimos da noção de que os dados são gerados/constituídos<sup>1</sup> no ato-evento de se fazer pesquisa, o que significa dizer que eles não estão prontos e acabados *a priori*. A constituição dos dados em uma pesquisa cuja base epistêmica é a arquitetônica bakhtiniana se dá a partir de uma tomada de posição exotópica (de extralocalização) do pesquisador frente ao campo de estudo.

As regularidades discursivas analisadas neste texto foram observadas em dados/discursos constituídos em contexto de educação formal, mais precisamente em um curso de formação inicial de professores de Língua Portuguesa na Educação a Distância (EaD) de uma universidade pública no sul do Brasil.

Os sessenta e um (61) licenciandos, cuja produção discursiva compõe os dados desta pesquisa, cursavam a sexta fase da primeira turma de Licenciatura Letras-Português na modalidade EaD da referida universidade, distribuída em 5 polos presenciais. Como dito na introdução, os dados compõem-se de 106 fóruns de discussão, 59 enunciados de atividades avaliativas, postados no ambiente virtual de ensino e aprendizagem no período de 2007 a 2011; e dados gerados por meio de um questionário, respondido pelos licenciandos nos seus respectivos polos de apoio de ensino presencial. A maioria dos participantes da pesquisa são adultos e trabalhadores, o que significa dizer que são sujeitos inseridos em várias instâncias discursivas – cotidiana, familiar, profissional –, e, em cada uma delas, ocupam uma posição sociodiscursiva. Vale destacar que embora a análise focalize as produções discursivas dos licenciandos, tais enunciados são constituídos na interlocução com os demais sujeitos que interagem na aula virtual, de modo especial, o tutor e o professor da disciplina. Assim, em alguns momentos, as *voces* desses interlocutores mais imediatos são trazidas na análise empreendida, uma vez que os licenciandos a elas respondem.

Para a análise da produção discursiva dos sujeitos da pesquisa, embasamo-nos em alguns princípios analíticos depreendidos do Círculo de Bakhtin, a saber:

- O estudo da esfera de atividade humana em que se dão as interações discursivas em foco;
- A descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva, analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso;

---

<sup>1</sup> Adotamos a noção de geração/constituição de dados nos embasando na pesquisa de N. C. Rodrigues (2011).

- O estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados;
- O estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados;
- A análise das relações dialógicas que apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados (reação resposta antecipada), discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenuniação de discursos e reacentuações de discursos.

Em suma, o foco da análise foram as regularidades discursivas, materializadas na produção discursiva dos sujeitos em formação inicial, acerca das concepções de linguagem.

## 2. DESCRIÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-EAD

Nesta seção, apresentamos o curso de Letras Português-EaD do qual fazem parte os licenciandos, a fim de mostrar quais disciplinas compõem a matriz curricular e como estão organizadas. As disciplinas do curso são organizadas a partir de dois eixos: as que compõem a área de conhecimentos específicos (35 disciplinas) e as que compõem a área de formação pedagógica (dez disciplinas), distribuídas em oito fases. Além disso, no decorrer do curso houve oferta de três minicursos opcionais aos graduandos.

No quadro a seguir, é possível visualizar a distribuição das disciplinas nas oito fases do curso.

Quadro 1. Matriz curricular da 1ª edição do curso de Letras-Português-EaD

1ª fase	Introdução ao Ensino a Distância História dos Estudos Linguísticos Estudos Gramaticais Produção Textual Acadêmica I Literatura Brasileira I Teoria da Literatura I
2ª fase	Fonética e Fonologia do Português Morfologia do Português Literatura Brasileira II Literatura Portuguesa I Teoria da Literatura II Estudos Literários I

3 <sup>a</sup> fase	Língua Latina I Sintaxe do Português Literatura Brasileira III Literatura Portuguesa II Teoria da Literatura III
4 <sup>a</sup> fase	Semântica Linguística Textual Literatura Portuguesa III Teoria da Literatura IV Estudos Literários II Língua Latina II
5 <sup>a</sup> fase	Aquisição da Linguagem Sociolinguística Língua Latina III Teoria da Literatura V Literatura e Ensino Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem
6 <sup>a</sup> fase	Organização Escolar Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna História da Língua Estudos de Teoria da Literatura I Estudos Literários III Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura
7 <sup>a</sup> fase	Estudos de Teoria da Literatura II Estudos Literários IV Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Estágio Supervisionado I
8 <sup>a</sup> fase	Análise do Discurso Filosofia da Linguagem Libras para licenciatura Letras-Português Estágio Supervisionado II

Fonte: Página virtual do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD<sup>2</sup>

O currículo da primeira edição do curso foi constituído basicamente a partir do currículo do curso de Licenciatura Letras-Português na modalidade presencial, ou seja, ocorreu uma transposição da matriz curricular do curso de Letras-Português presencial. Sobre essa questão, vale salientar que a educação a distância requer muito mais que uma transposição do ensino presencial para essa modalidade, haja vista as particularidades da EaD.

Como mencionado anteriormente, de acordo com o projeto do curso, as disciplinas estão organizadas a partir de dois eixos: as disciplinas que compõem

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=5706>>. Acesso mar. 2015.

a área de conhecimentos específicos e as que compõem a área de formação pedagógica. No quadro a seguir, é possível visualizar as disciplinas agrupadas pelas áreas supracitadas e também organizadas a partir de suas especificidades, a saber: as disciplinas de estudos literários e as de estudos linguísticos.

Quadro 2. Agrupamento de disciplinas do curso pelas áreas específicas e pedagógicas

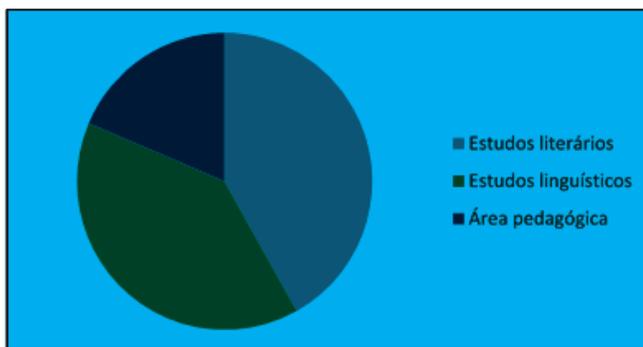
Específicas: Literatura	Literatura Brasileira I Teoria da Literatura I Literatura Portuguesa I Estudos Literários I Literatura Brasileira II Teoria da Literatura II Literatura Portuguesa II Estudos Literários II Literatura Brasileira III Teoria da Literatura III Literatura Portuguesa III Teoria da Literatura IV Teoria da Literatura V Literatura e Ensino Estudos Literários III Estudos de Teoria da Literatura I Estudos Literários IV Estudos da Teoria da Literatura II
Específicas: Linguística	Produção textual Acadêmica História dos Estudos Linguísticos Estudos Gramaticais Fonética e Fonologia do Português Morfologia do Português Sintaxe do Português Língua Latina I Semântica Linguística Textual Língua Latina II Aquisição da Linguagem Sociolinguística Língua Latina III História da Língua Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna Análise do Discurso Filosofia da Linguagem

Pedagógica	Introdução ao Ensino a Distância Psicologia Educacional Desenvolvimento e Aprendizagem Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Organização Escolar Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Libras para Licenciatura Letras-Português Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II
------------	---

Fonte: Resultados de pesquisa (2011)

Os dados do quadro acima, que dizem respeito à distribuição das disciplinas pelas referidas áreas do curso, podem ser visualizados no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Organização curricular do curso de Licenciatura Letras-Português-EaD



Fonte: Resultados de pesquisa (2011)

Como se pode observar, o currículo do curso tem a maior parte da carga horária destinada às disciplinas das áreas de literatura (18) e de linguística (17), e a menor parte da carga horária às disciplinas que tematizam questões de ensino e aprendizagem de língua materna (ou Língua Portuguesa na educação básica) (8).

Os dados apresentados no gráfico 1 e no quadro 2 referem-se a informações contidas no projeto do curso. Mas uma análise mais criteriosa, que envolve outros documentos, como as ementas, os planos de ensino, os livros das disciplinas, os hipertextos das disciplinas, as atividades avaliativas, pode mostrar que algumas disciplinas que se encontram no agrupamento das áreas específicas também tematizam questões de ensino e aprendizagem de língua materna na escola. É o caso, por exemplo, das disciplinas: Literatura e Ensino, Estudos Gramaticais, Linguística Textual, Sociolinguística, Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna.

Além das disciplinas que compõem o currículo, há a inserção da Prática como Componente Curricular (PCC) em cada disciplina do curso (no mínimo 8h). De acordo com o projeto do curso, o PCC constitui-se em atividades que visam estabelecer “uma correlação entre teoria e prática e um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações próprias do pesquisador e do professor no ambiente escolar [...]” (DLLV, 2007, p. 19). A Prática como Componente Curricular tem ainda como objetivo familiarizar e embasar o estudante em atividades ligadas ao ensino e aprendizagem, como, por exemplo, análise de livros didáticos, observação de práticas pedagógicas nas escolas, análise curricular de ensino fundamental e médio etc.

A primeira edição do curso também disponibilizou aos licenciandos três minicursos, em conjunto com os licenciandos do curso de Letras-Português da modalidade presencial. A participação nos minicursos foi opcional e, ao cursá-los, os licenciandos poderiam contabilizar essas horas para as atividades complementares, tendo em vista que o projeto do curso prevê 200 horas de atividades extracurriculares de cunho acadêmico-científico-cultural organizadas em três frentes: pesquisa, ensino e extensão.

Os três minicursos foram oferecidos a partir de uma iniciativa do Programa de PósGraduação em Linguística, mediante projetos dos bolsistas REUNI ou projetos de pesquisa dos pós-graduandos.

Os minicursos ministrados foram:

Alfabetização e Letramento - 2009/2

Gêneros Discursivos - 2009/2

Formação do Leitor - 2010/2

Com relação às aulas, na modalidade EaD, a maior parte da carga horária é destinada às interações didático-pedagógicas a distância, mediadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), por meio da plataforma Moodle. Nesse contexto, 30% da carga horária é destinada às interações presenciais nos polos do curso. As interações mediadas pelas TICs apresentam um caráter de não compartilhamento espacial (não contiguidade espacial). No que tange ao aspecto temporal, na maioria das vezes, as interações são assíncronas, ou seja, os interlocutores estão conectados à rede em tempo distinto, como, por exemplo, nos fóruns de discussão. Além disso, cada disciplina conta com pelo menos duas videoconferências interativas, que reúnem graduandos, professores e tutores no mesmo tempo (interação síncrona), embora em espaços distintos. As interações

síncronas também se realizam através de *chats*, em que o professor e os tutores a distância interagem com os graduandos a partir de diversos assuntos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem no bojo de uma dada disciplina.

Todas essas interações são mediadas pelo AVEA, que é o ambiente onde está organizado o hipertexto de cada disciplina. Este é o texto que *guia* o licenciando no ambiente, mobilizando as interações *online*.

Como dito antes, reserva-se até 30% da carga horária do curso para os encontros presenciais, que são interações síncronas. As atividades obrigatoriamente presenciais realizadas no polo são: avaliações do desempenho acadêmico, estágios obrigatórios (quando previstos na legislação pertinente), defesa de trabalhos de conclusão de curso (quando prevista na legislação pertinente), atividades realizadas em laboratórios de ensino (quando for o caso) e videoconferências. Em média, ocorrem até quatro encontros presenciais por mês. A maior parte dos encontros presenciais ocorre entre graduando e tutor do polo. Em datas pré-agendadas, o professor da disciplina se desloca até o polo para realização do encontro presencial, que são 4 aulas presenciais (DLLV, 2007).

A seguir, apresentamos o perfil do professor em formação no curso de Letras EaD.

### 3. O PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-EAD

Nesta seção abordamos, mediante análise de documentos institucionais do curso de Letras-Português EaD, o perfil dos licenciandos que estão se formando professores de língua portuguesa e cujas concepções de linguagem analisaremos.

Ao participarem do vestibular e serem aprovados, esses sujeitos assumem uma nova posição – a de graduandos de um curso de Licenciatura em Letras-Português na modalidade a distância em uma universidade pública federal. Esse novo lugar implica uma série de atribuições inerentes a esse papel social, que são estabelecidas pelo projeto pedagógico e ratificadas no transcorrer das disciplinas por diversos dispositivos, como os expedientes avaliativos, por exemplo.

O projeto pedagógico do curso define as seguintes atribuições dos graduandos:

- a) participar de encontros presenciais obrigatórios organizados pelos tutores do polo, em que discutirão suas dúvidas, apresentarão sua produção realizada individualmente e/ou em grupo e terão suas atividades discutidas e avaliadas;

- b) participar dos seminários integradores presenciais realizados no polo;
- c) deslocar-se até o polo para receber orientações sobre os conteúdos das disciplinas com o tutor, participar em trabalhos de grupos, utilizar a midiateca e o Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- d) obter desempenho acadêmico dentro das especificações do regulamento do curso;
- e) participar dos encontros, conferências e reuniões virtuais;
- f) criar uma representação discente por polo (DLLV, 2007, p. 13).

Ao inserir-se no curso, o sujeito aceita esse *contrato* e assume a posição de graduando, que remete ao ato de comprometer-se com o curso. Isso se evidencia no uso recorrente da palavra *participação*, que, irremediavelmente, aponta para uma condição que requer um comprometimento ativo com o curso.

Aceitar esse contrato e participar ativamente de um curso de EaD significa, antes de tudo, *habitar* o AVEA. A habitação do espaço da aula virtual é imprescindível, porque permite a interação entre graduandos e tutores; entre graduandos e professores; e entre os próprios colegas do curso. É essa presença que possibilita o acontecimento da aula virtual. Tal situação também se evidencia no ensino presencial, em que os graduandos precisam comparecer às aulas presenciais para que haja interação entre os interlocutores e, desse modo, o agenciamento dos saberes e as negociações discursivas, a fim de se alcançar os objetivos inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Na aula presencial, o professor preenche a lista de frequência em seu diário e observa visualmente a presença corpórea dos graduandos, perscruta seus olhares de animosidade ou de cumplicidade, capta suas entonações na fala e nos gestos, etc.

Na aula virtual, por sua vez, essa *presença* se realiza nos acessos ao hipertexto da disciplina, quando o licenciando materializa suas palavras e contrapalavras acentuadas com tons marcados nos “gestos discursivos: gesto de leitura, de escrita e de interpretação”, que podem ser entendidos como “um movimento, uma atitude, que irrompe significativamente desde que se entre num processo discursivo” (FURLANETTO, 2010, p. 311). É por meio desses gestos discursivos que podemos conhecer os estudantes na EaD, bem como os demais interlocutores; podemos identificar suas nuances, suas peculiaridades, etc.

A *habitação* dos graduandos na aula virtual é controlada/monitorada por expedientes institucionais. Para que se efetive a observação, por parte da administração do curso ou da equipe da disciplina, no que se refere aos acessos dos graduandos ao ambiente virtual (sala de aula), as ferramentas tecnológicas do

Moodle possibilitam traçar todo o percurso de navegação dos graduandos na aula virtual. Durante a realização da disciplina, a ferramenta *Relatórios de Atividades* permite ao professor ou ao tutor verificar, de forma pontual, o modo como os graduandos transitam nesse espaço. O professor pode observar quantos foram os acessos (entradas) ao hipertexto da disciplina, quantos arquivos foram lidos ou baixados, quantas atividades foram postadas, etc. Enfim, as ferramentas tecnológicas operacionalizam essa regulação do sujeito-graduando, possibilitando a observação de seus movimentos na aula virtual. As possibilidades midiáticas nos fazem pensar que as relações concretizadas no AVEA são mais passíveis de serem *reguladas* do que as da educação presencial. Trata-se de um jogo complexo de cuidados, de monitoramentos de movimentos (e de sentidos) do outro. Assim como o tutor e o professor monitoram o graduando, também o graduando monitora professor e tutor, uma vez que ele também podem visualizar as entradas que esses sujeitos fazem no ambiente virtual. Então, em certo sentido, ser um graduando na EaD implica, entre outras coisas, ocupar a posição de um sujeito que está sempre *sob os cuidados* do outro, cujas ações/movimentos no ambiente virtual estão sempre em *status* de observação, com vistas a *conferir* a sua efetiva participação, pois, nessa modalidade de ensino, presume-se que a vivência do estudante no ambiente é o que viabiliza/possibilita a aprendizagem pretendida.

Vale ainda destacar que tais expedientes de monitoramento são inerentes aos contextos de ensino, tendo em vista que recobrem/perpassam as relações estabelecidas na esfera escolar, e esses mecanismos de monitoração incidem na produção e assimilação de discursos nessa esfera, bem como na constituição dos papéis discursivos. Com base em Foucault, podemos dizer que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2008[1970], p. 44). Assim, ainda segundo Foucault, um sistema de ensino é uma ritualização da palavra; uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam. Ressaltamos que, na EaD, as possibilidades de monitoramento dos sujeitos são bem maiores, em virtude dos meios tecnológicos disponíveis, como é o caso dos registros das interações, que ficam armazenados no Moodle.

Nesse contexto de regulações institucionais, o projeto do curso prevê um perfil de ingressante (e as interações na aula virtual reafirmam esse perfil) que, de modo geral, é alguém colocado, desde o início, em uma condição de constante avaliação, mensuração e monitoramento. Em meio a tais condições de produção de discursos, ao interagir nas disciplinas do curso, os graduandos entram em relações dialógicas onde se dá seu processo de subjetivação, pois é na relação de alteridade

e excedente de visão com os demais interlocutores que se processam mudanças significativas na constituição desses sujeitos. Por isso, além de um perfil do aluno ingressante, o projeto apresenta também um perfil do egresso, ou seja, o perfil do sujeito que se pretende formar. Isso tem implicações no perfil de professor de Língua Portuguesa a ser constituído pelo curso. O perfil do graduando ingressante projeta um certo sujeito a ser *trabalhado/lapidado*; o perfil de egresso, por sua vez, projeta uma *memória de futuro*, apontando para um sujeito a ser constituído nas interações sociodiscursivas nas disciplinas do curso, o que certamente incide na constituição identitária desse professor de Língua Portuguesa em formação.

A visão de egresso que se pretende formar no curso pode ser observada no objetivo norteador do projeto, onde consta:

O objetivo do Curso de Letras é formar professores competentes, em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões relativos a conhecimentos lingüísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita. (DLLV, 2007, p. 17).

No objetivo proposto pelo projeto, podemos antever que a ênfase recai sobre um caráter teórico/acadêmico no campo lingüístico e literário, muito próximo a que se propõe em um curso de bacharelado em Letras, por exemplo. O ensino e a aprendizagem na escola, tema caro à formação docente, é colocado de forma secundária/periférica no projeto, ao se afirmar que, para alcançar o objetivo maior, descrito acima, o curso busca:

- (i) *oferecer uma formação sólida nas áreas de língua e literatura, oportunizando a experiência com o ensino, a pesquisa e a extensão*, e incentivando a articulação com outros cursos de graduação e com a pós-graduação na área;
- (ii) criar oportunidades pedagógicas que propiciem o desenvolvimento da autonomia do aluno quanto à resolução de problemas, tomada de decisões, trabalho em equipe, comunicação, dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras (DLLV, 2007, p. 17, grifo nosso).

Mesmo quando o projeto menciona o termo *ensino*, não se tem como foco a escola (ou melhor, o tema do objeto de discurso não é a formação docente), e sim, novamente, objetiva-se “oferecer uma formação sólida nas áreas de língua e literatura [...]”. Quando o projeto afirma que isso deve ocorrer de forma a *oportunizar a experiência com o ensino, a pesquisa e a extensão* está, pois, fazendo novamente uma referência à formação acadêmica, uma vez que essa tríade remete à identidade da

universidade e não à da escola básica para a qual esses graduandos serão habilitados para atuar como professores.

E, ainda, na descrição do perfil do professor habilitado pelo curso, o projeto prevê que os licenciandos construam, ao longo da sua formação:

- Domínio da língua portuguesa em sua norma culta e em suas manifestações oral e escrita.
- Uso adequado da língua em diferentes situações de comunicação.
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico.
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação do profissional das Letras.
- Percepção de diferentes contextos interculturais.
- Formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho.
- Utilização de recursos de novas tecnologias.
- Aptidão para atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins.
- [...] compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mercado de trabalho; e [...] senso crítico para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do aprimoramento profissional (DLLV, 2007, p. 17).

A descrição do perfil do egresso apresentada pelo projeto do curso foi construída a partir de uma paráfrase das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (DCNs)<sup>3</sup>. Em certa medida, o projeto revozeia uma concepção nacional de formação para a área de Letras, e que não faz uma distinção entre um bacharel em Letras e um professor de Língua Portuguesa.

O perfil do egresso proposto pelo projeto põe em relevo as marcas que se inscrevem no processo histórico da construção identitária do professor de Língua Portuguesa, evidenciada na sua relação com o ensino e o domínio da norma culta, como se observa em: "Domínio da língua portuguesa em sua norma culta". Além disso, enfatiza os estudos linguísticos e literários que historicamente fazem parte da formação desse profissional, como se observa em: "Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico"; e em: "Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação do

---

3 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso mar. 2015.

profissional das Letras". Somam-se aos aspectos históricos da formação em Letras as demandas contemporâneas requeridas aos profissionais de forma geral, como podemos observar em: "Utilização de recursos de novas tecnologias", "Percepção de diferentes contextos interculturais" e "Formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho".

Em síntese, no perfil do egresso do curso de licenciatura em Letras-Português-EaD, há um hibridismo entre um olhar para a tradição e um olhar para o *novo*. A tradição se marca pela relação identitária do professor de Língua Portuguesa com o que historicamente se configurou como objeto de formação de professor de Língua Portuguesa (conteúdos de língua e de literatura). O *novo*, por sua vez, inscreve-se em uma discursividade contemporânea constituída na relação com o trabalho, em que se destaca o discurso das *competências* e *habilidades* e o discurso do *aprender a aprender* nos contextos de ensino. Trata-se de um *novo olhar* um tanto generalista, uma vez que enfoca as relações entre os sujeitos na esfera do trabalho ou a inserção das TICs no trabalho docente. Não se trata de um *novo* voltado para a formação do professor a fim de conduzir para uma outra concepção de disciplina de Língua Portuguesa na escola.

Como podemos entrever, no perfil egresso fica diluída e fragilizada a formação do professor da educação básica, uma vez que nem mesmo os termos *professor* ou *docência* são contemplados e a descrição se perde entre o caráter teórico em termos de língua e literatura e a generalização sobre a necessidade de um profissional *atualizado, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho*. Essas diretrizes incidem na formação do professor de Língua Portuguesa, tendo em vista que são discursos oficiais que conformam/delineiam a formação inicial.

Tendo, pois, delineado o espaço da pesquisa, mais especificamente o cronotopo de produção dos discursos analisados, a seguir, apresentamos as regularidades observadas nos dados que apontam para as concepções de linguagem discursivizadas pelos sujeitos que estão em formação docente inicial.

#### 4. AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DISCURSIVIZADAS PELOS LICENCIANDOS

Constituir-se professor de Língua Portuguesa implica construir ao longo de sua formação (tanto inicial quanto continuada), como também no exercício da profissão, uma concepção de linguagem que norteie o seu trabalho docente. No tocante às concepções de linguagem, observamos no discurso dos licenciandos:

a) a reenunção de uma concepção de língua como única/homogênea; b) a reenunção da concepção da variação linguística.

A concepção de língua única e estável é um já-dito que é forte e amplamente difundido por várias esferas discursivas, como apontam Britto (1997) e Faraco (2001; 2008). Contemporaneamente, as esferas jornalística e política têm operado no sentido de recolocar perspectivas canônicas sobre a concepção de língua. Não raramente observamos a esfera jornalística se posicionar, de forma bastante equivocada, sobre o uso da língua pelos falantes, apregoando que “a língua portuguesa vem sendo completamente descaracterizada e seriamente ameaçada, pondo em risco todo o nosso patrimônio cultural!” (FARACO, 2002[2001], p. 9). Esses discursos incidem na constituição do modo como as pessoas entendem a língua, cujos debates revigoram discursos emocionados, recheados de alusões a sentimentos de nacionalismo e patriotismo, ancorados no preconceito de que há uma só língua na comunidade nacional, a língua-padrão, que deve ser defendida de ameaças externas (FARACO, 2002[2001], p. 35). As vozes advindas dessas esferas têm contribuído para cristalizar discursos *puristas* sobre a língua. Trata-se de políticas linguísticas que afetam de dentro os discursos sobre a língua, operando como forças *centrípetas da língua*, uma vez que tentam unificar/centralizar os usos linguísticos em uma concepção de língua única comum (BAKHTIN, 1998[1975], p. 82). De acordo com Bakhtin, “a língua única não é dada, mas, em essência estabelecida em cada momento [...] e se opõe ao discurso diversificado” (1998[1975], p. 81). A língua única é a linguagem socialmente reconhecida, ou seja, é uma construção discursiva construída ideologicamente. “Ela expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural.” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 81).

Essa forma historicamente constituída de conceber a linguagem reverberou nos discursos dos licenciandos de modos distintos, seja na menção à gramática tradicional, seja quando os licenciandos se manifestaram sobre a necessidade de falar e escrever “corretamente”. Os licenciandos enunciaram a concepção de língua única em um dos fóruns, que tinha o seguinte comando: *Com base nos textos lidos e na aula/vídeo aula a que você assistiu, como você entende que a história da disciplina influenciou o panorama atual da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do ensino fundamental e médio?*

De modo geral, os licenciandos reenunciaram os textos lidos para a unidade de ensino na qual estava inserido o fórum, como uma tentativa de fazer uma síntese do conteúdo teórico do curso a fim de apropriar-se dele. No entanto, apesar de ser uma contrapalavra construída em grande parte pelo movimento de reenunciar

os textos propostos para leitura, há enunciados que apontam para concepções de linguagem já assimiladas anteriormente pelos sujeitos e trazidas para a aula virtual, e que se misturam ao discurso teórico, como vemos a seguir:

F1<sup>4</sup>

Re: Português brasileiro  
por [Angela](#) - domingo, 20 setembro 2009, 19:09

[...] Em 1970, a disciplina Português foi substituída pela “Comunicação e Expressão”. Não se tratando mais do estudo sobre a língua ou da língua, mas do desenvolvimento do uso da língua, com isso amplia-se o conceito de leitura. Hoje, a disciplina Português define-se pelas condições sociais, econômicas e culturais que determinam a escola e o ensino.

Estudar português é buscar no passado a compreensão e a explicação da nossa história, da nossa cultura referente à nossa língua; para que não façamos interferências que destrua a nossa identidade em um futuro próximo. [...]

É muito instigante, mas não encontramos respostas para tais perguntas. **Quem sabe num futuro próximo o português será um só, sem essa de que se fala de um jeito e se escreve de outro. Quem sabe se ensinarmos nossos filhos, netos, bisnetos... Um único português desde o berço... Será? Ou será que com o tempo vai piorar ainda mais, devido a tecnologia e os tais MSN e Orkut que nossos filhos tanto usam hoje, abreviando e inventando novas palavras?**

Nos quatro primeiros parágrafos desse enunciado, a licencianda busca resumir os textos em debate a fim de traçar um panorama histórico sobre o ensino de LP no Brasil. No entanto, no quinto parágrafo, apresenta um discurso que não vem dos textos lidos. Evidencia-se a presença e a ratificação do discurso da concepção de língua única, cuja identidade é necessário conservar. No último parágrafo, de modo mais explícito, o enunciado apresenta a visão de língua unitária/homogênea.

A licencianda traz para seu enunciado o discurso da língua única, da homogeneidade na linguagem, evidenciado um movimento dialógico de assimilação (R. H. RODRIGUES, 2001) desse discurso hegemônico. Enuncia o discurso purista que teme a corrupção da *língua mãe*. Sobre essa questão, Britto (1997, p. 174) escreve: “O medo da degradação da língua nacional é conseqüência de uma concepção equivocada e autoritária de como se dão os acordos lingüísticos.”. Os discursos sobre a degradação da língua são facetas do discurso hegemônico, que defende a concepção de língua única, que apaga a diversidade e a heterogeneidade da língua.

Do mesmo modo, no enunciado a seguir, também há uma reenuniação do discurso da concepção de língua única/homogênea.

4 O destaque em negrito, inserido em partes dos enunciados, ressalta o tópico em análise. Para indicar a natureza do dado inserido na análise, utilizamos as seguintes siglas: AA – Atividades Avaliativas; F – Fórum; e Q – Questionário. Os nomes mencionados na transcrição dos dados são fictícios.

## F2

Re: Português brasileiro

por [Marcia](#) - domingo, 20 setembro 2009, 18:25

### Desafios da língua materna.

Depois da leitura dos textos propostos pude perceber o quanto árdua tem sido a trajetória da língua materna, no processo de aprendizagem escolar. Somos um país com uma grande diversidade lingüística e de uma língua em revolução sofrendo modificações constantemente, e isso contribui muito para que ocorra essa reflexão em torno da aplicabilidade escolar. É de se esperar que ainda ocorram muitas falhas, mas tendo conhecimento do breve histórico da língua portuguesa como componente curricular, os erros cometidos até então, são na verdade tentativas de acertar numa proposta correta de ensino, favorecendo o desenvolvimento e ampliação da capacidade lingüística do aluno. **Analisar uma língua não é tão fácil assim, é preciso ter domínios das habilidades do uso correto da língua para entender e produzir nas diversas situações comunicativas que participamos todos os dias. Conhecer e dominar a língua garante uma participação mais ativa e crítica na sociedade letrada. O ensino da nossa língua mãe, já há algum tempo vem necessitando de uma reformulação profunda, e é assunto para professores, pesquisadores, lingüistas e especialistas da área. [...]**

Marcia elabora o seu discurso-resposta no fórum com base nos textos lidos, empenha-se em discutir os conteúdos que lhe são apresentados, ou seja, mostra-se sensível ao discurso de sua formação inicial. No entanto, o discurso da língua única/homogênea, já arrematado nas práticas sociodiscursivas escolares e em outras esferas de atividades, ressoa no enunciado da licencianda de forma sutil, sem que ela mesma perceba a contradição que se instaura em seu enunciado.

O embate entre diferentes discursos sobre concepções de língua (língua única e heterogeneidade lingüística) se mostra no enunciado da licencianda, pois ao passo que, num primeiro momento, ela reconhece e reenuncia a diversidade lingüística como constitutiva da língua, ao discorrer sobre o uso correto da língua, a língua mãe; o domínio dessas habilidades como garantia de ascensão social, emerge o discurso da concepção de língua única/homogênea. Em certa medida, o enunciado da licencianda leva em conta a realidade fundante da linguagem, a saber, a orientação para o plurilinguismo dialogizado (BAKHTIN, 1998[1975]), no entanto, choca-se com o discurso da língua única/homogênea. Então, em um mesmo enunciado há duas orientações valorativas distintas, isso porque diversas *vozes albeias lutam para influenciar a consciência do indivíduo* (BAKHTIN, 1998[1975], p. 147).

Em outro fórum, identificamos enunciados que apontam para uma mudança sobre a concepção de linguagem, decorrente das interações no curso:

F3

Re: Fórum de discussão do Plano de Ensino  
 por Rubia- segunda, 12 julho 2010, 21:54  
 [...]. Outro fato interessante será a aquisição de uma nova maneira de pensar a língua, pois particularmente, carrego muitos “ranços” da gramática tradicional. [...]

O discurso acerca da noção de língua única/homogênea também se faz presente na menção à gramática tradicional. Ao dizer que *carrego[a] muitos ranços da gramática tradicional*, Rubia traz a experiência vivida da sua história de escolarização, que remete à tradição escolar no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Embora não explicita o que compreende por *gramática tradicional*, podemos aventar que se trata do estudo da norma padrão, ou, ainda, de uma *gramática conceitual*. O discurso acerca da língua única/homogênea, assentada na própria tradição da disciplina de Língua Portuguesa com base em um ensino prescritivo da língua, é colocado em xeque pelas diferentes concepções de linguagem com as quais os licenciandos se depararam no curso. A licencianda enuncia tal deslocamento ao ponderar que a disciplina do curso de Letras lhe permitiria [...] *a aquisição de uma nova maneira de pensar a língua*. Sinaliza uma *avaliação positiva* em relação a essa outra possibilidade de olhar a língua, distante dos [...] *ranços da gramática tradicional*.

Semelhantemente, o enunciado a seguir aponta que está em processo um deslocamento acerca da perspectiva sobre a linguagem:

*Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?*

**Q1:** *Eu esperava que o curso me fizesse entender gramática. Hoje vejo que o curso me proporciona refletir a linguagem.*

Ao mencionar sobre o que aprendeu durante o curso até aquele momento, o licenciando (Q1) destaca que a sua expectativa inicial em relação ao curso foi ressignificada. Tal expectativa sobre o objeto de estudo em um curso de Letras está ancorada no *horizonte valorativo*<sup>5</sup> dos sujeitos, nas mais diferentes esferas da atividade

---

5 A noção bakhtiniana de horizonte valorativo balizou a análise em muitos momentos. Segundo essa orientação epistemológica, o horizonte valorativo dos grupos socialmente organizados de determinada época integra-se ao signo, ou seja, agrega-se ao signo um ponto de vista, uma posição axiológica. Sendo, pois também uma posição axiológica, o signo não só reflete uma realidade, mas também refrata uma outra. Em outros termos, o signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2004[1929]).

humana, sobre os conhecimentos que fazem parte de um curso de graduação em Letras. Podemos dizer que o licenciando “atualiza a imagem histórica de quem faz Letras deve saber gramática [...]” (BARBOSA, 2004, p. 106). Por isso, inicialmente, esperava um ensino gramatical (aprender gramática), mas, a partir das interações nas aulas virtuais, deparou-se com *compreensões outras* sobre a linguagem, o que ressignificou consequentemente o seu *olhar* para o próprio curso.

Embora sinalizem para um deslocamento no que se refere à concepção de linguagem, os enunciados apresentados (F3 e Q1) se mostram vagos, uma vez que não especificam quais são essas outras concepções sobre a linguagem expostas no curso, como também não explicam o que entendem por gramática. Essa vagueza é significativa, pois indica que os licenciandos ainda não assimilaram as perspectivas de linguagem advindas dos estudos teóricos das disciplinas cursadas.

Já em outros enunciados-respostas, identificamos um discurso mais pontual, que sinaliza uma determinada abordagem epistêmica sobre a linguagem, apontando para um *movimento dialógico de assimilação* (RODRIGUES, 2001) do discurso teórico, que é apresentado aos licenciandos nas disciplinas do curso. Isso ocorreu, por exemplo, com relação às discussões teóricas propostas pela disciplina de Sociolinguística. A concepção de linguagem apresentada nessa disciplina mostrou-se no discurso dos licenciandos na referência aos conceitos inerentes a essa área dos estudos linguísticos, como é o caso da menção ao *erro* e à *variação linguística*, que remete à teoria da variação e mudança linguística de orientação laboviana, como se observa a seguir:

*Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?*

**Q2:** [...] o ensino das **variações linguísticas**, a **questão do “erro”**, pois nos ensina a não sermos tão radicais e a valorizar o que o aluno trás consigo.

**Q3:** Tudo. Mas, **destaco as variações linguísticas** que até então considerava “erro”, hoje sei que são variações culturais, sociais e regionais.

**Q4:** As **diversidades lingüísticas**. O curso prepara para isso.

**Q5:** Com esse curso podemos nos comunicarmos melhor e para sabermos como e quando usarmos a **variações linguísticas**.

As noções de *variação linguística* e de *erro* são para os licenciandos, de fato, conceitos novos. Essa teorização parece constituir-se como uma *descoberta*, que é logo reenunciada pelos acadêmicos. Chamou-nos a atenção que um dos licenciandos,

inclusive, considera a noção de variação linguística como um aspecto central em sua formação, quando afirma que: *As diversidades lingüísticas. O curso prepara para isso.* Esse discurso teórico sobre a língua é marcado pela *novidade* e entra no horizonte valorativo dos licenciandos, que ingressam no curso fortemente orientados pela concepção de língua única/homogênea.

A reenunciação do discurso teórico sobre a variação e mudança da língua mostrou-se em outra situação de interação, mais precisamente em uma atividade avaliativa, como mostram os enunciados a seguir:

*O que é ensinar Língua Portuguesa e Literatura?*

**AA1-Marcia:** [...] *O professor deve mostrar ao aluno, que dependendo do meio social em que se encontra, usará outras variações lingüísticas, ou seja, é preciso ter um pequeno entendimento da gramática normativa para que ele possa se expressar com coesão e coerência.*

**AA2-Rosana:** *Ensinar língua portuguesa e Literatura na minha concepção é proporcionar os alunos o conhecimento da nossa língua tanto a regra normativa para quando precisarem se expressar formalmente, tanto a passar o conhecimento que fala do cotidiano que parece "errada" tem uma explicação por trás.*

O discurso dos licenciandos sobre a concepção de língua como variação está relacionado também ao contato deles com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, tendo em vista que lhes havia sido solicitada a leitura desse documento oficial. Há nesses enunciados-respostas uma junção entre a noção de variação linguística e a de língua única. Isso porque o discurso sobre a variação e mudança linguística encontra sujeitos constituídos por discursos já-ditos sobre a linguagem. O discurso teórico sobre a variação e mudança da língua, ou seja, sobre a heterogeneidade linguística, entra em choque com o discurso de língua única/hegemônica. Nessa arena dialógica há um embate entre diferentes orientações axiológicas no processo de tornar a palavra alheia uma *palavra persuasiva interior* (BAKHTIN, 1998[1975], p. 147). Por isso, o discurso oriundo do documento oficial, que representa o novo (sobre a variação linguística), mostra-se colado/imbricado ao discurso da língua única/homogênea.

Os licenciandos tentam agenciar a teoria da variação, mas o fazem na relação com a noção de gramática normativa (de cunho prescritivo), que podemos atrelar também à noção de norma-padrão, orientada pelo discurso da língua única/hegemônica, já sedimentada em suas (dos licenciandos) práticas discursivas. Faraco (2008, p. 171) conceitua a norma-padrão (norma culta, de cunho prescritivo) como um "construto idealizado, uma codificação taxonômica de formas tomadas como

um modelo linguístico ideal.” (FARACO, 2008, p. 172), sendo, pois, “uma norma-padrão impraticável e disfuncional.” (FARACO, 2008, p. 173). Segundo Faraco, “essa norma tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e de discriminação sociocultural (FARACO, 2008, p. 172), constituindo-se assim uma manifestação das forças centrípetas da língua (BAKHTIN, 1998[1975]) na construção de uma língua única/homogênea, conforme discorremos anteriormente.

A partir dessa diferenciação proposta por Faraco, podemos inferir que os licenciandos assimilam a teoria da variação linguística, mas ainda não percebem a diferença conceitual (e ideológica) entre norma padrão (culto), de caráter prescritivo, e as variedades cultas, fenômenos linguísticos reais e que são as variedades de que tratam os estudos da Sociolinguística.

Ecoam nesses discursos alguns já-ditos assentados no discurso da língua única/homogênea, que se mistura com a concepção de língua que lhes é apresentada em algumas das disciplinas do curso, a da variação linguística. Isso ocorre, por exemplo, quando afirmam que *O professor deve mostrar ao aluno, que dependendo do meio social em que se encontra, usará outras variações linguísticas, ou seja, é preciso ter um pequeno entendimento da gramática normativa para que ele possa se expressar com coesão e coerência. Ou, ainda, quando enunciam: proporcionar [...] o conhecimento da nossa língua tanto a regra normativa para quando precisarem se expressar formalmente.* Nessa visão, *expressar-se formalmente* significa dominar o padrão culto. Esse discurso leva a uma ideia equivocada de que o ensino de gramática normativa possibilita o acesso às variedades cultas da língua. Concordamos com Faraco (2008, p. 170), quando ele afirma que o acesso a essas variedades cultas não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas. O domínio das variedades ditas cultas se dá pela inserção dos sujeitos nas práticas socioculturais em que essas variedades são praticadas pelos falantes.

Em suma, o discurso teórico do curso – nesse caso, da variação e mudança da língua – chocou-se com os já-ditos sobre a linguagem, que perpetuam ideias puristas ligadas à noção de língua única/homogênea. Embora haja esse embate discursivo, permanece incólume a noção de língua única/homogênea, que é a língua “correta”. Novamente, concordamos com Faraco, quando diz que essas questões (conceitos científicos sobre a língua) não são “ainda de fácil assimilação porque continuamos assombrados pela norma-padrão escrita fixada no século XIX, pela violência simbólica que a acompanha e pelo temor histórico de uma suposta ‘desagregação’ da língua e do país.” (FARACO, 2008, p. 175, grifo do autor). Assim, muitas vezes, é o discurso da língua única que está orientando/balizando o discurso dos licenciandos, muito embora tematizem a noção de língua como um conjunto de variedades.

## 5. A AUSÊNCIA DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

Além da reenunção do discurso sobre a língua única e do discurso teórico da variação e mudança da língua, observamos certa *ausência* no que se refere à concepção de linguagem como *interação*, ainda que tal perspectiva de linguagem tenha sido tematizada no decorrer do curso, balizando as discussões teóricas da disciplina de Linguística Textual (2009/2); dos minicursos Gêneros discursivos (2009/2) e Formação do leitor (2010/2); e das disciplinas Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna (2011/1) e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2011/1).

A concepção de língua como interação compreende a linguagem como instrumento de mediação simbólica que instaura relações sociais entre sujeitos históricos e culturalmente situados (VIGOTSKI, 2000 [1984]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2004 [1929]). Nos dados gerados já na sexta fase do curso (2011/2), os licenciandos mencionam pouco e de forma esparsa essa concepção de linguagem que se mostra relevante na formação do professor de Língua Portuguesa cujo trabalho implica o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem (escuta, leitura, produção textual). A compreensão da concepção de língua como interação, por parte de professores em formação (inicial e continuada), incide nas práticas pedagógicas desse professor. Em outras palavras, a concepção de língua do professor tem ressonância na forma como ele compreende o objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna, podendo deslocar a ação docente de um trabalho categorial e sistêmico da língua para práticas de usos sociais da linguagem.

Segundo Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), repensar a disciplina de Língua Portuguesa na escola, hoje, em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem implica:

uma *postura axiológica* (não há enunciados neutros) diferenciada frente aos alunos, uma vez que a linguagem é o lugar de construção de relações sociais e de subjetivação. Logo, o aluno já não pode mais ser visto como sujeito passivo a quem cabe aprender os conteúdos, mas como interlocutor que, com seu horizonte axiológico, traz à escola conhecimentos de mundo e valores com os quais a escola precisa interagir para construir *pontes dialógicas* que propiciem a aprendizagem de alunos e professores, em contextos sociais histórica e socialmente situados, a partir do respeito à diversidade de saberes, culturas e valores. (2011, p. 97)

Essa orientação epistêmica, que sustenta teoricamente os documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa, não entrou no *horizonte valorativo* dos licenciandos de forma efetiva, ou foi se diluindo no decorrer do curso. Tal constatação pode ser observada em um dos fóruns do minicurso Formação do Leitor, cuja orientação

teórica era a concepção de língua como interação, e cujo tema proposto era justamente a relação entre concepções de linguagem e formação do leitor, conforme a abertura do fórum: *Responda à seguinte questão após o estudo dos textos e a participação no chat. Quais as implicações de nossas concepções sobre língua(gem) em nossa ação como professores na formação do leitor na escola?*

Os licenciandos se posicionaram a partir de leituras de textos teóricos e em discussões anteriores, realizadas por meio de *chat*. Para a discussão nesse fórum as leituras propostas foram: os PCN de Língua portuguesa (p.17-27) e um capítulo do livro *Desvendando os segredos do texto*, de Ingedore Koch, intitulado: *Concepções de língua, sujeito, texto e sentido*. Contudo, as leituras realizadas pelos licenciandos emergem de forma escassa e truncada no fórum, como podemos verificar a seguir:

#### F4

Re: Fórum 1 por <u>Iris</u> - terça, 5 outubro 2010, 21:18
Nunca conseguiremos formar bons leitores se nós mesmos não praticamos o hábito da leitura. O professor é alguém em quem "muitas vezes" os alunos se espelham, se encontram um professor leitor que interpreta e faz uma correta avaliação de textos, ele (o aluno) se sentirá motivado a ler também, ou pelo menos ficar curioso sobre os diferentes tipos de leitura.

AAaaaaA professora do minicurso, Karina, foi tocada/provocada pela ausência da menção ao tema do fórum, sobretudo, sobre a concepção de linguagem que estava em pauta.

#### F5

Re: Fórum 1 por <u>Karina</u> - segunda, 11 outubro 2010, 08:41
Iris: Concordamos com suas considerações, elas são fundamentais. Importa, porém, que <u>discutamos isso à luz das concepções de linguagem</u> , tal qual propusemos no fórum. Se o fizermos, entenderemos que nossas propostas de leitura e a abordagem que fazemos dessas leituras têm de ter significados nos usos da língua escrita tal qual se instituem na sociedade mais ampla.

Karina ressalta/acentua o tema central do fórum ao dizer que: *Importa, porém, que discutamos isso à luz das concepções de linguagem, tal qual propusemos no fórum.*

Em outro enunciado do mesmo fórum também houve certa dispersão em relação ao tema proposto:

## F6

Re: Fórum 1

por [Yeda](#) - sábado, 9 outubro 2010, 00:17

Cada professor tem sua maneira de pensar, e suas concepções implicam muito na formação do aluno. A prática diária da leitura e a escrita, em atividades mediadas pelo professor, são fundamentais quando se considera a linguagem como forma de interação social. O desenvolvimento da linguagem oral, apesar de ainda pouco priorizado na escola, precisa ser trabalhado com exposições sobre um conteúdo, debates e argumentações sobre um tema lido. O importante é oferecer oportunidades de fala, mostrando a adequação da língua a cada situação social de comunicação oral. [...].

Yeda menciona a concepção teórica que orienta a discussão do fórum, mas logo a sua fala se desvia no sentido de tecer considerações mais amplas sobre aspectos ligados à metodologia de ensino do professor em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Observamos considerações mais de senso comum e pouco, ou quase nada, emerge das leituras dos textos teóricos propostos para a leitura no minicurso.

A professora também faz o resgate do foco da discussão no fórum:

## F7

Re: Fórum 1

por [Karina](#) - segunda, 11 outubro 2010, 08:43

Yeda:

O que você registra é de fundamental importância em se tratando do desenvolvimento das práticas de uso da linguagem. Nosso foco, porém, eram as relações entre concepções de linguagem e formação do leitor. Nessa relação, é essencial que as leituras propostas e a abordagem que fazemos dessas mesmas leituras signifiquem à luz dos usos que a língua escrita tem na sociedade mais ampla.

A professora percebe que há novamente uma dispersão do tema; há certo apagamento do foco da discussão, sobretudo que a concepção de linguagem como interação não foi assimilada pela licencianda. Então, novamente, a professora recoloca a discussão, quando diz que: *Nosso foco, porém, eram as relações entre concepções de linguagem e formação do leitor. Nessa relação, é essencial que as leituras propostas e a abordagem que fazemos dessas mesmas leituras signifiquem à luz dos usos que a língua escrita tem na sociedade mais ampla.*

Ainda nesse fórum, há um embate discursivo singular em que os licenciandos parecem ignorar o discurso teórico da concepção de linguagem como interação.

A seguir apresentamos a sequência dos enunciados para posterior análise.

## F8

Re: Fórum 1 por <a href="#">Marcia</a> - sábado, 18 setembro 2010, 14:44
* A concepção que temos de língua(gem) interfere diretamente na nossa ação docente; pois o que o professor pensa, acredita, ele transfere através de suas ações ao educando; então o modo como ele entende a língua(gem) passará sua versão aos ouvintes; * <b>É importante ter uma visão clara da nossa concepção sobre linguagem, mas não única.</b> Pois o aluno desenvolverá gosto pela leitura ou não, dependendo o enfoque que o professor der; portanto é necessário diferentes ideias, diferentes visões a cerca da formação de leitores. [...]

O enunciado de Marcia tocou uma das colegas no fórum:

## F9

Re: Fórum 1 por <a href="#">Marilene</a> - domingo, 19 setembro 2010, 00:49
A concepção que o professor tem sobre a linguagem, vai direcionar o trabalho em sala de aula, implicando diretamente na formação dos alunos – leitores. Neste sentido, o professor como mediador, deve garantir aos alunos a possibilidade de fazer o uso lingüístico das mais diversas formas, seja através do discurso ou da escrita. Segundo os PCNs (1998, p.28) “A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão.” Lendo os comentários já postados a respeito da temática, <b>destaco uma frase que considero muito pertinente, postado pela Marcia que diz: “É importante ter uma visão clara da nossa concepção sobre linguagem, mas não única.”</b> Estando acessível a novas concepções sobre linguagem, abre-se um amplo leque de possibilidades de trabalho com o aluno, proporcionando maior autonomia ao mesmo para que ele possa “experimentar” a leitura de diferentes tipos de textos.

No enunciado a seguir, a tutora responde ao enunciado de Marcia.

## F10

Re: Fórum 1  
 por [Lucimar](#) - segunda, 27 setembro 2010, 14:23

Perfeito, Marcia

1º) a nossa concepção de língua(gem) reflete na nossa ação, por isso é importante termos consciência da concepção na qual acreditamos e a partir da qual desenvolvemos nossas ações;

2º) não formamos bons leitores se não somos proficientes na leitura dos mais variados gêneros. Além disso: ensinamos muito pelo exemplo, o que significa que nossos alunos precisam nos ver lendo; se não fizermos comentários sobre as coisas que lemos eles possivelmente acharão que não temos o hábito da leitura.

3º) devemos ser bons mediadores na construção dos sentidos dos textos, isso significa saber fazer perguntas que exijam de nossos alunos habilidades de localizar informações, interpretar e refletir criticamente sobre o conteúdo do texto.

Você finalizou sua colocação de forma brilhante: o aluno é o sujeito ativo que interage com o texto e que traz seus conhecimentos de mundo, suas experiências e vivências para o processo de construção de sentido.

Abraço,

Na sequência, a tutora responde ao enunciado de Marilene.

## F11

Re: Fórum 1  
 por [Lucimar](#) - segunda, 27 setembro 2010, 13:53

Marilene:

Você destacou um ponto muito importante: o de que nós professores, ou futuros professores de Língua Portuguesa, devemos conhecer as várias concepções de língua(gem) para podermos escolher dentre elas a que considerarmos mais apropriada para o trabalho em sala de aula. Se estivermos conscientes da concepção de língua(gem) na qual acreditamos, poderemos planejar melhor a nossa ação. E isso certamente refletirá no trabalho com a leitura. Em nosso entendimento, a concepção de língua(gem) como interação permite um trabalho consequente com a leitura, pois considera o aluno como um sujeito histórica e socialmente situado, que se relaciona na sociedade com o outro por meio da linguagem.

Abraço,

Embora a tutora já tenha feito a sua intervenção, ao trazer sua contrapalavra face ao discurso das duas licenciandas (Marcia e Marilene), a professora também se posicionou no fórum, como vemos a seguir:

## F12

Re: Fórum 1  
por [Karina](#) - segunda, 11 outubro 2010, 08:38

Marilene:

Suas considerações são muito relevantes. [...] **Concordo que a frase de Marcia seja muito significativa [sic], apenas assinalo que**, ao empreender uma ação didático-pedagógica, é importante que tenhamos coerência em nossas escolhas teórico-epistemológicas; assim, se compartilhamos de uma concepção de língua como objeto social, precisamos agir metodologicamente segundo essa mesma concepção em todas as situações.

Nos enunciados das duas licenciandas não emerge o discurso sobre a concepção interacionista da linguagem. Ou seja, elas não reenunciam e não valoram a concepção de linguagem que lhes é apresentada no fórum. Marilene, inclusive, evidencia em seu enunciado que não compreende a escrita como discurso, quando diz que: *o professor deve garantir aos alunos a possibilidade de fazer o uso lingüístico das mais diversas formas, seja através do discurso ou da escrita.*

A tutora e a professora se empenham em se contrapor aos enunciados das licenciandas a fim de fazê-las compreender a orientação teórica proposta no fórum. Grosso modo, o discurso teórico enunciado pela tutora e professora naquele fórum sustentava que:

- a) a orientação epistemológica elegida/proposta no fórum era a concepção de linguagem como interação;
- b) a concepção de linguagem do professor incide sobre as suas práticas pedagógicas no que se refere à formação de leitor;
- c) o professor precisa orientar-se por uma única posição teórico-metodológica no que se refere à concepção de linguagem.

Essa sequência de enunciados no fórum teve início com uma contrapalavra de Marcia, que se distanciou de uma dessas proposições do fórum, mais especificamente da opção *b* (a concepção de linguagem do professor incide sobre as suas práticas pedagógicas no que se refere à formação de leitor), como se pode observar na fala de Marcia: [...] *É importante ter uma visão clara da nossa concepção sobre linguagem, mas não única; [...] é necessário diferentes ideias, diferentes visões a cerca da formação de leitores.*

A licencianda inicia seu enunciado em posição de concordância com a concepção de linguagem proposta no fórum: *A concepção que temos de lingua(gem) interfere diretamente na nossa ação docente; [...].* Contudo, logo percebemos que outras orientações valorativas balizam sua contrapalavra: *É importante ter uma visão clara da nossa*

concepção sobre linguagem, mas não única.; [...] é necessário diferentes ideias, diferentes visões a cerca da formação de leitores. Desse modo, a licencianda apresenta uma contrapalavra que se mostra contrária à orientação proposta no minicurso. Ao dizer que o professor precisa ter uma concepção clara de linguagem, mas não única, os interlocutores parecem ter produzido o seguinte sentido: *o professor precisa orientar sua prática por variadas concepções de linguagem*. Porém, na sequência, a licencianda muda o seu objeto de discurso, que não é mais a linguagem, e sim a formação do leitor: [...] *é necessário diferentes ideias, diferentes visões a cerca da formação de leitores*.

O fato é que esse sentido sobre a concepção de linguagem e sua relação com a atuação do professor balizou os enunciados dos demais licenciandos, como o de Marilene. Nessa contrapalavra, ela também inicia assumindo a perspectiva proposta no fórum (*A concepção que o professor tem sobre a linguagem, vai direcionar o trabalho em sala de aula, implicando diretamente na formação dos alunos - leitores.*). Na continuidade, traz um discurso citado: Segundo os PCNs (1998, p.28) *"A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão."* Não obstante, o discurso citado não responde/não se relaciona à questão do fórum: *Quais as implicações de nossas concepções sobre língua(gem) em nossa ação como professores na formação do leitor na escola?*

Assim, ela reenuncia o discurso do documento oficial de ensino com vistas a legitimar seu ponto de vista e também porque era um texto base para a discussão naquele fórum. E, por fim, retoma o que estava sendo dito no fórum: [...] *destaco uma frase que considero muito pertinente, postado pela Denise que diz: "É importante ter uma visão clara da nossa concepção sobre linguagem, mas não única."* Estando acessível a novas concepções sobre linguagem, abre-se um amplo leque de possibilidades de trabalho com o aluno, proporcionando maior autonomia ao mesmo para que ele possa "experimentar" a leitura de diferentes tipos de textos.

De tudo que foi dito no fórum, o que essa licencianda significou foi o discurso da colega Marcia e não o discurso teórico (da língua como interação) que orientava aquele fórum. Em outras palavras, ao reenunciar literalmente o que diz sua colega e completar esse dizer com sua apreciação, ela mostra que esse discurso da colega entrou no seu horizonte apreciativo, como vemos em: *Estando acessível a novas concepções sobre linguagem, abre-se um amplo leque de possibilidades de trabalho com o aluno, proporcionando maior autonomia ao mesmo para que ele possa "experimentar" a leitura de diferentes tipos de textos.*

A tutora Lucimar foi provocada por essa orientação axiológica das licenciandas e tenta fazer com que elas respondam a partir do discurso teórico sobre a concepção

de linguagem como interação, que balizava o fórum. Ela responde para a primeira licencianda: *Perfeito, Marcia. 1º) a nossa concepção de língua(gem) reflete na nossa ação, por isso é importante termos consciência da concepção na qual acreditamos e a partir da qual desenvolvemos nossas ações.*

Nos pontos elencados pela tutora, o primeiro deles é justamente a contrapalavra ao enunciado de Marcia sobre a necessidade de diferentes concepções de linguagem a fim de balizar a prática do professor na formação do leitor (*por isso é importante termos consciência da concepção na qual acreditamos e a partir da qual desenvolvemos nossas ações*). Em outras palavras, a tutora reafirma que é necessário assumir uma única orientação teórico-metodológica sobre a linguagem (língua como interação) e não várias concepções.

Na sua segunda postagem, a tutora endereça sua contrapalavra a Marilene, dizendo: *Você destacou um ponto muito importante: o de que nós professores, ou futuros professores de Língua Portuguesa, devemos conhecer as várias concepções de língua(gem) para podermos escolher dentre elas a que considerarmos mais apropriada para o trabalho em sala de aula. Se estivermos conscientes da concepção de língua(gem) na qual acreditamos, poderemos planejar melhor a nossa ação. E isso certamente refletirá no trabalho com a leitura. [...].*

Porém, nesse enunciado há uma alteração na estratégia de convencimento usada pela tutora, tendo em vista que ela atribui à licencianda palavras que ela (a licencianda) não disse, quando diz: *Você destacou um ponto muito importante: o de que nós professores, [...] devemos conhecer as várias concepções de língua(gem) para podermos escolher dentre elas a que considerarmos mais apropriada para o trabalho em sala de aula. Se observarmos o enunciado de Marilene detidamente, perceberemos que ela não enuncia o que a tutora aponta, como verificamos a seguir: [...] destaco uma frase que considero muito pertinente, postado pela Marcia que diz: "É importante ter uma visão clara da nossa concepção sobre linguagem, mas não única." Estando acessível a novas concepções sobre linguagem, abre-se um amplo leque de possibilidades de trabalho com o aluno, proporcionando maior autonomia ao mesmo para que ele possa "experimentar" a leitura de diferentes tipos de textos.*

É recorrente nos fóruns a estratégia do tutor (ou professor) reenunciar, em um primeiro momento, o enunciado do aluno por meio de elogio/concordância etc. para, em seguida, apresentar as "correções", materializadas por meio de operadores discursivos (mas, porém) ou por meio de expressões como "só quero acrescentar que" ou "uma pequena ressalva". Mas, nesse caso, isso não ocorre porque a tutora atribui à licenciada (Marilene) algo que ela não disse, e sim o que diz a teoria na qual se ancora a tutora. Aliás, a aluna diz justamente o contrário, reafirma que são necessárias novas (diferentes) concepções de linguagem no trabalho de formação do leitor.

A tutora avança no sentido de acentuar o discurso teórico sobre a concepção de linguagem como interação: *Se estivermos conscientes da concepção de língua(gem) na qual acreditamos, poderemos planejar melhor a nossa ação. E isso certamente refletirá no trabalho com a leitura. Em nosso entendimento, a concepção de língua(gem) como interação permite um trabalho consequente com a leitura, pois considera o aluno como um sujeito histórica e socialmente situado, que se relaciona na sociedade com o outro por meio da linguagem.* Ela reafirma o discurso teórico e, desse modo, ocupa sua posição discursiva de tutor. Essa situação de interação nos remete a duas reflexões relevantes:

a) Para manifestar a sua contraposição a tutora modaliza o seu discurso. Ela não se contrapõe de forma mais efetiva/assertiva e sim por meio de não-ditos, entremeios etc. Isso se deve à própria modalidade de educação, que requer a escrita modalizada, já que a interação não se dá face a face, onde se tem o auxílio dos gestos, do corpo etc. e, ainda, porque os enunciados ficam registrados no AVEA, possibilitando que todos os participantes possam lê-los. Mesmo considerando essas contingências, nossa reflexão é: será que tamanha modalização não impede os alunos de observarem a adequação teórica que a tutora (ou professor) está propondo<sup>6</sup>?

b) Outra questão que se coloca é que a tutora parece não ouvir, de forma mais sensível, o que as alunas estão dizendo. Ou seja, não compreende que essa insistência das licenciandas em reenunciar o discurso sobre a diversidade de teorias na prática do professor (discurso do diferente/do novo) é um discurso já-dito. Nesse caso, parece haver um jogo retórico em que os sujeitos não se mostram implicados em ouvir o outro. A licencianda parece não ouvir o discurso teórico, ou seja, ela não o assimila; e a tutora, por sua vez, também não ouve a aluna; não observa/problematiza o discurso que orienta as licenciandas (o da diversidade/da variedade).

Não se trata de culpabilizar a tutora, mas de observar que na EaD as discussões são muito mais contingenciadas pelo discurso oficial, os sujeitos não se arriscam; os sujeitos não se implicam em discussões mais pontuais; evitam os enfrentamentos mais localizados. Isso pode ocorrer também por conta do ritmo acelerado da modalidade, que exige uma resposta rápida, o que faz com que o tutor, muitas vezes, responda apressadamente.

A professora também se sentiu provocada a trazer sua contrapalavra ao enunciado de Marilene, por isso apresenta um tom mais enfático/assertivo do que

---

<sup>6</sup> De modo geral, há uma excessiva modalização nos enunciados proferidos nos fóruns. Sabemos que uma resposta mais incisiva/assertiva/direta pode gerar desconfortos, mas com o excesso de modalizações corre-se o risco de os alunos não compreenderem o que, de fato, deve ser observado.

o da tutora, como vemos a seguir: *Suas considerações são muito relevantes. [...] Concordo que a frase de Marcia seja muito significativa [sic], apenas assinalo que, ao empreender uma ação didático-pedagógica, é importante que tenhamos coerência em nossas escolhas teórico-epistemológicas, assim, se compartilhamos de uma concepção de língua como objeto social, precisamos agir metodologicamente segundo essa mesma concepção em todas as situações.*

No enunciado da professora, há também a estratégia do uso de elogios para iniciar a conversa: *Suas considerações são muito relevantes.* Na sequência, menciona a postagem de Marcia para, então, manifestar um *movimento dialógico de distanciamento* (RODRIGUES, 2001), como vemos em: *Concordo que a frase de Marcia seja muito significativa, apenas assinalo que, [...].* Para refutar a posição enunciada pelas alunas, usa a expressão *apenas assinalo que* para manifestar sua discordância com que o foi enunciado por ambas. A seguir, enfatiza sua posição: *[...] ao empreender uma ação didático-pedagógica, é importante que tenhamos coerência em nossas escolhas teórico-epistemológicas, assim, se compartilhamos de uma concepção de língua como objeto social, precisamos agir metodologicamente segundo essa mesma concepção em todas as situações..* A professora destaca seu posicionamento a fim de enfatizar que o professor deve seguir *uma* orientação epistêmica e metodológica e não *várias* orientações, como enunciaram as alunas. A professora refuta o argumento das licenciandas também por meio de um discurso modalizado, porém mais direto que o da tutora. Parece-nos que sua posição de autoridade<sup>7</sup> a legitima a usar uma forma mais assertiva/direta de dizer.

Em meio ao silêncio no tocante à concepção de linguagem como interação, a seguir apresentamos uma singularidade em um dos enunciados desse fórum:

---

<sup>7</sup> Essa análise aponta para o modo como as relações assimétricas incidem nas interações na aula virtual e no próprio enunciado. A tutora, que está em uma posição intermediária, modaliza excessivamente seu discurso, usa de diversos não-ditos e entremeios para responder ao aluno; já a professora, voz de autoridade máxima na aula, assume um tom mais incisivo/direto e de correção, pois sua posição discursiva a autoriza. Os licenciandos, na maioria das vezes, não respondem às interpelações no fórum em forma de trélicas. Embora, na perspectiva bakhtiniana, saibamos que sempre há resposta, até mesmo quando os sujeitos se silenciam.

## F13

Re: Fórum 1

por [Vania](#) - quarta, 29 setembro 2010, 17:06

A língua é ao mesmo tempo objeto e instrumento na tarefa de ensinar, ou seja, quando o professor de língua ensina, ele tem como objeto de ensino o mesmo que utiliza como instrumento desse ensino, o que não ocorre com outras disciplinas, e isso passa muitas vezes despercebido. Percebe-se, portanto, que não poderia faltar ao professor de língua, uma visão ampla e especialista de linguagem, uma visão aberta às diversas formas de linguagem existentes, que saiba compreender os fenômenos lingüísticos e a complexidade da língua.

Portanto nós como futuros professores de Língua Portuguesa temos a obrigação de conhecer as mais variadas concepções de linguagem a fim de que sejamos capazes de optar pela mais apropriada no momento de realizarmos nosso trabalho em sala de aula. Fazendo a opção apropriada com certeza nossa ação como professores formará bons leitores na escola.

O enunciado de Vania traz uma discussão que não havia sido tematizada até então naquele fórum, mas que é um olhar bastante situado e apropriado ao tema. Ela compreende que a língua é o meio de interação no processo de ensino e aprendizagem (o que é comum a todas as disciplinas), mas ressalta que, na disciplina de Língua Portuguesa, a língua é o próprio objeto de ensino e aprendizagem.

Na sequência, a licencianda completa seu enunciado de modo favorável ao tom proposto para o fórum. Desse modo, afirma a necessidade de o professor conhecer várias concepções de linguagem, já que é profissional da área. E, muito embora não reenuncie explicitamente a concepção de língua como interação, a licencianda salienta que o conhecimento de diferentes concepções de linguagem possibilita ao professor a escolha de uma posição epistêmica mais adequada para sua prática. Mas o diferencial é que ela fala com propriedade. Sabemos que não existe o novo, que os enunciados se ligam dialogicamente, que “tudo vai construindo um interdiscurso de que cada discurso é parte” (GERALDI, 2010, p. 36), mas podemos dizer que a licencianda traz sua contribuição de forma bastante singular nessa interação.

De modo geral, os licenciandos não enunciaram a concepção de linguagem como interação. Os textos teóricos propostos para leitura não foram reenunciados nos enunciados dos licenciandos. Aliás, foram quase ignorados na discussão, salvo algumas menções esparsas dos referidos textos nos enunciados desse fórum. Tal concepção epistemológica não entrou no horizonte apreciativo dos licenciandos, mesmo mediante o diálogo com essa concepção, seja por meio das leituras propostas, seja pela discussão realizada via *forum*, seja pelas intervenções da professora e tutora no fórum. Vale destacar também que os licenciandos não responderam aos posicionamentos da professora e da tutora no fórum, ou seja, não houve tréplica, eles não comentaram as respostas da professora e da tutora. Enfim,

pouco se posicionaram sobre a concepção de linguagem como interação, que estava sendo discutida no fórum. Na maioria dos enunciados desse fórum, houve um certo silenciamento no que se refere a essa concepção e a discussão se mostrou pulverizada por discursos do senso comum, inclusive sobre leitura, ensino etc..

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que fizemos sobre os discursos dos licenciandos no que se refere às concepções de linguagem (língua única; língua como variedade; língua como interação) mostrou um intenso embate discursivo entre o discurso da língua única, que vem do senso comum e da tradição do ensino de Língua Portuguesa na escola, e que está bastante arregimentado nas práticas discursivas dos sujeitos, e os discursos das diferentes teorias de linguagem com as quais os licenciandos se deparam no decorrer do curso.

Dentre os discursos teóricos sobre a linguagem, destacou-se a reenuniação da teoria sobre a variação e mudança da língua. Contudo, os licenciandos ainda confundem esse discurso com a noção de norma padrão. É para os licenciandos um discurso em processo de assimilação; são, pois, “vozes ainda fracas, idéias ainda não inteiramente manifestadas [...] uma *palavra futura ainda latente*”. (BAKHTIN, 2008[1963], p. 101, grifo de autor).

Salientamos ainda a quase ausência da menção à noção de linguagem como interação – língua como atividade sociointeracional e histórica. O que se pode aventar é que os discursos advindos da experiência pregressa de escolarização dos licenciandos sobre língua e ensino de língua correspondem a discursos *internamente persuasivos* (BAKHTIN, 1998[1975]) e se mostraram, como nos casos aqui exemplificados, mais fortes/sedimentados que o discurso teórico advindo do curso no que se refere à concepção de linguagem como interação.

Essa constatação se mostra problemática, uma vez que essa perspectiva de linguagem orienta os documentos de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e que por isso se mostra fundante na formação do professor.

A análise empreendida faz-nos refletir acerca da responsabilidade dos formadores nos cursos de licenciatura em Letras em enfatizar, junto aos futuros professores, as concepções de linguagem do ponto de vista dos estudos científicos da linguagem, de modo a fazê-los analisar, de forma crítica, os discursos *outros*, que são afetados pela “ideologia da língua homogênea” (FARACO, 2008, p. 166). Segundo Faraco (2008, p. 194), é “indispensável rediscutir a formação dos

docentes garantindo-lhes [...] um saber amplo, consistente e crítico sobre a língua". Acrescentamos a essa posição do pesquisador que é necessário, na formação inicial de professor, fazer com que os licenciandos percebam a relevância da concepção de língua como interação no que se refere ao ensino e aprendizagem das práticas de linguagem na disciplina de Língua Portuguesa.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M.; [VOLOCHÍNOV, V. N.]. (2004[1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. M. (1998[1975]). *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec.
- BAKHTIN, M. M. (2003[1979]). *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. M. (2008[1963]). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BARBOSA, M. V. (2004). *Entre o sim e o não, a permanência: o discurso do graduando em letras sobre o ensino de língua materna*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.
- BRITTO, L. P. L. (1997). *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas (SP): Mercado de Letras.
- FARACO, C. A. (Org.). (2002[2001]). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- FARACO, C. A. (2008). *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editoria.
- FOUCAULT, M. (2008[1970]). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

- FURLANETTO, M. M. (2010). Do discurso monológico da consciência aos gêneros do discurso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 10, n. 2, p. 301-324. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/80.pdf>>. Acesso em: 20/08/2014.
- GERALDI, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- KOCH, I. G. V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- RODRIGUES, R. H. (2001). *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- RODRIGUES, N. C. (2009). *O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- RODRIGUES, R. H; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. (2011). *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis, LLV/CCE/UFSC. Disponível em: [http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/PT\\_Linguistica\\_Aplicada\\_WEB\\_.pdf](http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/PT_Linguistica_Aplicada_WEB_.pdf). Acesso em: 16/04/2015.
- VIGOTSKI, L. (2000 [1984]). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 02/03/2015

Aceito: 25/05/2015