

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO/DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

OS SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NOS TEXTOS PRODUZIDOS POR
ESTUDANTES DOS CURSOS DE LETRAS EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

TESE DE DOUTORADO

Elaine Nogueira da Silva

Pelotas, 2013

OS SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NOS TEXTOS PRODUZIDOS POR
ESTUDANTES DOS CURSOS DE LETRAS EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

por

Elaine Nogueira da Silva

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), como requisito parcial e último para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Hilário Bohn

PELOTAS

2013

S586s

Silva, Elaine Nogueira da

Os significados da docência nos textos produzidos por
estudantes dos cursos de letras em situação de estágio de língua portuguesa.
/ **Elaine Nogueira da Silva**. – Pelotas: UCPEL , 2014.

196f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa
de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2014. Orientador: Hilário Bohn

1. professor . 2.língua portuguesa. 3. identidade profissional. I. Bohn,
Hilário, or. II. Título.

CDD 469.8

OS SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NOS TEXTOS PRODUZIDOS POR
ESTUDANTES DOS CURSOS DE LETRAS EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), como requisito parcial e último para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Sara Regina Scotta Cabral

Profa. Dra. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

Profa. Doutora Viviane Heberle

Profa. Doutora Fabiane Villela Marroni

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn

Pelotas, 2013

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Hilário, meu orientador, pela generosidade, pelos diálogos construtivos e pelo apoio oferecido para que eu pudesse realizar este trabalho.

À coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de aprofundar meus estudos no exterior.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel e aos professores do Programa, pela oportunidade de realizar este trabalho.

À Universidade Federal do Rio Grande por ter possibilitado meus estudos em Portugal.

Ao professor doutor Carlos Gouveia pela generosa acolhida em Lisboa, pela leitura atenta do meu texto e por ter oportunizado a minha participação em seminários, grupos de pesquisa, contribuindo para o aprofundamento dos meus estudos.

Às professoras doutoras Viviane Heberle e Sara Regina Scotta Cabral pelas valiosas sugestões no exame de qualificação desta tese.

À professora doutora Sara Regina Scotta Cabral, em especial, pela co-orientação e pela inestimável ajuda, possibilitando a conclusão deste trabalho.

Aos colegas da Universidade Federal de Rio Grande pela ajuda, compreensão e incentivo nessa longa travessia.

Aos amigos Raymundo, Duda e Dulce, irmãos do coração, com quem dividi inquietações e alegrias, pelas sugestões e pelo carinho nas horas de aflição.

À minha família e demais amigos, que, de algum modo, acompanharam este trabalho e torceram para que ele acontecesse.

Ao meu marido e aos meus filhos, em especial, pelo carinho e estímulo que me ofereceram, entendendo as minhas angústias, minha ausência, sem deixar que eu desanimasse nessa dolorosa caminhada.

RESUMO

OS SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NOS TEXTOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DOS CURSOS DE LETRAS EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO DE LÍNGUA MATERNA

Esta pesquisa tem como objetivo geral a investigação dos *significados* *construídos* *pelos* *estudantes* *de* *Letras*, *constituindo-se* *em* *práticas* *discursivas* *reveladoras* *de* *como* *compreendem* *e* *decodificam* *o* *contexto* *de* *sua* *escolarização* *no* *que* *se* *refere* *às* *aulas* *de* *português*. Para dar conta de tal objetivo, o *corpus* desta pesquisa constitui-se de textos produzidos pelos estudantes de Letras a respeito das suas vivências nas aulas de Língua Portuguesa no período em que eram estudantes no Ensino Básico. Portanto, o foco do presente estudo está nos significados construídos pelos estudantes de Letras, partindo do princípio de que o momento de pré-estágio caracteriza-se por tensões entre símbolos e representações cristalizadas na memória – que muitas vezes não servem mais –, e um espaço ainda a ser preenchido daquilo que deveria ser. Essas tensões estão mais intrinsecamente relacionadas ao fazer do professor, às suas atividades, ao que ensinar, e menos às condições de trabalho e sociais, embora estas também perspassem os discursos que são o objeto de análise deste trabalho. A análise linguística dos textos está embasada na Linguística Sistêmico-Funcional, mais precisamente, na *metafunção ideacional*, segundo Halliday e colaboradores (2004). A análise semântico-interpretativa é realizada sob o ponto de vista da Análise Crítica do Discurso, consoante Fairclough (1989, 1992, 1997, 2001, 2003 e 2010), bem como dos estudos de identidade e docência. As representações construídas nos discursos dos graduandos permitem dizer que eles ainda não conseguem falar do lugar de professor, embora tenham clareza do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Eles reproduzem o discurso vigente nas universidades e nas pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa, não demonstrando apropriação de conhecimento teórico que sustente as propostas de mudança sugeridas. Dessa forma, fica evidenciada a necessidade de oportunizar um espaço maior para a reflexão e desenvolvimento de práticas de ensino que possam dar um embasamento maior na formação inicial dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Língua Portuguesa; Identidade Profissional

ABSTRACT

THE MEANINGS OF THE NOTION OF TEACHING IN THE DISCOURSE OF UNIVERSITY LANGUAGE STUDENTS IN THEIR IN-TRAINING COURSE FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

This study aims at investigating the meanings of a group of university language learners when they “discourse” on in their professional training to become mother tongue Portuguese teachers. Having this objective in mind, students were asked to report on their mother tongue school learning and living experiences while at elementary and high school. Therefore, the focus of this study is on the meanings learners bring to their texts when asked to report on their learning experiences while at elementary and high school. The study departs from the principle that the professional training of a language teacher involves tensions between symbols and representations crystallized in the learners’ memories – professional representations which are many times outdated, and which in terms of professional training still need to be implemented. These tensions are frequently intrinsically related to methodological issues, to the professional activities, to what to teach, in opposition to working and social conditions. However, these two last variables are also taking into account in the analysis and interpretation of the learners’ discourse. The linguistic analysis of the data is based on the principles of the Functional Systemic Linguistic Theory, or more precisely, on the ideational metafunction, according to Halliday (2004) and his collaborators. The semantic interpretative analysis is carried out according to the principles of the Critical Discourse Analysis based on Fairclough (1989, 1992, 1997, 2001, 2003 and 2010). It is also based on teacher identity studies. The representations of the learners of the teaching profession allow us to conclude that learners are not yet able to “speak” from the position of the teacher, in spite of having quite a clear perception of the professional responsibilities of the teacher in the classroom. Learners reproduce the university discourse to which they have been exposed to, as well as the content of the research reports related to Portuguese teaching that they read, and they still do not show the necessary appropriation of the theoretical discourse-principles which can generate the necessary professional changes. This leads to conclude that their professional training must include careful evaluation of their own educational and learning process, and that their comprehension-definition of teacher-learner will include a r signification of their pedagogical action.

KEYWORDS: Teacher Education; Language Teacher; Professional Identity

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 3.1	Representação dos estratos da linguagem segundo a LSF.....	54
Figura 3.2	Contexto e linguagem.....	57
Figura 3.3	Da atividade social à gramática e vice-versa.....	58
Figura 4.1	Representação do embasamento teórico-metodológico.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1	Recontextualização da LSF na ACD	41
Quadro 2.2	Representação de ator social segundo Fairclough	45
Quadro 2.3	Relação modalidade X tipos de troca X funções da fala, segundo Fairclough	49
Quadro 3.1	Representação da oração pelo sistema de transitividade	60
Quadro 3.2	Processos, subcategorias e participantes	63
Quadro 3.3	Relações de troca	65
Quadro 3.4	Estrutura de MODO, baseada na proposta de Gouveia	67
Quadro 3.5	Estrutura de MODO, segundo Halliday & Mathiessen	67
Quadro 3.6	Esquema da modalidade	70
Quadro 3.7	Sistema de Transitividade X Sistema de Modo	71
Quadro 3.8	Representação de Tema	72
Quadro 3.9	Tema múltiplo	73

Quadro 4.1	Representação de professores a partir da experiência dos graduandos no Ensino Básico	84
Quadro 4.2	Representação de alunos	84
Quadro 4.3	Representação do papel de professor que os graduandos desejam ser	85
Quadro 5.1	Organização dos textos de acordo com o comando	89
Quadro 5.2	Organização dos textos de acordo com a questão um	89
Quadro 5.3	Organização dos textos de acordo com as questões 2 e 3	90
Quadro 5.4	Amostra dos dados apontados no <i>Wordlist</i>	91
Quadro 5.5	Itens léxico-gramaticais referentes aos participantes professor e aluno	91
Quadro 5.6	Resumo dos processos e participantes para professores	94
Quadro 5.7	Resumo dos processos e participantes para professores que os graduandos desejam ser	101
Quadro 5.8	Resumo dos processos e participantes para alunos	106

LISTA DE SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientada

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO 1 – Quadro descritivo de participantes e processos para a representação de professor do Ensino Básico
- ANEXO 2 – Quadro descritivo de participantes e processos para a representação de professor que os graduandos desejam ser
- ANEXO 3 – Quadro descritivo de participantes e processos para a representação de professor que os graduandos desejam ser – segunda parte
- ANEXO 4 – Quadro descritivo de participantes e processos para a representação de aluno
- ANEXO 5 – Conjunto de textos produzidos pelos graduandos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – IDENTIDADE E DISCURSO.....	20
1.1 Identidade – caracterização e conceitos	20
1.2 Discurso e Identidade	26
1.3 O lugar e o papel da linguagem	30
1.4 Sumarização	32
CAPÍTULO 2 – ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO	33
2.1 Contextualização dos estudos críticos	33
2.2 Análise Crítica do Discurso: percurso teórico	35
2.2.1 Discurso como representação: oração como representação de eventos sociais	44
2.2.2 Discurso como identificação: estilos e identidades	47
2.2.2.1 Modalidade	47
2.2.2.2 Afirmações avaliativas	50
2.3 Sumarização	52
CAPÍTULO 3 – LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	53
3.1 Análise Crítica do Discurso e Linguística Sistêmico-Funcional: pontos de articulação	53
3.2 Linguística Sistêmico-Funcional: princípios gerais.....	55
3.2.1 Metafunção ideacional: oração como representação	59
3.2.2 Metafunção interpessoal – Sistema de MODO – oração como troca.....	64

3.2.3 Metafunção textual – oração como mensagem	71
3.3 Sumarização	74
 CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	75
4.1 A pesquisa qualitativa	75
4.2 Contextualização da pesquisa	78
4.2.1 A produção do <i>corpus</i> de pesquisa	78
4.2.2 Procedimentos para a análise linguística dos textos	82
 CAPÍTULO 5 – ANÁLISE LINGUÍSTICA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	87
5.1 Análise linguística: detalhamento dos dados	87
5.1.1 O contexto de produção do <i>corpus</i>	88
5.1.2 Análise léxico-gramatical	91
5.1.2.1 Representação de professores do Ensino Básico	93
5.1.2.2 Representação de professores que os graduandos desejam ser	101
5.1.2.3 Representação de alunos	105
5.2 Análise semântico-interpretativa: os significados da docência	109
5.2.1 O aluno não aprende	110
5.2.2 O professor pode mudar a visão do aluno	118
5.2.3 O jogo de significados produzidos nos discursos dos graduandos.....	127
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
 ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre identidade têm se constituído num dos campos mais frequentemente focalizados em tempos de “des-construção” e de uma busca incessante dos sujeitos para se compreenderem em meio a mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas. Este momento configura-se como um tempo de crise de identidade, conforme aponta Stuart Hall (2006, p.7): “parte de um processo mais amplo de mudança” (HALL, 2006, p.7).

Ao citar Hall, filio-me à concepção de identidade definida através dos processos de representação e identificação, excluindo-se, assim, a ideia de identidade fixa e permanente. Segundo afirmação do autor, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’ formada e transformada continuamente em relação às formas as quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.13).

Giddens (2002) afirma que os indivíduos comportam identidade(s) no sentido das possibilidades com as quais são confrontados e se identificam nas diferentes situações cotidianas. Esse modo de conceber a identidade, conforme aponta o autor, é provocado por transformações profundas na sociedade e desestabiliza as “verdades” e a aparente estabilidade das sociedades tradicionais na modernidade. Segundo o autor, a modernidade¹ altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana, afetando os aspectos pessoais.

O autor aponta três aspectos como os responsáveis por essas transformações: a reflexividade institucional, os processos de reorganização do tempo e do espaço e os mecanismos de desencaixe. Esses três aspectos propiciam

¹ O termo modernidade é empregado no sentido amplo, conforme Giddens (2002), às instituições e aos modos de comportamentos influenciados pelas transformações do século XX, em pelo menos duas dimensões: o industrialismo e o capitalismo.

um intenso dinamismo nas relações e produzem um paradoxo, pois instauram uma sociedade “unificada” e constroem autoidentidades a partir de um estilo de vida individual, operando dentro de um leque variado de opções estabelecidas no jogo dialético entre o local e o global. Como consequência, no mundo moderno, as mudanças tornaram-se mais rápidas, profundas e amplas, afetando as práticas sociais e os comportamentos. A linguagem desempenha um papel importante nessas relações, por ser o principal meio de distanciamento entre tempo e espaço, permitindo a reencenação de práticas sociais e tornando possível a diferenciação entre presente, passado e futuro.

A discussão acerca da identidade também é relevante nos cursos de licenciatura, principalmente no momento em que os estudantes preparam-se para a disciplina de Estágio Curricular. Nesse sentido, trazer esse tema para as aulas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa parece fundamental, uma vez que é uma disciplina que se caracteriza como um espaço de reflexão sobre como transformar/ relacionar o conhecimento construído no curso de Letras e na prática de sala de aula. Geralmente, é quando o “novo” entra em conflito com a “tradição”, ou seja, os estudantes são solicitados, instigados a criar, transformar, gerando um sentimento de desconforto muito presente nas falas dos estudantes, que transparece em perguntas como “O que fazer?” “Como fazer?”, natural para essa etapa de transição entre ser estudante – tornar-se docente.

Aliado à expectativa de experimentar, pela primeira vez, a sala de aula no papel de professor, também é preciso considerar que os alunos-estagiários não dispõem mais de um “conhecimento acabado”, uma vez que vivemos num tempo em que as certezas são constantemente questionadas, revisadas. Eles têm a consciência de que é necessário estar continuamente especializando-se, ao contrário do que acontecia anteriormente, quando se acreditava que saber a gramática² era suficiente para tornar-se um bom professor. A falta do domínio de um

² Refiro-me, aqui, ao ensino de Língua Portuguesa que privilegia o estudo da língua com foco na gramática normativa, desconsiderando a língua em uso. Não se quer dizer com o isso que o ensino de gramática não deva acontecer, mas o que se espera, conforme sugere Kleiman e Sepulveda (2012, p.15), “é um estudo de gramática dosado de acordo com as condições reais de aprendizado, de modo que algum resultado seja apresentado”. De nada adianta encher o quadro de regras e exercícios de teoria gramatical que em nada irão contribuir para uma aprendizagem mais efetiva da língua.

“objeto de conhecimento” pronto, que possa ser reproduzido ou desenvolvido em sala de aula, causa insegurança e medo de não dar conta da atividade que eles precisam desempenhar.

Por esse motivo, o resgate da experiência de estudantes de Língua Portuguesa pelas narrativas é uma forma de recuperar o tempo vivido e provocar uma reflexão acerca desse momento de “trânsito”, conforme aponta Bhabha (2005, p.19) em referência ao *fin de siècle*: “encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e de identidade, passado e presente”, o que é próprio dos momentos de mudanças e traz uma sensação de desorientação, presente algumas vezes nas falas desses estudantes durante as discussões em sala de aula.

Assim, pensar a docência é pensar a pluralidade, mesmo referindo-se exclusivamente à docência em língua materna, uma vez que esta é construída por meio de símbolos e representações do que seja um “bom” ou um “mau” professor de português. Há sempre aí narrativas que simbolizam essas imagens, numa relação dialética entre a vivência e o profissional que desejam ser. É o momento da entrada nos vários sistemas de representação simbólica (conhecimento, objeto de ensino, alunos, pais, comunidade escolar) que se apresentam para esses estudantes como espaços de conflito.

Define-se, dessa forma, o foco do presente trabalho que é a identificação de marcas discursivas nos textos produzidos por estagiários/as dos Cursos de Letras que possam indicar a construção de uma identidade docente, motivados pelas seguintes perguntas: 1) Como você avalia o seu ensino de Língua Portuguesa no Ensino Básico?; 2) Em que sentido esse ensino serve de “inspiração” para pensar a sua prática?; 3) Como você acha que deveriam ser as aulas de Língua Portuguesa? As imagens ou representações construídas no e pelo discurso dos estudantes são analisadas a partir dos objetivos descritos a seguir.

Objetivo geral:

Identificar marcas discursivas nos textos produzidos por estagiários/as dos Cursos de Letras que possam indicar a construção de uma identidade docente.

Objetivos específicos:

- Investigar que representações sobre o/a professor/a de português atravessam os discursos dos/as estagiários/as.
- Estabelecer o grau de identificação pessoal com essas representações.

A partir da reflexão sobre as representações das aulas de Língua Portuguesa e das relações estabelecidas nessa disciplina no Ensino Básico (Ensino Fundamental e Médio), problematizo as representações dos estudantes de Letras sobre suas vivências como estudantes do Ensino Básico, tentando apontar algumas implicações dessa reflexão para a formação inicial dos estudantes de Licenciatura em Letras, considerando a possibilidade de que “O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias” (ARROYO, 2011, p.18).

Assim, esta pesquisa está embasada nos estudos críticos do discurso, mais precisamente, na Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) conforme os princípios propostos por Fairclough e colaboradores, além de buscar subsídios metodológicos na Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), segundo Halliday, Thompson e Martin, visando a um diálogo com os estudos sobre identidade (Hall, Woodward, Lemke e Silva) e docência (Arroyo, Tardif, Libâneo, entre outros). Pretendo, com isso, a triangulação entre esses estudos, conforme exemplificado na figura 1.1 a seguir.



A fim de dar conta da organização deste estudo, o primeiro capítulo apresenta a discussão e alguns conceitos a respeito de identidade(s) a partir de estudos contemporâneos (Lemke, Hall, Dubar, Woodward, Anderson) que veem a(s) identidade(s) com um fenômeno cultural e histórico. O segundo capítulo trata da revisão bibliográfica da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, Bloor & Bloor, Caldas-Coulthard, Pedro), teoria do discurso que se caracteriza principalmente por ser *relacional* – tem como foco as práticas sociais entre e no interior das instituições; *dialética* – considera que o modo de as pessoas verem e representarem o mundo pode contribuir para transformá-lo; e *transdisciplinar* – propõe que as análises das relações sociais se deem através de um amplo diálogo com outras disciplinas, tais como a linguística, a educação e os estudos culturais.

O terceiro capítulo mostra pontos de aproximação entre a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), desenvolvida por Halliday (1976, 1989, 2002, 2004), teoria sistêmica que estuda a linguagem como uma rede de sistemas em uma perspectiva multidimensional e que sustenta, nesta pesquisa, a análise dos dados. Portanto, a análise linguística dos textos que compõem o *corpus* de pesquisa está amparada na LSF, mais precisamente, no Sistema de Transitividade, que se ocupa dos recursos de linguagem expressos no nível da oração em termos de *processos* (acontecimentos), *participantes* envolvidos nesses acontecimentos e *circunstâncias* em que tais fatos ocorrem.

O quarto capítulo contempla a metodologia e contextualização da pesquisa, ocupando-se de uma breve discussão sobre a pesquisa qualitativa, seguida dos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta, análise e interpretação dos dados.

O quinto capítulo subdivide-se em duas partes. Na primeira, é apresentada a descrição linguística dos dados, sustentada no sistema de transitividade, conforme Halliday e colaboradores. Na segunda, os dados são interpretados sob o viés da ACD, num diálogo com os estudos de identidade e docência. Por último, são apresentadas as conclusões, seguidas das referências e dos anexos.

CAPÍTULO 1 – IDENTIDADE E DISCURSO

A investigação de temas sociais, que tenham como foco a linguagem, exige um amplo quadro teórico que possibilite a análise de questões sociais e discursivas, bem como uma ampla compreensão das práticas que as sustentam. Justifica-se, então, para esta pesquisa, a escolha da Análise Crítica do Discurso (ACD), teoria transdisciplinar que se baseia na suposição de que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social (FAIRCLOUGH, 2003, p.2).

Assim, com o intuito de dar conta do objetivo aqui proposto, que é “Identificar marcas discursivas nos textos produzidos por estagiários/as dos Cursos de Letras que possam indicar a construção de uma identidade docente”, apresento alguns conceitos sobre identidade, sob o ponto de vista dos estudos socioculturais, articulando-os com a abordagem metodológica proposta pela Análise Crítica do Discurso, no sentido de contribuir para a compreensão dos processos envolvidos na construção da identidade docente. Portanto, este capítulo está organizado da seguinte forma: 1) caracterização de identidade e 2) relação entre identidade e discurso.

1.1 Identidade: caracterização e conceitos

A abordagem sobre identidade adotada aqui se insere na perspectiva sociocultural e histórica, compreendendo-a como um fenômeno múltiplo, relacional e construído. Para tal, recorro a autores que problematizam e questionam a posição essencialista e natural, focalizando, nas discussões, o conceito de identidade e diferença. O interesse nesses aspectos da identidade está relacionado, principalmente, às questões propostas no comando dos textos produzidos pelos

estagiários que os instiga a falar sobre docência a partir da semelhança e/ou diferença entre o ensino que tiveram e o ensino que projetam na condição de professores.

Dizer o que faz com que um indivíduo possa ser reconhecido como singular e, ao mesmo tempo, como parte de um grupo ou de uma categoria social é uma questão bastante ampla e complexa. Desde o nascimento, ou mesmo antes do nascimento, são destinados aos indivíduos determinadas características sociais responsáveis, até certo ponto, pelos papéis que irão desempenhar. Conforme Bloor and Bloor (2007, p.86) a posição na família (primeiro ou segundo filho, pai, mãe), a escolha profissional (médico, professor) ou a posição na empresa em que trabalha, contribuem para a constituição das identidades individuais. Acumulamos, assim, no decorrer de nossa vida, o que Lemke (2008, p.19) denomina “elementos de identidade”, ou seja, quem somos ou representamos está sempre mudando, sendo construído num processo de interação com os outros, com o modo como sentimos o mundo e vemos a realidade. Além das categorias sociais, há ainda certos sistemas de classificação social que inserem os indivíduos em sistemas institucionalizados, incluindo-se aí as identidades, por exemplo, de nacionalidade, de raça e de gênero, as quais, embora possam ser tomadas como formas de nomeação simplificadas, implicam uma complexidade que deve ser considerada.

As nacionalidades são constituídas de práticas legais e discursos de controle social e reforçadas através dos mitos, histórias e outras manifestações culturais, bem como tecnologias e comportamentos. É uma maneira de fazer com que uma pessoa sinta-se parte de uma nação, assuma uma identidade nacional. Para Hall (2006, p.50), “uma cultura nacional é um discurso”, isto é, são modos de significar, de construir sentidos com os quais os sujeitos se identificam, produzindo uma identidade coletiva ao compartilharem histórias comuns sobre a nação. Essas histórias participam da representação de uma “comunidade política imaginada”, conforme Anderson (2008, p.32), para quem a condição nacional é um produto cultural, isto é, o sentido de “imaginada” se justifica por ser construída a partir das representações que um povo tem de sua cultura resgatada e consumida nos dizeres da comunidade.

Outra forma de identidade é a de raça. Para Bloor and Bloor (2007), embora a identidade de raça esteja, geralmente, associada às características físicas dos indivíduos (cor da pele, olhos), o conceito de raça não é físico, mas discursivo. Assim, são criados estereótipos, associando certas características físicas a determinados comportamentos, muitas vezes, carregados de preconceitos. Constantemente recontextualizadas em novos discursos, algumas categorias relacionadas a distinções de raça são renomeadas para assumir uma conotação mais favorável, como é o caso, por exemplo, das denominações raça/etnia.

Também na categoria de gênero social, não é possível pensar em masculino e feminino desconsiderando traços de diferenciação de raça, faixa etária, classe social etc., relacionados a determinado comportamento ou comunidade, muitas vezes concebidos como naturais, devido às pressões sociais. A base dessa discussão está, conforme questiona Woodward (2009), na tensão entre o essencialismo e o não-essencialismo:

O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual. É necessário, entretanto, reivindicar uma base biológica para a identidade sexual? (WOODWARD, 2009, p.15).

A maternidade e o papel de mãe, aquela que “sofre no paraíso”, parecem ser questões naturalizadas, compreendidas como tácitas, constantemente justificadas por explicações fundamentadas na biologia e reforçadas nos discursos da mídia. Conforme Lemke (2008), o que a cultura anuncia como natural, na verdade, são traços que se combinam de maneira diferente em cada pessoa. Essa é a lógica da maioria das dimensões da identidade categorizáveis. O que é ser uma boa ou uma má mãe? O que é ser um bom filho? O que faz com que seja “adequado” ou não vestir em algumas ocasiões? São dimensões de comportamento relacionadas às comunidades, regidas por pressões sociais, que constroem essas imagens, naturalizando padrões, isto é, aquilo que é esperado de um membro de uma comunidade.

São representações que autorizam falar das identidades sociais, muitas vezes, incorrendo no erro das generalizações. Quando pensamos na imagem do

professor ou da professora ideal, por exemplo, é preciso levar em conta de que professor(a) estamos falando. São professores e/ou professoras que atuam em escolas públicas nas grandes cidades? Ou nas cidades da Região Nordeste do Brasil? São diferentes dos que atuam na Região Sul? Estão em jogo, nessas representações, as relações de classe, etnia, gênero, faixa etária, instituição de ensino etc.

Aceitando que a normalidade é uma convenção social, acreditamos ou temos a ilusão de que a realidade é sempre aquilo que a cultura faz parecer, conforme afirma Lemke (2008, p.20): “Somos forçados a fingir que o mundo é muito mais parecido com a nossa cultura do que ele realmente é, e que também nós estamos muito mais de acordo com as normas do que realmente estamos”³. A partir disso, surgem incongruências entre o que somos para nós mesmos e o que queremos parecer para os outros, isto é, não devemos desejar algo que não seja reconhecido pela sociedade. O importante é saber quais são os recursos que a cultura e as instituições disponibilizam para trabalharmos entre as contradições do que sentimos que somos, do que queremos ser e do que a sociedade espera ou exige que nos tornemos. Os sistemas sociais desenvolvem estratégias de controle social, instituindo identidades e não aceitando aquelas que fogem à norma. A escola é uma das instituições que atuam no controle e no reforço de identidades aceitas socialmente, não incentivando a singularidade ou, até mesmo, excluindo as que não seguem as normas de controle culturais.

O caráter multidimensional da identidade apresentado até aqui, isto é, a capacidade de as pessoas desempenharem uma multiplicidade de papéis, está relacionado a dois processos que concorrem para a identidade: a diferenciação, o individual, que busca definir a diferença e contribui para a autoidentidade; e a generalização, o coletivo, determinado pelo sentimento de pertença a um grupo (DUBAR, 2009). As identidades são construídas na diferença, que é estabelecida por meio de sistemas classificatórios, os quais, por sua vez, organizam a vida social e são reforçados pelas falas e pelos rituais. Conforme Woodward (2009, p.41), “as

³No original: “We are all forced to pretend that the world is far more like our culture imagines it than it really is, and that we too are far more normalized than really are” Lemke (2008, p. 20).

formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades”, ou seja, nós somos o que os outros não são. Ainda a esse respeito, Hall (2009, p.110) afirma que “Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”. Nesse sentido, é possível perceber, pela leitura dos textos desta pesquisa, que os professores são descritos a partir da oposição entre o ensino que os estudantes-estagiários tiveram e o que eles desejam realizar, por exemplo, em: “... avalio meu ensino de Língua Portuguesa como insatisfatório no Ensino Básico [...] Serve-me como inspiração a não agir dessa forma na prática” (T#15)⁴. É a diferença que torna possível perceber pontos de identificação dessa estudante com a docência.

Lemke (2008) afirma que a manutenção e o desenvolvimento da identidade é também um processo material, simbolicamente mediado por sistemas de valores e significados culturais. O autor aponta dois aspectos relevantes na construção da identidade relacionados à materialidade dos corpos: medo e desejo. Segundo o autor (2008, p. 26), “A manutenção e o desenvolvimento da identidade é sempre também um processo material, porém simbolicamente mediado pelos sistemas de valores e relações de significado cultural de um mundo figurado”⁵. Para ele, as necessidades (fome, proteção, defesa) mais primordiais inerentes à materialidade dos corpos os deixa vulneráveis. Os desejos são provocados pelas necessidades dos corpos, enquanto os medos advêm da vulnerabilidade dos mesmos. As identidades são construídas em resposta aos desejos e medos primordiais, bem como aos desejos e medos culturalmente elaborados. Ao longo da existência humana, são construídos valores, crenças, afiliações e adesões, que são fundamentados nos medos e desejos, responsáveis também pelo processo de socialização dos indivíduos.

⁴Para exemplificar os processos, bem como os participantes, foram retirados excertos de ocorrências dos textos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, os quais foram numerados a fim de facilitar a identificação dos mesmos.

⁵“The maintenance and development of identity is always also a material process, however symbolically mediated it may be by the value systems and cultural meaning relations of a ‘figured world’”(LEMKE, 2008, p. 26).

O medo associado à dor, em maior ou menor grau, seja ela física ou emocional, está relacionado à socialização da criança. É uma forma de disciplinar, de conseguir obediência, de tornar os corpos 'dóceis', aptos para o convívio social. É também uma forma de moldar a identidade do bom aluno, que obedece à professora, faz as tarefas, obtém boas notas, não perturba a sala de aula, fazendo-o projetar uma identidade que nem sempre é aquela que ele está sentindo. A instituição escolar continua e, na maioria das vezes, intensifica o trabalho de socialização iniciado em casa. Assim, os estudantes obedientes, com medo de não serem aprovados e, conseqüentemente, não obterem o sucesso desejado, seguem as regras da escola. Mas podemos fazer uma leitura diferente: os estudantes obedecem pelo desejo de serem aprovados e de serem reconhecidos como bons alunos. A relação estabelecida entre o medo e o desejo parece ser relevante para a identidade profissional. Os professores, por sua vez, controem sua identidade docente entre o desejo de ser o professor ideal e o medo de não conseguirem corresponder a essa tarefa.

Para além das questões sobre identidades apontadas aqui, é preciso dizer que a modernidade produz uma relativização que atinge todas as camadas sociais indistintamente, ocasionando o que, muitas vezes, é interpretado como crise de identidade, mas que pode ser compreendida também como o deslocamento do único para a contingência, isto é, para uma multiplicidade de identidades ou, ainda, para formas de identificação. Tratar como contingência a "identidade" faz com que esse tema assuma uma complexidade maior, uma vez que não se pode mais tomá-lo objetivamente, como tentar compreender uma determinada categoria profissional *a priori* sem considerar as variáveis aí implicadas tais como gênero, origem social, histórias de vida, expectativas sobre a profissão, conforme abordado no início deste capítulo.

Tempos atrás, os indivíduos se movimentavam em espaços menores e entre um menor número de instituições, porém, hoje, os espaços e a geografia ampliaram-se, originando mudanças nas relações sociais, deixando-os expostos a uma vasta gama de normas e culturas. As mudanças sociais da modernidade não se dão apenas no nível global, mas também ocorrem no nível local, por exemplo, na família e nas relações de trabalho. As práticas escolares têm sofrido transformações

importantes, refletindo nas relações entre os estudantes e os professores. A crescente informatização das escolas é uma das mudanças mais recentes que vem causando conflitos nos professores que não estão preparados para lidar com as novas tecnologias, nem com os estudantes que lidam com essas ferramentas, no dizer dos professores, “com uma destreza desconcertante”⁶.

As considerações acerca da identidade apresentadas até aqui – os fatores sociais, históricos, culturais e materiais envolvidos na construção das identidades –, mostram, em linhas gerais, um quadro de referência para as análises propostas nesta pesquisa, que será retomado por ocasião da interpretação e discussão dos dados. É preciso fazer ainda pelo menos duas considerações: 1) os conflitos e contradições que vivenciamos podem gerar oportunidades para problematizar, questionar e até mesmo escapar das identidades que estão sendo usadas como controle ou interesses sociais, oferecendo oportunidades para pensar outras formas de olhar o mundo e agir nele; 2) as identidades são construídas principalmente pelo e no discurso, o que autoriza tratar mais especificamente da relação entre discurso e identidade, conforme apresentado a seguir.

1.2 Discurso e identidade

O termo discurso é considerado aqui como um elemento das práticas sociais⁷ e, como tal, uma prática de significação do mundo. Para Fairclough (2001), “o discurso contribui para todas as dimensões da estrutura social, que direta e indiretamente o moldam e o restringem”. Nessa definição, a relação dialética discurso-estrutura social está presente, o que é importante para compreender como se dá a relação entre discurso e identidade. A esse respeito, a ACD traz uma ampla discussão, conforme se pode observar nas palavras de Fairclough:

Os textos como elementos dos eventos sociais (...) causam efeitos – isto é, eles causam mudanças. Mais imediatamente os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes,

⁶ Ouvi essa fala em visita a uma escola de Ensino Fundamental.

⁷ A discussão a respeito do termo “discurso” será aprofundada no item 1.4, na apresentação dos princípios da ACD.

em nossos valores, e assim por diante. Eles causam ainda efeitos de longa duração, por exemplo, poderíamos argumentar que a experiência prolongada com a publicidade e outros textos comerciais contribui para moldar as identidades das pessoas como “consumidores” ou suas identidades de gênero (FAIRCLOUGH, 2003, p.8).⁸

Pela linguagem, os governos tentam fazer dos cidadãos seres dóceis e conformados. A mídia contribui para essa imagem, ditando comportamentos e criando a imagem do bom cidadão leal à pátria. As escolas trabalham para construir a imagem do bom estudante e do bom professor. Essa imagem é reforçada pelas revistas que se destinam a professores (Nova Escola, por exemplo), pela mídia e, também, pelos governos, ao instituírem concursos para premiar o estudante e o professor nota dez, por exemplo. Assim, a mídia incorpora as relações culturais da instituição escola, contribuindo para reforçar, reproduzir a imagem do professor/aluno ideal. A esse respeito, Lemke (2008) sustenta que a convergência entre as imagens de uma identidade particular não se dá por acaso, nem por uma cultura compartilhada, mas é produto de interesses e de dominação.

Sobre a discursivização das identidades, Hall afirma:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma identidade idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional (HALL, 2009, p.109).

A linguagem, então, contribui para que os significados, valores e identidades sejam ensinados e aprendidos, mas isso se dá numa relação dialética, ou seja, as práticas culturais também desencadeiam mudanças no uso da linguagem,

⁸Texts as elements of social events [...] have causal effects – i.e. they bring about changes. Most immediately, texts can bring about changes in our knowledge (we can learn things from them), our beliefs, our attitudes, values and so forth. They also have longer-term causal effects – one might for instance argue that prolonged experience of advertising and other commercial texts contributes to shaping people’s identities as ‘consumers’, or their gender identities” (FAIRCLOUGH: 2003,p.8

permitindo dizer que as identidades são “parte de um processo social dinâmico e se constituem nas relações sociais mediadas pela linguagem como parte das práticas sociais” (MAGALHÃES, GRIGOLETO, CORACINI, 2006, p.5). Nesse sentido, a noção de identidade no discurso sócio-cultural funciona como mediadora entre eventos microssociais – no interior da comunidade escolar; e estruturas macrossociais – no campo da educação.

Ao enfatizar a relação entre subjetividade e identidade, Hall propõe o termo identificação, dizendo: “Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (HALL, 2009, p.106). Segundo o autor, essa definição fundada num “naturalismo” baseado em relações de solidariedade e de fidelidade num grupo, indica que o uso do termo “identificação” também pode acarretar dificuldades conceituais. Ele justifica a preferência por esse termo, mas no sentido de “enfatizar o processo de subjetivação”, em contraste com a abordagem “natural” acima, filiando-se, assim, à abordagem discursiva que vê a identificação como um processo sempre em construção e nunca completo.

Não é intenção aqui discutir a abordagem psicanalítica a respeito de identificação⁹, mas compreender o termo significação com o sentido de contingência, pois, embora sustentada em processos simbólicos e materiais, a significação deve ser compreendida como um processo de articulação que envolve um trabalho discursivo. Fairclough (2003) também usa o termo **identificação**, e não **identidade**, justificando a preferência por compreender que a nominalização dá uma ênfase maior ao processo de compreender como as pessoas se identificam e são reconhecidas pelos outros. Para o autor, o processo de identificação envolve efeitos constitutivos do discurso e deve ser visto como um processo dialético no qual os discursos são inculcados nas identidades.

Reportando-se a Giddens, que aponta a “diluição” de tempo e de espaço da sociedade moderna, bem como o conceito de reflexividade da vida social,

⁹ Hall discute o sentido de **identificação** sob o ponto de vista da psicanálise no artigo “Quem precisa de identidade”, publicado no livro *Identidade e Diferença*, indicado na bibliografia.

Chouliaraki e Fairclough (1999) ratificam, também, a ideia de identidade como construção reflexiva. Sob esse viés, os atores fazem escolhas e assumem determinados comportamentos influenciados por informações externas, mas isso não se dá de forma passiva, uma vez que as escolhas e comportamentos também influenciam a sociedade. Essa é uma característica da modernidade tardia¹⁰, diferente das sociedades tradicionais em que o comportamento e as atitudes já estavam (pré)determinadas. A esse respeito, Resende & Ramalho afirmam:

O conceito de reflexividade refere-se à possibilidade de os sujeitos construírem ativamente suas autoidentidades, em construções reflexivas de sua atividade na vida social. Por outro lado, identidades sociais são construídas por meio de classificações mantidas pelo discurso. E, assim como são construídas discursivamente, identidades também podem ser contestadas no discurso (RESENDE & RAMALHO, 2006, p.34).

O conceito de reflexividade torna-se relevante nesta pesquisa, pois se aplica à proposta de investigação dos pontos de identificação que os estagiários de Letras apresentam nos seus textos, ao contarem as suas experiências como alunos nas aulas de Língua Portuguesa, oportunizando, através de seus discursos, situações de intervenção em práticas cristalizadas de ensino. É possível dizer que, ao se posicionarem sobre o que levariam de suas vivências como estudantes nas aulas de Língua Portuguesa para a sua prática docente, os estagiários põem em jogo o que Neves (2003, p.45) nomeia como *intersubjetividade inconsciente* que traz à tona as contradições da constituição histórica dos sujeitos. Por essa concepção, o momento de “entrada” nas práticas de ensino pode ser compreendido como um “entre-lugar”, isto é, um espaço intermediário entre ser estudante e ser professor, que é propício à elaboração de “estratégias de subjetivação que dão início a novos signos de identidade” (BHABHA, 2005, p.20). É na relação discurso–identidade que podemos perceber de que forma os estudantes contestam ou se aliam a práticas vivenciadas durante a sua formação no Ensino Básico, o que significa olhar para a materialidade linguística dos textos que compõem o corpus desta pesquisa, com o intuito de investigar aí pontos de identificação com a docência.

¹⁰ **Modernidade tardia** é o termo utilizado por Fairclough e Chouliaraki para se referirem às mudanças apontadas em GIDDENS (2002) na modernidade.

Uma questão relevante a ser considerada é que, embora a identidade seja construída no discurso, não podemos reduzi-la apenas a um efeito do discurso. Fairclough (2003, p.160) vê como problemáticas as pesquisas que encerram no discurso a questão da identidade, pois ela não pode ser reduzida à identidade social, o que, em parte, significa que a identificação não é só uma questão de linguagem. Além disso, é preciso considerar a corporeidade, que se inicia antes mesmo de as crianças aprenderem a falar, a usar a linguagem, e continua ao longo do tempo, no processo de identificação, especificamente na formação da autoconsciência. Para o autor, a autoconsciência é uma condição prévia para o processo social de identificação e da construção de identidades sociais, inclusive pelo discurso. É preciso levar em conta que as pessoas são agentes capazes de criar e mudar coisas no mundo. Por isso, ao fazer a distinção entre identidade social e identidade individual, o autor critica o fato de as pesquisas pós-estruturalistas associarem identidade ao discurso de uma maneira determinista.

Resumindo o que foi dito até aqui, é importante pensar o conceito de identidade como um processo relacional e sempre em construção, ou seja, assumir uma posição não essencialista de identidade unificada, mas compreendê-la associada às diferentes posições assumidas pelas pessoas ao longo de sua existência. Isso significa dizer que a constituição das identidades envolve “recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (HALL, 2009, p.109). Considerando o lugar que a linguagem ocupa em todo esse processo e com o intuito de complementar o quadro teórico que fundamenta esta pesquisa, na sequência e de maneira breve é apresentado o papel da linguagem na modernidade.

1.3 O lugar e o papel da linguagem

A linguagem, muitas vezes, é um veículo que serve, de forma consciente ou não, para reproduzir ideias do senso comum, ou mesmo para ratificar preconceitos e diferenças sociais. Isso permite dizer que o uso da linguagem deve ser compreendido dentro das estruturas sociais e ideológicas que organizam a

sociedade. Um fenômeno linguístico é social na medida em que as pessoas falam, ouvem, escrevem ou leem de modo socialmente determinado e, portanto, com efeitos sociais. Mesmo entre amigos, a linguagem é determinada pelas relações pessoais como forma de manter ou modificar tais relações, constituindo e se constituindo como parte dos processos e das práticas sociais. Essa relação entre linguagem e sociedade, embora seja intrínseca, se dá de forma dialética, o que significa dizer que também contribui para a mudança, a transformação das estruturas sociais.

O recente interesse pela linguagem nas teorias sociais está associado, principalmente, à compreensão do relevante papel que a linguagem desempenha na vida social moderna. A vida das pessoas é, cada vez mais, mediada por discursos que constroem trabalho, gênero, família, sexualidade, e assim por diante, de forma particular, que emanam de “especialistas” ligados a sistemas e organizações sociais, e que chegam a elas através dos meios de comunicação (imprensa, rádio, TV, *Internet*). Conforme Fairclough (2010, p. 169), a vida social contemporânea é “textualmente mediada”¹¹. As práticas e as identidades são vividas, em grande parte, através de tais textos. Isso implica um papel mais central para o discurso (na linguagem e em outras formas de semiose), na vida social contemporânea, em comparação com a vida social anterior. Para o autor,

Se as teorias da modernidade atribuem de uma forma ou outra, um lugar central para a linguagem, não especificam como isso acontece. O que está faltando é uma especificação teórica do poder social da linguagem, que pode ser operacionalizado como uma forma de mostrarem detalhe, em projetos particulares de investigação social, como a linguagem e outras formas de semiose realizam o aspecto social que lhes são creditados (FAIRCLOUGH, 2010, p. 170)¹².

Essa reflexão sobre linguagem permite pensar esta pesquisa entre as abordagens críticas do discurso, que estudam a linguagem associada às relações de

¹¹“*textually-mediated*” – Grifo do autor.

¹²If theories of modernity ascribe in one way or another a central place to language, they tend not to specify how it does the social work that is ascribed to it. What is missing is a theoretical specification of the social power of language which could be operationalised as ways of showing in detail within particular social research projects how language and other forms of semiosis perform the social magic which they are credited with (FAIRCLOUGH, 2010, p. 170).

poder, isto é, às formas de dominação que resultam na desigualdade social. Dessa maneira, o foco na linguagem, mais propriamente nos textos dos graduandos, visa compreender as relações sociais e os significados construídos pelo discurso.

1.4 Sumarização

As questões sobre identidade e discurso levantadas até aqui apresentam as identidades como contingentes, produzidas pelos sujeitos na relação com o outro, em momentos particulares no tempo. A relação com o discurso é inerente, por considerar que a linguagem ocupa um papel central na constituição de identidades. Ao encontro dos aspectos sobre identidade e discurso e, também, para aprofundar a compreensão desse processo, encaminha-se o capítulo seguinte com a descrição da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), que desenvolveu uma abordagem de análise de discurso textualmente orientada, visando contribuir para o desenvolvimento de uma teoria social da linguagem, conforme Fairclough (1989, 1997, 2001, 2003 e 2010).

CAPÍTULO 2 – ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO

A pesquisa que está sendo delineada nesta tese, conforme apresentado na Introdução, tem como foco a análise *do que é* ou *do que não é* ser professor de Língua Portuguesa a partir das marcas linguísticas em textos produzidos pelos graduandos de Letras. Isso leva à necessidade de buscar uma teoria de caráter transdisciplinar que permita compreender e interpretar os significados construídos pela linguagem sob o ponto de vista dos estudos de identidade e docência. Assim, este capítulo ocupa-se da descrição dos princípios da Análise Crítica do Discurso, conforme Fairclough (1989, 1997, 2001, 2003, 2010), teoria que apresenta, segundo o autor, três propriedades principais: é relacional, é dialética e é transdisciplinar.

2.1 Contextualização dos estudos críticos

A abordagem crítica da linguagem não é nova, se pensarmos na influência marxista exercida pelos estudos de Voloshinov (2004), já na década de 20 do século XX. Porém, os estudos críticos do discurso constituíram-se como área – linguística crítica –, nos anos 70 e tomaram ênfase maior a partir na década de 90, contribuindo sobremaneira no campo das pesquisas que se preocupam, principalmente, com as profundas transformações sociais e econômicas que a sociedade vem apresentando nas últimas três décadas.

De origem britânica, a linguística crítica é uma área de estudos bastante diversificada, dela participando pesquisadores tais como Ruth Wodak, Teun van Dijk, Norman Fairclough, para ficar entre os basilares. Conforme Caldas-Coulthard (2007, p.29), “os primeiros trabalhos conhecidos hoje em dia como ‘linguística crítica’ foram desenvolvidos por um grupo de pesquisadores baseados na Universidade de

East Anglia, na Inglaterra, na década de 1970”. Esse grupo tentava relacionar uma teoria social de funcionamento da linguagem com um método de análise textual fundamentado na linguística, recorrendo à teoria funcionalista de Michael Halliday (FAIRCLOUGH, 2001, p.47).

Os estudos críticos do discurso são complexos e abrangentes, podendo tratar de questões de gênero, etnia, nacionalidade, entre outros. Uma prova disso é a diversidade de trabalhos nas mais variadas linhas de pesquisa, conforme aponta Pedro (1997): discurso na mídia (FOLWER, 1991; FAIRCLOUGH, 1995; PEDRO, 1996; CALDAS COULTHARD, 1997); a tecnologização do discurso (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]); o discurso na literatura (THIBAUT, 1991); o discurso político e/ou jurídico (van DIJK: 1987; WODAK, 1991); o preconceito antissemita no discurso público e privado (WODAK et al., 1990; GRUBER, 1992). Também no Brasil já há uma tradição nos estudos críticos do discurso, com uma importante contribuição de pesquisadores de universidades de diferentes regiões do país, por exemplo, Heberle e Meurer (UFSC, 2006), Motta-Roth (UFSM, 2008), Magalhães, Resende e Ramalho (UNB, 2004, 2006), entre outros.

Bloor and Bloor (2007), que desenvolvem estudos em análise do discurso crítica, afirmam que são bastante amplas as fronteiras dos estudos críticos do discurso, os quais, dado o caráter interdisciplinar, têm interessado pesquisadores de diversas áreas, por exemplo, historiadores, sociólogos, educadores, advogados, políticos, publicitários para investigar problemas relacionados às suas áreas de atuação. A interdisciplinaridade, isto é, o rompimento de fronteiras disciplinares para dar conta da análise dos problemas sociais, é uma das principais características das abordagens críticas.

Para Pedro (1997), embora seja possível falar de um projeto comum, há algumas diferenças de abordagem. Entre essas, as pesquisas desenvolvidas por van Dijk (2008), por exemplo, cuja preocupação é a de investigar a “reprodução discursiva de abuso de poder e desigualdade social”¹³ sob o viés sociocognitivista. Em seu trabalho sobre discurso e poder, o autor justifica sua preferência pela denominação *Estudos Críticos do Discurso* (ECD) ou *Estudos do Discurso* (ED),

¹³ Grifo do autor.

distanciando-se da abordagem de Fairclough – Análise Crítica do Discurso –, por não considerá-los apenas como um método de análise, já que podem se valer de qualquer método que seja relevante para atingir seus propósitos de pesquisa, mas como um domínio de práticas acadêmicas, uma transdisciplina distribuída por todas as ciências humanas e sociais (VAN DIJK, 2008, p.11).

Norman Fairclough, um dos expoentes dos estudos críticos do discurso, é quem desenvolve os princípios da Análise Crítica do Discurso – ACD, que se constitui, conforme o autor mesmo especifica, como uma teoria e um método de análise de discurso. Fairclough propõe aliar as teorias sociais aos estudos linguísticos, fornecendo, dessa forma, uma base científica para um questionamento crítico social, buscando desvelar relações de poder ocultas e intervir socialmente para favorecer quem possa estar em desvantagem. O discurso oportuniza, então, uma reflexão sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social, contribuindo, em primeiro lugar, para a construção de identidades sociais e posições de sujeito; em segundo, para a construção das relações sociais entre as pessoas; em terceiro, para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Por serem os princípios que fundamentam esta pesquisa, faço, a seguir, uma síntese do quadro teórico-metodológico da ACD.

2.2 Análise Crítica do Discurso: percurso teórico

Na busca por reunir métodos para a análise da linguagem desenvolvidos na linguística e nas teorias sociais, Fairclough apresenta, na década de 80, os princípios da Análise Crítica do Discurso. A ACD embasa-se, principalmente, em duas influências teóricas: na Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), com quem dialoga e toma como modelo de análise textual; na Linguística Crítica (LC), buscando superar a lacuna entre as teorias que se baseiam apenas na linguagem e aquelas que centram suas pesquisas em interpretações dos papéis da linguagem em práticas sociais contextualizadas (RESENDE, 2009, p.14).

Desde então, o autor tem se dedicado a desenvolver uma teoria crítica do discurso aliada a uma metodologia de análise linguística. Em 1992, com a

publicação do livro *Discourse and social change* (traduzido para o português em 2001, por Isabel Magalhães), Fairclough aprofunda seu intento de reunir uma análise linguística à teoria social, apresentando uma Análise de Discurso Textualmente Orientada (doravante ADTO). Segundo o autor, a importância social da linguagem não é nova, mas o reconhecimento do seu papel nas mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas torna necessária uma abordagem para a análise de discurso que possa ser usada como método para analisar, por exemplo, o papel da linguagem nas mudanças sociais. Desse modo, a perspectiva da ADTO está centrada no conceito de discurso e de análise do discurso tridimensional.

Minha abordagem tridimensional permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de práticas sociais [...]. As práticas discursivas em mudança contribuem para modificar o conhecimento (até mesmo as crenças e o senso comum), as relações sociais e as identidades sociais; e precisamos de uma concepção de discurso e de um método de análise que contemple as relações entre essas três áreas (FAIRCLOUGH, 2001, p.27).

O discurso assume agora o sentido de um papel central na ACD e não pode ser pensado como um objeto isolado de análise. Qualquer investigação que tenha como foco o discurso sob o ponto de vista da ACD necessariamente terá de analisá-lo não só em termos de suas relações internas, mas também considerar o exterior, sua relação com outros objetos, que se dá a partir do seu caráter relacional, dialético e transdisciplinar. Sob esse ponto de vista, o discurso significa o uso da linguagem como prática social¹⁴, isto é, um modo de ação, uma forma de representação e de significação.

Pelo viés da análise linguística, Fairclough recorre à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)¹⁵, segundo Halliday, teoria multifuncional da linguagem, que vê a língua como um sistema de escolhas “funcionando” para a produção de significados.

¹⁴Chouliaraki e Fairclough, (1999, p. 21), definem práticas sociais como “uma forma de poder, um modo de formar crenças, valores, desejos, uma instituição, uma relação social, uma prática material, etc. Por outro lado, relações de poder, relações sociais, práticas materiais e instituições são, em parte, discurso”.

¹⁵ Dada a relevância que a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) assume para a ACD, o terceiro capítulo apresenta os princípios dessa teoria, conforme proposta de Halliday e colaboradores.

Função, nessa abordagem, significa o papel que a linguagem desempenha na vida das pessoas, o que implica ver a linguagem sob três dimensões, traduzidas nas seguintes metafunções: **metafunção ideacional** – formas de ação e de codificação do mundo; **metafunção interpessoal** – formas de representação; **metafunção textual** – formas de organização da linguagem para expressar os significados ideacional e interpessoal. Aliado à LSF, Fairclough propõe uma análise com foco na organização, estruturação e constituição dos textos, com atenção às mudanças ao longo do tempo e entre diferentes instituições sociais na constituição de práticas discursivas. Para a ACD, qualquer evento discursivo deve ser compreendido, simultaneamente, como “um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p.22).

A ACD, portanto, inclui análise de textos, compreendidos como a materialidade dos discursos, produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos e também consumidos de forma diferente em contextos sociais diversos. Para a análise, os textos poderiam ser considerados tanto como um conjunto de traços do processo de produção, quanto um conjunto de pistas para o processo de interpretação (FAIRCLOUGH, 2001, p.109). Naquele momento, a preocupação central da teoria era a de estabelecer, nas palavras de Fairclough (2001, p.100), “conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual [...] e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais”.

Em obra de 1999, Chouliaraki e Fairclough questionam a centralidade das análises na linguagem, mostrando que esse enfoque se torna problemático em uma teoria que se propõe a ser dialética. Embora mantenha a abordagem tridimensional da linguagem proposta por Halliday, Fairclough (2001, p.92), ao distinguir os efeitos construtivos do discurso, apresenta uma reformulação das funções da linguagem (ideacional, interpessoal, textual) a fim de dar conta de seus propósitos analíticos. Nessa reformulação, as três metafunções passam a ser: 1) **F. Identitária** – construção das identidades sociais e posições de sujeito; 2) **F. Relacional** – construção das relações sociais, *o modo como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas*; e 3) **F. Ideacional** – construção do sistema de conhecimento e crença.

O discurso, que já havia assumido o papel central na ACD, sofre um deslocamento de sentido. Antes concebido como uma prática social (FAIRCLOUGH, 1989), o discurso passa a ser compreendido, conforme afirmam o autor e a autora, como um dos momentos das práticas sociais, numa relação dialética com outros momentos das práticas sociais, tais como: discurso/linguagem, poder, relações sociais, práticas materiais, instituições/rituais, e valores/crenças/desejos. Segundo os autores, “é uma forma de poder, um modo de formar crenças, valores, desejos, uma instituição, uma relação social, uma prática material etc. Por outro lado, relações de poder, relações sociais, práticas materiais e instituições são, em parte, discurso”¹⁶. O modo como esses elementos interagem, determinam e são determinados no interior das práticas sociais torna-se o foco de interesse da ACD.

As práticas sociais podem ser compreendidas como diferentes modos de organizar a vida social e, como tal, articulam os modos de agir e interagir, as relações sociais, crenças, valores, atitudes, o mundo material e o discurso. Um exemplo de prática social é a sala de aula, onde são articulados diversos elementos: a forma de ensinar, a linguagem utilizada em sala de aula, o espaço físico, o número e a distribuição dos estudantes na sala, as relações estabelecidas entre professor e estudantes etc. No mundo moderno, as práticas sociais são institucionalizadas (economia, educação, cultura, justiça, política, entre outras) e essencialmente verbais, embora se reconheça que outras formas (gestos, filmes, música) também são importantes na interação humana. Assim, elas são parcialmente discursivas e são também discursivamente representadas. Se por um lado o discurso contribui para mudanças nessas práticas, por outro, é moldado e restringido pelas mesmas, ao mesmo tempo em que as constitui numa relação dialética: “o discurso comporta uma complexidade de relações que constituem a vida social: significando e produzindo significados” (FAIRCLOUGH, 2010, p.3).

O termo discurso pode ser usado também com sentidos diferentes, por exemplo, como um elemento que produz sentido no processo social, ou como referência à linguagem associada a um campo específico – discurso político,

¹⁶“is a form of power, a mode of formation of beliefs/values/desires, an institution, a mode of social relating, a material practice. Conversely, power, social relations, material practices, institutions, etc are in part discourse” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 6)

discurso pedagógico –, ou ainda, como uma maneira de construir aspectos do mundo associado a uma perspectiva social particular – discurso neoliberal. O discurso como produção de significados nas práticas sociais, segundo Fairclough (2010, p.230), é a acepção mais ampla, mais abrangente, e está relacionada à semiose, sugerindo que a análise de discurso preocupa-se com as várias modalidades semióticas, sendo a linguagem apenas uma entre outras possibilidades, por exemplo, imagens visuais, gestos etc.

Devido à sua característica transdisciplinar, de acordo com Faircough (2010, p.9), o interesse nos estudos da ACD vem se estendendo por diversas disciplinas e áreas de estudo em vários países. Porém, embora reconheça que a proliferação de pesquisas sob o viés da ACD seja importante e positiva, trazendo contribuições valiosas para o campo, ele enfatiza que, para uma investigação ser crítica, ela deve não só ser descritiva, mas também precisa preocupar-se com a transformação social, isto é, ela deve apresentar, pelo menos, três características:

1. Não é apenas uma análise de discursos (textos), precisa ocupar-se de uma análise sistemática transdisciplinar das relações entre discurso e outros elementos do processo social; 2. Não é somente um comentário geral baseado no discurso, mas inclui alguma forma de análise sistemática de textos; 3. Não é apenas descritiva, mas também normativa. Aborda injustiças sociais em seus aspectos discursivos e as possíveis formas de corrigir ou mitigá-los¹⁷ (FAIRCLOUGH, 2010, p.10).

A abordagem proposta pela ACD, então, busca contemplar a teorização sobre a linguagem na sociedade baseada nas ciências sociais, com foco específico nos modos de significação da linguagem, desenvolvendo uma metodologia para a análise linguística de textos. Há duas questões a serem consideradas a respeito dos estudos críticos: uma delas refere-se à possibilidade de agir para a mudança, provocando transformações a fim de melhorar as condições de vida das pessoas, e está relacionada ao fato de o mundo social ser diferente do mundo natural; a outra é

¹⁷“1. It is not just analysis of discourse (or more concretely texts), it is part of some form of systematic transdisciplinary analysis of relations between discourse and other elements of the social process. 2. It is not just general commentary on discourse; it includes some form of systematic analysis of texts. 3. It is not just descriptive, it is also normative. It addresses social wrongs in their discursive aspects and possible ways of righting or mitigating them” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 10).

considerar que a forma como as pessoas concebem e interpretam os significados no mundo é socialmente construída e pode contribuir para transformá-lo.

As características anteriormente elencadas são complementadas por três propriedades básicas que a ACD comporta: (1) é relacional, pois o seu foco de interesse nas análises não está em indivíduos ou em entidades isoladas, mas nas práticas sociais estabelecidas entre e no interior das instituições; (2) é dialética, no sentido de que essas relações decorrem de uma propriedade que diferencia o mundo social do mundo natural, isto é, a forma como as pessoas conhecem e interpretam o mundo pode contribuir para transformá-lo. A ACD não analisa o discurso por ele mesmo, mas as relações dialéticas entre o discurso e outros objetos (elementos ou momentos), além de analisar as relações internas do discurso; (3) é transdisciplinar, uma vez que a análise de tais relações se faz através de um amplo diálogo com outras disciplinas, por exemplo, a linguística, a sociologia, a psicologia, a educação, a política, os estudos culturais etc.

Na abordagem proposta por Fairclough, a semiose deve ser compreendida como um elemento do processo social que se relaciona dialeticamente com outros elementos, entendendo-se essa relação dialética no sentido de que cada elemento internaliza o outro sem ser reduzido a ele. Isso implica dizer que a análise pela ACD não se reduz a uma análise semiótica. Ela deve buscar a relação entre o semiótico e outros elementos, cuja natureza é diferente entre as organizações e instituições, o que deve ser estabelecido pela análise.

O que caracteriza a análise de discurso proposta como crítica é, também, a sua preocupação com as conexões entre discurso, ideologia e poder obscuras ou “naturalizadas” e, sendo assim, podem não ser percebidas pelos sujeitos envolvidos. A análise deve apontar também formas para a transformação das relações sociais desiguais no que se refere à falta de liberdade, injustiças, preconceitos, entre outras, analisando os recursos, causas e possibilidades de mudança para melhor:

De um lado, a ACD analisa e procura explicar as relações dialéticas entre a semiose e outros elementos sociais, a fim de esclarecer como a semiose funciona no estabelecimento, reprodução e mudança das relações de poder desiguais, bem como, nos processos ideológicos, e, no sentido mais amplo, funciona para o ‘bem estar’ das pessoas (...). De outro lado, a crítica é orientada para analisar e explicar, com o foco nessas relações dialéticas, as muitas maneiras em que a lógica dominante é testada, desafiada, e rompida pelas pessoas, identificando possibilidades na superação de obstáculos para suplantando ‘erros’ e prover o bem-estar (FAIRCLOUGH, 2010, p.231-2).¹⁸

Desse modo, a análise oportuniza uma reflexão sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social, o que significa dizer que uma abordagem “crítica” implica, por um lado, mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles(as) que possam se encontrar em situação de desvantagem.

Em 2003, Fairclough intensifica o diálogo com a LSF e as ciências sociais, apresentando um quadro de análise linguística, conforme é possível verificar na tabela a seguir, adaptada de Resende & Ramalho (2006, p.61):

LSF (Halliday & Mathiessen, 2004)	ACD (Fairclough, 1992)	ACD (Fairclough, 2003)
F. Ideacional	F. Ideacional	Significado Representacional Discursos
F. Interpessoal	F. Identitária	Significado Identificacional Estilos
	F. Relacional	
F. Textual	F. textual	Significado Acional Gêneros

Quadro 2.1 – Recontextualização da LSF na ACD

¹⁸ “On the one hand, it analyses and seeks to explain dialectical relations between semiosis and other social elements to clarify how semiosis figures in the establishment, reproduction and change of unequal power relations (domination, marginalization, exclusion of some people by others) and in ideological processes, and how in more general terms it bears upon human ‘well-being’. [...] On the other hand, critique is oriented to analyzing and explaining, with a focus on these dialectical relations, the many ways in which the dominant logic and dynamic are tested, challenged and disrupted by people, and to identifying possibilities which suggest overcoming obstacles to addressing ‘wrongs’ and improving well-being” (FAIRCLOUGH, 2010, P. 231-32).

A respeito do percurso da ACD, nos últimos vinte anos, as autoras afirmam:

É possível notar que, a despeito de a ACD ser uma disciplina relativamente nova, já conta com uma história de desdobramentos à qual subjaz a intenção de superar possíveis limitações linguísticas que permeiam trabalhos com textos. Isso é notável no próprio movimento do modelo tridimensional para o método da ACD, que privilegia a articulação entre práticas sociais na análise, que representa, sobretudo, um movimento do discurso para as práticas socio discursivas (RESENDE & RAMALHO, 2006, p.146).

Esse movimento descentralizador acentua-se na reedição de *Critical Discourse Analysis* (2010), com o caráter transdisciplinar de análise, quando Fairclough reforça que, embora o analista tenha como foco o discurso, este não deve ser visto de forma isolada, mas sempre em relação a outros elementos, trazendo outras teorias, por exemplo, educação, política, para sustentar a interpretação do objeto a ser investigado.

Os desdobramentos apontados vêm ao encontro do projeto de Fairclough em desenvolver uma teoria social associada a uma metodologia de análise linguística consistente. Em 2003, embora o autor enfatize a multifuncionalidade dos textos proposta por Halliday (ideacional, interpessoal e textual), ele propõe, conforme pode ser observado na tabela anterior, ver essa multifuncionalidade em termos da distinção entre gêneros, discursos e estilos. São as três principais maneiras, no dizer do autor, nas quais o discurso figura como parte das práticas sociais: modos de agir (S. Acional), de representar (S. Representacional) e de ser (S. Identificacional).

Percebe-se, assim, um lugar privilegiado à construção da identidade, que é discutida em relação a estilo, a partir da modalidade e da avaliação, diferente da proposta de Halliday, em que ambas estão incluídas na metafunção interpessoal. O modelo teórico tem como foco a linguagem, compreendendo-a como uma parte da vida social e dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, o que não significa reduzir o social à linguagem (FAIRCLOUGH, 2003, p.2).

A análise de textos é uma parte importante da análise do discurso e o texto é compreendido como o ponto de partida para investigar de que forma o discurso pode estar associado às mudanças culturais e sociais na contemporaneidade. Assim, uma análise textual deve propiciar a compreensão, por exemplo, de mudanças

relacionadas ao “novo capitalismo”, “cultura do consumo”, “sociedade da informação”, que acarretam transformações em diversos segmentos da sociedade, entre eles, a educação, como será discutido na seção 5.2.3.

Pela proposta de Fairclough (2003), a noção de linguagem, mais abstrata, dá lugar à noção de texto, que é ampliada e passa a significar qualquer uso (oral ou escrito) da linguagem. O discurso, conforme foi dito na seção anterior, refere-se a um uso particular da linguagem, a um momento da vida social, interconectado com outros elementos, configurando-se como **modos de agir**, **modos de representar**, **modos de ser** e, por sua vez, manifestam-se nos textos como **ação** (gêneros discursivos), **representação** (discursos) e **identificação** (estilos).

Falar do texto como ação, representação e identificação, necessariamente remete à perspectiva tridimensional da linguagem prevista na LSF, que vê os textos constituídos simultaneamente pelas funções ideacional, interpessoal e textual, isto é, os textos representam aspectos do mundo físico, social e mental; estabelecem relações sociais entre as pessoas em termos de atitudes, desejos e valores; e, ainda, de forma coesa e coerente, conectam internamente os textos (suas partes), bem como externamente (com o contexto situacional).

A distinção serve principalmente para fins analíticos, uma vez que não são aspectos totalmente separados e devem ser compreendidos em termos da relação dialética que envolve as pessoas de um evento: a relação com o conhecimento, com o poder e com elas mesmas. Assim, cabe dizer que determinadas representações (discursos) instituem formas de agir (gêneros) e inculcam modos particulares de identificação (estilos).

Portanto, a discussão da análise linguística, realizada sob o ponto de vista do sistema de transitividade (Halliday, 2004), está embasada também nas categorias discursivas propostas por Fairclough, que vê os processos e participantes em termos de representação de eventos sociais, conforme descrito no item a seguir.

2.2.1 Discurso como representação: a oração como representação de eventos sociais

Fairclough vê o discurso como formas de representar aspectos do mundo, em termos de processos, das relações entre o mundo material, o mundo “mental” (crenças, sentimentos) e o mundo social. O mundo pode ser representado de formas diferentes e isso tem a ver com a maneira como as pessoas se relacionam com o mundo, o que, por sua vez, depende da posição social, das identidades, das relações mantidas com outras pessoas. Os discursos constituem parte dos recursos que as pessoas dispõem na relação com outras no sentido de cooperar, competir, dominar, e pode ser ainda uma forma de buscar mudanças nessas relações.

Para Fairclough (2003, p.134), na perspectiva representacional da oração, *processos, participantes e eventos* devem ser compreendidos como representação de eventos sociais. Por esse viés, o autor acentua o caráter social da linguagem, propondo, a partir das categorias de análise da metafunção ideacional, olhar o discurso como um aspecto do mundo social. Isso significa ver, por exemplo, quais eventos são incluídos/excluídos; e a que elementos/participantes do evento é dada maior ou menor relevância na representação.

Tomando-se os seguintes excertos: “No Ensino Médio, também tive *péssimos* professores de Língua Portuguesa, visto que *não aprendi* nada, apenas decorava as regras gramaticais para a avaliação e, como citado anteriormente, *não sabia* nem escrever um texto ”(...) “fascinava-me aquele professor dominar e saber tantas regras e conceitos desta língua *tão complexa* que é o português”, pode-se dizer que a representação do evento social (aula) inclui as atividades (aprender, decorar, escrever), os participantes (aluno ‘paciente’/ professor ‘agente’) e os objetos (regras gramaticais, aulas) que participam dessas atividades. Estão incluídas aí formas de atividades, objetos, pessoas, lugar e relações sociais, cuja análise possibilita, pelas escolhas realizadas pelos estudantes (lexicogramática), chegar à imagem (representação) construída e, conseqüentemente, à interpretação do que seria ou foi a experiência escolar desses estudantes.

Os eventos podem ser representados em diferentes níveis de abstração e generalização. Fairclough (2003) distingue três níveis que vão desde o mais concreto ao mais abstrato: 1) representação de um evento social específico (um

episódio específico ou, como no caso desta pesquisa, as aulas de português relatadas nas suas especificidades); 2) representação a partir de um conjunto de eventos sociais (aulas de português); e 3) representação no nível das práticas ou estruturas sociais (educação). Esses níveis são relevantes na medida em que retratam a maneira como esses estudantes posicionam-se frente às práticas das quais participaram.

Outra categoria que contribui e complementa, nas análises, o quadro da representação, é a de atores sociais¹⁹. Geralmente, os atores sociais são representados pelos participantes, mas podem também fazer parte das circunstâncias. Fairclough (2003) elenca sete, entre as categorias propostas por van Leeuwen²⁰ (1997): inclusão/exclusão, pronome/nome (nomeação), papel gramatical (pronome possessivo ou dentro de uma circunstância), ativação/passivação (ator ou afetado/beneficiário), pessoal/impessoal, nomeação/categorização (nome/ profissão ou classe) e específico/genérico, adaptando essa teoria à sua proposta de análise textual. Em termos de atores sociais e processos, temos, por exemplo, a seguinte construção no texto F1:

O professor	(deve) <u>planejar</u> aulas de acordo com a realidade dos alunos.
Ator social Categorização	Processo material

Quadro 2.2 – Representação ator social segundo Fairclough (2003)

Em termos de representação de tempo e lugar, há várias formas linguísticas representativas, por exemplo, o tempo verbal (passado, presente, futuro). O passado e o futuro, nos textos analisados aqui, representam a fronteira entre o ensino

¹⁹ Ao desenvolver sua teoria sobre a representação dos atores sociais, van Leeuwen (1997) toma como elemento centralizador o conceito sociológico de ator social, apresentando um inventário sociossemântico dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados. Apesar de seu estudo considerar as categorias linguísticas, seu foco vai incidir primeiramente nas categorias sociológicas de agência e nomeação, pois entende que, se restringidos demasiadamente aos aspectos linguísticos, exemplos de agência relevantes podem ser ignorados. O autor considera que “o significado é inerente à cultura e não à língua” (1997, p.171). Assim, van Leeuwen propõe, através da análise das categorias de agência, verificar como “as práticas sociais se transformam em discurso acerca dessas mesmas práticas sociais” (p.172).

²⁰ As categorias propostas por van Leeuwen são as seguintes: Exclusão, que se subdivide em Supressão e Encobrimento; e Inclusão, que se subdivide em Distribuição de papéis (ativação e passivação), Diferenciação, Determinação (categorização e nomeação), e Indeterminação. O detalhamento das categorias está no artigo intitulado *A representação dos atores sociais*, publicado na obra *Análise Crítica do Discurso* (1997), organizada por Emília Ribeiro Pedro.

vivenciado e o ensino desejado: “A minha formação em LP não foi muito satisfatória”, “O aluno terá condições de produzir e compreender textos bem elaborados” (T#04). Outras formas linguísticas, tais como os advérbios ou locuções adverbiais (ontem, no mês passado), conjunções e preposições com marca temporal também contribuem para a representação de eventos. Nos textos dos estudantes, o espaço é utilizado, na maioria das vezes, como referência ao tempo, como podemos ler em “na faculdade” que faz referência a um período escolar, dando sequência a outras fases “No Ensino Fundamental... No Ensino Médio”. Assim, espaço e tempo são também constructos sociais e podem ser construídos de forma distinta em sociedades diferentes.

A representação dos atores sociais é considerada para esta pesquisa à medida que os estudantes, ao fazerem referência às atividades de português experienciadas por eles, ora excluem, ora incluem seus professores, responsabilizando-os ou desresponsabilizando-os do processo de ensino e de aprendizagem, o que torna possível relacionar às formas de representação avaliadas como positivas ou negativas que esses estudantes fazem dos professores. Ainda, a respeito da representação de tempo e lugar, na maioria dos textos, o seu uso está atrelado à avaliação como forma de marcar a diferença entre o passado e o presente, isto é, entre as experiências em sala de aula na condição de alunas no Ensino Básico e o que projetam como futuros professores²¹.

Portanto, dada a natureza dos textos produzidos, que trazem a reflexão dos graduandos sobre as aulas e os professores de Língua Portuguesa que tiveram, os textos aparecem fortemente marcados pela modalidade e por palavras ou expressões avaliativas, tornando, assim, essas duas categorias discursivas relevantes para a discussão da análise linguística.

²¹ Embora os textos tenham sido produzidos por alunos e alunas dos Cursos de Letras, a opção para fazer referência é o masculino (plural ou singular).

2.2.2 Discurso como identificação – estilos e identidades

Estilos são aspectos discursivos relativos aos modos de ser, às identidades. Conforme Fairclough (2003), nós somos, em parte, o que falamos, escrevemos, sentimos etc. Estilos estão relacionados à identificação. Segundo o autor, a escolha da forma nominalizada tem como objetivo dar ênfase ao processo²², a forma de as pessoas se identificarem e serem identificadas pelos outros. Esse processo é parcialmente textual e, na medida em que envolve efeitos constitutivos do discurso, deve ser visto como um processo dialético, no qual os discursos são inculcados nas identidades.

Estilos são realizados numa ampla variedade de características linguísticas, desde aspectos fonéticos e fonológicos (pronúncia, entonação, ritmo, acento), até escolhas de vocabulário, uso de metáforas etc. Também participa do estilo a relação entre linguagem e “linguagem corporal” (gestos, expressões faciais, maneira de vestir etc.). Assim, todos os aspectos do mundo material podem ser semiotizados, o que significa a relação dialética entre discurso e o mundo não-discursivo.

Em termos de aspectos linguísticos, a modalidade e a avaliação são categorias do significado identificacional que contribuem para a identificação. Elas podem ser vistas em termos de comprometimento e atitude/posicionamento do falante/escritor frente às suas proposições, conforme serão descritas a seguir.

2.2.2.1 Modalidade

A modalidade pode ser compreendida em termos do que as pessoas comprometem-se ao fazer declarações, perguntas, pedidos ou ofertas. O ponto é que existem maneiras diferentes de fazer cada um desses compromissos, o que torna a análise da modalidade relevante para o estudo das identidades. Conforme Fairclough (2003, p.166), a modalidade é importante na texturização das identidades, tanto pessoais (personalidades) quanto sociais, no sentido de o comprometimento do falante/escritor com a proposição ou com o interlocutor ser uma parte significativa do que ele é ou acredita.

²² A identidade como processo é discutida no Capítulo I.

A característica dialética do discurso é bastante clara no que se refere à modalidade, pois a forma de representar o mundo, de comprometer-se consigo mesmo e de comprometer-se em algum grau com a verdade do que é dito, passa necessariamente pela relação com o mundo, com outras pessoas com as quais se interage, constituindo-se como formas de identificação, ou seja, trata-se do aspecto relacional da identidade. Para Fairclough (2003, p.166), “quem somos é uma questão de como nos relacionamos com o mundo e com outras pessoas”. Mas não se fala só de identidade, quando se aborda a modalidade. As escolhas podem ser vistas também em termos de ação e de representação, já que as diferenças entre um pedido e uma ordem podem estar atreladas a questões de poder, de como as pessoas se relacionam com as outras, e de como compreendem essas relações no mundo.

Do ponto de vista gramatical, a modalidade sempre foi associada, principalmente, aos verbos modais (pode, deve, tem que); aos advérbios de modo (possivelmente, provavelmente, certamente etc); aos advérbios de frequência (frequentemente, às vezes, nunca, sempre); a expressões como “eu acho”, “uma espécie de”, “um pouco”, entre outras.

Diferente de Halliday, que vê a modalidade como graus intermediários entre os polos positivos e negativos, Fairclough (2003), não diferencia polaridade de modalidade, incluindo os polos na modalidade. Segundo o autor, a modalidade está associada a diferentes tipos de troca e funções da fala que podem ser resumidas como se segue:

Troca de conhecimento – Modalidade Epistêmica		
Declaração: Comprometimento do falante com a “verdade” da proposição	Afirmação	Resolvi cursar Letras... (T#4)
	Modalização	(...) as aulas de LP deveriam estar voltadas para a leitura e compreensão de textos. (T#4)
	Negação	A professora não tinha domínio de classe. (T#4)
Pergunta: Solicita o compromisso do outro com a verdade	Positiva, não-modalizada	A janela está aberta? ²³
	Modalizada	Poderia abrir a janela?
	Negativa não-modalizada	A janela não está aberta?
Troca de atividade – Modalidade deontica		
Comando: Comprometimento do autor em termos de obrigação, necessidade.	Prescrição	Abra a janela!
	Pedido	Você deveria abrir a janela.
	Proscrição	Não abra a janela!
Oferta: Compromisso do falante com a ação.	Oferecimento	Eu abrirei a janela.
	Modalizado	Eu posso abrir a janela.
	Recusa	Não abrirei a janela.

Quadro 2.3 – Relação modalidade X tipos de troca X funções da fala, segundo Fairclough

Como é possível observar no quadro 8, Fairclough elimina a distinção entre modalidade e modulação, conforme Halliday²⁴, e acrescenta outra distinção: modalidade *subjativa*, quando é explicitada na proposição “Penso...; ou *objetiva*, quando a base subjetiva está implícita “Tratar de educação no Brasil é mesmo uma coisa difícil... (T#23)”. Ao usar a modalidade objetiva, o *falante está projetando seu ponto de vista como universal ou agindo como um veículo para o ponto de vista de outro indivíduo ou grupo* (FAIRCLOUGH: 2001, p.200).

²³ Os exemplos referentes à Modalidade Epistêmica – Pergunta e Modalidade Deontica são os apresentados por Fairclough (2003, p. 167-168).

²⁴ A discussão sobre modalidade está no Capítulo III, na apresentação dos pressupostos da LSF.

Tratar a modalidade apenas como o grau de afinidade/comprometimento do falante com a proposição é um tanto reducionista, pois além dessa característica, conforme Fairclough (2001: p.200), “os produtores indicam comprometimento com as proposições no curso das interações com outras pessoas”. Nesse sentido, expressar afinidade pode estar mais relacionado ao desejo de demonstrar solidariedade do que propriamente um comprometimento com a proposição. Daí considerar a modalidade um ponto de intersecção no discurso entre a significação da realidade e a representação das relações sociais.

Além das diferentes formas de expressar a modalidade, ela pode ser compreendida em termos de níveis que variam desde o mais baixo até o mais alto grau de comprometimento com a verdade – possivelmente (baixo), provavelmente (médio), certamente (alto); ou em relação aos graus de obrigação/necessidade – permitir (baixo), supor (médio) e exigir (alto). Esses graus também podem ser interpretados em termos de relações de poder, isto é, de como as pessoas movimentam-se através dos discursos em práticas sociais entre diferentes classes sociais, ou, por exemplo, no interior das instituições: direção/professores/alunos etc.

A última parte deste capítulo é dedicada à avaliação, uma vez que, ao escreverem a respeito das aulas de Língua Portuguesa, os estudantes de Letras avaliaram as atividades de sala de aula, as atitudes de seus professores, a educação, entre outros aspectos. Em todos os textos, as afirmações são permeadas de palavras avaliativas, o que torna relevante o assunto para a discussão da análise linguística.

2.2.2.2 Afirmações avaliativas

Conforme Fairclough (2003), as afirmações avaliativas são formas de avaliação marcadas no discurso, isto é, as atitudes reveladoras de sentimentos, valores, posições de poder entre os interlocutores, ou seja, mecanismos linguísticos através dos quais o falante consegue explicitar (deixar implícitas) as diferentes vozes manifestas (ou encobertas) nos discursos, utilizadas para avaliar o que ele diz. Também estão implicadas na avaliação as formas de gradação (intensificadoras

ou enfraquecedoras) das asserções. Fairclough (2003) usa o termo avaliação para referir-se às formas avaliativas expressas nos discursos que ele vê em termos das seguintes categorias: a) afirmações avaliativas, b) afirmações com modalidade deôntica ou com processos mentais afetivos; e c) suposições com o sentido de valor, as quais serão detalhadas a seguir.

As afirmações avaliativas referem-se ao que é desejável ou indesejável / bom ou ruim. Na maioria dos casos são expressas em processos relacionais, por exemplo, “tratar de educação no Brasil é mesmo uma coisa difícil” (T#23), através de atributos, que podem ser adjetivos ou palavras, expressões com valor de adjetivo. Mas há outras possibilidades com processos diferentes: expressas no sentido dos próprios processos (acovardar-se); por advérbios - infelizmente, terrivelmente, divinamente, maravilhosamente – geralmente em afirmações com processos materiais ou verbais; exclamações.

Muitas vezes, a avaliação do que é bom ou ruim dependerá do sentido que determinada palavra assume no texto; então, dizer que uma determinada atitude é importante significa avaliar positivamente a atitude. Algumas palavras ou expressões dependem do contexto de cultura, por isso, algo que é avaliado como positivo em uma cultura, pode não o ser em outra. A palavra “tradicional”, por exemplo, para referir-se ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil assume uma conotação negativa, pois remete a um ensino ultrapassado, com foco na gramática descontextualizada, mas em outro contexto, essa palavra pode ser empregada com valor positivo.

As afirmações avaliativas podem não ser explícitas, virem “encaixadas” no interior das frases e passarem despercebidas para um olhar menos atento. Por exemplo, dizer “aquela divertida aula” é uma forma de afirmar que “a aula X é divertida”. Assim, advérbios, adjetivos, ou mesmo processos mentais de valor afetivo podem avaliar em termos de intensidade: ruim, péssimo; bom, maravilhoso; gostar, amar, adorar.

As afirmações com modalidade deôntica e os processos mentais afetivos estão relacionados à avaliação. Quando um estudante diz “... deve fazer com que o

aluno melhore sua capacidade de se expressar... (T#23)”, implica que ele avalia positivamente, que é desejável que as atividades de Língua Portuguesa oportunizem uma melhora na capacidade dos alunos. Os processos mentais de valor afetivo expressam avaliações afetivas, que são, geralmente, marcadas subjetivamente e podem ser compreendidas em termos de modalidade subjetiva. Há ocorrências também com processos relacionais com atributo de valor afetivo: “Aquela aula era fascinante” (T#06).

A categoria “presunções valorativas” refere-se aos casos em que a avaliação não se dá de forma transparente. Não há marcas seja por adjetivos ou outras formas, conforme as elencadas anteriormente e, muitas vezes, dependem do que Fairclough chama de “valores assumidos ou divididos entre os interlocutores” (2003, p.173). Dizer que um professor *ajuda* seus alunos, o verbo “ajudar” pode ser compreendido como uma avaliação positiva desse professor.

2.3 Sumarização

O quadro teórico e analítico apresentado neste capítulo oferece uma base sólida para a análise e a interpretação das questões sociais e discursivas presentes nos textos que compõem o corpus desta pesquisa, no sentido de compreender os significados da docência construídos pelos estudantes ao escreverem sobre suas vivências nas aulas de português, no Ensino Básico. A discussão dos fatores sociais, históricos e culturais envolvidos na construção das identidades, associada aos princípios da ADC, favorece uma melhor compreensão do funcionamento e da relação entre estruturas, práticas e relações sociais, possibilitando uma análise mais aprofundada das práticas sociais verbalizadas pelos estudantes de Letras, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

Contribuindo com o embasamento teórico apresentado até aqui, o capítulo seguinte apresenta os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, conforme Halliday e colaboradores, teoria que sustenta linguisticamente a análise dos textos.

CAPÍTULO 3 – LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A ACD, conforme apresentado no capítulo anterior, é uma teoria social com foco na linguagem, o que não significa reduzir o social à linguagem, mas compreendê-la como uma parte da vida social e “dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social” (Fairclough: 2003, p.2). A ênfase dada à linguagem está relacionada ao papel de destaque que esta ocupa nas práticas sociais contemporâneas (na economia, na política, na educação etc.). Surge então a necessidade de buscar nos estudos linguísticos uma abordagem que permita a compreensão das funções sociais pelo estudo da linguagem. Com o intuito de reunir um método consistente de análise textual, a ACD busca embasamento nos estudos funcionalistas, orientando-se mais especificamente na LSF.

Dessa forma, a presente pesquisa apoia as análises na LSF, o que torna relevante apresentar uma síntese dos seus pressupostos teórico-metodológicos. Inicialmente, discuto um dos aspectos relevantes de aproximação entre as duas abordagens teóricas (ACD e LSF) e, depois, apresento uma descrição sucinta da LSF, dada a complexidade da teoria desenvolvida por Halliday e colaboradores.

3.1 Análise Crítica do Discurso e Linguística Sistêmico-Funcional: pontos de articulação

Conforme Fairclough (1997), não é por acaso que, a partir de uma preocupação para questões sociais e políticas na sociedade contemporânea, pesquisadores tais como Fowler et al (1979), Hodge and Kress (1993), construíram a linguística crítica a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e, desde então, esta tem sido utilizada como o principal recurso para a análise textual.

A LSF é a teoria da linguagem que mais se aproxima da linguística crítica por conceber a linguagem como um sistema semiótico a partir de uma perspectiva social. Pelo ponto de vista da LSF, a linguagem é concebida em termos de estratos ou camadas: o estrato semântico (significado), a lexico-gramática e os estratos fonológico e grafológico. A lexicogramática é considerada um estrato intermediário entre significado e expressão, e significa o uso da linguagem para a produção de sentido. Esses estratos são sistemas interdependentes e se realizam no contexto.

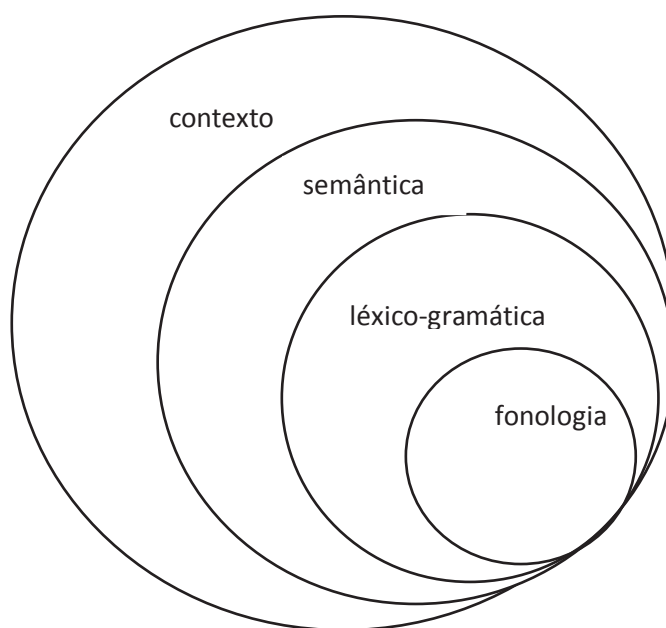


Figura 3.1 – Representação dos estratos da linguagem segundo a LSF (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004)

Na LSF, a relação entre semiótica e social é discutida a partir de dois princípios: instanciação e realização. A realização se dá no nível dos estratos, ou seja, cada estrato (semântico, lexicogramatical) define as possibilidades, um potencial de expressão. Essa relação não é simples, conforme afirma Fairclough (2001, p.140), uma vez que a linguagem é organizada como um sistema metarredundante, ou seja, é definida pela capacidade de um significado potencial não ser apenas realizado em “fraseado”²⁵ (wordings) potencial, mas na realização do “fraseado” em potencial, em expressões potenciais. A realização deve ser compreendida como a linguagem dentro de um contexto social, entendido aqui como contexto de situação, que é concebido em termos de valor a partir de três variáveis:

²⁵ A expressão “fraseado” é utilizada como tradução para “wordings”.

campo (f. ideacional), relações (f. interpessoal), modo (f. textual), conforme proposta da LSF (HALLIDAY & HASAN, 1989).

A realização, assim, refere-se à linguagem em termos de organização interna, enquanto a instanciação refere-se à linguagem como um sistema aberto, dinâmico em relação ao ambiente. A linguagem comporta, então, sistema (realização) e texto (instanciação) e, nessa perspectiva, é concebida como um recurso para produzir significados. A base formal para a produção de significados são as relações sintagmáticas e paradigmáticas especificadas pela semântica e pela lexicogramática.

Um ponto focal, nessa perspectiva, está na relação dialética entre sistema e texto, compreendido, em termos sociológicos “como uma forma semiótica de produção social” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.141), e, como tal, localiza-se e participa do processo social. Textos, na ACD, são concebidos como parte do processo de escrita, ou seja, é a realização do processo de produção textual, embora possam ser escritos ou orais (transcrição de uma conversa, por exemplo) e estejam cada vez mais multissemióticos (jornais, televisão etc.). Para Fairclough (2010, p.5), uma análise sociocultural só será completa se forem considerados os aspectos formais da língua, buscando compreender de que modo os aspectos socioculturais e intertextuais atuam na superfície do texto.

3.2 Linguística Sistêmico-Funcional: princípios gerais

A Linguística Sistêmico-Funcional – LSF –, desenvolvida por Halliday, é uma teoria sistêmica que estuda a linguagem como uma rede de sistemas, numa relação paradigmática (escolha) e sintagmática (*ranking*), apresentando uma motivação fortemente semântica; é, também, funcional, ou seja, preocupa-se com a língua em uso, uma vez que, segundo essa teoria, são os usos que dão forma ao sistema. De acordo com essa concepção, a LSF é de base semântica, isto é, usamos a linguagem para comunicar, produzir significado, expressar ideias, interpretar o mundo.

A linguagem, em termos funcionais, pode ser entendida sob o ponto de vista do texto como estrutura (configuração de partes) ou como sistema (alternativas e escolhas), correspondendo a duas formas de olhar um texto: como um artefato – “Por que os textos significam o que significam?”; ou como espécime – “O que o texto revela sobre o sistema da linguagem?”. Segundo Halliday e Mathiessen (2004), essas duas perspectivas são claramente complementares. Não se pode explicar o significado de um texto nem o seu valor sem considerar o sistema linguístico como um todo. Por outro lado, não podemos considerá-lo em si mesmo sem considerar o seu significado.

Conforme os autores, há, ainda, outros dois modos de pensar um texto: (1) como instrumento para comunicar, sendo possível dizer, nessa perspectiva, que qualquer texto é igual, pois cumpre o papel de estabelecer uma comunicação entre interlocutores, comunicar ou expressar um sentido; ou (2), em termos de modos de dizer. Assim, os textos são diferentes e irão atingir objetivos diferentes, dependendo do contexto ou de uma gama de variáveis que determinarão o modo como ele será produzido, seja oral ou escrito. Também esses dois modos são complementares uma vez que contemplam uma importante dimensão da linguagem que é a interação.

De acordo com Halliday (2002, p.47): “a troca de significados é um processo contínuo que envolve a interação humana”. Funcionalmente, então, é possível uma aproximação com a concepção dialógica bakhtiniana, isto é, a linguagem produzida num *continuum* de significação, propiciando não só a interação entre interlocutores, mas também estabelecendo um diálogo permanente com outros textos. Para Martin, Mathiessen & Painter (1997), a LSF ocupa-se, prioritariamente, do estudo dos sistemas gramaticais como um conjunto de significados produzidos na linguagem e como produto da interação entre os falantes. A linguagem, nesse sentido, não é produzida num vácuo social, pelo contrário, sempre que é produzida, mesmo num monólogo, ela o é para comunicar, produzir sentido(s) dentro de um contexto social.

A noção de contexto é fundamental para entender a linguagem na perspectiva da LSF, uma vez que o seu centro de interesse é o estudo da língua em uso. Para Halliday & Hasan (1989), as palavras circulam em contextos sociais e aí passam a

significar. Os autores afirmam que qualquer sistema linguístico ocorre em um ambiente e é determinado por esse ambiente, ao qual eles se reportam como “contexto de cultura”. O modelo funcional de contexto é referido como *registro* e é organizado através de três metafunções denominadas: *campo* (diz respeito ao que está acontecendo, à natureza social da ação), *relações* (relação entre os interactantes) e *modo* (organização simbólica do texto). Cada uma dessas dimensões do contexto é realizada na linguagem, respectivamente, pelas metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

A figura a seguir, adaptada de Martin & Rose (2007, p.297) representa as relações entre contexto e linguagem:

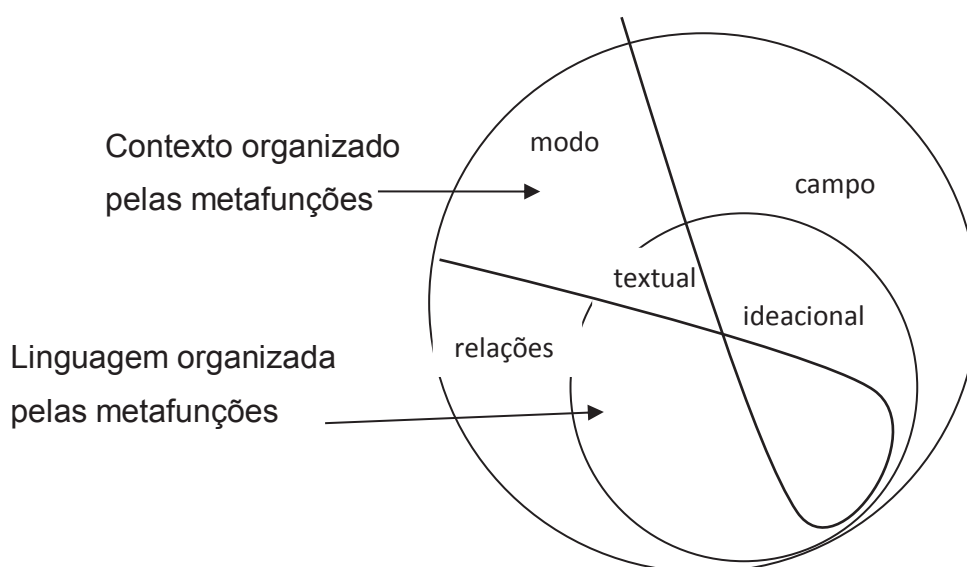


Figura 3.2 – Contexto e linguagem (MARTIN & ROSE: 2007, p.02)

Assim, sob o ponto de vista sistêmico-funcional, as línguas são organizadas em torno de dois significados principais: o *ideacional*²⁶, que codifica a experiência do falante no mundo, e o *interpessoal*, que codifica a relação de interação entre os participantes do processo interlocutivo. Os significados *ideacional* e *interpessoal* são expressos em enunciados e estão contemplados na metafunção *textual*, que se preocupa com o modo como o texto escrito ou falado se organiza.

²⁶ A **metafunção ideacional** envolve dois significados: o **experiential**, expresso pelo **sistema de transitividade**; e o **lógico**, que se ocupa em analisar as relações lógicas entre as orações.

A noção funcional de texto, proposta por Halliday (2002), considera, pelo menos, cinco questões: (1) o texto é um sistema semântico que compreende os estratos que constituem o sistema linguístico – semântico, léxico-gramatical e fonológico; (2) apresenta quatro componentes – experiencial, lógico, interpessoal e textual; (3) cada componente deve ser descrito numa rede de opções paradigmáticas; (4) qualquer instância da linguagem em uso pode significar de várias maneiras e isso é realizado pela gramática; (5) o sistema gramatical é organizado por um ranking de configurações estruturais (oração, grupo verbal, grupo nominal), considerando-as como uma combinação de estruturas que derivam de um componente semântico.

Nesse modelo, a gramática adquire um sentido mais amplo, pois o foco de interesse não é a pura descrição, que, quando necessária, é realizada para dar conta da compreensão de aspectos da cultura. Na LSF, essa relação é descrita em termos de realização: o contexto social se realiza em textos, os quais se realizam em orações (MARTIN & ROSE, 2007, p.2), conforme representado na figura a seguir:

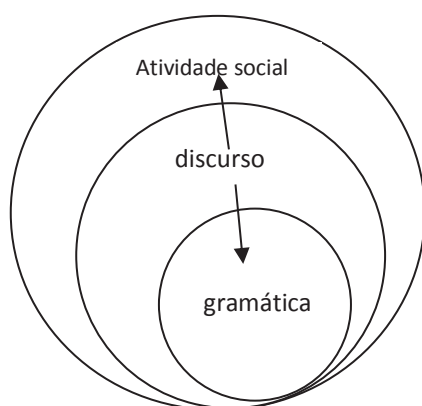


Figura3.3. Da atividade social à gramática e vice-versa (MARTIN & ROSE, 2007, p.05)

A análise da estrutura dos textos possibilita, conforme Eggins & Martin (1997), compreender aspectos culturais e ideológicos e, também, apontar algo sobre os interesses de quem produziu os textos. A esse respeito, é importante retomar a definição de texto, proposta por Fairclough (2010, p.75), que considera os textos, simultaneamente: uma forma de ação (falar ou escrever é uma forma de agir), de representação (representam aspectos do mundo) e de identificação (contribuem para a constituição de identidades sociais e/ou individuais). A descrição das

metafunções, nesta pesquisa, tem a finalidade de ampliar a compreensão da forma de conceber a linguagem proposta pela LSF, teoria que será utilizada para proceder à análise linguística dos textos.

3.2.1 Metafunção Ideacional – oração como representação

Funcionalmente, há muitas formas de significar pela linguagem. É possível, por exemplo, relatar um acontecimento na voz ativa “O professor reprovou os estudantes”, ou na voz passiva “Os estudantes foram reprovados pelo professor”. Embora a informação seja a mesma, ao usar uma ou outra forma, são feitas “escolhas” que determinam o efeito de sentido que os falantes desejam produzir na interação. A palavra “escolha” suscita a ideia de que esse é um processo consciente, envolvendo decisões a todo instante. No entanto, a consciência sobre o “como” expressar as ideias se dá em graus diferentes. É o que se pode dizer, por exemplo, do discurso científico, que apresenta um alto grau de elaboração no que está sendo dito, diferente do uso cotidiano da linguagem, quando essas “escolhas” geralmente ocorrem de forma menos consciente.

Segundo Thompson (2002), “a linguagem compreende uma gama de recursos para referir entidades no mundo, bem como maneiras pelas quais essas entidades agem e se relacionam entre si” (2002, p.5). A linguagem pode ser compreendida, sob essa perspectiva, como uma forma de representar, de agir no mundo, de expressar significados e pontos de vista.

A metafunção ideacional abarca duas subfunções: (1) o significado experiencial, também referido como Sistema de Transitividade, que se ocupa dos recursos de linguagem expressos no nível da oração em termos de *processos* (acontecimentos), *participantes* envolvidos nesses acontecimentos e *circunstâncias* em que tais fatos ocorrem; e (2) a subfunção lógica²⁷, que compreende as relações entre as orações e podem, por sua vez, ser de dois tipos: lógico-semântica (projeção e expansão) e táxis (hipotaxe e parataxe). Ao apresentar a função dos dois significados que participam da metafunção ideacional, Gouveia (2009) usa uma

²⁷ A subfunção lógica não fará parte da descrição proposta aqui.

metáfora, comparando o *significado experiencial* à fotografia e o *significado lógico* ao cinema:

Se a primeira subfunção, a experiencial, nos dá a possibilidade de linguisticamente criarmos instantâneos fotográficos, como “O João comeu o bolo”, “A Maria está triste”, ou “O Manuel foi-se embora”, a segunda permite-nos, com tais instantâneos, criar uma espécie de história, um filme, como se passássemos os instantâneos fotográficos a vinte e quatro imagens por segundo como se faz no cinema: “A Maria está triste, porque o João comeu o bolo” ou “Quando o Manuel se foi embora, a Maria estava triste” (GOUVEIA, 2009, p.16).

A esse respeito, Martin & Rose (2007, p.02) dizem que o que nos possibilita interpretar um texto e compreender o posicionamento do autor não é o significado individual das orações. Tomadas individualmente, cada oração apresenta um acontecimento; tomadas em conjunto, interrelacionadas, elas explicam esses acontecimentos. Tanto a análise das orações em separado, quanto a das relações que se estabelecem entre elas apresentam para o investigador um quadro representativo da realidade. Sob o Sistema de Transitividade²⁸ (significado experiencial) os recursos da linguagem são expressos, no nível da oração, em termos de *processos* (acontecimentos), *participantes* envolvidos nesses acontecimentos e *circunstâncias* em que tais fatos ocorrem.

O exemplo a seguir, retirado de um dos textos produzidos pelos estudantes, identificado como T#03, é ilustrativo desse sistema.

O professor	trabalhava	interpretação e gramática.
Ator	Processo	Meta

Quadro 3.1 – Representação da oração pelo sistema de transitividade

Processos, então, são recursos utilizados para expressar qualquer tipo de evento dentro de um pequeno número de opções. Podem referir-se ao acontecimento da oração como um todo ou à parte da oração que é realizada pelo grupo verbal. Os três principais processos são o *material*, o *mental* e o *relacional*,

²⁸ O Sistema de Transitividade, diferente das teorias tradicionais da linguagem, não se ocupa apenas da relação verbo e objeto, embora, conforme Thompson (2002), o foco recaia sobre o grupo verbal, uma vez que são os processos que determinam como os participantes são apresentados.

cada um com alguns subtipos. Além desses, há mais três tipos: o *comportamental*, o *verbal* e o *existencial*. Os seis tipos de processos têm suas próprias regras e envolvem diferentes tipos de participantes, que são as entidades envolvidas no processo e podem ser humanos, como expresso no exemplo acima (o professor); ou seres abstratos (esse ensino) “...esse ensino me inspirou...” (T#01).

As orações de *processos materiais* constroem fatos ou acontecimentos concretos, tais como “O professor deve planejar aulas de acordo com a realidade dos alunos” (T#01). Porém, alguns *processos materiais* podem representar a experiência através de fenômenos abstratos, por exemplo, “Essa educação crie condições ...”(T#20). O participante inerente aos *processos materiais* é o *Ator*. É quem age, executa a ação, mas pode haver também *Meta*, sobre quem recai a ação, ou *Beneficiário* para quem é dado ou feito algo, o qual pode ser, ainda, *Cliente* – para quem algo é feito –, ou *Recipiente* – para quem algo é dado. As orações de processos materiais podem apresentar, ainda, o participante *Escopo* que é, segundo Cabral, “o participante que não é afetado pela *performance* do processo” (CABRAL& FUZER, 2010, p.38). Segundo as autoras, os verbos que formam com o seu objeto um significado global, “dar um grito”, por exemplo, são representativos do participante *Escopo*.

As orações de *processos mentais* representam processos de consciência, que podem ser de *percepção*, “lembro do meu ensino com muito carinho” (T#05); de *cognição*, “... o aluno compreenderia melhor a riqueza da sua língua” (T#08); ou de *afetividade* “Estou adorando a disciplina de Língua Portuguesa” (T#05). O participante inerente dos *processos mentais* é o *Experienciador*, participante dotado de consciência, mas que pode ser uma entidade personificada, construída metaforicamente. Além do *Experienciador*, há também o *Fenômeno*, participante sobre quem recai o processo de sentir. Gramaticalmente, há um grupo extenso que pode ocupar o lugar de *Fenômeno*: seres, objetos, instituições ou até mesmo um ato, por exemplo, “Gosto de estudar pela manhã”.

Geralmente realizadas por verbos tradicionalmente classificados como verbos de ligação (ser, estar, permanecer, entre outros), em termos funcionais, as *orações relacionais* constroem relações entre os seres no mundo em termos de suas

características e identidades. Segundo Martin, Mathiessen & Painter (1997, p.106), há dois tipos de processos relacionais que envolvem, por sua vez, participantes distintos: *Atributivo*, do qual participam o *Portador* e o *Atributo*; e *Identificativo*, cujos participantes são o *Identificado* e o *Identificador*. O primeiro relaciona um atributo a uma entidade do processo, estabelecendo uma relação inerente ou de propriedade ao participante “Para que minha prática seja bem diferente...”(T#01); enquanto o segundo relaciona o(s) participante(s) a um identificador, estabelecendo uma relação de identidade entre dois seres, coisas ou entidades “Ela (a professora) foi minha regente no estágio de conclusão...” (T#05). Os processos relacionais apresentam, ainda, três subcategorias: *intensiva*, *possessiva* e *circunstancial*.

As orações de *processos verbais* representam as orações de dizer e incluem tanto os diferentes modos de dizer (perguntar, comandar, oferecer, declarar), quanto os processos semióticos – não necessariamente verbais – (mostrar, indicar), conforme exemplo a seguir: “... pelos professores exigirem algo (que não era cobrado antes)” (T#07). Nesses processos, o participante central é o *Dizente*, e a quem é dirigida a mensagem é representado, na interação discursiva, como *Receptor*. Nos casos em que o assunto é construído como um participante, este será nomeado *Verbiagem* “A professora *ditava* a matéria” (T#07). Conforme Martin, Mathiessen & Painter (1997), um processo verbal pode representar a fala de alguém (discurso relatado) na interação discursiva e vir expresso na forma de uma oração projetada “Por que eu *digo* não ter sido um emprego produtivo?” (T#02).

As *orações comportamentais* representam processos físicos ou de comportamento psicológico, tais como: respirar, sonhar, conversar, ouvir, sorrir, tossir, os quais são considerados intermediários entre os processos *materiais* e *mentais*, pois envolvem o corpo e a mente de um ser humano. Embora o participante, nomeado *Comportante*, seja consciente, da mesma forma que o *Experienciador* nos processos mentais, o *processo comportamental* funciona como uma ação e, na maioria das vezes, apresenta apenas um participante. Essa categoria inclui também processos de consciência representados por formas de comportamento.

As *orações existenciais* constroem participantes envolvidos no processo de ser (semelhantes às orações relacionais) e apresentam apenas um participante, nomeado *Existente*. Elas podem ser realizadas gramaticalmente pelo verbo estar ou pelos verbos que expressam existência – ser, surgir, existir, haver, ter – seguidos por um grupo nominal, funcionando como o “existente”, e circunstâncias, como no exemplo “No Ensino Médio, havia alguns professores ruins” (T#04).

O quadro a seguir, adaptado de Martin, Mathiessen & Painter (1997, p.102), resume os seis tipos de processos, com as principais subcategorizações, e os participantes associados a eles.

PROCESSOS	SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES
Material	Criativos Transformativos	Ator, Meta, Escopo, Beneficiário e Atributo
Mental	Perceptivos Cognitivos Desiderativos Emotivos	Experienciador, Fenômeno
Relacional	Atributivo Identificativo	Portador, Atributo Identificado, Identificador
Comportamental	Comportar-se	Comportante, Comportamento
Verbal		Dizente, Verbiagem, Receptor, Alvo
Existencial		Existente

Quadro 3.2 – Processos, subcategorias e participantes

Dentro do quadro do Sistema de Transitividade, há também as circunstâncias – tempo, lugar, maneira, contingência, frequência, causa –, as quais são realizadas geralmente por grupos adverbiais ou sintagmas preposicionais, “No Ensino Básico, tive professores...” (T#03). Mesmo sendo, como a própria classificação indica, circunstanciais, elas contribuem para que o mundo seja representado de maneiras diferentes: “Queria dominar as língua materna, saber me expressar e escrever bem” (T#04).

A descrição do Sistema de Transitividade realizada até aqui ilustra as diferentes possibilidades de organização do discurso no âmbito da oração. Dando sequência aos princípios da LSF, será descrita a metafunção interpessoal.

3.2.2 Metafunção Interpessoal – Sistema de MODO – a oração como troca

Quando analisamos a linguagem no processo de interação, consideramos que o falante organiza seu discurso de acordo com as expectativas que ele tem do ouvinte. Isso determina as escolhas que ele faz – léxico, entonação, sintaxe – para produzir o sentido esperado. Não significa, no entanto, que essas escolhas sejam sempre conscientes, por exemplo, na produção de um discurso científico, conforme já referido anteriormente, o grau de consciência do falante é maior.

De acordo com o que foi apresentado no início deste capítulo, as possibilidades de organização da língua para produzir significados dependem, principalmente, do *propósito do falante*, do *contexto de situação* e da *relação que ele quer ou precisa estabelecer com os seus interlocutores*. Sob o ponto de vista funcional, o foco do Sistema de Modo recai sobre esse último aspecto, ou seja, está na forma de organização das orações como um evento interativo ou no modo como os falantes organizam seus textos tendo em vista os seus interlocutores (ouvintes/leitores).

Para Halliday & Mathiessen (2004), há fundamentalmente dois tipos de organização do discurso que englobam todas as demais possibilidades: *dar* e *pedir*. O falante pode dar uma informação ou pedir alguma coisa para o ouvinte, implicando, no processo interativo, receber. A partir da natureza dessas distinções, é possível destacar, então, duas formas de organização do discurso: (a) bens e serviços e (b) informação. Essas duas variáveis, quando tomadas juntas, definem as funções da fala – *oferecer, pedir, declarar, perguntar*–, as quais, por sua vez, correspondem, no processo de interação, a aceitar uma oferta, executar um pedido, informar ou responder à pergunta.

A tabela a seguir, proposta por Halliday (2004), resume as relações apresentadas até aqui.

Regra de troca	Bens e serviços	Informação
(1) dar	Oferecimento Queres tomar um chá?	Declaração O chá está servido.
(2) pedir	Comando Feche a porta, por favor.	Pergunta Podes fechar a porta agora?

Quadro 3.3– Relações de troca

O autor distingue o uso da linguagem como *troca de informações*, em que a oração toma a forma de *proposição* (podendo ser questionada, negada, posta em dúvida etc.). Como troca de *bens & serviços*, a oração toma a forma de *proposta* e, como tal, não há espaço para negar ou afirmar o que é dito pelo falante.

De acordo com Halliday & Mathiessen (2004), na Língua Inglesa, o que determina a linguagem como sistema interpessoal é o *Modo Verbal*, que é a parte da oração responsável pela situação interativa. Esse elemento é composto por um *Sujeito* (grupo nominal) e um *elemento* (operador) *finito* (parte do grupo verbal). O Sujeito é o responsável pelo funcionamento da oração no evento interativo e, normalmente, corresponde ao sujeito gramatical, podendo ser expresso por um nome, grupo nominal ou pronome, embora possa também ser diferente do gramatical, correspondendo à parte da oração responsável por essa relação de troca.

Segundo o autor, o *elemento finito* é aquele que circunscreve a proposição no contexto da fala, e pode ser representado na língua inglesa de duas maneiras: (1) fazendo referência ao momento da fala – tempo primário expresso na Língua Portuguesa pela desinência verbal de tempo –, ou (2) referindo o julgamento do falante, marcado linguisticamente por um operador modal (pode, deve). Os tempos primários (passado, presente e futuro) em relação ao evento da fala (agora) são parte da argumentação da *proposição*; já, nas orações que indicam bens e serviços (*propostas*) não há referência ao tempo primário.

Um aspecto importante a considerar aqui é que as especificidades da Língua Portuguesa influenciam na estrutura do elemento Modo, conforme proposto por Halliday na descrição da Língua Inglesa. A esse respeito, Gouveia (2009) descreve

o sistema de escolhas disponíveis na Língua Portuguesa, associado ao Modo verbal, mostrando algumas diferenças em relação à Língua Inglesa que são determinantes para a configuração do Modo Verbal no português. Trazendo para a discussão um exemplo de Halliday “The Duke’s given away the teapot, hasn’t he?”, Gouveia (2009) mostra que na estrutura do Português “O Duque deu o bule, não deu?”, diferente do inglês, a pergunta final não retoma (não serve para comprovar) o sujeito, critério apresentado por Halliday para justificar o papel que o elemento finito desempenha na interação. Esse, entre outros aspectos levantados por Gouveia²⁹, justifica sua afirmação de que, na Língua Portuguesa, não há *Elemento Finito*, ficando a responsabilidade da troca, no significado Interpessoal, para o *Predicador*:

Para além de expressar o processo, a acção, o estado, o acontecimento, em que está envolvido o Sujeito, o Predicador pode ainda desempenhar outras funções. Em inglês especifica, por exemplo, tempo secundário, i. e., referência temporal para além da ligação ao tempo da ocorrência do discurso, sendo que esta é marcada pelo Finito; em português, congrega também em si marcas de finitude, pelo que marca também tempo primário. O Predicador pode ainda especificar voz, activa ou passiva, e valores aspectuais do processo (GOUVEIA, 2009, p.37).

De acordo com o autor, na Língua Portuguesa, o Elemento Modo é constituído por Sujeito e Predicador, uma vez que o tempo é marcado na desinência temporal do Predicador, tanto na voz ativa, quanto na passiva; e não por outro elemento (finito), como acontece na Língua Inglesa.

Thompson (2002, p.46) toma como referência as orações declarativas para justificar o Modo Verbal como a parte central da interação. Segundo ele, funcionalmente, em uma oração declarativa, o falante, ao produzir linguagem, introduz uma entidade – o Sujeito – sobre quem/o que ele fará certas considerações, ao mesmo tempo em que indica o grau de validade daquilo que está dizendo através do *elemento finito*. A maior ou menor aceitabilidade de parte do ouvinte/leitor, sobre a proposição do falante/escritor, dependerá das escolhas feitas para fazer uma declaração em termos de tempo (passado, presente, futuro), de polaridade (afirmar ou negar) e do uso ou não de modalizadores (talvez, deve, é certo). Quando a

²⁹ Para aprofundar essa questão, ler Towards a Profile of the Interpersonal Organization of the Portuguese Clause. D.E.L.T.A., 26:1, 2010 (1-24).

estudante escreve, por exemplo, “O professor deve fazer com que o aluno consiga ler...” (T#06), ela “diz” para o leitor, através do modalizador “deve”, no tempo presente, que ela não tem dúvidas sobre o papel de um professor no desempenho da sua função profissional. Ela afirma com a propriedade de quem conhece o assunto, ou pelo menos parece conhecer sobre o que está falando para o seu leitor.

O *Resíduo* é a parte da oração não incluída no *Modo Verbal*. Na Língua Inglesa, é constituído por três tipos de elementos funcionais, tais como, *Predicador*, *Complementos* e *Adjuntos*; na Língua Portuguesa, dadas as especificidades em relação ao *Modo Verbal* já apresentadas, farão parte do Resíduo apenas dois elementos: *Complemento* e *Adjunto*. O *Complemento* é constituído do que tradicionalmente é considerado como Objeto e Complemento, e pode ser expresso por um nome ou um grupo nominal. Funcionalmente, o *Complemento* é uma categoria com *status* para ser sujeito, mas só pode desempenhar essa função na voz passiva. Porém, quando o *Complemento* é um *Atributo*, ele não pode exercer a função de Sujeito da oração.

As orações, no quadro a seguir, representam a Estrutura de Modo.

(T#04)		
No Ensino Médio	(eu) tive	péssimos professores de Língua Portuguesa.
Adjunto	Sujeito + Predicador	Complemento
Resíduo	Modo verbal	Resíduo

Quadro 3.4 – Estrutura de MODO baseada na proposta de Gouveia (2009)

T#06		
No Ensino Médio	tive	péssimos professores de Língua Portuguesa.
Sujeito	Finito + Predicador	Complemento
Modo verbal		Resíduo

Quadro 3.5 – Estrutura de MODO segundo Halliday & Mathiessen (2004)

Na Língua Inglesa, o verbo modal “deveriam” é classificado como elemento finito e não participa do Predicador. Considerando-se, conforme Gouveia, que na Língua Portuguesa não há finito, o verbo modal participa do Predicador. Nessas proposições, ao expressarem seu ponto de vista sobre as suas experiências com o ensino do português, os estudantes “negociam” as suas avaliações através do emprego, no primeiro exemplo, do tempo presente do indicativo (seguro, certo do que está afirmando); enquanto o segundo modaliza a sua afirmação, atribuindo uma força relativa à proposição.

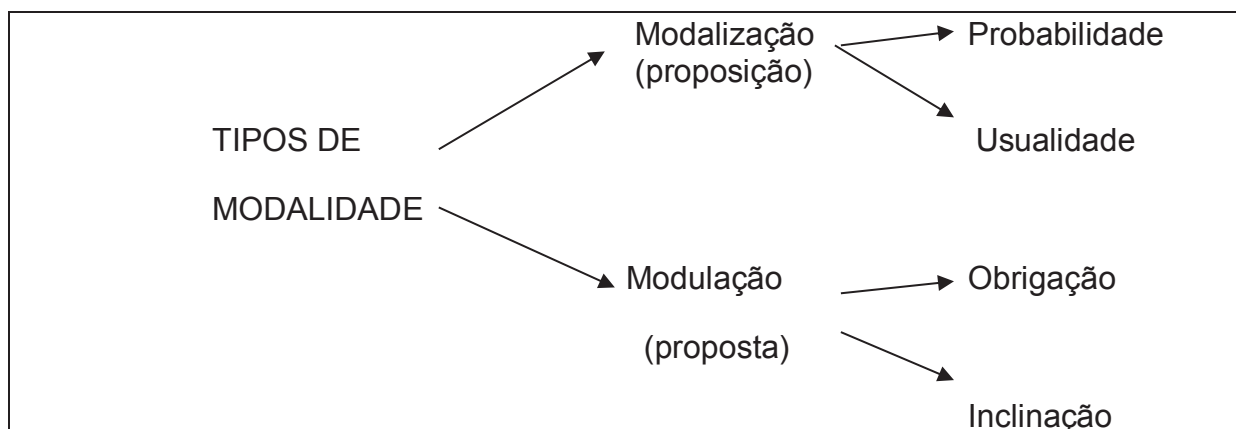
Uma oração pode conter um ou mais adjuntos circunstanciais, que são formados por grupos adverbiais ou preposicionais. Os adjuntos circunstanciais participam do *Resíduo* e contribuem para o significado experiencial, dando informações tais como *quando*, *onde* ou *como* um evento ocorre. Há, ainda, mais dois tipos de adjuntos, que não fazem parte do *Resíduo*: os *Conjuntivos*, algumas vezes também chamados de marcadores discursivos – “por outro lado”, “dessa forma” –, que estabelecem relações lógicas entre as orações, contribuindo com o significado Textual; e os Adjuntos Modais, que participam da metafunção interpessoal e, como tal, expressam a atitude do falante sobre o que está enunciando (THOMPSON, 2002, p.53-4).

Os *Adjuntos Modais* estão mais diretamente associados com os significados construídos no *Sistema de Modo* (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004, p.82) e podem ser de dois tipos – de *modo* e de *comentário*. Os de *modo* (adjuntos modais e polaridade) ajudam mais diretamente na construção de diálogos, participando do elemento Modo. Na Língua Inglesa, a posição deles na oração é um pouco antes ou pouco depois do operador verbal finito. Na Língua Portuguesa, localizam-se, geralmente, antes do *Predicador*, por exemplo, “O meu ensino [de português] não foi dos melhores (T#26)”, mas podem vir tematizados no início da oração, antes do sujeito, ou, ainda, no final da oração. Os de *comentário* (infelizmente, realmente) afetam a oração como um todo e podem ocorrer em diferentes posições dentro da oração: no início, no final, no meio (nessa posição, podem vir entre vírgulas): Infelizmente, avalio meu ensino de Língua Portuguesa... (T#15).

A polaridade, conforme Halliday (2002, p.88) diz respeito à escolha entre o positivo e o negativo (é/não é) e localiza-se junto à forma verbal. As orações afirmativas não são marcadas, enquanto as negativas necessitam de um elemento a mais. Na Língua Portuguesa, precisam do acréscimo de advérbios de negação: não, nunca, jamais, entre outros. Entre o sim e não, semanticamente, há espaços intermediários que são considerados *modalidade*. A *modalidade* expressa a opinião do falante, o grau de comprometimento sobre o que diz e representa graus de possibilidade entre o sim e o não categóricos (é possível, talvez, deve ser). Ela está relacionada às distinções entre proposições e propostas. Nas proposições (troca de informações), a modalidade recebe a denominação de *modalização*; nas propostas (bens & serviços), é referida como modulação.

A *modalização* apresenta dois tipos de possibilidades intermediárias entre o sim e o não: (1) graus de *probabilidade*, isto é, o quanto uma informação é válida ou verdadeira (possivelmente, provavelmente, certamente); e (2) graus de *usualidade*, ou seja, com que frequência essa informação é válida (algumas vezes, geralmente, sempre). Tanto a *probabilidade* quanto a *usualidade* podem ser, em termos de léxico-gramática, expressas por verbos modais (pode, deve), adjuntos modais (talvez, possivelmente) e grupos adverbiais (com certeza, às vezes). Com relação aos significados construídos pela modalidade, podemos dizer que, em uma declaração, ela expressa a opinião do falante e o seu comprometimento com aquilo que diz, e em uma pergunta desempenha a função de solicitar a opinião do ouvinte.

A *modulação*, como são referidos os graus intermediários entre os polos positivo e negativo nas propostas (bens e serviços), comporta graus de *obrigação* (permitir, supor, requerer), para a função de comando; e graus de *inclinação* (desejo, anseio) para a função de oferta. Os recursos léxico-gramaticais que expressam a *modulação* são os verbos modais (deve, deveria), adjuntos modais (necessariamente, obrigatoriamente), e expressões (é preciso, é necessário).



Quadro 3.6 – Esquema da modalidade, adaptado de Thompson (2002, p.58).

Outra forma de expressar a modalidade é por intermédio do que Halliday (1989) nomeia “modalidade metafórica”, que é realizada por um sujeito em primeira pessoa e um verbo de processo mental no tempo presente (eu acho, eu penso, eu suspeito) “Eu acredito que...” (T#01); ou por um verbo de processo relacional (eu estou certo, eu estou convencido). Essa forma de realização da modalidade é *explicitamente subjetiva*, tornando o falante responsável pela sua proposição. Em contraste com esse tipo de modalidade, pode ocorrer de a modalidade ser *explicitamente objetiva*, realizada através de nominalizações (é provável, é certo).

Tanto a polaridade quanto a modalização são formas de o falante posicionar-se a respeito do que está dizendo e de expressar julgamentos sobre fatos do mundo. É o que se pode perceber no *corpus* desta pesquisa, por exemplo, nas várias ocorrências do advérbio de negação “não” associado à avaliação negativa dos professores e/ou às suas experiências relativas à aprendizagem de Língua Portuguesa: “(a professora) não sabia explicar a matéria”, “A minha formação em Língua Portuguesa não foi muito satisfatória” (T#04). A modalização ocorre com maior frequência ao fazerem sugestões a respeito das relações entre aluno-professor: “deve-se valorizar as relações humanas” (T#03). Outras questões implicadas nessas proposições, cujos exemplos são apenas ilustrativos aqui, serão aprofundadas durante as análises.

Assim, os sistemas de MODO e de Transitividade apresentam diferentes alternativas para a análise de textos no que se refere, respectivamente, aos papéis desempenhados no processo de interação e na representação da realidade, isto é,

são diferentes olhares para um mesmo objeto: a linguagem. Essa divisão, segundo Fairclough (2003), só se realiza para fins analíticos e dependerá dos objetivos e do interesse do analista a escolha de um ou mais sistemas para proceder a uma melhor compreensão dos dados. De fato, na construção de sentido dos textos, esses sistemas ocorrem de forma simultânea. O quadro a seguir apresenta um paralelo entre o sistema de transitividade (metafunção ideacional) e o sistema de Modo (metafunção interpessoal).

	Os professores	precisam entender		as dificuldades de seus alunos.
Transitividade	Experienciador	Processo mental cognitivo		Fenômeno
	Os professores	precisam	entender	as dificuldades de seus alunos
Modo	Sujeito	finito	Predicador	Complemento
	Elemento Modo		Resíduo	

Quadro 3.7 – Sistema de transitividade X Sistema de modo

Inerente à atribuição de papéis, está a avaliação dos docentes pelos estudantes, os quais, ao relatarem as experiências vividas nas aulas de Língua Portuguesa, julgam os seus professores em termos de atividades propostas para o ensino, competência e aspectos relacionais (dinâmicos, interativos, conselheiros, entre outros). Portanto, ao traçar um paralelo entre os dois sistemas, é possível analisar quais participantes estão envolvidos, de que processos eles participam ou lhes são atribuídos e de que modo eles são avaliados. A descrição da metafunção textual, que organiza as duas metafunções já apresentadas, fecha o quadro teórico da LSF.

3.2.3 Metafunção Textual: oração como mensagem

A linguagem, sob o ponto de vista da *metafunção textual*, revela como os falantes constroem a mensagem num evento de fala ou escrita, isto é, de que forma

a informação é organizada a fim de dar conta da interação com seus ouvintes/leitores. Assim, os significados *experienciais* e *interpessoais*, apresentados até aqui, são realizados pela *metafunção textual*, que, por sua vez, apresenta dois sistemas de análise oracional: *Estrutura Temática (Tema e Rema)*; e *Estrutura de Informação (Informação Dada e Informação Nova)*.

A estrutura temática está no nível da oração e tem, como ponto de partida, o *Tema*, constituinte que vem na posição inicial da oração e que é representado pelo primeiro elemento ideacional; e o *Rema*, constituído pelo restante da oração. Por exemplo, em “A língua materna fez parte da minha vida desde cedo” (T#24), a oração pode ser reescrita como no quadro a seguir:

<u>Desde cedo</u> , a língua materna fez parte da minha vida.
<u>Fez parte</u> da minha vida, desde cedo, a língua materna.

Quadro 3.8 – Representação de Tema

Considerando-se que o Tema é o primeiro constituinte de uma oração, a reescrita da mensagem a partir de pontos de partida diversos, acarreta escolhas de Temas diferentes: “desde cedo” / “fez”. Os Temas são constituídos, respectivamente, nos exemplos apresentados, de um *participante*, uma *circunstância* e um *processo*, conforme o sistema de *transitividade (Tema Ideacional)*. A escolha de um ou outro *Tema* pode implicar mudanças de sentido, o que deve ser analisado a partir de qual contexto é o mais apropriado. Pensando-se na proposta de escrita para os estudantes, que deveriam escrever sobre a sua experiência nas aulas de Língua Portuguesa, parece mais apropriado o *Tema* escolhido pelo estudante “a língua materna”, por abordar diretamente o assunto sobre o qual irá escrever.

Há ainda o *Tema Múltiplo*, que ocorre quando itens lexicais tais como continuativos, conjunções ou adjuntos conjuntivos (*Tema Textual*), antecedem, por exemplo, o *Tema Ideacional*. O *Tema Textual* desempenha a função de conectar os significados experienciais, estabelecendo a coesão e sendo responsável pela coerência do texto. O *Tema Interpessoal* também pode participar do Tema Múltiplo, acrescentando informações que ajudam a localizar o contexto sobre o que está

sendo abordado pelo falante ou mesmo a posição que os interlocutores assumem na interação. Os itens lexicais que geralmente participam do *Tema Interpessoal* são os verbos modais ou adjuntos de comentário, os vocativos e os verbos auxiliares (OLIONI, 2010, p.76).

A esse respeito, Thompson (2002, p.159) diz que o *Tema* deve incluir sempre um constituinte experiencial (*Tema Ideacional*), uma vez que os *Temas Textual* e *Interpessoal* sinalizam apenas como a informação está organizada, e não o que está sendo informado. Devido à função do *Tema Ideacional*, ele é também denominado de *Tema Tópico*.

O exemplo a seguir, adaptado de T#20, é ilustrativo do *Tema Múltiplo*.

Sinteticamente	(nós)	devemos,	[...]valorizar a leitura e a redação.
TemaTextual	Tema Ideacional	Tema Interpessoal	Rema

Quadro 3.9 – Tema múltiplo

Conforme OLIONI (2010), embora seja necessária a ordem dos elementos dos termos para a expressão do Tema, este nem sempre vem expresso.

Caso se adote seu significado textual como critério de identificação, o *Tema* não pode ser caracterizado sempre como um constituinte oracional necessariamente expresso, mas como uma função que pode ou não ser realizada linguisticamente em português por um constituinte expresso (OLIONI, 2010, p.74).

Nesse sentido, o Tema da oração pode, como é o caso da Língua Portuguesa, vir elíptico. Mesmo assim, ele é necessário por constituir-se como o contexto linguístico escolhido pelo falante para localizar e orientar a informação, seguido pelo Rema.

A estrutura de informação refere-se àquilo que o falante pressupõe ou não do conhecimento prévio do ouvinte. Assim, geralmente a informação é organizada em termos de informação já conhecida (Informação Dada ou *background*), seguida da

Informação Nova (ou *foreground*). A Informação Nova é onde recai o foco da mensagem e não é recuperável no contexto.

3.3 Sumarização

Os pontos discutidos acima mostram a relevância da LSF para a ACD, uma vez que seus princípios fundamentam a concepção de linguagem adotada por Fairclough (1989, 1999, 2001, 2003, 2010). Quando examinamos o percurso da ACD nos últimos 20 anos, percebemos que houve uma ampliação no diálogo entre as duas disciplinas, concretizado com a articulação entre as metafunções propostas por Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo, conforme apresentados no capítulo anterior. Considerando, então, a importância da LSF como embasamento da análise linguística da ACD, a apresentação dos princípios gerais da LSF teve o intuito de ampliar a compreensão dos aspectos de linguagem que norteiam a análise textual desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

Dada a natureza desta investigação e, também, tendo em vista o objetivo geral “*Identificar marcas discursivas nos textos produzidos por estagiários/as dos Cursos de Letras que possam indicar a construção de uma identidade docente*”, o presente capítulo explicita a natureza da pesquisa qualitativa, seguida da contextualização e geração dos dados, bem como dos procedimentos para a análise léxico-gramatical com o uso da ferramenta computacional para análise de *corpus* – *WordSmith Tools* 6.0 (SCOTT, 2013). Na sequência, serão apresentados quadros descritivos embasados na LSF, mais precisamente no **sistema de transitividade**, cujos resultados nortearão a análise linguística, no capítulo seguinte.

4.1 A pesquisa qualitativa

As pesquisas na área de antropologia desenvolvidas por Franz Boas no final do século XIX, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1999), iniciaram os estudos hoje intitulados como pesquisa qualitativa. Segundo os autores, Boas foi um dos primeiros investigadores a se inserir nos contextos naturais dos sujeitos pesquisados, mesmo que, por curtos períodos, preconizou a importância de valorizar diferentes pontos de vista e realizou análises interpretativas, embora tenha se baseado mais em documentos do que na própria observação. Porém, foi Malinowski quem, além de passar longos períodos observando o funcionamento da vida de uma aldeia que era objeto de sua investigação, descreveu os passos dessa observação e a sua experiência nesse trabalho de campo, afirmando que a teoria da cultura deveria basear-se em experiências particulares e, dessa forma, “estabelecendo as bases da antropologia interpretativa” (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p.25).

Conforme Denzin e Lincoln (2007, p.33), na pesquisa qualitativa, a investigação se dá em cenários naturais, em que o pesquisador tenta compreender e interpretar os significados constitutivos dos dados a serem analisados. O pesquisador é comparado a um *bricoleur* – um *bricoleur* interpretativo –, que se move entre diferentes paradigmas interpretativos, tais como feminismo, marxismo, estudos culturais, linguísticos, que podem ser considerados na análise.

Para os autores, as pesquisas qualitativas, desde o seu surgimento na forma interpretativa, apresentavam um duplo problema: um deles era a crença dos pesquisadores na possibilidade de relatar com objetividade suas observações do mundo social; o outro, a crença em um sujeito real, um sujeito presente no mundo relatando suas experiências, o que provocava nos pesquisadores a busca por um método confiável, que lhes permitisse dar conta de suas análises como se estas fossem transparentes para poderem chegar à vida íntima dos indivíduos pesquisados através de suas observações ou dos relatos. Essa postura foi fortemente contestada pelos pós-estruturalistas e pós-modernistas, por acreditarem que não existem observações objetivas; para eles, elas são sempre situadas no mundo do observador e do observado e são filtradas pelas lentes de classe social, gênero, linguagem etc.

A esse respeito, Gergen e Gergen (2007) dizem que a constante preocupação com a natureza da linguagem e com a relação desta com o mundo que busca descrever faz com que os cientistas repensem a representação objetiva do mundo. Toda descrição do mundo é atravessada pela visão de mundo do pesquisador, adquirida a partir de práticas culturais herdadas, já que “é a partir das nossas relações dentro das comunidades interpretativas que surgem nossas construções do mundo” (GERGEN e GERGEN, 2007, p.368). Assim, os fundamentos epistemológicos das práticas científicas foram colocados em questão e a compreensão de que as experiências humanas individuais são importantes passou a ser relevante na pesquisa qualitativa. Essa mudança de paradigma, centrada nos processos e nos significados, e a ênfase na natureza socialmente construída aproximam o pesquisador do objeto a ser investigado, gerando críticas e resistência dos positivistas – para quem ciência é apenas o que pode ser quantificado, generalizado –, os quais consideram ser essa abordagem apenas exploratória ou subjetiva.

Santos (2009) discute a ideia de um conhecimento objetivo, do sujeito epistêmico instituído pela ciência moderna, mostrando que a dicotomia sujeito-objeto não se sustenta mais no paradigma emergente, em que o caráter autobiográfico e autorreferencial da ciência é plenamente assumido: “é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (2009, p.85). O saber científico passa, então, a ser ressubjetivado, traduzindo-se em saber prático. Para o autor, o paradigma emergente aproxima o discurso científico de outras formas de manifestação discursivas, ampliando as possibilidades metodológicas. Entre as inovações metodológicas da pesquisa qualitativa, Gergen e Gergen (2007) trazem as dialógicas, por exemplo, citando a reflexividade como uma forma de subverter o individualismo metodológico característico da maioria das metodologias qualitativas. Nesta, o pesquisador renuncia à atitude de supremacia, de distanciamento do “objeto” de análise, revelando um trabalho situado historicamente, cultural e pessoalmente, em que “investimentos pessoais no ato observacional não apenas são reconhecidos, como transformam-se em um assunto de pesquisa” (GERGEN e GERGEN, 2007, p.370). É uma maneira de propiciar a construção conjunta de pesquisadores-sujeitos, gerando uma nova forma de consciência para abrir novos espaços na elaboração de significados.

Nessa perspectiva, o pesquisador deve aprender a lidar com dúvidas e incertezas, uma vez que as decisões sobre as análises e, conseqüentemente, sua interpretação, dão-se no decorrer da leitura dos dados. A flexibilidade, inerente à pesquisa qualitativa, exige uma sensibilidade maior do pesquisador à medida que a pesquisa vai sendo desenvolvida para que, se necessário, este possa rever os procedimentos adotados, amparando-se em teorias que lhe permitam sustentar a sua interpretação. A esse respeito, Fairclough (2003) afirma que construir um objeto de pesquisa a partir de um tópico de investigação é tornar um objeto investigável, o qual deve ser construído a partir de uma base transdisciplinar, que tenha em vista os temas de pesquisa em termos de categorias e de relações não apenas de uma teoria de discurso, mas também de outras teorias relevantes que possam dar conta das análises propostas.

Tomando-se como exemplo o conjunto de textos analisados nesta pesquisa, é certo dizer que eles se tornaram um objeto investigável, a partir da necessidade de saber como os graduandos do terceiro ano do curso de Letras estão se relacionando/identificando com o seu objeto de trabalho e/ou com a sua futura profissão. Nesse sentido, esses textos contituem práticas discursivas reveladoras de como compreendem e decodificam o contexto de sua escolarização no que se refere às aulas de português. Para dar conta de tal análise, é preciso olhar os textos não só em termos de uma teoria linguística e do discurso, mas também buscar, nos estudos sobre identidade e docência, por exemplo, subsídios que ajudem a explicar e fundamentar a interpretação das análises.

Assim, é o objetivo geral desta pesquisa *identificar marcas discursivas nos textos produzidos por estagiários/as dos Cursos de Letras que possam indicar a construção de uma identidade docente*, o que levou à construção de um *corpus* e de subsídios teórico-metodológicos que pudessem amparar as análises e a interpretação dos dados. Portanto, esta pesquisa se assenta linguisticamente nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, articulando-os, na análise e interpretação dos dados, aos estudos críticos do discurso e à abordagem sociocultural da identidade docente. As etapas descritas a seguir foram construídas visando dar conta de tal objetivo.

4. 2 Contextualização da pesquisa

4.2.1 A produção do *corpus* de pesquisa

Muitas discussões têm sido levantadas a respeito do (des)preparo e de como os egressos dos cursos de Letras estão iniciando sua atuação como professores de Língua Portuguesa. As discussões passam pela preocupação com um ensino de Língua Portuguesa conservador, ainda pautado pelo ensino de gramática descontextualizado, bastante debatido e criticado por professores-pesquisadores, entre eles, Antunes (2003, 2009), Moura Neves (2001, 2003, 2010), Possenti (1996), Geraldi (1984), Bagno (2007).

Também nos cursos de formação de professores, muitas vezes, a abordagem das atividades de ensino de Língua Portuguesa desenvolvidas nas escolas são

criticadas por serem, na sua maioria, constituídas por práticas tradicionais, pautadas por atividades de ensino não significativas. Moura Neves (2003), em artigo intitulado *Examinando os caminhos da disciplina linguística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores de português*, afirma que “a questão da formação de professores de Ensino Fundamental e Médio nos cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória” (NEVES, 2003, p.265).

Essa tem sido uma preocupação constante nos cursos de licenciatura, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores do Ensino Básico. Apesar de já transcorridos mais de dez anos da publicação desse artigo, ainda há muito para fazer no sentido de mudar essa situação. Torna-se relevante, desse modo, propiciar discussões a respeito do papel do professor de Língua Portuguesa no momento em que os graduandos são solicitados a associar o conhecimento construído no curso de Letras com a prática, isto é, transformar o conhecimento teórico em atividades didáticas. Essas questões estão presentes nas aulas de Metodologia do Ensino do Português, disciplina optativa, semestral, oferecida preferencialmente aos graduandos que se preparam para o Estágio 2, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Tratando-se de uma disciplina optativa, nem todos os alunos cursam essa disciplina antes de realizar o Estágio Supervisionado, o que tem sido avaliado pelo corpo docente como um problema, visto que não há outra disciplina obrigatória para atender especificamente a questões relativas às práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Por esse motivo, tem sido regularmente oferecida, no Curso de Letras da FURG, uma disciplina de Metodologia do Ensino do Português, desde 2009, com uma carga horária de 2h/a semanais. É uma disciplina de caráter prático, isto é, que tem como foco a produção de atividades de Língua Portuguesa com o intuito de preparar os estudantes para o Estágio Curricular obrigatório. Os objetivos da disciplina de Metodologia do Ensino do Português (doravante MELP) direcionam para uma autoconstrução reflexiva, uma vez que os estudantes são constantemente questionados e, conseqüentemente, instigados a avaliar e a autoavaliar as propostas de trabalho. Por ser a profissão de professor uma das únicas profissões, senão a única, com a qual se tem contato na condição de estudantes, uma das

atividades iniciais da disciplina de Metodologia é a escrita de um texto para que os graduandos relatem a experiência deles como estudantes no Ensino Básico (Fundamental e Médio). Conforme Celani (2010) afirma, “Uma disciplina que propicia a reflexão é enriquecedora [...] esclarece que muitas das ações do professor em sala de aula são o reflexo de ex-professores” (CELANI, 2010, p.39).

Assim, uma das atividades iniciais da disciplina MELP é a discussão sobre o que os graduandos consideram uma “aula de português”, como eles pensam que deveriam ser as aulas, quais atividades proporiam para os seus alunos etc. Durante as discussões em aula, surgem histórias, experiências deles como estudantes, recordações a respeito do modo como aprenderam a ler, a escrever, a imagem dos professores que tiveram, enfim, recordações do tempo em que frequentavam o Ensino Básico. Com essa atividade, é possível conhecer o grupo de graduandos e discutir o ensino de Língua Portuguesa a partir do princípio de que, ao pensarem nas suas vivências como alunos de português, possam refletir sobre o que consideram importante aproveitar para as suas práticas como professores.

Com o intuito de aprofundar a reflexão sobre as discussões propostas na MELP a respeito das representações dos graduandos sobre o que é ser professor de português, foi elaborado um instrumento solicitando a eles, no primeiro encontro da disciplina, que escrevessem textos, sem a discussão prévia relatada no parágrafo anterior, que costumava iniciar as atividades da disciplina. Assim, após a apresentação da disciplina, eles produziram um texto baseado no seguinte comando:

Elabora um texto sobre a tua vivência como aluno nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Básico, considerando as questões a seguir:

- 1) Como você avalia o seu ensino de Língua Portuguesa no Ensino Básico?*
- 2) Em que sentido esse ensino serve de “inspiração” para pensar a sua prática?*
- 3) Como você acha que deveriam ser as aulas de Língua Portuguesa?*

A escrita dos textos tinha como foco apenas o resgate das experiências dos graduandos como alunos do Ensino Básico para discutir com eles, na aula seguinte, os significados construídos a partir das suas vivências nas aulas de Língua

Portuguesa. Porém, a leitura dos textos mostrou que esses textos poderiam tornar-se um relevante material de pesquisa, uma vez que propiciava reflexões sobre a docência a partir da perspectiva dos graduandos. Assim, após a discussão dos textos em sala de aula, foi perguntado ao grupo se eles concordariam com a utilização de seus textos em uma pesquisa, ao que todos concordaram, propiciando, dessa forma, a constituição dos dados para essa investigação.

Embora fosse uma atividade de sala de aula, alguns estudantes alegaram falta de tempo para concluir a tarefa e pediram para entregar o texto na aula seguinte, porém nem todos o fizeram. A partir de uma leitura inicial, do total de quarenta textos entregues, nos anos de 2009 e 2010, **vinte e oito** foram selecionados por atender a dois critérios: o primeiro, relacionado ao conteúdo dos textos e o segundo, referente à experiência docente. Em relação ao primeiro, foram eliminados textos que não atenderam à proposta, por abordar temas como baixos salários, questões sindicais, entre outros, fugindo do que fora solicitado. Já no que se refere ao segundo critério, não foram considerados textos de quem já atuava como professor. A fim de facilitar a referência aos textos, os mesmos foram numerados do 1 ao 28, identificados como “T#” e o respectivo número.

Uma vez selecionados os textos, passou-se à análise do material recolhido, obedecendo a quatro etapas, quais sejam :

- 1) Seleção dos itens lexicais representativos de “professor” e “aluno”;
- 2) Análise linguística, com base na LSF (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004), utilizando-se o sistema de transitividade;
- 3) Análise semântico-interpretativa das categorias professor e aluno com base na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2010);
- 4) Articulação dos resultados obtidos com os estudos de docência (TARDIFF, 2002; ARROYO, 2011; LIBÂNEO, 2011, entre outros) e identidade (LEMKE, 2008; SILVA, 2009, entre outros, conforme apresentado no primeiro capítulo).

4.2.2 Procedimentos para a análise linguística dos textos

A análise linguística está amparada no sistema de transitividade que, segundo Halliday & Mathiessen (2004, p.172), “interpreta a experiência do mundo através de um conjunto de processos”. Conforme apresentado no item anterior (4.2.1), inicialmente, foram produzidos quarenta textos em sala de aula, como atividade da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. O primeiro procedimento de análise foi a leitura dos textos para estabelecer quais comporiam o *corpus* de pesquisa, chegando-se ao número de vinte e oito textos selecionados a partir dos critérios definidos durante essa leitura: atender à proposta e nunca ter atuado como professor.

A partir da leitura inicial dos textos, avaliou-se a possibilidade de recorrer a um instrumento para identificar palavras-chave no conjunto de textos e investigar essas ocorrências no contexto. Então, o segundo procedimento foi a utilização da ferramenta computacional para análise de *corpus* – *WordSmith Tools* 6.0.(SCOTT, 2013). Conforme Fairclough (2003, p.6) afirma, “os recursos disponíveis no *Wordsmith* [...] permitem, por exemplo, identificar as “palavras-chave” em um corpus de textos e investigar padrões distintos de co-ocorrência ou colocação entre palavras-chave e outras palavras”³⁰. Essa ferramenta foi utilizada para identificar os recursos léxico-gramaticais e semânticos de maior ocorrência no discurso dos graduandos. Para tal, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

1. Uso do *WordList* (SCOTT, 2013). Esse recurso possibilita fazer um levantamento de todas as palavras, por ordem de frequência, que compõem o *corpus*, identificando-se, assim, as de maior relevância. Foram selecionadas palavras que pudessem apontar para os significados de docência, ou seja, os participantes do processo de ensino-aprendizagem: **professor/a/, aluno/a.** Além dessas palavras, também foram incluídos outros itens lexicais utilizados para fazer referência aos participantes professor/a, aluno/a: **ele(s), ela(s), que, a qual, o qual, me, mim, eu.**

³⁰“The packages available (such Wordsmith, which I make some use of in Fairclough 2000b) allow one, for instance to identify the “keywords” in a corpus of texts, and to investigate distinctive patterns of co-occurrence or collocation between keywords and other words” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 6).

Nessa etapa, foram identificadas **cento e dezoito** (118) orações em que um dos participantes é o professor e **cento e dezesseis** (116) orações em que um dos participantes é o aluno.

2. Processamento dos dados, pela utilização da ferramenta *Concord* (SCOTT, 2013), para verificar os cotextos de ocorrência dos itens selecionados na etapa anterior.
3. Leitura de cada texto para identificar os participantes, processos e circunstâncias, segundo o sistema de transitividade (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004), conforme descrição no item 3.2.1, do terceiro capítulo.
4. Identificação e categorização, com o auxílio da LSF, dos processos e participantes a partir do contexto em que as palavras selecionadas ocorrem.

A etapa quatro (4) permitiu apontar como mais significativos para o participante professor, em ordem de frequência, os seguintes processos: **processos relacionais (28)**, **processos materiais (26)**, **processos mentais (18)**, **processos verbais (04)** e **processos comportamentais (03)**. Para o participante aluno, diferente das ocorrências com o participante professor, os processos que se destacam em ordem de frequência são os **processos mentais (47)**, **processos materiais (27)**, **processos relacionais (26)**, **processos comportamentais (09)** e **processos verbais (07)**.

Portanto, nessa etapa, foram identificados os seguintes processos e participantes, apresentados no Quadro **4.1**, relativo à representação dos professores do Ensino Básico; e no Quadro **4.2**, relativo à representação dos alunos:

Iniciador	Ator	Processo material		Meta	Agente circunstancializado	Recebedor
04	19	26		01	01	01
Portador	Identificado	Possuidor	Processo relacional	Atributo	Possuído	Identificador
21	03	01	28	01	01	01
Iniciador	Experienciador	Processo mental		Fenômeno		
06	11	18		01		
Dizente		Processo verbal		Recebedor		
03		04		01		
Comportante		Processo comportamental				
03		03				

Quadro 4.1 – Representação de professores a partir da experiência dos graduandos no Ensino Básico

Experienciador		Processo mental		Fenômeno	Beneficiário
43		47		02	02
Ator		Processo material	Meta	Beneficiário	Recebedor
09		27	02	15	01
Portador	Possuidor	Processo relacional		Circunstância	
17	06	26		03	
Dizente	Recebedor	Processo verbal			
06	01	07			
Comportante		Processo comportamental			
09		09			

Quadro 4.2 – Representação de alunos

Por serem textos em que eles precisavam escrever a partir das suas experiências no período de estudantes do Ensino Básico, refletindo sobre essas experiências para projetar atividades como professores, foi possível identificar, nos cotextos, dois tipos de professor/a: o que os graduandos tiveram no Ensino Básico e o que eles desejam ser. Assim, sentiu-se a necessidade de elencar, separadamente, os processos representativos do professor que eles desejam ser. Além dos itens léxico-gramaticais já descritos no item 1, foram elencados, ainda, os itens “ensino”, “aulas de Língua Portuguesa”, “disciplina de Língua Portuguesa”, uma vez que eles também colaboram para a construção dos significados de professor e aluno. O

Quadro 4.3 resume os processos e participantes identificados nos textos, relativos à representação dos professores “que eles desejam ser” nos textos.

Iniciador	Ator	Processo material	Meta
01	16	18	01
Portador		Processo relacional	
13		08	
Iniciador	Experienciador	Processo mental	
01	05	06	
Dizente		Processo verbal	
02		02	

Quadro 4.3 - Representação do papel de professor que os graduandos desejam ser

A descrição dos processos e dos participantes oportunizou a identificação de aspectos positivos e/ou negativos atribuídos pelos graduandos aos seus professores do Ensino Básico, possibilitando, na etapa seguinte, interpretar os textos segundo os estudos do discurso. A esse respeito, Fairclough (2003, p.17) afirma que, pelos textos, é possível investigar a constituição das identidades sociais dos participantes nos eventos dos quais eles fazem parte e, também, são parte.

Nesse sentido, a análise dos textos e a interpretação são consideradas dentro de um contexto social mais amplo, tendo em vista que os textos são materializações discursivas, isto é, são parte de eventos sociais inseridos numa rede de práticas interligadas, impondo que a análise linguística e a interpretação dos dados apresentem reflexões de cunho social. Portanto, é importante considerar as seguintes categorias discursivas na interpretação: **atores sociais**, **avaliação** e **modalidade**, apresentadas nos itens 2.2.1 e 2.2.2, segundo proposta de Fairclough (2003). Os dados apurados na descrição linguística dos participantes alunos e professores, a partir do **sistema de transitividade**, conforme Halliday e colaboradores, item 3.2.1, serão discutidos com base nos estudos críticos do discurso e pelos estudos de identidade, item 1.1. A figura **4.1** é representativa das bases em que se assentam a análise e a discussão propostas no **capítulo V**, a seguir.

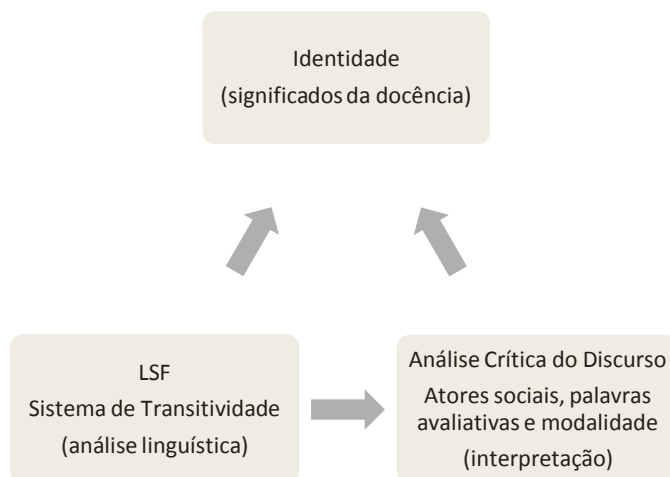


Figura 4.1 – Representação do embasamento teórico-metodológico

A interpretação, num sentido amplo, refere-se à compreensão do que palavras ou extensões maiores de textos significam e do que os falantes ou escritores dizem, mas também é uma forma de julgamento. Julgar se o que está sendo dito é verdade ou não, se o falante está sendo sincero, se está falando ou escrevendo atendendo as convenções institucionais etc. O foco da interpretação aqui está na produção dos textos e na compreensão do modo e dos recursos de linguagem utilizados pelos estudantes para “texturizar”, “tecer em seus textos” as suas experiências como estudantes do Ensino Básico, além de buscar relacionar as marcas textuais com questões mais abrangentes de identidade e docência.

No capítulo a seguir, pela análise linguística, são detalhados os quadros resumitivos 4.1, 4.2 e 4.3 para, na segunda parte, proceder à interpretação e encaminhar para as conclusões na sequência.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE LINGUÍSTICA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo está organizado em duas seções. A primeira, apresenta a análise dos dados linguísticos, segundo o sistema de transitividade da LSF. Portanto, o movimento da análise proposto aqui parte da linguagem para chegar aos significados construídos, conforme afirmam Fuzer e Cabral: “a gramática é o ponto de partida para explorar a organização semântica” (FUZER & CABRAL, 2010). Nesse sentido, será apresentada uma descrição detalhada dos dados obtidos, os quais servem de embasamento para a discussão, na segunda seção deste Capítulo, quando os mesmos serão interpretados sob a perspectiva dos estudos críticos do discurso e da identidade.

5.1 Análise linguística: detalhamento dos dados

Ao tratar do detalhamento dos dados, é importante trazer a noção de contexto, fundamental para a LSF. Sempre que um falante faz uso da língua envolvido em uma situação de interação, organiza sua fala (texto) tendo em vista o interlocutor e o ambiente em que o texto foi produzido. Segundo Halliday & Hasan (1989), as palavras significam no contexto, referido pelos autores como *registro*, o qual é caracterizado pelas variáveis *campo*, *relações* e *modo*, que devem ser consideradas na análise, uma vez que na LSF a linguagem é um recurso de construção e de troca de significados num meio social (FUZER & CABRAL, 2010).

5.1.1 O contexto de produção do *corpus*

A leitura inicial do *corpus* possibilitou averiguar o formato dado aos textos a partir do contexto de situação (item 3.2). Com relação à variável *campo*, que diz respeito à natureza social da ação, os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa foram produzidos em sala de aula, por estudantes de Letras que estão prestes colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação. O objetivo inicial da produção desses textos, conforme abordado na Metodologia, item 3, era discutir com o grupo de alunos questões pertinentes às práticas de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa. Eles são, então, produto de uma atividade controlada, uma vez que foram solicitados a partir de um comando explícito da professora.

No que se refere à variável *relações*, é preciso dizer que a atividade envolve alunos e professora, ou seja, são alunos que escrevem para atender a uma atividade de sala de aula solicitada pela professora deles, constituindo-se, portanto, em uma relação assimétrica. É de se considerar que eles “dizem” coisas sobre a escola tendo em vista, também, atender à expectativa da professora que solicitou a atividade. As duas variáveis – *campo* e *relações* – são determinantes para a terceira, a variável *modo*, que corresponde à organização da linguagem para atender à situação em que essa linguagem é produzida.

Os textos foram produzidos em resposta ao seguinte comando: *Elabora um texto sobre a tua vivência como aluno nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Básico, considerando as questões a seguir: 1) Como você avalia o seu ensino de Língua Portuguesa?; 2) Em que sentido esse ensino serve de “inspiração” para pensar a sua prática?; 3) Como você acha que deveriam ser as aulas de Língua Portuguesa?.*

Embora não fosse uma atividade de pergunta-resposta, os textos foram organizados, na grande maioria, atendendo à sequência das questões do comando, conforme o exemplo apresentado no Quadro 5.1 a seguir:

Questão 1	No Ensino Básico, tive professores de Língua Portuguesa bons e ruins, de acordo com a minha concepção. (...)
Questão 2	A prática docente, atualmente, demanda maior interesse e trabalho, pois dá trabalho. Mas como educar e ensinar pessoas a verem a importância da Língua Portuguesa?
Questão3 (encaminhamento para a conclusão)	Diferentemente de anos atrás, hoje se deve valorizar as relações humanas.

Quadro 5.1 – Organização dos textos de acordo com o comando (T#03)

O assunto sobre o qual eles escreveram contribuiu de forma significativa para a configuração interna dos textos, no que diz respeito à distribuição dos parágrafos. Além da sequência textual, outro fator relevante para a análise é o espaço dedicado à escrita sobre a experiência do Ensino Básico. As questões 2 e 3 ocupam um espaço menor nos textos. Em (T#03), por exemplo, os cinco primeiros parágrafos tratam das vivências de aluno (questão 1) e apenas os dois últimos são dedicados às questões 2 e 3, ilustrando, assim, a dificuldade dos graduandos para falar do lugar de professores.

No Ensino Básico, tive professores de Língua Portuguesa bons e ruins, de acordo com a minha concepção.

Bons, foram aqueles de quem me lembro das aulas, da matéria, mas principalmente, da postura como professor em aula, sua relação comigo, com os alunos em geral, a maneira de dar aula, feita com descontração, com textos atrativos onde ao mesmo tempo em que o professor trabalhava interpretação e gramática, nos fazia pensar sobre a vida, nossas escolhas e a ter discernimento entre o certo e o errado.

Bons, tive poucos – um ou dois – mas quem mais me marcou, na época, foi a professora da oitava série, M. Ela é, até hoje, é minha inspiração, meu exemplo. Muito parecida com uma professora que tenho atualmente. Lembro-me de quase todas as aulas, sua postura, seu interesse, sua amizade, seu caráter.

Quanto aos ruins, faço questão de não lembrar, apesar de não lembrar mesmo!

Acredito que o motivo do esquecimento sejam as aulas maçantes, com regras e regras, “decoreba”, enfim, todas iguais. Então, lembro-me das regras, mas de professores ... nenhum.

Quadro 5.2 – Organização dos textos de acordo com a questão um (T#03)

A prática docente, atualmente, demanda maior interesse e trabalho, pois dá trabalho. Mas como educar e ensinar pessoas a verem a importância da Língua Portuguesa? Simples não é, mas a maneira que acredito que dê bons resultados é, primeiramente, amar o que se faz e acreditar no que se diz. Quando se ama o que se faz, a prática se torna prazerosa, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende (sempre lembrando que ambas as partes ensinam e aprendem).

Diferentemente de anos atrás, hoje se deve valorizar as relações humanas (isso já deveria ter sido percebido anos atrás) com a exposição dos pensamentos, das opiniões, que façam alunos e professores construírem juntos a aula de Língua Portuguesa, pois educação é isso: vai da construção de uma aula à construção de um ser humano crítico e pensante.

Quadro 5.3 – Organização dos textos de acordo com as questões dois e três (T#03)

A distribuição desigual dos parágrafos reflete o tema sobre o qual tiveram que escrever. É previsível que os estudantes dediquem um espaço maior para escrever sobre suas experiências, visto que é mais fácil falar do que foi vivenciado, do lugar “confortável” de estudantes na questão 1, enquanto as duas últimas questões exigem o deslocamento para a posição de professores. Nas duas últimas questões, eles precisam fazer conexões com o que aprenderam e projetar ações ainda não experienciadas. Assim, os **Quadros 5.2 e 5.3** são representativos do conjunto de textos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Sob o ponto de vista discursivo, a análise do processo de produção, distribuição e consumo permite dizer que os textos correspondem à prática social sala de aula, obedecendo a uma configuração particular do gênero de circulação nas instituições de ensino. O tema, associado à dimensão do discurso, é compreendido como um modo particular de construir um assunto e, também, como um elemento da prática social. Nesse sentido, os textos atendem às expectativas da professora, são previsíveis, revelando-se como um evento discursivo específico que representa a instituição no interior da qual foram gerados.

5.1.2 Análise léxico-gramatical

Após a leitura e contextualização dos textos, conforme indicado nos procedimentos de análise na seção 4.2.2, do Capítulo 4, foi realizado um levantamento de dados com a utilização do programa computacional *WordSmith Tools* 6.0 (SCOTT, 2013). A ferramenta *Word List* propiciou identificar os recursos léxico-gramaticais e semânticos de maior ocorrência no discurso dos graduandos, selecionando-se, nessa etapa, os seguintes participantes do processo de ensino-aprendizagem: **professor/a/, aluno/a.**

	Word	Freq.	%	Texts	%	Lemmas Set
1	DE	176	4.34	1	100.00	
2	A	153	3.77	1	100.00	
3	E	126	3.11	1	100.00	
4	QUE	121	2.98	1	100.00	
5	O	96	2.37	1	100.00	
6	COM	61	1.50	1	100.00	
7	DA	53	1.31	1	100.00	
8	DO	51	1.26	1	100.00	
9	LÍNGUA	50	1.23	1	100.00	
10	ENSINO	48	1.18	1	100.00	
11	EM	46	1.13	1	100.00	
12	NÃO	45	1.11	1	100.00	
13	ME	41	1.01	1	100.00	
14	NO	41	1.01	1	100.00	
15	AS	38	0.94	1	100.00	
16	PARA	37	0.91	1	100.00	
17	UM	37	0.91	1	100.00	
18	COMO	35	0.86	1	100.00	
19	PORTUGUESA	34	0.84	1	100.00	
20	#	32	0.79	1	100.00	
21	UMA	32	0.79	1	100.00	
22	AULAS	31	0.76	1	100.00	
23	É	31	0.76	1	100.00	
24	SE	30	0.74	1	100.00	
25	MINHA	28	0.69	1	100.00	
26	MAS	24	0.59	1	100.00	
27	NA	24	0.59	1	100.00	
28	PROFESSORA	24	0.59	1	100.00	

Quadro 5.4 – Amostra dos dados apontados no *Wordlist*

Na etapa seguinte, com o auxílio da ferramenta *Concord* (SCOTT, 2013), os dados foram processados para verificar os cotextos de ocorrência dos itens selecionados na etapa anterior. O programa selecionou 86 ocorrências para as palavras professor/professora/professores/professoras e 58 ocorrências para aluno(s), aluna(s). A partir dessas ocorrências, foi realizada a leitura minuciosa dos

textos e uma análise manual para identificar os processos e os tipos de participantes atribuídos a professores e alunos, bem como outros itens lexicais que fizessem referência a eles, chegando-se ao Quadro 5.5, a seguir.

Professor	Professoras, professores, instrutor, o qual, os quais, a qual, as quais, que, ela, ela(s), ele(s)
Aluno	Alunos, eu, me, mim

Quadro 5.5 – Itens léxico-gramaticais referentes aos participantes professor e aluno

Ainda durante a leitura detalhada, foram identificados e contabilizados nas análises outros participantes avaliados como relevantes para o que os graduandos projetam como função para um professor de Língua Portuguesa, conforme exemplos 01 e 02 a seguir.

01	<u>As aulas de Língua Portuguesa</u> devem ser feitas de acordo com a realidade do aluno.	T#
----	---	----

02	<u>Uma aula de Língua Portuguesa ideal</u> é ser interessante, dinâmica e, acima de tudo, deve fazer com que o aluno melhore a sua capacidade de se expressar.	T#
----	--	----

É importante dizer que os textos produzidos pelos graduandos não passaram pelo processo de reescrita e, algumas vezes, houve a necessidade de retextualizá-los, com o cuidado de manter o processo a fim de não alterar as escolhas dos graduandos para a produção de sentido dos textos, conforme demonstra o exemplo 03, na sequência.

03	Mesmo que haja, no entanto, uma certa preocupação com o ensino, os resultados são, dificilmente, perceptíveis ao aluno. Retextualização: <i>Os alunos dificilmente percebem os resultados do ensino.</i>		T #21
Os alunos (dificilmente)		percebem	os resultados do ensino.
Experienciador		Mental perceptivo	Fenômeno

Tendo em vista que os dados desta pesquisa são constituídos a partir de textos, uma mesma passagem pode ser encontrada em dois quadros diferentes, por exemplo, no quadro da representação de professor e no quadro da representação de alunos. Isso decorre da necessidade de contextualização dos participantes e processos, não implicando, evidentemente, que os mesmos participantes sejam computados duas vezes. Assim, o excerto T#04, a seguir, será analisado da seguinte forma:

T#04: A disciplina de Língua Portuguesa [...] deveria estar voltada para a leitura e a compreensão de textos, a fim de que o aluno pudesse estudar a gramática dentro de um contexto e não a partir de frases soltas.

04	A disciplina de Língua Portuguesa	(deveria) estar	voltada para a leitura e a compreensão de textos	T#04
	Portador	Relacional atributivo		Atributo

Computado para o participante “professor” no Quadro 5.7

05	O aluno	pudesse estudar	a gramática	dentro de um contexto e não a partir de frases soltas	T#04
	Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	Circunstância de modo	

Computado para o participante “aluno” no Quadro 5.8

Foi possível, assim, mapear participantes e processos apresentados em ordem de ocorrência, em que o **professor**, direta ou indiretamente, é participante, pormenorizado nos Quadros 5.6 e 5.7, e no Quadro 5.8 são descritas as orações referentes ao participante **aluno**.

5.1.2.1 Quadro 5.6 – Representação de professores do Ensino Básico

O **Quadro 5.6**, a seguir, representa o detalhamento do Quadro resumitivo 4.1, do Capítulo III – Metodologia, em que são especificados os processos e os tipos de

participantes encontrados nos textos, alusivos ao relato dos graduandos sobre seus professores de Língua Portuguesa no Ensino Básico.

Processos		Nº ocorrências	Participantes	Nº ocorrências
Material	Transformativo	19	Ator	13
			Agente	04
			Recebedor	01
			Meta	01
	Criativo	07	Ator	06
			Agente circunstancializado	01
Relacional	Atributivo	24	Portador	21
			Atributo	01
			Possuído	01
			Possuidor	01
	Identificativo	04	Identificado	03
			Identificador	01
Mental	Cognitivo	09	Experienciador	05
			Fenômeno	01
			Agente	03
	Perceptivo	05	Experienciador	04
			Agente	01
	Desiderativo	03	Experienciador	02
			Agente	01
	Emotivo	01	Agente	01
Verbal		04	Dizente	03
			Recebedor	01
Comportamental		03	Comportante	03
Nº de orações analisadas		79		

Quadro 5.6 – Resumo dos processos e participantes para professores

De acordo com esse quadro, os processos escolhidos pelos graduandos para se reportarem aos seus professores do Ensino Básico foram, principalmente, os **materiais, relacionais e mentais**. Embora seja muito próximo o número de processos relacionais (28) e materiais (26), os processos **relacionais atributivos**

intensivos aparecem em número mais significativo (24), quando os processos materiais são desdobrados em transformativos (19) e criativos (06). A título de exemplificação das ocorrências, serão apresentados um ou dois exemplos de cada processo, a fim de demonstrar as avaliações positivas e negativas, para se referirem aos professores e/ou às aulas de Língua Portuguesa.

06	A professora	é	muito boa, criativa, carismática...	T#17
	Portador	Relacional atributivo	Atributo	

07	A professora	era	indigna da sua profissão	T#07
	Portador	Relacional atributivo	Atributo	

Os **processos relacionais**, conforme apresentado no item 3.2.1, Capítulo III, podem ser do tipo atributivo ou identificativo e constroem relações entre os seres e o mundo em termos de suas características e identidades. O predomínio dos **processos atributivos** nesses textos demonstra o tipo de atividade a que respondem: refletir sobre o processo de ensino vivido pelos graduandos. O professor é representado como **Portador**, marcado em vinte e uma, das vinte e quatro ocorrências de processos **atributivos intensivos**. Segundo Halliday & Mathiessen (2004, p.221), os atributos qualitativos podem ser realizados por um grupo nominal com um epíteto como núcleo, que é realizado por um adjetivo ou por um verbo no participípio. Nesses textos, os professores são portadores de atributos que dizem respeito, principalmente, às suas atitudes.

Em uma das ocorrências, os professores são caracterizados como o participante **Atributo** e, em outras duas como participante **Possuído**. Tanto a condição de Atributo, quanto a de Possuído, está relacionada à avaliação das atitudes desses professores, como mostram os exemplos 08, 09 e 10.

08	(eu)	fui	privilegiada com professores dinâmicos	T#13
	Beneficiário	Relacional atributivo	Atributo	

09	(eu)	tive	uma excelente alfabetizadora	T#17
	Possuidor	Relacional atributivo	Possuído	

Das vinte e oito ocorrências para o **processo relacional**, apenas quatro são **relacionais identificativas** e essa “identificação” do graduando com a professora, conforme exemplo 09, também diz respeito a alguma atitude especial destes professores.

10	Quem mais me marcou	foi	a professora da oitava série	T#03
	Identificador	Relacional identificativo	Identificado	

Pelo número e pela natureza dos processos relacionais identificativos, o número de professores identificados positivamente é bastante reduzido, considerando-se que duas das ocorrências são para constatar que nada mudou desde o tempo em que o graduando era aluno do Ensino Básico. É o que demonstra o exemplo 11 a seguir.

11	As professoras...	são	as mesmas	T#07
	Identificado	Relacional identificativo	Identificador	

O segundo processo com maior número de ocorrências para o participante professor foi o **material transformativo**. Os **processos materiais** são definidos como aqueles do “fazer” e “acontecer” (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004, p.179), isto é, são aqueles que denotam mudança nas características de um dos participantes das orações materiais. Os processos “transformar” e “fazer” nos exemplos 12 e 13 ilustram a mudança no modo de tratar os conteúdos de Língua Portuguesa, ora transformando-os em “bicho-papão”, ora buscando formas diferentes para torná-los mais atraentes.

12	Uma professora de português	transformava	o conteúdo	em “bicho-papão”	T#17
	Ator	Material transformativo	Meta	Atributo	

13	A professora da 4ª série	fez	um concurso de ...	T#03
	Ator	Material criativo	Meta	

Os **processos materiais** podem ser de dois tipos: **materiais criativos**, que se caracterizam por trazer à existência algo novo, por exemplo, “criar”, “construir”, “produzir”, “escrever”, “compor”; e **materiais transformativos**, em que o resultado do processo é a mudança de algo que já existia. Quando a aluna diz, no exemplo 11, que “uma professora transformava o conteúdo em bicho-papão”, o verbo “transformar” indica que o conteúdo não era novo. Já no exemplo 12, o verbo “fazer” denuncia algo novo “um concurso”, ainda não vivenciado em sala de aula por essa aluna.

Entre as ocorrências dos **processos materiais**, o professor é representado algumas vezes como participante **Iniciador**, que é o participante **Agente** e é responsável por desencadear o processo, expresso nos exemplos 14 e 15.

14	Ela (professora)	revigorou	meu prazer pela escrita	T#13
	Agente (Iniciador)	Material transformativo	Meta	

15	Alguns professores	incentivaram	me	a escrever	T#09
	Agente (Iniciador)	Material transformativo		Meta	

Para essa aluna, foram as professoras que provocaram o gosto pela atividade de escrita. Os verbos “revigorar” – dar “um novo vigor” –, e “incentivar” – “estimular” – representam a importância do papel dos professores, responsáveis por restabelecer o gosto de seus alunos pela escrita.

O participante **Agente** também ocorre nos **processos mentais**, mais especificamente em três das dezoito ocorrências, o professor aparece como participante **Agente**. Nos exemplos 16 e 17 a seguir, o professor é aquele que é

responsável por iniciar os processos de “pensar” sobre a língua e “admirar” as aulas de Língua Portuguesa.

16	O professor	fazia pensar	nos	T#03
	Agente (Iniciador)	Mental cognitivo	Experienciador	

17	A professora	despontou	me	grande admiração pelas aulas de Língua Portuguesa	T#13
	Agente (Iniciador)	Mental emotivo	Experienciador	Fenômeno	

Nesse sentido, aparecem, em terceiro lugar, com **18 ocorrências**, os **processos mentais** que são aqueles que expressam a experiência do mundo da consciência dos falantes e podem ser de quatro tipos: **cognitivos**, **perceptivos**, **emotivos** ou **desiderativos**. Conforme apresentado no item 3.2.1, Capítulo III, os participantes inerentes a esses processos são o **Experienciador**, ser dotado de consciência, e o **Fenômeno**, participante sobre quem recai o processo de sentir. Nos textos analisados, há nove ocorrências dos processos **mentais cognitivos**. Além do participante **Iniciador**, o professor é também representado pelo participante **Experienciador**, na condição de quem conhece, sabe, domina o conhecimento “dominar e saber tantas regras e conceitos”; e pelo participante **Fenômeno**, na condição de quem é lembrado, reconhecido pela sua função “lembro dos professores bons” apresentado nos exemplos 18 e 19.

18	Aquele professor	dominar	tantas regras e conceitos (me fascinava)	T#04
	Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	

19	Eu	lembro	dos professores bons	T#03
	Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	

Em um número pouco expressivo, aparecem os processos verbais, em que os professores são representados como o participante **Dizente**. Os processos verbais

são definidos como processos de dizer e contribuem para a constituição de discursos e narrativas por tornar possível a construção de diálogos e citações. Considerando que, do total de setenta e nove orações analisadas nesse primeiro quadro, há só quatro orações verbais, há pouca referência para o dizer dos professores. O exemplo 20, a seguir, demonstra que os processos verbais contribuem para a construção de avaliações dos professores no que se refere à produção de conhecimento.

20	A professora	ênfatizava	a questão do contexto e da interpretação...	T#22
	Dizente	verbal	Verbiagem	

Em uma das ocorrências, uma professora aparece como participante **Recebedor**, fazendo referência a um apelido que ela recebera de outros alunos, dado que não será exemplificado por ser irrelevante para esta pesquisa e que não será exemplificado para não haver risco de identificação dos sujeitos que participaram desta pesquisa.

O último processo relacionado no quadro por ordem de frequência, apenas três, é o **comportamental**, em que o professor é o participante **Comportante**. O professor é lembrado como alguém bastante atarefado: “entravam e saíam correndo”, conforme exemplo 21, deixando transparecer que é parte da rotina de um professor esse comportamento. Só uma ocorrência faz referência ao modo como o professor ensina, descrita no exemplo 22.

21	(que) aquelas professoras	entravam	T#19
	Comportante	Comportamental	

22	A professora	ensinou	T#13
	Comportante	Comportamental	

A descrição do Quadro 5.6 permite apontar algumas observações iniciais relevantes para discussão. Os professores que ficaram na lembrança desses alunos, chegando, algumas vezes, a serem responsabilizados pela escolha de sua

profissão, são representados como pouco criativos – sete ocorrências –, e pouco dizeses – três ocorrências. Eles são representados como participante **Portador**, nos processos relacionais, com características positivas relacionadas às atitudes, por exemplo, “A professora muito boa, criativa, carismática” (T#17), “As professoras eram carinhosas” (T#10), mas também com referência ao conhecimento “eu tive bons professores (...) despertaram o hábito da leitura” (T#06), chegando até à responsabilização pela escolha profissional: “Os professores foram fundamentais na minha escolha profissional” (T#19).

O professor é lembrado positivamente, pelo domínio do conhecimento, como participante **Experienciador**, por exemplo: “Fascinava aquele professor dominar e saber tantas regras e conceitos...” (T#04), e também por ser um motivador, como participante **Agente** “tive a oportunidade de ter bons professores que, através de suas aulas, conseguiram despertar em mim o hábito da leitura (T#06). É possível interpretar essa passagem como uma referência implícita à transposição didática.

Algumas vezes, o professor é avaliado negativamente, por ser aquele que desenvolve atividades tradicionais de ensino, tais como, “minhas aulas de Língua Portuguesa foram muito cansativas, porque os professores trabalhavam de forma muito tradicional” (T#01); ou mesmo pelo que não fizeram: “meus professores poderiam ter feito mais por mim” (T#26). Porém, nos processos transformativos, conforme já relatado na descrição do Quadro 5.6, o professor é avaliado de forma positiva por instituir mudanças na sua maneira de ensinar, como se pode perceber em: “Foi com ela que tive contato com aulas especiais e com diversidade textual, ...”(T#13).

Essas observações iniciais sobre o quadro construído a partir das lembranças dos graduandos a respeito dos professores que tiveram no Ensino Básico serão retomadas na discussão proposta na segunda parte deste Capítulo. Em continuidade à descrição, a fim de complementar a discussão dos significados da docência, será detalhado o Quadro 5.7 referente ao professor que os graduandos desejam ser.

5.1.2.2– Representação de professores que os graduandos desejam ser

Processos		Nº ocorrências	Participantes	Nº ocorrências
Material	Transformativo	08	Ator	07
			Agente	01
	Criativo	10	Ator	09
			Meta	01
Relacional	Atributivo	13	Portador	13
Mental	Cognitivo	03	Experienciador	02
			Agente	01
	Perceptivo	02	Experienciador	02
	Desiderativo	01	Experienciador	01
Verbal		02	Dizente	02
Nº de orações analisadas		39		

Quadro 5.7 – Resumo dos processos e participantes para professores que os graduandos desejam ser

Esse quadro é mais enxuto que os demais (participante “professor lembrado” e “participante alunos”), apresentando apenas trinta e nove ocorrências para relatar aquilo que os graduandos apontam para o seu papel na profissão por eles escolhida. Conforme abordado no início deste capítulo, na contextualização dos dados, o espaço destinado às vivências é bem maior que o da projeção, da reflexão, isto é, do desconhecido.

Além dessa diferença relevante para a discussão, há outra que chama a atenção. O professor “projetado” por eles se caracteriza por ser preponderantemente um participante **Ator** em processos **materiais criativos**, ou seja, deve ser aquele que traz o novo, embora esse “novo” ainda não esteja claro para eles. O exemplo 23 ilustra esse aspecto.

23	(eu-professor)	busco	novas perspectivas de ensino	[[que relacionem a realidade linguística dos alunos à prática dos processos estruturais e formais do ensino de Língua Portuguesa]]	T#02
	Ator	Material criativo	Meta	Oração encaixada	

Nesse exemplo, o professor aparece como aquele que age em direção ao novo, porém sem clareza suficiente, pois ainda não domina o conhecimento sobre a relação entre a linguística e o ensino de Língua Portuguesa, denotando a falta de reflexão sobre a transposição didática. Há claramente uma mistura entre o que seria a “realidade linguística do aluno”, provavelmente uma referência à variedade da linguagem utilizada pelo aluno, e “os processos estruturais e formais”, que remetem a uma visão mais tradicional de ensino de Língua Portuguesa.

Assim, embora o número de **processos materiais criativos** seja expressivo no Quadro 5.7, com dez ocorrências nas trinta e nove orações elencadas, é possível afirmar que o professor “que eles desejam ser” ainda aparece dividido entre o novo e o mesmo, representado pelos processos **materiais transformativos**, conforme exemplo 24 a seguir:

24	(eu) professor	nas aulas de Língua Portuguesa	mostrar	aos alunos	a leitura(...)como foi e continua sendo integrada ao cotidiano	T#15
	Ator	Circunstância	Material transformativo	Beneficiário -Cliente	Meta	

Entre os **processos materiais**, há apenas uma ocorrência com o participante **Iniciador**, demonstrando que, mesmo com propostas de mudanças, os graduandos não se percebem como aquele que, além de criar condições, pode romper com um comportamento, por exemplo, expresso no exemplo 25, que é o de não gostar de escrever e provocar uma mudança mais permanente, ou seja, adquirir o gosto pela escrita.

25	Que (professores)	inspirem	o aluno...	a produzir textos	T#25
	Agente	Material transformativo	Beneficiário- Cliente	Meta	

Com treze ocorrências, aparecem os **processos relacionais**, atribuindo ao professor, no lugar de participante **Portador**, características relacionadas mais diretamente ao papel de “coadjuvante” no processo de ensino, tal como “apoio” para o aluno. Mas ele é, também, o participante **Possuidor**, assumindo um papel central, conforme exemplos 26, 27 e 28

26	O instrutor	(deve) ser	a ferramenta de apoio	para o aluno	T#10
	Portador	Relacional atributivo	Atributo	Beneficiário	

27	O professor	tem	o poder de conseguir mudar a visão do aluno	T#05
	Possuidor	Relacional atributivo	Possuído	

28	O professor	(deve) estar	atento às necessidades dos alunos	T#10
	Portador	Relacional atributivo	Atributo	

Percebemos, nesses exemplos, uma diferença na representação dos professores que tiveram no Ensino Básico (Quadro 5.6), que é a de ator responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, e a representação dos professores que eles desejam ser, a de um ator, ainda centralizador, mas que “deixa”, “dá” mais espaço para seus alunos.

Quanto aos processos mentais, há cinco ocorrências: dois cognitivos, dois perceptivos e um desiderativo. Novamente, a representação se dá com o professor na condição, basicamente, de participante **Experienciador**, centralizando as ações

em sala de aula. Nesse sentido, cabe ao professor “estar atento”, “perceber”, “entender” o aluno, conforme fica claro, a seguir, nos exemplos 29 e 30.

29	Não só os professores de Língua Portuguesa ...	(precisam) entender	as dificuldades e as necessidades dos alunos	
	Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	

30	O professor	perceber	o que há de bom no texto do aluno	
	Experienciador	Mental perceptivo	Fenômeno	

Nesse quadro, aparece somente um **processo mental desiderativo**. Considerando que os processos mentais desiderativos expressam desejo ou interesse em algo, essa única ocorrência reflete que os graduandos ainda não refletiram a respeito da docência. O exemplo 31, a seguir, ilustra essa ocorrência.

31	(eu - professor)	pretendo	propor ao meu aluno um novo espaço nas aulas de Língua Portuguesa [[que reflita um pouco do mundo em que estamos]]	T#19
	Experienciador	Mental desiderativo	Fenômeno	

Em conformidade com os itens lexicais apontados na descrição das etapas desta análise, no item 4.2.2, ao escreverem sobre o que desejam ser como professores, os graduandos nomeiam como participantes as “aulas de Língua Portuguesa” ou o “ensino de Língua Portuguesa”, referindo, indiretamente, ao papel de professor. É o que se pode ver no exemplo 32, quando às “aulas de Língua Portuguesa” é atribuído o participante **Iniciador**, no processo **mental cognitivo**.

32	As aulas de Língua Portuguesa	(devem) aguçar	a curiosidade e a interpretação do aluno.	T#06
	Iniciador	Mental cognitivo	Fenômeno	

A descrição do **Quadro 5.7** mostra que o futuro professor é representado predominantemente como Ator, Portador ou Experienciador, ou seja, ocupa o lugar de quem decide, “comanda”. É o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao aluno, como demonstra o Quadro 5.8, a seguir, um papel passivo.

Observando-se o número de orações em que os professores são representados como participantes nos **Quadros 5.6 e 5.7**, um total de **cento e oito** orações, é possível perceber, ao comparar com o número de orações para o participante aluno, **cento e dezesseis**, no **Quadro 5.8**, que há um equilíbrio na representação dos dois participantes, professor e aluno, no processo de ensino-aprendizagem.

5.1.2.3 Quadro 5.8 – Representação de alunos

Processos		Nº ocorrências	Participantes	Nº ocorrências
Mental	Cognitivo	33	Experienciador	32
			Agente	01
	Perceptivo	07	Experienciador	07
	Emotivo	02	Beneficiário-cliente	01
			Fenômeno	01
	Desiderativo	05	Experienciador	04
			Fenômeno	01
Material	Transformativo	19	Ator	05
			Recebedor	01
			Beneficiário-cliente	13
	Criativo	08	Ator	04

			Meta	02
			Beneficiário- cliente	02
Relacional	Atributivo	26	Atributo	17
			Possuidor	06
			Circunstância	03
Verbal		07	Dizente	06
			Recebedor	01
Comportamental		09	Comportante	09
Nº de orações analisadas		116		

Quadro 5.8 – Resumo dos processos e participantes para alunos

Diferente da representação para professor, os **processos mentais** são identificados em quase a metade das ocorrências. Das quarenta e quatro contabilizadas, trinta e três são de processos **mentais cognitivos**, com a predominância do verbo “lembrar”, que se caracteriza por introduzir a vivência dos graduandos, coerente com a proposta dos textos, em que eles tinham que escrever sobre as experiências do Ensino Básico. É o que pode ser visto no exemplo 33.

33	(eu)	Lembro	das regras...	T#03
	Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	

Os processos mentais são aqueles que constroem a experiência do mundo da consciência dos falantes. Assim, o aluno figura como o participante **Experienciador**, uma vez que as experiências dizem respeito à história vivida por ele. Outros verbos participam na construção da memória dos graduandos sobre a sala de aula, tais como: “estudar”, “compreender”, “aprender”, “refletir”, “acreditar”, “avaliar”, “inspirar”, “escutar”. Além dos processos **mentais cognitivos**, com um número bem menor de ocorrências, aparecem os processos **mentais perceptivos**, com os verbos “ver” e

“perceber”; os **desiderativos**, com os verbos “querer” e “preferir”; e os **emotivos**, com os verbos “fascinar” e “gostar”, conforme ilustram os exemplos 34, 35 e 36.

34	Os alunos	percebem	os resultados	T#21
	Experienciador	Mental perceptivo	Fenômeno	

35	eu	queria	dominar a língua materna	T#04
	Experienciador	Mental desiderativo	Oração projetada Metafenômeno	

36	Os alunos	(não) gostam	das aulas de português	T#21
	Experienciador	Mental emotivo	Fenômeno	

Os processos materiais aparecem em segundo lugar, com vinte e sete ocorrências, sendo dezenove de processos **materiais transformativos** e oito de processos **materiais criativos**. Um aspecto relevante desses processos é que o aluno, na quase totalidade das ocorrências, é o participante **Beneficiário-cliente**, ou seja, é para quem alguma coisa é feita. Já o participante **Ator** nem sempre é o professor, muitas vezes é representado por um grupo nominal, deixando a agência de uma forma mais abstrata, por exemplo, “a aula de Língua Portuguesa” ou “a aprendizagem da língua oral e escrita”. É o que mostram os exemplos 37 e 38, a seguir.

37	<u>As aulas de Língua Portuguesa</u>	(devem) propiciar	ao aluno	o contato com a língua	T#27
	Ator	Material transformativo	Beneficiário- cliente	Meta	

38	<u>A aprendizagem da língua oral e escrita</u>	permitirá	ao aluno	a participação social efetiva.	T#20
	Ator	Material transformativo	Beneficiário- cliente	Meta	

Os processos **relacionais atributivos** (possessivos e intensivos) vêm logo a seguir, com vinte e seis ocorrências. Nos processos **atributivos intensivos**, o aluno é o participante **Portador**, quando fala da escolha da sua profissão e para falar sobre as atividades de sala de aula, conforme os exemplos 39 e 40 ilustram.

39	Eu	vou me tornar	professora	T#07
	Portador	Relacional atributivo	Atributo	

40	O aluno	tenha	capacidade interpretativa e crítica	T#23
	Portador	Relacional atributivo	Atributo	

Nos processos **relacionais atributivos possessivos**, o aluno é o participante **Possuidor**, representado pelo verbo “ter”, conforme exemplo 41:

41	Eu	tive	aulas ...	T#22
	Possuidor	Relacional atributivo	Coisa possuída	

Em número bem menos expressivo, aparecem os processos comportamentais, com nove ocorrências, e sete processos verbais. Nos processos verbais, o aluno tanto é o participante **Dizente**, quanto é o participante **Recebedor**. Nos processos comportamentais, ele é o **Comportante**, conforme os exemplos 42, 43 e 44.

42	Eu	posso dizer	[[que as aulas de Língua Portuguesa ...]]	T#10
	Dizente	Verbal	Oração projetada	

43	(professor)	dialoga	com os alunos	T#26
	Dizente	Verbal	Recebedor	

44	(eu)	não devo agir	da mesma forma	T#15
	Comportante	Comportamental	Circunstância de modo	

Os quadros **5.6, 5.7 e 5.8** mostram as representações para alunos e professores, segundo os graduandos de Letras. As escolhas dos processos para essa representação definem os dois participantes – professor e aluno – segundo uma perspectiva conservadora de ensino, uma vez que o professor é representado como agente, como o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, enquanto o aluno não tem uma participação efetiva nesse processo, ele é aquele a quem as ações são dirigidas. Esses dados são analisados, a partir da seção 5.2 seguinte, sob o ponto de vista da Análise Crítica de Discurso (capítulo 2), articulados aos estudos de identidade e docência.

5.2 Análise semântico-interpretativa: os significados da docência

Nesta seção, são interpretados os significados da docência construídos nos textos dos graduandos. A interpretação, conforme afirma Fairclough (2003), é um processo complexo que envolve a compreensão do que os interlocutores dizem (escrevem) e, também, um julgamento e uma avaliação do que é dito (escrito). O interesse aqui é identificar e compreender, a partir de uma prática de sala de aula, de que forma eles estão significando “texturizando” o seu papel de professor. Assim está posta a questão transdisciplinar da ACD, que prevê a interpretação sustentada pela análise linguística, mas apoiada em teorias sociais que possibilitem ampliar a capacidade de ver os dados.

As representações geradas a partir da análise linguística, sob o viés do sistema de transitividade, levaram à construção de três quadros distintos (5.6, 5.7 e 5.8) que apontam para a imagem de um professor centralizador do processo de ensino-aprendizagem e de um aluno passivo, que pouco ou nada participa desse processo.

5.2.1 O aluno não aprende...

Mesmo que haja uma certa preocupação com o ensino, os resultados são dificilmente perceptíveis ao aluno (#21).

Pelo levantamento apresentado nos quadros 5.6 e 5.7, seção anterior, o trabalho dos professores tem como foco o aluno, que é representado, principalmente, pelos participantes **Experienciador**, **Beneficiário** e **Recebedor**. O número maior para os processos mentais se justifica, à medida que os graduandos falam de suas experiências de aprendizagem, isto é, de uma atividade intelectual.

A aprendizagem é um processo relacional e, em sala de aula, essa relação passa pela mediação do professor, que é representado nesses discursos, como aquele que transmite um saber, conforme a afirmação de T#21, no subtítulo, que exemplifica a representação do papel social dos alunos nos textos dos graduandos, marcando, aparentemente, um paradoxo, pois mesmo com o processo de ensino-aprendizagem voltado para o aluno, ele não consegue **perceber** os resultados do ensino. Essa situação reflete um ensino apenas transmissivo, que não se preocupa em saber se o aluno está preparado para aprender um conteúdo novo. A esse respeito, Libâneo afirma: “O professor passa a matéria, o aluno recebe [...] tem uma atividade muito limitada e um mínimo de participação na elaboração dos conhecimentos” (2013, p.83). Dessa forma, os alunos acumulam dificuldades, as quais, muitas vezes, levam ao fracasso escolar.

Ao escolher a expressão “uma certa preocupação” (T#21), o graduando encontra uma forma sutil de criticar a pouca ou mesmo a falta de preocupação dos professores com a aprendizagem dos alunos, deixando implícito que o professor não cumpre o seu papel, que é o de “ensinar”, “providenciar meios para que o aluno aprenda”. Com a escolha das nominalizações “preocupação” e “ensino”, e não os processos “preocupar-se” e “ensinar”, o graduando opta pelo encobrimento da agência, deixando o ator social “professor” de fora. Dessa forma, a crítica pela não aprendizagem e pela pouca preocupação (uma certa) fica sem agência explícita. O encobrimento da agência pode ser explicado pelos papéis sociais envolvidos na produção dos textos dos graduandos, uma vez que são alunos escrevendo para

uma professora sobre o fazer do professor. A responsabilidade por não aprender fica, assim, a cargo do aluno, no papel de participante **Experienciador**, conforme retextualizado no exemplo 33, seção 5.1.3.3:

T#21(33)	“os alunos <u>difícilmente</u> percebem os resultados”.
----------	---

Os alunos são representados, assim, no Quadro 5.8, seção 5.1.3.3, com um número significativo de ocorrências de processos **mentais cognitivos**, semiotizados pelas formas verbais “estudar”, “pensar”, “compreender”, “aprender”, na função de participante **Experienciador**. Isso vem ao encontro da definição de aprendizagem: “A aprendizagem é assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais[...] relação cognitiva entre aluno e matéria de estudo” (LIBÂNEO, 2013, p.98). A grande incidência de processos **mentais cognitivos** poderia levar à interpretação de que os objetivos do ensino de Língua Portuguesa foram cumpridos, no entanto, quando analisados no cotexto, percebe-se que, na maioria das vezes, esses processos estão associados ao que os graduandos esperam dos seus futuros alunos, diferente da experiência deles como alunos no Ensino Básico.

T#15	Avalio (eu) meu ensino de Língua Portuguesa <u>como insatisfatório</u> no ensino básico, pois foi baseado em livros didáticos, memorizados mecanicamente.
------	--

A avaliação negativa em T#15 está associada ao uso exclusivo do livro didático e à memorização de regras e exercícios descontextualizados. Essa passagem reproduz os diversos estudos que criticam o ensino de Língua Portuguesa baseados na abstração da língua. Geraldi (1984) apontava, já na década de oitenta, as falhas de um ensino fincado apenas na gramática tradicional (GT). Desde então, diversos pesquisadores, entre eles, Possenti (1996), Neves (2003), Antunes (2003), sob diferentes perspectivas teóricas, têm debatido as práticas de ensino de Língua Portuguesa, indicando a necessidade de mudar o foco

de ensino estritamente gramatical, para uma prática contextualizada que proponha o texto como objeto de ensino.

A respeito dessas discussões, Antunes afirma:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da Língua Portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar (ANTUNES, 2003, p.19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos no final dos anos noventa, também privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua, propondo o texto como eixo central do ensino “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 1998). Portanto, os discursos produzidos pelos graduandos se configuram em retextualizações das concepções de ensino atuais, presentes nos PCN e nos diversos estudos sobre ensino em Língua Portuguesa, que circulam nas salas de aula das universidades.

T#4	<u>A disciplina de Língua Portuguesa deveria estar voltada para a leitura e compreensão de textos</u> , a fim de que o aluno pudesse estudar a gramática dentro de um contexto e não a partir de frases soltas.
-----	--

T#20	As aulas de Língua Portuguesa deveriam ter como objetivo prático levar o aluno à aprendizagem da leitura e da escrita.
Retextualização de T#20:	O aluno deve aprender <u>leitura e escrita.</u>

Retomando o conceito de prática discursiva, que envolve produção (sala de aula), distribuição e consumo dos textos (professora e colegas de classe), parece lógico que os discursos produzidos nesse contexto reproduzam aquilo que é “inculcado” pelas diferentes disciplinas da graduação, na literatura especializada e em eventos, já que os graduandos estão escrevendo para uma professora. Esse conceito é importante, porque ajuda a compreender o motivo pelo qual, seja na representação da experiência ou na indicação de uma forma mais produtiva de ensino, o ator social “professor” é preservado, encoberto. No discurso dos graduandos, se não houve aprendizagem, o problema é da disciplina, do método ou das aulas. Eles preservam, assim, o *ethos*, que é uma forma de construir a subjetividade dos participantes envolvidos na interação (FAIRCLOUGH, 2001).

Ainda sobre os processos **mentais cognitivos**, o verbo “lembrar” está associado, na maioria das vezes, às lembranças boas, as quais, geralmente, estão associadas ou muito próximas à afetividade e ao comportamento das professoras.

T#10	Lembro-me <u>com carinho das professoras...</u>
T#12	... lembro-me da disciplina de Língua Portuguesa, pois <u>sempre foi a minha preferida...</u>
T#13	Lembro-me da professora da 5ª série, <u>empenhada, carismática,...</u>

Diferente do que foi observado em T#04 e T#20 sobre o encobrimento do ator social “professor”, nas avaliações positivas, o professor assume a agência e passa a ser especificado (item 2.2.1), ora pela **categorização** (professora), ora pela **nomeação** (com os nomes revelados). Os outros tipos de processos mentais (perceptivos, desiderativos e emotivos) ocorrem em número menos expressivo para o participante aluno e fazem referência a aspectos negativos da docência. Além do verbo “perceber” (T#21), que inicia a discussão desta seção, o verbo “passar”, em T#01, por exemplo, ajuda a compor a imagem negativa do ensino vivenciado pelo graduando.

T#01	Os professores trabalhavam de forma muito tradicional [...] a aula de Língua Portuguesa era vista como uma disciplina do ‘trabalho escravo’. Esse ensino me inspirou para que minha prática seja bem diferente do <u>que</u> (eu) passei como aluna.
------	---

Na condição de participante **Portador**, nos processos **relacionais atributivos**, os alunos são referidos a atributos que representam o conhecimento desejado para os seus futuros alunos: “o contato do aluno com aulas diferenciadas” (T#13), “capacidade interpretativa e crítica” (T#23), “tenha conhecimento do idioma com o qual se comunica” (T#25). Por outro lado, em relação ao ensino vivenciado, os atributos representam a falta de desconhecimento: “pouco produtivo” (T#02), “insuficientes para a minha produção textual” (T#13). As orações relacionais (item 3.2.1) servem para representar seres no mundo e contribuem para a construção de identidades. Nesse sentido, os processos **relacionais atributivos** também contribuem para a representação dos graduandos como alunos que passaram por problemas e dificuldades na escola, o que mostra o tipo de ensino que tiveram na escola.

T#02	Meu ensino foi <u>pouco</u> produtivo...
T#05	No início do meu Ensino Fundamental, tive <u>problemas sérios</u> com a Língua Portuguesa...
T#13	As aulas e os seminários foram <u>insuficientes</u> para a minha produção textual.

Como acontece com as orações **mentais**, os problemas e as dificuldades estão relacionados ao ensino, à disciplina, às atividades, entre outros, menos ao professor, que “não participa” dos acontecimentos desfavoráveis. O professor assume o papel de participante **Atributo**, sendo retomado como ator social nas avaliações positivas do ensino de Língua Portuguesa.

T#06	(eu) Tive <u>bons</u> professores...
T#23	(eu) Tive professores [[que realmente eram <u>geniais</u>]].

Por abordar aspectos relacionados às práticas docentes, os atores sociais envolvidos nessas práticas mais representativos foram os professores, o ensino e os alunos. O modo como esses atores foram incluídos e/ou excluídos diz respeito também aos propósitos em relação à pessoa a quem se dirigem os textos: a professora. Assim, a agência torna-se um elemento importante a considerar, pois é possível dizer que os textos estabelecem um “jogo”, um “acordo”, pelo que parece, entre os interlocutores (graduandos-professora) no sentido de falar de coisas negativas, sem ferir a face. Nesse jogo, os graduandos elegem os atores sociais “ensino”, “aulas”, “disciplina de Língua Portuguesa” para fazer referência às dificuldades enfrentadas na escola, enquanto que, para referir às coisas boas, positivas, elegem o ator social “professor”, que assume a agência, ora pela nomeação (a professora Joana), ora pela categorização (professor/a).

A representação do participante aluno evidenciada nos textos permite dizer que ele ocupa o lugar “permitido” pelo professor. Não é um aluno participativo e não consegue aprender aquilo que ele deveria sobre a Língua Portuguesa. Segundo Furlani (2012, p.57), “o aluno, estando presente, pode, simultaneamente, se ausentar, uma vez que a sua função estimuladora (sua simples presença) está preenchida”. Torna-se, assim, uma passividade consentida, desde que não perturbe a aula ou os professores. Esse comportamento do aluno, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, é evidenciado, também, pelos **processos materiais**. Nesses, o aluno é o participante **Beneficiário-cliente** em quinze das vinte e sete ocorrências.

T#23	O ideal de uma aula de Língua Portuguesa [...] fazer com que o aluno melhore sua capacidade de se expressar [...]
T#11	Também é necessário proporcionar ao aluno o contato com diversos textos e incentivar sua produção escrita.

É recorrente, como nos demais processos analisados, o foco das atividades de Língua Portuguesa na interpretação e produção escrita. A falta de aprendizagem está associada às atividades e aos métodos de ensino da língua, que não propiciam “aos alunos” o conhecimento desejado. O posicionamento em T#22 sintetiza os motivos que os graduandos atribuem ao fracasso na aprendizagem dos alunos.

T#22	As aulas de Língua Portuguesa deveriam afastar-se do famoso, e um tanto antiquado, método através do qual se “ensina” gramática. Definições previamente elaboradas dos elementos da língua são usadas constantemente, e isso <u>a torna uma disciplina como outra qualquer</u> , onde o aluno lê, decora, faz a avaliação e, dias depois, <u>já não lembra mais do que leu</u> .
------	---

A crítica desse graduando é contra um ensino baseado na memorização de regras, ausência de leitura e de produção escrita. Libâneo (2013, p.98) afirma: “A unidade entre ensino e aprendizagem fica comprometida quando o ensino se caracteriza pela memorização, [...] quando não suscita o envolvimento dos alunos”. A referência ao fato de tornar a Língua Portuguesa “uma disciplina como outra qualquer” generaliza o processo de ensino e aprendizagem vivenciado nas escolas de Ensino Básico. Uma vez que a falta de participação dos alunos nas atividades não é questionada, é possível interpretá-la como uma condição natural nas aulas, passando despercebida da avaliação do graduando. O uso de aspas no verbo “ensina” marca o distanciamento do sentido, corroborando para a crítica da ausência de ensino.

O papel destinado aos futuros alunos dos graduandos, como participantes **Experienciador, Portador e Beneficiário-cliente**, coincide com a representação de aluno que eles vivenciaram no Ensino Básico. Isso se torna significativo à medida que os graduandos tomam para si, na função de professores, o fato de o aluno aprender ou não, já que os discursos também representam um aluno praticamente sem voz. Dada a experiência deles como alunos “não” ou “pouco” participativos em

sala de aula, os graduandos projetam alunos também com ou sem participação em sala de aula, conforme atesta o baixo índice de processos **verbais**.

Os processos **verbais**, no **Quadro 5.8**, representativo dos alunos, estão em último lugar, com sete ocorrências, depois dos processos comportamentais, que também apresentam um número pequeno de ocorrências, nove. O número inexpressivo dos alunos no papel de participante **Dizente** corrobora com a falta de participação e a falta de interesse deles pelas atividades em sala de aula. O aluno não fala e, quando fala, é para reproduzir o que lhe foi “ensinado”.

T#11	Essas aulas eram apenas decoreba [...] os alunos fossem capazes de reproduzir todas as normas.
------	--

Outras ocorrências para aluno como participante **Dizente** não se configuram em ações na sala de aula, mas como uma forma de o aluno se rebelar contra o ensino opressor que tivera em algumas séries do Ensino Fundamental.

T#07	Quando cheguei à escola, encontrei grandes dificuldades [...] Encontrei uma professora “indigna de sua profissão” [...] Lembro-me de não conseguir escrever rápido o que era ditado por ela e, conseqüentemente, perdia notas [...] (eu) queria ser professora [...] e mostrar [[que eu como docente sou melhor que ela]].
------	---

Em T#07 fica evidenciado um modelo de ensino autoritário, controlador, que não dá voz aos alunos, nem estimula a participação deles nas atividades de sala de aula. A esse respeito, Furlani (2012, p.65) afirma que “A vivência autoritária caracteriza-se pela ausência de diálogo; o conhecimento é imposto através de um agente exclusivo (o professor, que tem o poder de dizer já atribuído pela instituição)”. Porém, nem sempre a ausência de diálogo pode ser atribuída a um ensino autoritário, pois atividades que não motivem os alunos a aprender ou aulas que não contemplem a participação do aluno, pelo que foi afirmado no discurso dos graduandos, levam à falta de interesse e a dificuldades de aprendizagem. É como se o aluno fosse até a aula, mas a aula não chegasse até ele.

Pelos motivos apontados aqui, o discurso dos graduandos deixa transparecer um desconforto com as dificuldades enfrentadas no Ensino Básico, caracterizado por práticas de ensino tradicionais, com pouca participação dos alunos e, conseqüentemente, com um baixo nível de aprendizagem. Os papéis sociais são bem definidos: o professor com o papel social ativo e o aluno no papel de ator social passivo. Na busca de uma solução para essa situação, os graduandos pensam em propostas de práticas de ensino diferenciadas e num modelo mais democrático de relação professor-aluno: “aulas... [[que façam alunos e professores construir juntos a aula de Língua Portuguesa]]” (T#03). Essa passagem anuncia um papel mais participativo dos alunos, embora ainda no lugar de participante **Recebedor, Beneficiário-cliente e Experienciador**. O professor continua centralizando o processo de ensino, mas aberto à mediação.

5.2.2 O professor pode mudar a visão do aluno...

O professor tem o poder de conseguir mudar a visão do aluno. (T#05)

Embora sejam identificadas três características diferentes de professor – o que **reproduz**, o que **transforma** e o que **inova** –, elas são marcadas pela imagem de um professor que detém o controle das atividades de sala de aula e se representa ora como “transmissor”, ora como “mediador” do processo de ensino e aprendizagem.

No **Quadro 5.6**, item 5.1.3.1, dos professores da experiência dos graduandos enquanto alunos do Ensino Básico, o maior número de processos são os **materiais** e o professor desempenha a função de participante **Ator**, semiotizados pelas formas verbais “faz” (T#05), “trabalha” e “avalia” (T#16), “ensina” (T#22).

T#05	[...] <u>uma professora</u> que fazia não só compreender o conteúdo, mas refletir sobre seus usos...
------	---

T#16	A <u>professora</u> trabalhava só com textos, o que nos fazia pensar e interpretar.[...] A <u>professora</u> avaliava textos e redações...
T#22	Tive uma professora que, da mesma forma que aprendemos aqui [...], <u>ensinava</u> -nos gramática de um modo, até então, revolucionário...

Na maioria das vezes, os processos materiais ajudam a construir um quadro positivo do trabalho do professor em sala de aula. No entanto, o maior número de processos materiais é do tipo **transformativo**, que se caracteriza por transformar o que já existe. Por outro lado, os processos **materiais criativos**, com um menor número de ocorrências, são aqueles que iniciam coisas novas, revelam novas formas de trabalhar, por exemplo, com leitura e escrita em sala de aula. São representativos desses processos as formas verbais “estimular” (T#19) e “incentivar” (T#12). Esses verbos já carregam no seu significado o aspecto desejável da atividade, contribuindo para a avaliação positiva dos professores.

T#19	(eu) era estimulada a buscar significados no olhar de incentivo que as professoras [...] me passavam.
T#12	Todos (professores) incentivaram a leitura e a escrita.

Aparece, nessas avaliações, o olhar sensível dos graduandos para perceber, em seus professores, um movimento para a mudança, relacionado à leitura e à escrita, dificuldade maior apontada por eles na aprendizagem e predominante nos discursos, conforme demonstram as análises até agora.

Nos **processos materiais**, o professor é representado também como o participante **Agente**, que é quem inicia um processo, serve como “gatilho” para desencadear uma atitude nova e contínua, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. O participante **Agente** é quem “desperta” o interesse do aluno pela aprendizagem e provoca uma mudança efetiva no comportamento dele.

T#06	Tive a oportunidade de ter <u>bons professores</u> que através de suas aulas conseguiram despertar em mim <u>o hábito da leitura e da escrita</u> .
------	--

O participante **Agente**, atribuído aos professores, é mais presente nos processos **mentais** (T#09), (T#10) e (T#13), uma vez que, conforme afirma Libâneo (2013), “a aprendizagem é assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente” (p.98). Percebe-se, assim, que o professor provoca uma mudança de comportamento “hábito da leitura e da escrita”, ativando uma atitude interna, do mundo da consciência, que ele poderá fazer uso nas diversas situações da vida prática.

T#10	Em termos práticos, lembro-me do carinho das professoras, <u>as quais me estimularam a estudar e a acreditar em mim</u> .
T#13	A professora [...], <u>a qual me despontou grande admiração pelas aulas de Língua Portuguesa</u> .

Mesmo na posição de participante **Agente** (T#09), a função “ativar um novo comportamento” sofre a restrição do determinante “alguns”, evidenciando uma atitude ocasional e o despertar frágil para a atitude de ler que só se refere a “alguns textos”. Nesse caso, o incentivo à leitura e à escrita não se traduz numa mudança plena e duradoura, conforme referido anteriormente sobre a assimilação de conteúdos, o que envolveria, como se viu em T#10 e T#13, ações conjuntas de professores e de alunos para a aplicação de conteúdos de forma independente e criativa.

T#09	<u>Alguns professores</u> que tive, e foram bem poucos, me incentivaram a ler e a escrever alguns textos.
------	--

Esse discurso mostra que ações isoladas de incentivo aos alunos para as atividades de sala de aula, se não tiverem continuidade, são pouco eficientes, não se constituem em mudança de comportamento.

Quanto aos processos **mentais**, no quadro **5.7**, é possível afirmar que são significativos na construção do que os graduandos projetam para a sua profissão uma vez que, conforme Sforzi (2012, p.482) “as relações de ensino e aprendizagem envolvem motivos, desejos, necessidades e emoções”. Os processos mentais realizados pelos verbos “perceber” e “entender” (T#05) e “aguçar” (T#06) sinalizam para a necessidade de o professor interagir com os alunos para de fato construir a aprendizagem. Em apenas um dos textos (T#19), o graduando fala do “lugar” de professor, demonstrando o desejo de construir um ensino que vai ao encontro da afirmação de Sforzi (2012): “no caso da educação escolar, não basta apenas a ação do professor, é preciso que o conhecimento a ser adquirido represente para o sujeito maior possibilidade de pertencimento social” (p.479). É o que parece perceber o graduando em T#19.

T#19	Como <u>futura educadora</u> , pretendo propor <u>ao meu aluno um novo espaço nas aulas de Língua Portuguesa que reflita um pouco do mundo que estamos.</u>
------	--

Diferente do **Quadro 5.6**, em que há um predomínio dos processos **materiais transformativos**, a análise dos “professores que os graduandos almejam ser” (**Quadro 5.7**) demonstra um equilíbrio entre os dois tipos de **processos materiais**, com um número um pouco maior para os processos **materiais criativos**, ou seja, os graduandos parecem apostar no novo (T#02) para realizar as suas funções.

T#02	(eu-professor) Busco <u>novas perspectivas de ensino</u> [[que relacionem <u>a realidade linguística dos alunos</u> à prática dos <u>processos estruturais</u> e <u>formais</u> da língua]].
------	---

Conforme referido no exemplo acima, esse discurso exemplifica o momento de “trânsito” por que passam os graduandos. Ao se posicionarem do lugar de “professores”, eles não querem repetir aquele ensino “fracassado” da sua experiência escolar, que não propiciou a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, também não sabem explicar o que é esse novo, pois ainda não conseguem dizer, por exemplo (T#02), qual é a relação entre a linguística e o ensino de Língua Portuguesa, nem o que seriam os aspectos “estruturais e formais da língua”.

Ainda sobre a representação do professor pelos **processos materiais**, é importante frisar que o participante **Ator** para o professor que eles almejam é diferente da representação dos professores que eles tiveram; não é autoritário, é aquele que vai em “busca” (T#05) do aluno, que “disponibiliza” (T#20), que “promove” (T#10) atividades de acordo com as necessidades dos alunos, ou seja, que tenta trazer o aluno para o processo de ensino-aprendizagem. Eles se representam como participantes **Atores**, porém na função de mediadores, estabelecendo o ensino pelo diálogo com os seus futuros alunos.

T#05	<u>Nós</u> (professores) podemos tornar tudo mais fácil para o nosso aluno.
T#10	O professor deve promover <u>atividades</u> que os motivem a estudar.
T#20	(nós-professores) devemos disponibilizar <u>técnicas e metodologias apropriadas</u> a cada educando.

Esses discursos estão em acordo com as “novas atitudes docentes” (LIBÂNEO, 2011, p.30), que orienta como primeiro passo promover essa mudança, o papel do professor de mediador do ensino com a participação ativa dos alunos. O professor, nesse papel seria, na visão do graduando, “a ferramenta de apoio ao ensino dos alunos” (T#10). O posicionamento dos graduandos sobre esses novos papéis são construídos, principalmente, pelos processos relacionais.

Os **processos relacionais** constroem relações entre os seres no mundo em termos de suas características e identidades (3.2.1). Eles contribuem para a compreensão das relações firmadas entre os graduandos e os seus “futuros alunos”,

conforme é demonstrado pelos processos **atributivos**, que relacionam o professor “ideal” com o atributo que o faz ser o “bom” professor.

T#05	O professor tem <u>o poder de conseguir mudar a visão do aluno sobre a respectiva matéria.</u>
T#10	O professor <u>deve</u> estar atento às necessidades dos alunos e promover atividades que os motivem a estudar. O instrutor <u>não deve</u> ser o centro da aula, mas <u>a ferramenta de apoio</u> ao ensino dos alunos.

A forma verbal “ter” (T#05) associada à palavra “poder” imprime uma força maior ao papel de transformador atribuído ao professor. O professor é aquele que pode transformar ou mudar a “visão do aluno”, o que implica fazer com que o aluno se interesse pela disciplina de Língua Portuguesa. Os graduandos demonstram, assim, que a condição para haver aprendizagem passa pelas relações que os professores conseguem com os alunos, ou seja, é preciso despertar o interesse do aluno para que ele possa se apropriar do conhecimento. O sentido de poder para T#05 se aproxima do que Furlani (2012) diz a respeito das formas de poder, ou seja, nesse contexto, o poder deve ser compreendido como uma força “que permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma de saber, produz discursos” (p.19).

É interessante ver em T#10 que a “mudança” de função do professor, que passa a ser denominado “instrutor” e “ferramenta” de apoio ao ensino, estabelecendo uma relação frágil no que se refere à participação e à motivação para a aprendizagem. Assim, embora a função do professor esteja voltada para o aluno “atento às necessidades”, a relação que se institui ainda parece ser a de uma visão instrucional e mecanicista de ensino.

Outro aspecto relevante a considerar na projeção dos graduandos como professores, no **Quadro 5.7**, é o uso da modalidade. Em quase todas as ocorrências, os processos “ser” e “ter” são modalizados, assim como acontece com processos **materiais** (“devemos disponibilizar”, T#20; “deve promover”, T#10; “deve planejar”, T#01, entre outros) e **mentais** (“deveriam aguçar”, T#06; “precisam perceber e entender”, T#05).

T#04	A disciplina de Língua Portuguesa <u>deveria</u> estar <u>voltada para a leitura e a compreensão de textos.</u>
T#06	As aulas de Língua Portuguesa <u>deveriam</u> ser <u>dinâmicas...</u>
T#20	As aulas de Língua Portuguesa <u>deveriam</u> ter o objetivo <u>prático [[levar o aluno à aprendizagem da leitura e da escrita]].</u>
T#16	As aulas de Língua Portuguesa <u>devem</u> ser <u>claras e objetivas.</u>

A modalidade empregada para falar do papel do professor registra o grau de comprometimento forte sobre o que os graduandos acreditam ser a função do professor, mas precisa ser considerada na relação entre os graduandos e a professora para quem eles produzem os textos. A modalidade é importante na construção da identidade, pois o comprometimento do falante é parte do que ele é (FAIRCLOUGH, 2003). Parafraseando o que o autor diz, o comprometimento do falante é parte da imagem que ele deseja construir na relação graduando-professor. Porém, nos discursos dos graduandos, esse comprometimento é marcado pelo deslocamento da “agência”. O ator social “professor” é o agente em poucas ocorrências (T#05, T#10 e T#12), deixando a agência para “as aulas de Língua Portuguesa” (T#04, T#06, T#20, T#23, T#16). Uma possibilidade de interpretar essas escolhas está relegada à fragilidade da identificação dos graduandos com a profissão docente, fazendo-os falar de uma forma mais genérica, nomeando o “objeto” de ensino no lugar do “responsável” pelo processo de ensino. Assim, embora aparentemente o grau de comprometimento seja alto em relação à proposição, esse comprometimento não é, ainda, do graduando.

Ao usarem o verbo modal “dever” no futuro do pretérito (T#04, T#06, T#20), além de registrarem o que pensam sobre o ensino de Língua Portuguesa, deixam pressuposto que o ensino dessa disciplina não proporciona a aprendizagem da leitura e da escrita, não é dinâmico, nem cumpre seu objetivo.

O número inexpressivo de processos **relacionais identificativos** corrobora o baixo grau de identificação dos graduandos com a docência. A identificação, nas

raras vezes que acontece, pode se dar tanto pela admiração (T#03), quanto pela diferença, pelo “lembrar para não repetir” (T#07).

T#03	(professores) Bons, tive poucos [...] Quem mais <u>me</u> marcou, na época, foi a professora da oitava série, Joana . Ela é , até hoje, <u>minha inspiração, meu exemplo</u> .
T#07	[...] nada mudou. <u>As professoras</u> , a maioria, são as mesmas e <u>a diretora é a mesma da minha época</u> [...] muitas crianças continuam saindo semianalfabetas.

Apenas um dos participantes se representa pela identificação com uma professora, nomeada em (T#03)³¹. Em T#07, a identificação ocorre para constatar que nada mudou desde o seu tempo de estudante do Ensino Básico “as professoras são as mesmas”, na avaliação do graduando “muitas crianças continuam saindo analfabetas”. Mais uma vez, nesses exemplos, estabelece-se o “jogo” na representação dos atores sociais, que deve ser considerado a partir do contexto de produção e da proposta de escrita dos textos, em que estão envolvidos graduandos e professor numa atividade de sala de aula. É necessário manter a polidez (FAIRCLOUGH, 2001) e, para tal, na referência aos fatos positivos, os agentes são especificados e até nomeados “Joana” (T#03), mas para expressar acontecimentos avaliados como negativos, os agentes são mencionados de forma genérica, pela categorização “professor” “diretor” (T#07).

Entre os processos **relacionais atributivos**, a maioria das características atribuídas aos professores do Ensino Básico foi positiva (T#17, T#12, T#06), embora apareçam também avaliações negativas (T#04).

T#12	Tive bons professores, pois todos incentivaram a leitura e a produção de textos.
------	---

³¹ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

T#06	Tive a <u>oportunidade</u> de ter <u>bons</u> professores [...] despertaram o hábito da escrita e da leitura.
------	--

Assim, os atributos se dividem entre as atitudes dos professores que foram capazes de transformar ou contribuir positivamente para a aprendizagem dos graduandos, por exemplo, (“tive **bons** professores, [...] incentivaram a leitura e a escrita”, T#12) e aqueles avaliados negativamente, por não terem correspondido ao ensino da Língua Portuguesa (“tive **péssimos** professores..., visto que não aprendi nada”, T#04). Mas há, também, avaliações de cunho afetivo, as quais denotam relações interpessoais positivas estabelecidas entre professores e alunos, (“carinhosas”, T#10) e (“carismática”, T#17).

T#10	Lembro-me do carinho das professoras, as quais sempre me estimularam a estudar, a acreditar em mim.
Retextualização	“As professoras eram <u>carinhosas</u> ”
T#17	Tive uma <u>excelente</u> alfabetizadora, muito criativa, carismática...

Tardiff (2002), ao discorrer sobre “o objeto humano do trabalho docente”, aponta como uma das características inerentes dessa atividade, as relações afetivas: “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções” (p.130). A relação professor-aluno passa, segundo o autor, necessariamente pela afetividade.

T#13	Fui <u>privilegiada</u> com professores <u>dinâmicos</u> na medida do possível.
------	--

O atributo (T#13) representado pelo adjetivo “privilegiada” marca uma ação pontual, indicando que não é uma característica comum aos professores o fato de serem dinâmicos. Essa crítica é amenizada pela expressão “na medida do possível”,

sugerindo a impossibilidade de promover atividades dinâmicas em sala de aula, o tempo todo.

As representações construídas pelos graduandos, ao se posicionarem sobre alguns aspectos da docência, permitem problematizar os sentidos de professor de Língua Portuguesa tecidos na sua experiência no Ensino Básico e na sua formação acadêmica, segundo os estudos de identidade e docência.

5.2.3 O jogo de significados produzidos nos discursos dos graduandos

Considerando esse ensino tradicional, eu muitas vezes me deparo a pensar se esta prática é válida [...] (T#11).

Hall (2006) usa a palavra “jogo” na questão das identidades para mostrar os conflitos e contradições que perpassam as definições de identidade e mudança. A palavra “jogo” parece adequada para a situação proposta nesta pesquisa, uma vez que os discursos produzidos pelos graduandos revelam o cuidado de falar sobre o ensino de “Língua Portuguesa” para quem “ensina Língua Portuguesa”, isto é, estabelecem um jogo entre afirmar e preservar a face (FAIRCLOUGH, 2001). Dessa forma, eles deixam transparecer a insatisfação com o que viveram, com o desejo de mudança e demonstram uma frágil identificação com a profissão escolhida.

Ao apurar os significados da docência, o que está posto para a problematização é o momento em que eles estão com relação à apropriação do objeto simbólico que precisam dar conta: o ensino da Língua Portuguesa. As transformações sociais (Capítulo I), fruto da internacionalização da economia, do desenvolvimento das tecnologias de informação, entre outros fatores que caracterizam o novo paradigma produtivo (LIBÂNEO, 2011), estabelecem novas relações também na educação. Cria-se a necessidade de qualificação profissional, e os olhares se voltam para a escola. Essas transformações ocorrem em todos os níveis de escolarização, inclusive, nas universidades, conforme Santos afirma:

Assim, a educação, que fora inicialmente transmissão de alta cultura, formação de caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço de produção (2001, p.196).

A escola torna-se mais necessária, porque precisa qualificar pessoas para atender às novas demandas econômicas e sociais. Por outro lado, precisa dar conta de novas demandas, por exemplo, de um público que historicamente não precisava de escolarização para “sobreviver”. Libâneo (2012) faz uma análise dos objetivos e funções da escola básica nos últimos vinte anos e afirma que sob o rótulo de atendimento às necessidades básicas dos alunos se “esconde” uma educação para a sociedade capitalista. Segundo o autor, a educação brasileira sofre os reflexos de políticas³² internacionais e com o argumento de que “o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária, [...] reprova, exclui os mal sucedidos [...]” (idem, p.21), volta-se para políticas aparentemente humanistas, oferecendo uma escola sem conteúdo com uma ideia falsa de acolhimento social. Ele critica a ênfase na sociabilidade em detrimento da aprendizagem e reafirma que a escola é importante e continuará importante “desde que atenda a sua tarefa básica: a aprendizagem dos alunos” (idem, p.26).

Na esteira das transformações sociais, as tecnologias da informação contribuem para a reflexão sobre o papel da escola, uma vez que os alunos passam a ter outras formas de acesso à informação e de socialização com a possibilidade, por exemplo, de participar das redes sociais. No entanto, a tecnologia torna maior a necessidade de acesso a práticas de leitura e de escrita (práticas de letramento) para todas as camadas sociais. Conforme Libâneo (2011): “A transformação geral da sociedade, repercute, sim, na educação, nas escolas, no trabalho dos professores” (p.23).

³² Libâneo analisa as proposições baseadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. A partir dessa conferência, segundo o autor, foram realizadas várias propostas de mudança na educação, com reflexos na elaboração de documentos importantes para a educação brasileira, tais como, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e, depois, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nessas novas relações, o ensino de Língua Portuguesa, que a tradição escolar instituiu como “ensino da gramática”, já não contempla a ampliação do público que passa a frequentar os bancos escolares. Callou (2007), reportando-se a uma entrevista de Houaiss ao Jornal do Brasil, em que este afirmava que até o final do século XIX ensinar significava “aceitar o código e transmiti-lo” (p.21), argumenta:

A partir da massificação dos professores, sobre uma massificação dos alunos, o *código* tornou-se algo bem mais complexo, em função do perfil dos próprios professores – antes uma minoria, com formação rígida –, e veio a determinar uma mudança na forma de expressão dos alunos (2007, p.21).

O abismo entre a norma idealizada e a norma utilizada pelos falantes (CALLOU, 2007) e o reflexo disso no ensino de Língua Portuguesa é amplamente debatido por diversos pesquisadores brasileiros (seção 5.2.1). Nesse contexto, o professor de português, reconhecido socialmente como aquele que sabe e domina a gramática e tem como função profissional o ensino do código, passa a ter a sua identidade de professor questionada. Assim, ainda é comum perceber o desapontamento dos ingressantes nos Cursos de Letras, quando não iniciam logo o estudo da gramática normativa³³.

A valorização das regras gramaticais como objeto de ensino e de diferenciação entre “quem domina” e “quem ignora” é explicitada em T#04 “me fascinava aquele professor dominar e saber tantas regras e conceitos desta língua tão complexa que é o português”. O sentido produzido nesse discurso remete à tradição escolar de ensino com foco apenas na gramática normativa, quando bastava saber as regras e transmiti-las para ser um bom professor (Callou, 2007). Tendo em vista que o saber é relação, esse graduando projeta para si a identidade de professor pela apropriação com um saber privilegiado socialmente, imposto pela mídia, pelos pais dos alunos e até mesmo pela escola. A diferença, marcada em T#04, pode ser associada às formas de empoderamento. A identidade é construída na relação com o poder. O saber distingue e empodera o professor que se diferencia e ganha o reconhecimento social, pois saber português, verbalizado no senso

³³ Nos encontros iniciais, ao serem questionados sobre o que eles esperam aprender no curso de Letras, a grande maioria verbaliza que estão ali para aprender gramática para “conseguir escrever melhor”.

comum, não para “qualquer um”, é “muito difícil”, é “complexo”, conforme diz T#04: “essa língua tão complexa”, justificando o fascínio pela disciplina.

Já em T#07, chama a atenção a frustração do graduando ao constatar que os problemas de aprendizagem enfrentados por ele no Ensino Básico continuam sem solução “fiquei muito triste em saber que nada mudou”. Quando retorna à escola para desenvolver uma atividade de Língua Portuguesa e reencontra as mesmas professoras de sua época, avalia que “nada mudou, as professoras continuam as mesmas”, conforme afirma: “muitas crianças continuam saindo semianalfabetas assim como eu saí em minha infância”, T#07. Ele se depara com uma situação desfavorável que terá de enfrentar para que “as futuras gerações não passem pelo mesmo problema que enfrentei”.

Gomes (2008) analisa as identidades de professores egressos dos cursos de Pedagogia e afirma que a construção da identidade desses depende das representações que tais sujeitos partilham e vivenciam no “cenário de formação inicial”. Assim, é possível incluir as práticas vividas no Ensino Básico na formação inicial dos professores, uma vez que eles carregam essas experiências como algo a ser repetido ou rejeitado na sua atuação profissional. Muitas vezes, segundo o autor, “para dar sentido às suas opções profissionais”, os jovens constroem a representação de um compromisso baseado na responsabilização, por parte da sociedade, que vê na escola, e conseqüentemente no professor, a alternativa segura para a educação de seus filhos (p.9).

A ideia da “não aprendizagem”, do aluno que “enfrenta dificuldades” e do professor que “não ensina” permeia grande parte dos discursos e pode ser interpretada a partir da análise feita por Libâneo (2012) a respeito das políticas internacionais de educação que resultaram, segundo o autor, em uma escola que põe a socialização acima da cognição, levando a resultados desastrosos no que se refere à aprendizagem. Segundo ele,

[...] a noção ampliada dissolve o papel do ensino, destituindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que crianças e jovens acabam obrigados a aceitar escolas enfraquecidas, um ensino reduzido às noções mínimas, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos (2012, p.25).

As dificuldades são associadas à falta de vontade dos professores (T#05, T#07), à falta de competência (T#02, T#07) e à falta de domínio dos conteúdos (T#15). Os discursos dos graduandos parecem vir ao encontro da análise proposta por Libâneo (2012). Por outro lado, Callou (2007) usa a expressão “massificação dos professores” apontando para o fato de os cursos de formação de professores serem cada vez mais procurados por pessoas advindas das classes populares com uma relação frágil com a aprendizagem. A autora afirma sobre os professores:

Formados na tradição do ensino fundamental como repassador de conteúdos estabelecidos nas distantes instâncias produtoras do saber oficial, os professores, que já se esforçavam para dominar estes conteúdos de cuja produção estavam alheios, teriam enormes dificuldades em relacionar-se com os códigos, comportamentos e saberes da cultura gestada no seio das classes trabalhadoras (2007, p.21).

A respeito da relação do professor com o saber que precisa ensinar, Kleiman (2008), em pesquisa realizada sobre as práticas de letramento de professoras alfabetizadoras, alerta para o risco de associar à origem da professora a sua incompetência naquilo que deve fazer como sua profissão (p.41). A autora concorda que “são necessários uma perspectiva crítica e programas de formação de professores culturalmente sensíveis para desenvolver práticas de letramento que tenham a ver com competências discursivas” (p.64), mas o fato de professores terem acesso “tardio” às práticas de letramento de prestígio não significa, necessariamente, um trabalho mal realizado em sala de aula.

A dificuldade de aprendizagem pode estar vinculada, também, ao que é bastante referido pelos graduandos com relação à sua vivência no Ensino Básico: um ensino transmissivo (T#09, T#11), descontextualizado (T#01), práticas não significativas (T#04), falta de interesse e motivação (T#22) para participar das atividades propostas em sala de aula. Seja pela falta de competência do professor, pela abordagem tradicional – transmissivo e com foco na gramática normativa – ou, ainda, pela distância entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e o interesse dos alunos, o fato é que os “relatos” dos graduandos nas aulas de Língua Portuguesa são permeados de eventos com os quais eles não se identificam.

No entanto, as histórias de frustração e dificuldades de aprendizagem são permeadas de acontecimentos interessantes e agradáveis, que demonstram alguns movimentos em direção a práticas inovadoras, mais participativas dos professores. Mendonça (2006), ao escrever sobre o ensino de Língua Portuguesa argumenta que as práticas de ensino de língua revelam uma mescla de perspectivas que oscilam entre o tradicional (“lembro-me das regras”, T#03) e novas práticas de ensino (“uma professora que nos fazia não só compreender o conteúdo, mas refletir sobre seus usos”, T#05). São valorizadas, assim, atividades que introduzem comportamentos diferenciados no que diz respeito à construção do conhecimento, propiciando, com isso, uma aprendizagem significativa.

Conforme referido na seção anterior, as mudanças podem ter origem nas atitudes dos professores em termos de afetividade, “carinho” (T#10), de comprometimento, “empenhada” (T#13) e de metodologia, “ensino produtivo”. Essas atitudes chegam a um lugar comum: a aprendizagem. Está preservada, assim, na representação de professor produzida nos discursos dos graduandos, o que Libâneo (2012) chama de “função nuclear” da escola. Nas palavras do autor, “assegurar a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem na promoção dos melhores resultados de aprendizagem dos alunos” (p.25). Perceber que os graduandos trazem como foco aquilo que é a função “nuclear”, na expressão de Libâneo, da profissão que escolheram, é alentador para os cursos de formação de professores. Importa saber ainda o que significa e qual é a função de “aprender” para os graduandos, pois a relação com a produção de conhecimento, centralizado nos discursos como “leitura e escrita”, não é referida claramente.

As relações entre o saber e o aprender apresentadas por Charlot (2000) parecem relevantes para pensar a questão identitária dos graduandos. Para o autor, aprender é uma questão mais abrangente e pode estar relacionada a um saber intelectual (aprender a ler e escrever), ao domínio de uma habilidade (manusear um aparelho) ou a aspectos relacionais entre os sujeitos (cumprimentar). Adquirir um saber é exercer certo domínio sobre o mundo, “é comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles” (idem, p.60), ou seja, é relacional, não é possível falar de saber sem considerar a relação com o saber. Os significados construídos pelos

graduandos têm a ver com a concepção do saber de domínio intelectual, o que justifica trazer esse aspecto para a problematização proposta aqui.

Segundo Charlot (idem, p.68), as relações com o saber são, basicamente, de três tipos: a relação **epistêmica**, a relação **identitária** e a relação **social**. A relação epistêmica, por sua vez, comporta três aspectos distintos: a apropriação de um objeto-saber (livro), que outras pessoas já conhecem (professor), num local (sala de aula). Aprender, assim, significa passar da não-posse para a posse, seja de um objeto de saber, do domínio de uma atividade ou, ainda, de uma forma relacional de aprender.

Todo saber comporta uma dimensão identitária, que é a relação do saber consigo mesmo, com o outro (que o ajuda a aprender) e com o outro que carrega em si como interlocutor, “não saber senão produzido na ‘confrontação interpessoal’” (idem, p.61). Essa dimensão remete ao que os alunos projetam, por exemplo, a respeito da sua posição como professores:

(T#05)	“Nós, como professores, podemos sim tornar <u>tudo mais fácil</u> para <u>o nosso aluno</u> , é difícil, mas é possível”.
--------	---

Cabe a ele, professor, promover a mediação entre o conhecimento – objeto de saber (meta) – e o aluno (Beneficiário). Quando afirma que “é **difícil**, mas é **possível**”, ele marca a sua relação com o objeto de saber e com a relação intersubjetiva. A dificuldade pode ser atribuída tanto à não apropriação do conhecimento para fazer a transposição didática – tornar o conhecimento acessível ao aluno (linguajar) –, quanto à motivação para aprender (dinâmicas). O que foi vivenciado em sala de aula é projetado para o papel de professor desse graduando:

(T#20)	“Encontrei <u>uma professora</u> de produção textual que ajudou muito e conseguiu , <u>não só através das dinâmicas</u> usadas em sala de aula, como <u>no linguajar que ela usava para explicar o conteúdo</u> , <u>tudo ficava mais claro</u> [...]”.
--------	---

Assim, fica explícito que o valor do saber nasce da relação suposta por sua apropriação, isto é, o seu valor passa necessariamente, conforme Charlot

argumenta, “pelas relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros” (p.64). É o que percebemos nos exemplos a seguir, nos quais os graduandos contemplam essa dimensão de valor do saber.

T#19	“como futura educadora, pretendo propor ao meu aluno <u>um novo espaço</u> nas aulas de Língua Portuguesa <u>que reflita um pouco do mundo que estamos</u> ”
------	---

T#15	“[...] estabelecendo não apenas a relação gramatical, mas também, <u>a relação professor-aluno-cotidiano</u> ”
------	--

Lemke (2008) aborda a dimensão do específico e do categorizável no que se refere à construção das identidades. Segundo o autor, o que a cultura anuncia como natural se reflete de maneira diferente em cada pessoa. Ao encontro da afirmação de Lemke, Charlot (2000) afirma que toda relação com o saber comporta a dimensão da identidade. Por isso, o aprender deve ser compreendido em referência à história do sujeito, suas crenças e expectativas, a imagem que tem dos outros, de si mesmo e como quer ser reconhecido pelos outros. Nos textos produzidos pelos graduandos, há diferentes motivações que os fizeram optar pelos Cursos de Letras, que passam pela diferença ou pela identificação, conforme os exemplos que se seguem.

T#07	“[...] <u>queria ser professora</u> , para um dia ser colega de trabalho da minha professora de quinta série e mostrar que eu, como docente, <u>sou melhor que ela</u> ”
T#06	“se hoje estou cursando Letras foi por causa dessa professora que muito me escutou e discutiu em sala de aula comigo”

Dois outros aspectos explicitados nos discursos dos graduandos devem ser levantados. O primeiro refere-se à abordagem crítica do ensino de língua. Poucos

textos abordam a dimensão crítica da linguagem. Embora todos constatem a necessidade de aprender e ensinar a leitura, a escrita e o trabalho com textos, a maioria trata da linguagem como uma atividade ainda mecanicista, ou seja, apropriar-se da leitura e da escrita para escrever melhor, resgatando o senso comum “para ser alguém”. Essa dimensão (relação consigo) é importante, mas é preciso trabalhar ou desenvolver o aspecto crítico, constitutivo e transformador da linguagem, o que aparece só em alguns textos, por exemplo,

(T#19)	“que reflita um pouco do mundo em que estamos”
(T#23)	“O ideal de uma aula de Língua Portuguesa [...] fazer com que o aluno tenha capacidade interpretativa e crítica”.

Porém, a compreensão de um texto, pela abordagem que predomina nos discursos, fica mais restrita ao texto “por ele mesmo”, circunscrita aos aspectos didáticos, como vemos, por exemplo,

T#04	“A disciplina de Língua Portuguesa deveria estar voltada para a leitura e compreensão de textos, a fim de que o aluno pudesse estudar gramática dentro de um contexto e não a partir de frases soltas”
T#20	“As aulas de Língua Portuguesa deveriam ter como objetivo prático levar o aluno à aprendizagem da leitura e da escrita”.

O segundo aspecto refere-se a questões externas à sala de aula, mas que não podem ser ignoradas, não só por terem sido contempladas nos textos, mas também, porque contribuem para a construção da identidade docente. Alguns graduandos representam o professor como assujeitado a um sistema que não lhe dá recursos nem autonomia para desenvolver um bom trabalho em sala de aula:

T#01	“Inicialmente, deve-se pensar que <u>os professores</u> recebem uma relação de objetivos que <u>devem ser cumpridos</u> ao longo do ano letivo. Dessa forma, eles, na maioria das vezes, acabam por se preocupar em vencer estes conteúdos, pois são cobrados pela coordenação pedagógica da instituição”.
------	---

A questão salarial também aparece como um fator que interfere no processo de ensino em sala de aula.

T#23	“Bem sabemos da má remuneração do <u>funcionário</u> público estadual, mas também sabemos que nada disso explica a falta de vontade de alguns <u>profissionais da língua</u> ”.
------	---

Observamos, nesse discurso, que a profissão “professor” foi preservada. A referência a “profissionais da língua” talvez apareça como referência apenas aos professores de português, por se tratar de um texto sobre a experiência nas aulas de Língua Portuguesa, o que justificaria sair do geral (funcionário público) para o particular (profissionais da língua).

Outra falta também está marcada no discurso de uma aluna, refere-se ao tempo dos professores, porém é descrita sem questionamentos e o fato de o professor ter que atender a mais de uma escola e a uma carga horária expressiva parece ser um fato natural.

T#19	“Até mesmo aquelas professoras, que entravam correndo e saíam voando”
------	---

As condições desfavoráveis, a pressão da mídia, dos governos, da comunidade escolar etc., podem ser relacionadas ao número inexpressivo de ocorrências de processos verbais. Desse modo, na representação dos professores e dos alunos, há pouca referência a eles no papel de **Dizentes** (Quadros 5.6 e 5.7). A sala de aula ainda não é o espaço de “dizer”, talvez porque a função social e crítica da linguagem não tenha sido considerada por muito tempo, com o ensino voltado

para uma visão instrucional, reprodutiva, ausente de diálogo e participação. Os graduandos se representam como alunos sem voz e essa situação pouco muda na representação dos seus futuros alunos.

Apesar dessa quase ausência de diálogo em sala de aula, alguns significados importantes para a constituição das identidades desses jovens que estão chegando às salas de aula aparecem nos textos. Eles têm claro que a escola é o espaço de aprendizagem, mantem-se no papel centralizador em sala de aula, mas com uma perspectiva mais participativa, com uma preocupação clara em estabelecer uma mediação produtiva, pois têm consciência de que, sem uma relação participativa do aluno, a aprendizagem se torna mais difícil de ser construída. Eles estão vivenciando uma pressão maior para a mudança, e isso se reflete na forma de abordar o conhecimento, que ainda parece frágil, uma vez que eles recém estão se deparando com a necessidade de pensar e produzir atividades de ensino.

A expectativa gerada em torno dos graduandos, por representarem a possibilidade de mudança e de não reproduzirem um ensino tradicionalmente criticado, atestado por eles mesmos nos discursos produzidos para esta pesquisa, pode ser um dos fatores determinantes para que eles não se representem como ator social professor, preferindo usar “disciplina de Língua Portuguesa”, “aulas de Língua Portuguesa”, “ensino de Língua Portuguesa”, para projetar as ações em sala de aula, espaço ainda não ocupado na condição de professores. A noção de “medo” (Lemke, 2008) ajuda a compreender o posicionamento dos graduandos, que pode estar associado, também, à pouca relação deles com os novos paradigmas de ensino, de que eles não têm referência a não ser em ações eventuais. É provável que a dificuldade de eles se reconhecerem como professores de Língua Portuguesa esteja atrelada a esses fatores, justificando construções do tipo “é preciso”, no lugar de “o professor precisa” ou “precisamos”. Desse modo, eles dizem que precisam trabalhar com “textos”, “leitura”, “escrita”, reproduzindo o discurso que internalizaram na universidade e leem em revistas e artigos especializados ou que imaginam ser o que a professora da disciplina de Metodologia deseja ouvir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa racionalidade se baseia na ideia da transformação do real, mas não na compreensão do real (Boaventura Santos, 2009, p.28).

Conforme apontam estudos sobre a profissão docente (CUNHA, 2008; ARROYO, 2011), a docência constitui-se não só pelo conhecimento adquirido nos cursos de formação, mas também pelas vivências do tempo de alunos. O resgate dessas vivências, sinalizado nos textos, é marcado por conflitos e tensões, deixando escapar alguns sentidos de docência que vão desde a representação “tradicional” do professor de português, isto é, “aquele que tem domínio de uma língua tão complexa”, até a de professor que, mais do que privilegiar o conteúdo pelo conteúdo (domínio de regras), privilegia a reflexão, a motivação dos alunos, valorizando a interação em sala de aula “faz alunos e professores construírem, juntos, as aulas de Língua Portuguesa”.

Considerando o que diz Fairclough (2001, p. 92) sobre as práticas discursivas, estas contribuem não só para reproduzir a sociedade, mas também, para transformá-la, é possível dizer que as experiências das aulas de Língua Portuguesa relatadas pelos estudantes – práticas de ensino pautadas por regras gramaticais e relações fortemente hierarquizadas –, são questionadas e trazem algumas sugestões para um trabalho mais produtivo, de contestação e mudança. Segundo o autor (idem), o que nós somos depende de como nós nos relacionamos com as outras pessoas e com o mundo. Portanto, ao produzirem discursos sobre as experiências dos graduandos nas aulas de Língua Portuguesa, na época em que cursaram o Ensino Médio e, também, sobre o que levariam dessas experiências para a sua atuação como professores, os graduandos constroem significados permitem refletir sobre a formação inicial dos professores dos Cursos de Letras.

Os dados para esta pesquisa têm sua origem numa sala de aula, espaço em que os graduandos chegam para pensar e construir práticas de ensino de Língua Portuguesa. A título de motivá-los a discutir essas questões e, também, conhecê-los melhor, surgiu a ideia de propor a escrita de textos sobre aspectos relativos à docência, como atividade inicial da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Em decorrência dos significados produzidos nesses textos, nasceu a vontade de transformá-los num corpus de pesquisa, ampliando, assim, a discussão para outros espaços além da sala de aula.

A perspectiva adotada nesta pesquisa é a de que é na e pela linguagem que os significados, valores e identidades podem ser problematizados. Por esse motivo, buscamos aliar alguns estudos teóricos que pudessem subsidiar as análises. Os estudos sobre identidade permitiram refletir sobre o momento histórico, cultural e social dos graduandos no que diz respeito às suas vivências no Ensino Básico, bem como o momento de produção dos textos, que antecede a sua experiência, em sala de aula, como professor. A ACD autoriza olhar os discursos dos graduandos como o *locus* onde as identidades são construídas. As pesquisas em educação ajudaram a compor a contextualização, permitindo discutir alguns significados relevantes produzidos pelos discursos.

Compondo o quadro teórico-metodológico, a análise linguística foi realizada com base na LSF, sob o ponto de vista do sistema de transitividade, que tornou possível analisar participantes e processos. Com o auxílio da ferramenta computacional *Word Smith*, foi possível mapear os participantes professores e alunos, chegando-se à composição de três quadros: professores do Ensino Básico (5.6), professores que os graduandos projetam para si (5.7) e alunos (5.8), conforme seção 4.2.2. Com esse percurso realizado, alguns aspectos relevantes foram elencados, os quais subsidiaram as análises e a interpretação dos textos.

O Quadro 5.6 mostra um equilíbrio entre os processos **materiais**, **relacionais** e **mentais**, indicando entre os processos **materiais** o predomínio de processos **transformativos**. Os processos **materiais transformativos** levam a interpretar que as atividades de ensino e aprendizagem que fazem parte da história dos graduandos foram tradicionais e, eventualmente, houve práticas inovadoras representadas pelos

processos **materiais criativos**. Os professores são representados predominantemente como participante **Ator**, com algumas ocorrências na função de participante **Iniciador**, como alguém que desencadeia um processo, capaz de provocar uma mudança positiva, por exemplo, desenvolver no aluno o gosto pela leitura.

O Quadro 5.7 apresenta os professores “que os alunos desejam ser” como professores criativos, que “devem” pautar seu trabalho por práticas inovadoras. O professor continua como participante **Ator**, que centraliza o processo de ensino e aprendizagem na sua figura. Os discursos são fortemente marcados pela modalidade, basicamente pelo verbo modal “dever” que marca a modalidade deôntica, imprimindo um grau de obrigação na tarefa do professor. Um aspecto relevante desse quadro é a atribuição da agência. Por ser um quadro que marca o ponto de vista dos graduandos a respeito do que pretendem fazer na condição de professores, eles optam pelo uso de expressões, por exemplo, “Língua Portuguesa” e “ensino de português”, deixando de se representarem na condição de professores. Com isso, a função de professor fica “diluída”, registrando que eles ainda não se identificam com a profissão que escolheram.

O Quadro 5.8, que representa os alunos, demonstra que o papel destinado aos futuros alunos dos graduandos é o mesmo que eles exerceram no Ensino Básico: **Experienciador**, **Beneficiário-cliente** e **Portador**. No entanto, a passividade que eles representam para si, ao relatar as suas vivências, cede lugar para um aluno mais participativo, que junto com os professores “construirá” a aula de Língua Portuguesa.

A análise dos quadros 5.6, 5.7 e 5.8 permitiram elencar os seguintes significados:

- O professor ocupa o lugar central no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que cabe a ele determinar o que vai ensinar e como vai fazer isso.

- A representação do papel do professor que eles almejam é pautada pelo discurso predominante na educação: “o professor deve partir da realidade do aluno” (Libâneo, 2011).
- Os professores e os alunos são representados “sem voz” no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. O número inexpressivo de processos verbais reforça a ideia de que não há interlocução em sala de aula, não há diálogo, apenas “transmissão”.
- Mesmo na representação dos professores que os graduandos almejam ser há pouca “voz” para professores e alunos.
- A função da escola como espaço de conhecimento, bem como o papel do professor como responsável por propiciar aos alunos a aprendizagem permeia todos os discursos.
- A mudança de um ensino descontextualizado, com foco nas regras da gramática normativa dá lugar ao ensino com leitura e escrita, mas isso não soa como uma proposta embasada no conhecimento sobre leitura e escrita, parecendo mais a reprodução de um discurso do senso comum, sem uma abordagem crítica da linguagem.
- A quase ausência de processos relacionais do tipo **identificativo** demonstra que os graduandos ainda não se veem como professores, e a identidade com a profissão ainda não foi construída.
- Os discursos apresentam contradições entre o que a tradição instituiu como objeto de conhecimento, “a gramática normativa”, e o novo objeto de ensino, “o texto”.

Desses significados é possível dizer que os discursos apontam para uma mudança de um ensino mais tradicional e prescritivo, para um ensino que prioriza a linguagem em uso e o texto. No entanto, a abordagem do texto se caracteriza como um exercício para ler e escrever melhor, mecanicista, acrítica. Retomando o que diz Charlot (2000, p.63) sobre a apropriação de um saber, o conhecimento que não se

sustenta não é conhecimento. Parece ser esse o conflito no que se refere às propostas de ensino com o texto. Os graduandos se veem diante de um novo objeto de ensino, mas a referência mais forte de que dispõem ainda é a “rejeitada” gramática, que não é mais reconhecida.

Assim, quando o graduando diz: “Considerando esse ensino tradicional, eu muitas vezes me deparo a pensar se esta prática é válida, pois em alguns casos a decoreba de certas regras vem a facilitar as aulas futuras de Língua Portuguesa” (T#11), o que deduzimos é a fragilidade da relação do graduando com um conhecimento que ainda não demonstra apropriação necessária para conduzir o processo de ensino. O risco é o de, não havendo apropriação, buscar na experiência de estudante o caminho para ensinar. Conforme argumenta Sforni (2012), o exemplo que ele tem a seguir é o modelo dos seus professores, que ele critica, admite ser um modelo falido, mas não consegue construir algo diferente se não se apropriou do novo.

Os textos demonstram o que Lemke (2008) denomina “elementos de identidade”, ou seja, construímo-nos na interação com os outros, o que torna relevante a discussão dos pontos de significação da docência no grupo de graduandos que está se preparando para “entrar” em sala de aula pela primeira vez na condição de professores. A oportunidade de refletir sobre as suas vivências permite que eles falem sobre as práticas que desejam e as que rejeitam para, nos saberes (des)construídos e resgatados das suas experiências, buscar definir a diferença, distanciando-se do que representam os seus professores, evocando uma autoidentidade distinta, isto é, a construção de uma imagem diferente para seus alunos.

Tendo em vista o que diz Fairclough (2010) sobre o fato de a vida social “textualmente mediada”, a sala de aula constitui-se como uma parte importante da vida social e um espaço por excelência de mediação pela linguagem. Isso implica reconhecer a centralidade do discurso na constituição das práticas instituídas nesse espaço, colaborando não só para a (re)produção de significados – de escola, de docência, de aprendiz –, mas, também, para a mudança, para a criação de novos sentidos.

Considerando que o objetivo de uma análise crítica deve ser o de compreender não só as causas do problema social a ser investigado, mas também apontar maneiras possíveis para superá-las (FAIRCLOUGH, 2010), esperamos que esta pesquisa contribua para o início de um diálogo sobre o tema tão caro para a formação dos professores que são os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

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

_____. *Muito além da gramática - por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Trad. Eliana Lourenço de Lima Reis e Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BLOOR, Thomas & BLOOR, Meriel. *The functional analysis of English: a hallidayan approach*. London: Arnold, 1995.

_____. *The practice of critical discourse analysis: an introduction*. London: British Library, 2007.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BOGDAN e BIKLEN. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1999.

CABRAL, Sara Regina Scotta; FUZER, Cristiane (orgs.). *Introdução à gramática sistêmico-funcional em Língua Portuguesa*. Santa Maria: UFSM, 2010.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis. Editora da UFSC, 2007.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues e BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, p.13-29.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CELANI, *Professores e formadores em mudança*: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Sollus Distribuidora, 2010.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHOULIARAKI, Lilie & FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COUTHARD, Carmen Rosa. *News as social practice: A study in Critical Discourse Analysis*. Florianópolis: UFSC, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 20ª ed. Papirus: Campinas, SP, 2008.

DENZIN E LINCOLN (Colab.). *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. 2ª. ed. Tradução de Sandar R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades*. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman, 1989.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília Ribeiro (org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, p.77-103.

_____. *Discurso e mudança social*. Traduzido por Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001. [1992]

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: British Library, 2003.

_____. *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. Londres: Longman, 2010.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1984.

GERGEN, Mary. e GERGEN, Kennet J. *Investigação Qualitativa: tensões e transformações*. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Colab.). *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. 2ª. ed. Tradução de Sandar R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.367-388.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução: Plínio Dentzien. RJ: Jorge Zahar Editor, 2002.

GOMES, Alberto Albuquerque. A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>. Acessado em agosto de 2013.

GOUVEIA, Carlos. *Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional*. Matraga, 16 (24): 13-47.

HALLIDAY, M.A.K. *Linguistic studies of text and discourse*. London: British Library, 2002.

_____. HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

_____. HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____. MATTHIESSEN, Christian. *Introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.103-33.

HEBERLE, V. M. e MEURER, J. L. Formação de professores de línguas estrangeiras: considerações a partir da linguística aplicada, linguística sistêmico-funcional e análise crítica do discurso. In: Oliveira, Shelia Elias e Santos, Josalva Fabiana. (Org.). *Mosaico de Linguagens*. 1ed. Campinas: Pontes, 2006, v. 01, p.91-98.

HUSTON, Susan and THOMPSON, Geoff. *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. England: Oxford University Press, 2003.

KLEIMAN, Angela. B. Letramento e formação do professor: Quais as práticas e exigências no local de Trabalho? In: *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. São Paulo: Contexto, 2001. p.39-68.

_____. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas (SP): Mercado de Letras. 2008.

LEMKE, Jay L. Identity, development and desire: critical questions. In: IEDEMA, R. & CALDAS-COULTHARD, C. R. (orgs.): *Identity trouble: Critical discourse and contested identities*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2008, p.17-42.

LEEUWEN, Theo Van. Representação dos Atores Sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. São Paulo, Educação e Pesquisa, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José & GRIGOLETTO, Marisa. (Orgs). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MAGALHAES, Izabel. *Teoria Crítica do Discurso e Texto*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão/SC, v.4: Esp., p.113-131, 2004.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. (2nd, revised ed.). London: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M.; PAINTER, Claire. *Working with functional grammar*. London: Arnold, 1997.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MOTA-RUTH Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. DELTA [online]. 2008, vol.24, n.2, p.34. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>. . Acesso 20 julho 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Ensino de língua e vivência de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIONI, Raymundo da Costa. Tema e N-Rema: a construção do fluxo de informação. In: TAGLIANI, Dulce Cassol (org.). *Linguística e Língua Portuguesa: reflexões*. Curitiba: CRV, 2010. p.69-86.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.15-34.

PEDRO, Emília Ribeiro (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

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

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise Crítica do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane de Melo. *Análise Crítica do Discurso e realismo crítico: implicações interdisciplinares*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ROTH, D. M. e HEBERLE, V. M. O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. In: José Luiz Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, v.01, p.12-28.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SCOTT, M. Lexical Analysis Software. *WordSmith Tools*. Oxford: Oxford University Press. Version 6, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.73-102.

SFORNI, Maria Sueli de Faria Sforni. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: ALVES, Nilda e LIBÂNEO, José Carlos. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p.469-488.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIBAUT, P. J. *Social semiotics as praxis: Text, social meaning making, and Nabokov's Ada*. Minneapolis: University of Minnesota Press, (1991).

THOMPSON, Geoff. *Introducing functional grammar*. London: British Library, 2002.

_____. *Introducing functional grammar*. 2ª ed. London: British Library, 2004.

VAN DIJK, T. A. Discourse, power and access. In: R. C. Caldas-Coulthard and M. Coulthard (eds). *Texts and Practices: readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul, 1996, p.84-104.

_____. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VIAN Jr., Orlando. *O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa*: questões terminológicas e de instanciação. DELTA, SP, v.25, nº1, p.99-129, 2009.

WHITE, Peter. *Valoração*: a linguagem da avaliação e da perspectiva. *Linguagem em Discurso*. Tubarão: 2004. v.4, n.esp. p.178-205.

WODAK, Ruth. *Disorders of discourse*. London: Longman, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.7-72.

ANEXOS

ANEXO 1

Quadro descritivo de participantes e processos para a representação de professor do Ensino Básico

REPRESENTAÇÃO DE PROFESSOR – EXPERIÊNCIA DOS GRADUANDOS COMO ALUNOS NO ENSINO BÁSICO					
Texto	Excertos	Participante	Processo	Participante/Circunstância	
T#13	O ensino produtivo se deu nas 7ª e 8ª séries, com a professora “X”.	O ensino produtivo	se deu	com a professora “X”	
		Ator	Material criativo	Circunstância (agente circunstancializado)	
		A professora “X”	ensinou		
		Comportante	Comportamental		
T#03	quem mais me marcou, na época, foi a professora da oitava série, Mery.	Quem mais me marcou	foi	a professora da 8ª série, Mery.	
		Identificado	Relacional identificativo	Identificador	
T#16	Já, no segundo ano, a professora trabalhava só com textos...	a professora	trabalhava	(só) com textos	
		Ator	Material	Âmbito	
T#13	A professora “XXX”, a qual me chamava de “X”, a qual me despontou grande admiração pelas aulas de LP.	a professora	despontou	(me)	grande admiração pelas aulas de LP
		Iniciador	Mental emotivo	Experienciador	fenômeno
T#16	muitos textos e redação que fazíamos todas as semanas para entregar e a professora então avaliava.	a professora	avaliava	textos e redações	
		Ator	Material transformativo	Meta	
T#09	Alguns professores que tive (e foram bem poucos) me incentivaram a ler e a escrever alguns textos. “Eu tive bem poucos professores que me incentivaram a ler e a escrever”	Alguns professores [[que tive (e foram bem poucos)]]	incentivaram	(me)	
		Ator	Material	Meta	
		Os professores que tive	foram	bem poucos	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#19	quero guardar a imagem que foi construída por aquelas professoras que, sem dúvida, souberam fazer com que eu me apaixonasse pela nossa língua,	A imagem	que foi construída	por aquelas prof.	
		Meta	Material transformativo	Ator	
		elas	souberam	[[fazer com que eu me]]	

		Experienciador	Mental cognitivo	Macrofenômeno	
T#04	no entanto, me fascinava aquele professor dominar e saber tantas regras e conceitos desta língua tão complexa que é o português.	Aquele professor [[dominar e saber tantas regras e conceitos desta língua tão complexa que é o português]]	fascinava	me	
		Iniciador	Material	Âmbito	
		Aquele professor	dominar	(tantas regras e conceitos)	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		Aquele professor	saber	(tantas regras e conceitos)	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#19	era estimulada a buscar significados no olhar de incentivo que as professoras, por meio de palavras carregadas de sentido, me passavam “olhar de incentivo das professoras”	(eu)	era estimulada	Por XXX	
		Meta	Material criativo	Ator	
		as professoras	passavam	significados	me
		Ator	Material transformativo	Meta	Beneficiário-cliente
T#07	em saber que nada mudou <u>as professoras a maioria são as mesmas e a diretora é a mesma da minha época.</u>	as professoras a maioria	são	as mesmas	
		Identificado	Relacional identificativo	Identificador	
		A diretora	é	a mesma	
		Identificado	Relacional identificativo	Identificador	
T#07	“dificuldades no português eram enormes e <u>as professoras não ajudavam por eu</u> não ter uma base sólida desde a minha entrada na escola”.	as professoras	ajudar	“a mim”	
		Ator	Material transformativo	Beneficiário-cliente	
T#17	<u>Tive uma excelente alfabetizadora, muito criativa, carismática, tão boa professora que devo a ela a escolha da minha profissão</u> “A professora é muito boa, criativa, carismática, alfabetizadora”	Eu	tive	uma excelente professora	
		Possuidor	Relacional atributivo	Possuído	
		A professora	é	muito boa, criativa	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#12	Acredito <u>que tive bons professores, pois todos incentivaram a leitura e a produção de textos.</u> “Os professores são bons e incentivaram...”	Professores	são	bons	
		Portador	Relacional atributivo	atributo	
		Professores	incentivaram	leitura e produção de textos	

		Ator	Material criativo	Meta	
T#06	Tive a oportunidade de ter bons professores que, através de suas aulas, conseguiram despertar em mim o hábito da leitura e da escrita. Conseguiram despertar em mim o hábito da leitura Os professores foram bons	Os professores	conseguiram despertar	(me)	o hábito da leitura e da escrita
		Iniciador	Mental perceptivo	Experienciador	Fenômeno
		Os professores	(eram)	bons	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#13	Fui privilegiada em algumas séries com professores dinâmicos, na medida do possível. Os professores são dinâmicos	(eu)	fui privilegiada	com professores dinâmicos	
		Beneficiário	Relacional atributivo	Atributo	
		Os professores	são	dinâmicos	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#03	Bons foram aqueles de quem me lembro das aulas, da matéria, mas principalmente, da postura como professor em aula, sua relação comigo Aqueles professores de quem eu me lembro eram bons, posicionados e bem relacionados	Aqueles professores [[de quem eu me lembro]]	eram	bons, posicionados e bem relacionados	
		Portador	(Relacional atributivo)	Atributo	
T#13	Lembro da professora da 5ª série, empenhada, carismática, romântica e esperançosa com o ensino...	A professora	era	empenhada, carismática, romântica e esperançosa com o ensino	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#24	Outras duas professoras serviram para corroborar este conceito (que palavra é poder) As professores corroboraram com a ideia do poder da palavra As professoras “ensinaram” que...	Outras duas professoras	serviram (foram)	Para corroborar este conceito (que palavra é poder)	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo (circunstancial)	
		(Outras duas professoras)	para corroborar (corroboraram)	este conceito (que palavra é poder)	
		Ator	Material transformativo	Meta	
T#10	...lembro-me do carinho das professoras, as quais sempre me estimularam a estudar e acreditar em mim. As professoras eram carinhosas As professoras sempre me estimularam a estudar	As professoras	eram	carinhosas	
		Portador	Relacional atributivo	atributo	
		As professoras	(sempre) estimularam	(me)	a estudar
		Iniciador	Mental cognitivo	Experienciador	
		As professoras	(sempre) estimularam	me	a acreditar em mim
	As professoras sempre me estimularam a acreditar em mim	Iniciador	Mental desiderativo	Experienciador	

T#06	Se hoje estou cursando LETRAS foi por causa dessa professora <u>que muito me escutou e discutiu em sala de aula comigo</u> , <u>A professora é responsável pela escolha da minha profissão</u> <u>A professora muito me escutou</u> <u>E discutiu...</u>	A professora	escutou	(me)	
		Experienciador	Mental perceptivo (comportamental ?)	Fenômeno (o que eu dizia)	
		A professora	discutiu	comigo	
		Dizente	Verbal	Recebedor	
T#26	<u>meus professores poderiam ter feito muito mais por mim e não</u>	meus professores	(poderiam) ter feito (fazer)	muito mais	por mim
		Ator	Material transformativo	Meta	Beneficiário
T#23	Bem se conhece a realidade escolar brasileira, onde <u>se prioriza qualquer coisa menos o professor</u> . O povo brasileiro prioriza qualquer coisa, menos o professor	o povo brasileiro	prioriza	qualquer coisa menos o professor	
		Ator	Material transformativo	Meta (exclusão do professor)	
T#21	<u>o professor acredita</u> , nem todos, na <u>possibilidade de ensinar algo pronto e acabado a partir da gramática normativa</u> .	O professor	acredita	na possibilidade [[de ensinar algo pronto e acabado a partir da gramática normativa]]	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#03	o professor trabalhava <u>interpretação e gramática</u> , nos fazia pensar sobre a vida, nossas escolhas e a ter discernimento entre o certo e o errado será necessário repetir?	o professor	trabalhava	interpretação e gramática	
		Ator	Material transformativo	Meta	
		o professor	fazia	(nos)	
		Agente	Material transformativo	Experienciador	
		o professor	fazia	(nos)	
		Agente	Material transformativo	Experienciador	
T#01	minhas aulas de Língua Portuguesa (do EF e Médio) foram cansativas, pois <u>os professores trabalhavam de forma muito tradicional</u> .	Os professores	trabalhavam		
		Ator	Material criativo		
T#19	Lembro-me de todos os <u>professores</u> , como o de geografia, a de história, a de “matemática” - que até hoje <u>remete a sensações desagradáveis</u> -, mas tem também sempre aqueles que a gente nunca esquece e tenho certeza que esses foram fundamentais na minha escolha profissional. O professor remete a sensações desagradáveis A gente nunca esquece outros	Professor	remete	sensações desagradáveis	
		Experienciador	Mental perceptivo	Fenômeno	
		A gente	(nunca) esquece	outros professores	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		esses	foram	fundamentais na minha escolha profissional	

	professores			
	Os professores foram fundamentais na minha escolha profissional	Portador	Relacional atributivo	Atributo
T#01	Inicialmente <u>deve-se pensar que os professores recebem uma relação de objetivos que devem ser cumpridos ao longo do ano letivo...</u>	Os professores	recebem	uma relação de ...
		Recebedor	Material transformativo	Meta
T#03	No Ensino Básico, <u>tive professores de Língua Portuguesa bons e ruins,</u>	Os professores	(são)	bons e ruins
		Portador	Relacional Atributivo	Atributo
T#13	me espantei quando fui chamada a <u>atenção pela professora "XX".</u>	(eu)	fui chamada a atenção	pela professora
		Recebedor	Verbal	Dizente
T#07	Qdo cheguei à escola, encontrei grandes dificuldades, pelos <u>professores exigirem algo que não era cobrado em minha outra escola...</u>	os professores	exigirem	algo [[que não era cobrado...]]
		Experienciador	Mental desiderativo	Fenômeno
T#04	no médio também tive <u>péssimos professores de Língua Portuguesa visto que não aprendi nada,</u> (Os professores eram péssimos (relacional atrib))	Os professores	eram	péssimos
		Possuidor	Relacional atributivo	Possuído
T#23	Em meu histórico escolar tive <u>professores que realmente eram geniais e, também, alguns nem tanto</u> Os professores eram geniais	Os professores	eram	geniais
		Portador	Relacional atributivo	Atributo
		Alguns (professores)	não eram	tão geniais
		Portador	Relacional atributivo	Atributo
T#05	Nos anos iniciais tive <u>professores que não percebiam</u> a minha dificuldade de assimilar o conteúdo, porque é mais fácil "jogar" o conteúdo do que fazer o aluno pensar....	professores	(não) percebiam	minha dificuldade [[de assimilar conteúdo]]
		Experienciador	Mental perceptivo	Fenômeno
T#22	Tive <u>uma professora</u> que, da mesma forma que aprendemos aqui ..., <u>ensinava-nos gramática de um modo, até então, "revolucionário"</u>	uma professora	ensinava	gramática
		Ator	Material transformativo	Meta
T#05	Mas foi na 8ª série que cruzou no meu caminho <u>uma professora que nos fazia,</u> não só compreender o conteúdo, mas refletir sobre seus usos.	uma professora	fazia	(nós)
		Ator	Material transformativo	Beneficiário

T#17	Nas 6ª e 7ª séries tive <u>uma professora de português</u> que <u>dominava muito o conteúdo</u> , mas fazia literalmente do conteúdo um “bicho-papão”	(uma professora)	dominava	o conteúdo	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		(uma professora)	fazia	do conteúdo	“um bicho papão”
		Ator	Material transformativo	Meta	Atributo
T#06	e muita interpretação, <u>uma professora</u> muito firme e certa do seu modo de dar aula, mas também aberta a críticas e sugestões.	uma professora	era	muito firme e certa [[do seu modo de dar aula]], mas também aberta [[a críticas e sugestões]]	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#04	um texto. Neste período, <u>uma professora em particular</u> , <u>me marcou</u> porque a aula dela era horrível, baseada somente no livro didático.	uma professora em particular	marcou	me (eu)	
		Ator	Material transformativo	Beneficiário	
T#24	<u>Uma das pessoas que mais me “inspirou”</u> foi <u>uma professora de português</u> .	uma das pessoas [[que mais me inspirou]]	foi	uma professora de português	
		Identificador	Relacional identificativo	Identificado	
T#07	a outra escola, encontrei <u>uma professora</u> “indigna de sua profissão”	A professora	era	indigna de sua profissão	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#18	Durante minha reflexão, pude ver que <u>tive vários professores de português</u> que <u>ainda lembro com carinho</u> , pois são meu referencial quando penso de onde veio o meu gosto por português.	Os professores	são	meu referencial	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#25	Acho que é porque eu tive <u>uma ótima professora</u> de português. Eu me recordo que o nome dela era “X” e nada mais.	A professora	era	ótima	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#03	<u>Ela é, até hoje, é minha inspiração</u> , <u>meu exemplo</u> . Muito parecida com uma professora que tenho atualmente.	Ela	é	minha inspiração, meu exemplo	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
PROFISSIONAIS/PROFESSORES					
T#23	Bem sabemos da má remuneração do funcionário público municipal e estadual, mas também sabemos que nada disso <u>explica a falta de vontade de alguns profissionais da Língua</u> . Alguns profissionais da língua têm	profissionais da língua	têm	falta de vontade	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	

	falta de vontade				
ELE/ELA (professor/a)					
T#05	ela me ajudou a compreender, por exemplo, os determinantes, modificadores,	Ela	ajudou	me	
		Ator	Material transformativo	Beneficiário	
T#05	ela me fez ver a importância de refletir sobre o uso da gramática.	Ela	fez	(me)	
		Ator	Material transformativo	Beneficiário	
T#13	Foi com ela que tive contato com aulas especiais e com diversidade textual, como música, charges e poemas.	[[que tive contato]]	foi	com ela	
		Existente	Existencial	Iniciador	
T#22	Ela enfatizava, sempre, a questão do contexto, da interpretação de um modo geral	ela	enfatizava	a questão do...	
		Dizente	Verbal	Verbiagem	
T#13	ela revigorou o meu prazer pela escrita	ela	revigorou	meu prazer pela escrita	
		Agente	Material transformativo	Meta	
A QUAL/AS QUAIS (professora/s)					
T#10	Em termos práticos, lembro-me do carinho das professoras, <u>as quais sempre me estimularam a estudar e a acreditar em mim.</u>	as quais	sempre estimularam	me	
		Agente	Mental cognitivo	Beneficiário	
T#13	A professora “Joana”, <u>a qual me chamava de “Maria”, a qual me despontou grande admiração pelas aulas de LP</u>	a qual	despontou	me	grande admiração pelas aulas de Língua Portuguesa
		Agente	Mental cognitivo	Beneficiário	Fenômeno
QUE (professor/a)					
T#05	Nos anos iniciais tive professores <u>que não percebiam a minha dificuldade de assimilar o conteúdo.</u>	Que (professores)	(não) percebiam	a minha dificuldade...	
		Experienciador	Mental perceptivo	Fenômeno	
T#23	Em meu histórico escolar <u>tive professores que realmente eram geniais e</u> também alguns nem tanto,	Que (professores)	eram	geniais	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
		Alguns (professores)	(não) eram	tão geniais	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	

T#06	<u>Tive a oportunidade de ter bons professores que através de suas aulas conseguiram despertar em mim o hábito da leitura e da escrita.</u>	que (bons professores)	conseguiram	[[despertar o hábito da leitura e da escrita]]	em mim
		Agente	Material transformativo	Oração projetada macrofenômeno	Beneficiário
T#12	<u>Lembro-me com carinho da professora da 4ª série, que fez um concurso de histórias e eu consegui o primeiro lugar</u>	que (a prof da 4ª s)	fez	um concurso de histórias	
		Ator	Material criativo	Meta	
T#13	<u>Depois veio o 3º ano, quando conheci e adorei a professora “XXX”, que era taxada como a “bruxa” do Magistério.</u>	Que (a professora)	era taxada	como a “bruxa” do magistério	
		Recebedor	Verbal	Atributo	
T#19	<u>Até mesmo aquelas professoras que entravam correndo e saíam voando.</u>	Que (aquelas professoras)	entravam		
		Comportante	Comportamental		
		Que (aquelas professoras)	saíam		
		Comportante	Comportamental		

ANEXO 2

Quadro descritivo da representação do participante “professor que os graduandos desejam ser”

REPRESENTAÇÃO DE PROFESSOR – O PROFESSOR QUE OS GRADUANDOS DESEJAM SER					
Texto	Excerto	Participante	Processo	Participante	
T#20	...disponibilizando a cada educando a oportunidade de ir tão longe quanto possa através da adoção de técnicas e metodologias apropriadas aos alunos às circunstâncias e ao seu meio.	(nós- prof.)	(devemos) disponibilizar	técnicas e metodologias apropriadas	a cada educando
		Ator	Material transformativo	Meta	Beneficiário
T#15	Acredito que (...) nas aulas de LP, (...) mostrando aos alunos como foi e continua sendo integrada ao cotidiano	(eu/prof)	mostrar	aos alunos	como foi e continua sendo integrada...
		Ator	Material transformativo	Beneficiário	Meta
T#05	O professor tem o poder de conseguir mudar a visão do aluno	O professor	tem	o poder de conseguir mudar a visão do aluno	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#02	Busco novas perspectivas de ensino que relacionem a realidade linguística dos alunos à prática dos processos estruturais e formais do ensino de LP	(eu – prof.)	buscar	novas perspectivas de ensino [[que relacionem a realidade...]]	
		Ator	Material criativo	Meta	
T#10	O instrutor não deve ser o centro da aula, mas a ferramenta de apoio ao ensino dos alunos	O instrutor	(não deve) ser	o centro da aula	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
		O instrutor	(deve) ser	a ferramenta de apoio	para o aluno
		Portador	Relacional atributiva	Atributo	Beneficiário
T#10	O professor deve estar atento às necessidades dos alunos e promover atividades...	O professor	(deve) estar	atento às necessidades dos alunos	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
		O professor	(deve) promover	atividades	
		Ator	Material criativo	Meta	
T#19	Como futura educadora, pretendo propor ao meu aluno um novo espaço nas aulas de LP [[que reflita um pouco do mundo em que estamos]]	(eu – prof.)	pretendo	propor ao meu aluno um novo espaço nas aulas de LP [[que reflita um pouco do mundo em que estamos]]	
		Experienciador	Mental desiderativo	Oração projetada - Macrofenômeno	
		(eu-prof)	propor	ao meu aluno	um novo espaço nas aulas de LP

		Dizente	Verbal	Recebedor		Verbiagem
T#05	<u>Nós, como professores, podemos sim tornar tudo mais fácil para o nosso aluno, é difícil, mas é possível</u> Obs. É o mas que estabelece a relação de sentido aqui	Nós (professores)	podemos tornar	tudo	mais fácil	para o nosso aluno
		Ator	Material transformativo	Meta	Atributo	Beneficiário
		(isso)	é	difícil		
		Portador	Relacional atributivo	Atributo		
		(isso)	é	possível		
		Portador	Relacional atributivo	atributo		
T#01	<u>O professor deve planejar as aulas de acordo com a realidade dos alunos, apresentando aulas dinâmicas e diferenciadas</u>	O professor	(deve) planejar	aulas de acordo com a realidade dos alunos		
		Ator	Material criativo	Meta		
		O professor	(deve) apresentar	aulas dinâmicas e diferenciadas		
		Ator	Material criativo	Meta		
T#06	<u>O professor deve fazer com que o aluno consiga ler e entender através das palavras</u>	O professor	(deve) fazer	[[com que o aluno consiga ler e entender...]]		
		Ator	Material criativo	Meta		
T#13	<u>Como é importante o professor perceber o que há de bom no texto do aluno</u>	[[o professor perceber o que há de bom no texto do aluno...]]	é	importante		
		Portador	Relacional atributivo	Atributo		
		O professor	perceber	[[o que há de bom no texto do aluno]]		
		Experienciador	Mental perceptivo	Metafenômeno – Oração projetada		
	<u>Não só os professores de Língua Portuguesa, mas também de outras matérias, precisam entender e perceber a dificuldade/necessidade do seu aluno</u>	Não só os professores ... matérias	(precisam) entender	as dificuldades e as necessidades dos alunos		
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno		
		Os professores	(precisam) perceber	as dificuldades e as necessidades dos alunos		
		Experienciador	Mental perceptivo	Fenômeno		
T#25	<u>[[Professores que inspirem o aluno a produzir textos escritos]]</u>	que (professores)	inspirem	o aluno ... (analisar alunos a produzir textos na tabela de alunos)		
		Agente	Material Transformativo	Beneficiário		
T#26	<u>(professor) construir aulas baseadas no diálogo com os alunos</u> $\longleftrightarrow$ O professor deve dialogar com os alunos	(professor)	deve construir	aulas baseadas no diálogo com os alunos		
		Ator	Material criativo	Meta		
		(professor)	deve dialogar	com os alunos		
		Dizente	Verbal	Recebedor		

T#03	<u>Ela é, até hoje, é minha inspiração, meu exemplo.</u>	Ela (professora)	é	minha inspiração
		Identificado	Relacional identificativo	Identificador

ANEXO 3

Quadro descritivo da representação do participante “aulas de Língua Portuguesa/ensino de Língua Portuguesa/disciplina de Língua Portuguesa” Complementação do quadro descritivo: “professor que os graduandos desejam ser”

Texto	Excerto	Participante	Processo	Participante
T#01	“Esse ensino me inspirou” para que minha prática seja bem diferente do que passei como aluna	minha prática (eu-professora)	seja	bem diferente [do que passei como aluna]
		Portador	Relacional atributivo	Atributo
T#06	as aulas de LP deveriam ser dinâmicas, aguçando curiosidade e a interpretação dos alunos.	Aulas de LP	(deveriam) ser	dinâmicas
		Portador	Relacional atributivo	Atributo
		Aulas de LP	agüçar	curiosidade e interpretação dos alunos
		Iniciador	Mental cognitivo	Fenômeno
T#11	As aulas de LP devem ser feitas de acordo com a realidade do aluno	Aulas de LP	devem ser feitas (fazer)	de acordo com a realidade do aluno
	(ator professor escondido)	Meta	Material criativo	circunstância de ângulo
T#03	(Aulas) ...[[que façam alunos e professores construírem juntos a aula de LP]]	que (aulas)	façam	alunos e professores construírem juntos a aula de LP
		Ator	Material criativo	Meta
		Alunos e professores	construírem	a aula de LP
		Ator	Material criativo	Meta
T#04	A disciplina de LP [...] deveria estar voltada para a leitura e compreensão de textos, a fim de que o aluno pudesse estudar gramática dentro de um contexto e não a partir de frases soltas	A disciplina de LP	(deve) estar	voltada para a leitura e a compreensão de textos
		Portador	Relacional atributivo	Atributo
T#25	O ensino de LP deve ser baseado no saber que o aluno já traz	O ensino de LP	ser	baseado no saber [[que o aluno já traz]]
		Portador	Relacional atributivo	Atributo
T#23	O ideal de uma aula de Língua Portuguesa é ser interessante, dinâmica e, acima de tudo, deve	O ideal de uma aula de LP	é	[[ser interessante, dinâmica]]

	fazer com que o aluno melhore sua capacidade de se expressar e ainda, fazer com que o aluno tenha capacidade interpretativa e crítica	Portador	Relacional atributivo	Atributo	
		Uma aula de Língua Portuguesa	(deve) ser	Interessante e dinâmica	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
		(uma aula de Língua Portuguesa)	(deve) fazer	[[com que o aluno melhore a sua capacidade de se expressar]]	
		Ator	Material criativo	Meta	
		(uma aula de Língua Portuguesa)	(deve) fazer	[[com que ele tenha capacidade interpretativa e crítica]]	
T#20	<u>Aulas de LP deveriam ter como objetivo prático levar o aluno à aprendizagem da leitura e da escrita.</u>	Aulas de Língua Portuguesa	(deveriam) ter	o objetivo prático [[levar o aluno à aprendizagem da leitura e da escrita]]	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
		(aulas de Língua Portuguesa)	levar	o aluno	à aprendizagem da leitura e escrita
		Ator	Material transformativo	Beneficiário	Meta
T#16	<u>as aulas de Língua Portuguesa devem ser claras e objetivas e que conduzam os alunos a um aprendizado amplo e significativo.</u>	Aulas de Língua Portuguesa	(devem) ser	claras e objetivas	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
		Aulas de LP	(devem) conduzir	os alunos	a um aprendizado amplo e dinâmico
		Ator	Material transformativo	Beneficiário-cliente	Meta
T#15	(aulas de Língua Portuguesa) ...estabelecendo não apenas a relação gramatical, mas também a relação professor-aluno-cotidiano.	Aulas de língua portuguesa	estabelecer	não só relação gramatical, mas também, a relação professor-aluno-cotidiano.	
		Ator	Material transformativo	Meta	
	<u>O português deve servir para que o aluno aprenda</u>	O português	(deve) servir	para que o aluno aprenda	
		Ator	Material transformativo	Circunstância de finalidade	
T#12	<u>A Língua Portuguesa sempre foi a minha disciplina preferida</u>	A Língua Portuguesa	foi	minha disciplina preferida	
		Identificado	Relacional identificativo	Identificador	

ANEXO 4

Representação do participante “alunos”

REPRESENTAÇÃO ALUNO					
Texto	Excerto	participante	processo	participante	
T#21	Mesmo que haja, no entanto, uma certa preocupação com o ensino, os resultados são, dificilmente, perceptíveis ao aluno, ... <i>Os alunos dificilmente percebem os resultados do ensino.</i>	(mesmo que haja - não há nomeação, encobrimento)	Se preocupa	Com o ensino	
		Alguém (exp.)	Mental cognitivo	fenômeno	
		Os alunos	percebem	os resultados	
		Experienciador	Mental perceptivo	Fenômeno	
T#20	a fim de que <u>essa educação crie condições ao aluno de desenvolver sua competência discursiva</u>	“essa” educação	crie (dar) condições verbo suporte	condições ao aluno de desenvolver sua competência discursiva	ao aluno
		Ator	Material transformativo	Meta	Beneficiário-cliente
T#11	Também <u>é necessário proporcionar ao aluno o contato com diversos textos e incentivar sua produção escrita.</u>	Alguém Indeterminado	(é necessário) proporcionar	ao aluno/sua	o contato com diversos textos / produção escrita
		Ator	Material transformativo	Beneficiário-cliente	Meta
		Alguém Indeterminado	incentivar	o aluno	sua produção escrita
		Ator	Material criativo	Beneficiário-cliente	Meta
T#27	<u>As aulas de Língua Portuguesa devem propiciar ao aluno um contato com a língua de modo que ele faça uso dessa língua de modo eficaz nas suas mais diversas situações de interação.</u>	aulas de LP	propiciar	ao aluno	um contato com a língua
		Ator	Material transformativo	Beneficiário-cliente	Meta
		Ele (aluno)	faça	uso dessa língua	de modo eficaz nas suas ...
		Ator	Material criativo	Escopo	Circunstância de modo
T#20	<u>a aprendizagem da língua oral e escrita permitirá ao aluno a participação social efetiva.</u>	a aprendizagem da língua oral e escrita	permitirá	ao aluno	a participação social efet.
		Ator	Material transformativo	Beneficiário-cliente	Meta
T#10	<u>Quando eu estudava português, não existia muito trabalho com textos para se explicar gramática aos alunos.</u>	eu	estudava	português	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#01	<u>“Esse ensino me inspirou” para que minha prática seja bem diferente do que passei como aluna</u>	Esse ensino	inspirou	me	
		Iniciador	Material transformativo	Beneficiário-cliente	

		Minha prática	seja	bem diferente [[da que passei como aluna.	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
		eu	passei	o que (dificuldades)	Como aluna
		Experienciador	Mental perceptivo	Fenômeno	Circunstância
T#09	<u>Minha vivência como aluna nos cursos Fundamental (antigo Ensino Básico), Ensino Médio e Curso Superior (realizado anteriormente) foi baseada, quase em sua totalidade, na memorização</u>	minha vivência como aluna ...	foi baseada	quase na sua totalidade	na memorização
		Portador	Relacional atributivo	Circunstância de quantidade	Atributo
T#13	<u>Como é importante o contato do aluno com aulas diferenciadas</u> ⇔ O aluno contata com as aulas diferenciadas (apagamento do professor)	importante	é	o contato do aluno com aulas diferenciadas	
		Atributo	Relacional atributivo	Complemento (não contei)	
		O aluno	contata	com aulas diferenciadas	
		Ator	Material transformativo	Meta	
T#16	<u>Acredito que o que aprendi nesta fase irá me ajudar a me posicionar em sala de aula com os meus alunos, e o que estudei irá me valer de inspiração.</u>	eu	acredito	que o que ...	
		Experienciador	Mental cognitivo	Oração projetada – Metafenômeno	
		Eu	aprendi	o que	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		O que eu aprendi	vai ajudar	me	
		Ator	Material transformativo	Beneficiário-cliente	
		Me	posicionar		
		Comportante	Comportamental		
		eu	estudei	o que	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		o [[que eu estudei]]	irá valer	de inspiração	para mim
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	Beneficiário
T#04	<u>Desta forma, o aluno terá condições de produzir e compreender textos bem elab.</u>	o aluno	terá	condições de produzir e compreender textos bem elaborados	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#08	<u>O texto seria um instrumento de ensino-aprendizagem, no qual o aluno, além de estimular a sua leitura crítica, a partir dele – do texto – pensar, entender a norma</u>	o aluno	seria estimulado a pensar, entender	pelo texto	
		Experienciador	Mental cognitivo	Iniciador	

	culta da língua. "O texto seria um instrumento de estímulo para a leitura crítica e para a compreensão na norma culta".				
T#25	O ensino de LP deve ser baseado no saber <u>que o aluno já traz</u> , isso para mim é...	Aluno	traz (sabe)	que (o saber)	
		Portador	Relacional atributivo	Fenômeno	
T#13	a importância de saber porque ele está estudando certo conteúdo, e como é importante mostrar para o aluno que <u>a aula de LP pode ser muito mais ampla e interessante do que ele pensa</u> , e ter consciência da importância do ensino da mesma para a vida.	O aluno	pensa	que a aula de LP não é interessante,	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		O aluno	(não) valoriza	o ensino de LP	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#08	<u>o aluno compreenderia melhor a riqueza de sua língua.</u>	O aluno	compreenderia	a riqueza da sua língua	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#01	<u>o aluno acaba achando as aulas de Língua Portuguesa muito cansativas.</u>	O aluno	acaba achando	as aulas de LP muito cansativas	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#23	O ideal de uma aula de Língua Portuguesa é ser interessante, dinâmica e acima de tudo, <u>deve fazer com que o aluno melhore sua capacidade de se expressar e ainda, fazer com que o aluno tenha capacidade interpretativa e crítica</u>	O aluno	melhore	sua capacidade de se expressar	
		Ator	Material transformativo	Meta	
		A aula de LP	fazer	o aluno	
		Ator	Material criativo	Meta	
		O aluno	tenha	capacidade interpretativa e crítica	
		Possuidor	Relacional atributivo	Coisa possuída ????	
T#20	As aulas de Língua Portuguesa <u>deveriam ter como objetivo prático levar o aluno à aprendizagem da leitura e escrita</u>	O aluno	(deve) aprender	a leitura e a escrita	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#19	Espaços diferenciados que <u>tornem o aluno cada vez mais autor de si</u>	espaços diferenciados	tornem	o aluno	mais autor de si
			Material transformativo	Beneficiário-cliente	Atributo
T#22	Disciplina como outra qualquer, onde <u>o aluno lê, decora, faz avaliação e</u>	o aluno	lê, decora, faz avaliação		
		Experienciador	Mental cognitivo		

T#11	Essas aulas eram apenas decoreba de conceitos tirados das gramáticas normativas para que nas provas <u>os alunos fossem capazes de reproduzir todas as normas.</u>	Os alunos	fossem	capazes de reproduzir todas as normas	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#01	Os alunos copiavam do início <u>ao fim da aula</u> , ... disciplina do trabalho escravo	Os alunos	copiavam	do início ao fim	
		Ator	Material criativo	Circunstância (extensão-duração)	
T#21	As aulas de Língua Portuguesa são carregadas de crenças como a que <u>os alunos a veem como uma matéria difícil</u>	Os alunos	veem	As aulas de Língua Portuguesa como uma matéria difícil	
		Experienciador	Mental perceptivo	Fenômeno	
T#21	<u>Os alunos, em sua maioria, não gostam das aulas de português</u> , pois sendo elas embasadas em regras e determinações acrescentam muito pouco ao uso efetivo da língua materna.	Os alunos	(não) gostam	das aulas de português	
		Experienciador	Mental emotivo	Fenômeno	
T#26	<u>construir aulas baseadas no diálogo com os alunos</u>	(professor)	Deve dialogar	aulas baseadas no diálogo com os alunos	
		Dizente	Verbal	Recebedor	
T#23	<u>Estou querendo dizer vários outros alunos e eu, ter tido aulas melhores.</u>	vários outros alunos e eu	(poderíamos) ter tido	aulas melhores	
		Possuidor	Relacional atributivo	Coisa possuída???????	
T#21	(a aula de português um espaço em que se discuta algo que está presente e é sempre atual), <u>a língua que realmente é usada pelos alunos.</u>	A língua que realmente	é	usada pelos alunos	
		Verbiagem	Verbal	Dizente	
T#13	Aulas as quais por momentos eram atraentes, com leitura de livros e <u>seminários sobre os livros lidos apresentados pelos alunos.</u> "Seminários sobre os livros lidos eram apresentados pelos alunos"	Seminários sobre os livros lidos	eram apresentados	pelos alunos	
		Meta	Material transformativo	Ator	
T#25	Português deve servir para que <u>todo aluno aprenda</u> , ou seja, tenha	O aluno	aprenda		
		Experienciador	Mental cognitivo		
T#26	<u>Fui considerado por muito tempo um aluno problema</u> , porém sempre tive	(eu)	fui considerado	por muito tempo	um aluno problema
		Portador	Relacional atributivo	Circunstância extensão	Atributo
T#04	A disciplina de LP [...] deveria estar voltada para a leitura e compreensão de textos, a fim de que <u>o aluno pudesse estudar gramática dentro de um contexto</u> e não a partir de frases soltas	O aluno	estude	gramática dentro de um contexto	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	Circunstância

OUTRAS OCORRÊNCIAS PARA PARTICIPANTE “ALUNOS”					
MIM					
T#10	<u>Em termos práticos, lembro-me do carinho das professoras</u> , as quais sempre me estimularam a estudar e a acreditar em mim.	(eu)	lembro	(do carinho)	<u>das professoras</u>
		Experienciador	Mental cognitivo	circunstância modo	Fenômeno
		professores	estimularam	me	estudar
		Iniciador	Material transformativo	Beneficiário-cliente	Circunstância de finalidade
T#06	<u>Tive a oportunidade de ter bons professores</u> que, através de suas aulas, conseguiram despertar em mim o hábito da leitura e da escrita.	(eu)	tive	bons professores	através de suas aulas
		Possuidor	Relacional atributivo	Possuído	Circunstância de
		Professores	conseguiram despertar	em mim	o hábito da..
		Iniciador	Material transformativo	Beneficiário-cliente	Meta
ME – EU					
T#02	<u>Meu ensino de Língua Portuguesa foi pouco produtivo no sentido de me tornar um aluno crítico e reflexivo</u> em relação ao uso e emprego da língua.	Meu ensino de LP	tornar (não tornou)	um aluno crítico...	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#07	eu estudava muito o português e desde o sétimo ano queria ser professora, para um dia ser colega de trabalho da minha professora de quinta série e mostrar que um eu como docente sou melhor que ela	Eu	estudava	o português	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		eu	queria	ser professora	
		Experienciador	Mental desiderativo	Oração que representa uma ideia	
		Eu	ser	professora	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
		eu	seria	colega de trabalho da minha professora	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
	eu	mostrar(ia)	que eu como docente sou melhor que ela		

		Dizente	Verbal	Oração projetada Macrofenômeno	
		eu	sou	melhor que ela	como docente
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	circunstância de papel
T#01	<u>a academia me mostrou e vem mostrando muitos caminhos para se realizar um bom trabalho.</u>	A academia	mostrou/vem mostrando	a mim	muitos (circ.) caminhos para se realizar um bom trabalho
		Ator	Material transformativo	Beneficiário-cliente	Meta
T#02	<u>O ensino de Língua Portuguesa que aprendi me faz refletir e me motiva a obter novos conhecimentos e uma formação inovadora e atualizada</u>	O ensino de LP	faz refletir	me	
		Iniciador	Mental cognitivo	Beneficiário-cliente	
		O ensino de LP	motiva	me	a obter novos conhecimentos
		Agente	Material transformativo	Beneficiário-cliente	Oração circunstancial
T#15	<u>avalio meu ensino de Língua Portuguesa como insatisfatório no Ensino Básico</u>	(eu)	avalio	meu ensino de LP	como insatisfatório
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	Atributo
T#05	<u>mas ela me fez ver a importância de refletir sobre o uso da gramática.</u>	Ela (profª)	fez	me	a importância de refletir sobre o uso da gramática
		Ator	Material transformativo	Beneficiário-cliente	Meta
		eu	ver	a importância de refletir sobre o uso da gramática.	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#05	<u>ela me ajudou a compreender.</u>	Ela (profª)	ajudou compreender	me	
		Ator	Material transformativo	Beneficiário-cliente	
		eu	compreender	xxx	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#23	<u>Em meu histórico escolar tive professores que realmente eram geniais</u>	(eu)	tive	professores que realmente eram geniais	
		Possuidor	Relacional atributivo possessivo	Coisa possuída	
T#01	<u>este ensino me inspirou me fazendo refletir para que minha prática seja bem diferente do que passei como aluna</u>	este ensino	inspirou	me	
		Agente	Mental desiderativo	Fenômeno	

T#04	me fascinava aquele professor dominar e saber tantas regras e conceitos desta língua tão complexa que é o português.	Aquele professor	fascinava	me	
		Agente	Mental emotivo	Beneficiário-cliente	
T#10	Posso dizer que <u>as aulas de português na escola me ajudaram com as provas de Vestibular e outros concursos públicos.</u>	eu	posso dizer	[[que as aulas de português]] na escola me ajudaram com as provas de vestibular	
		Dizente	Verbal	Oração projetada	
T#13	me espantei quando <u>fui chamada a atenção pela professora “Joana”</u>	Eu	me espantei		
		Comportante	Comportamental		
T#13	me fazem perceber que foram de extrema importância para o <u>meu</u> aperfeiçoamento comunicativo, porém insuficientes para a minha produção textual.	as aulas e os seminários	fazer	me	
		Ator	Material criativo	Meta	
		eu	perceber	[[que foram]]	
		Experienciador	Mental perceptivo	Oração projetada Metafenômeno	
		as aulas e os seminários	foram	de extrema importância	para o meu aperfeiçoamento
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	Circunstância de finalidade
		as aulas e os seminários	foram	Insuficientes	para a minha produção textual
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	Circunstância de finalidade
T#13	<u>Lembro-me da professora da 5ª série, empenhada, carismática...</u>	(eu)	lembro	da professora da 5ª série empenhada, carismática	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#07	<u>Lembro-me de não conseguir escrever rápido, o que era ditado por ela, consequentemente perdia as matérias e por ter o caderno incompleto perdia notas.</u>	(eu)	lembro	de não conseguir escrever...	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		Eu	perdia	as matérias	
		Ator	Material transformativo	Meta	
		eu	Ter	o caderno	incompleto
		Possuidor	Relacional atributivo possessivo	Coisa possuída	Atributo
T#06	<u>Lembro-me do meu ensino de LP com muito carinho</u>	(eu)	lembro	do meu ensino de LP	com muito carinho
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	Circunstância qualidade
T#12	<u>Lembro-me com carinho da professora da 4ª série,</u>	(eu)	Lembro	com carinho	da professora
		Experienciador	Mental	circunstância	Fenômeno

			cognitivo	qualidade	
T#10	<u>lembro-me do carinho das professoras, as quais sempre me estimularam a estudar e a acreditar em mim.</u>	(eu)	Lembro	do carinho	das professoras
		Experienciador	Mental cognitivo	circunstância qualidade	Fenômeno
T#03	<u>Lembro-me de quase todas as aulas, sua postura, seu interesse, sua amizade, seu caráter</u>	(eu)	lembro	de quase todas as aulas...	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#03	<u>lembro-me das regras, mas de professores... nenhum.</u>	(eu)	lembro	das regras	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		(eu)	não lembro	dos professores	
		Experienciador	Mental cognitivo	fenômeno	
T#05	No início do <u>meu Ensino Fundamental, tive problemas sérios com a Língua Portuguesa, problemas esses que me acompanharam até a Metade do 2º ano de graduação.</u>	No início do meu Ensino Fundamental	(eu)	tive	problemas sérios
		Circunstância	Pos-suidor	Relacional possessivo	Coisa possuída
T#06	Se hoje estou cursando LETRAS foi por causa dessa professora que muito <u>me escutou e discutiu em sala de aula comigo</u>	A professora	escutou	me	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		A professora	discutiu	comigo	
		Dizente	Verbal	Recebedor	
T#07	Hoje não me recordo mais de seu nome nem do seu rosto, porém <u>vou me tornar professora para que as futuras gerações não passem pelo mesmo problema que enfrentei.</u>	eu	vou me tornar	professora	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
		eu	enfrentei	problemas	
		Experienciador	Mental perceptivo	Fenômeno	
T#07	<u>a escola não me auxiliou em uma etapa importante que é a alfabetização.</u>	a escola	(não) auxiliou	(me) eu – etapa importante..	
		Ator	Material transformativo	Recebedor cliente	
T#05	Mas foi na 8ª série que cruzou no meu caminho <u>uma professora que nos fazia não só compreender o conteúdo, mas refletir sobre seus usos.</u>	uma professora	fazia	nos	
		Ator	Material criativo	Beneficiário-cliente	
		nos	compreender	o conteúdo	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		nós	refletir	sobre seus usos	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#22	No meu Ensino Fundamental, <u>tive aulas do modo que falei anteriormente</u>	(eu)	tive	aulas do modo...	
		Possuidor	Relacional	Coisa possuída	

			atributivo		
T#27	<u>Porque ela me deu bastante conhecimento da língua.</u>	(ela)	deu	(me)	bastante ...
		Ator	Material transformativo	Beneficiário-cliente	Meta
T#23	<u>(quero ser professor de LP) não para provar que posso ser melhor que meus professores</u>	Eu	quero	Ser professor de LP	
		Experienciador	Mental desiderativo	Fenômeno	
		Eu	ser	professor	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
		eu	não provar	que posso ser melhor que meus professores	
		Dizente	Verbal	locução	
		Eu	posso ser	melhor que meus professores	
		Portador	Relacional atributivo	Atributo	
T#03	<u>Bons foram aqueles que me lembro das aulas</u> "Eu lembro das aulas dos professores bons"	(eu)	lembro	das aulas dos bons professores	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
T#04	<u>resolvi cursar letras porque também queria dominar a minha língua materna, saber me expressar e a escrever bem.</u>	(eu)	resolvi cursar Letras	para saber me expressar ...	
		Ator	Material criativo	Meta	
		eu	queria	dominar a língua materna	
		Experienciador	Mental desiderativo	Oração projetada Metafenômeno	
		Eu	dominar	a língua materna	
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno	
		Eu	saber	me expressar	
		Experienciador	Mental cognitivo	Oração Projetada Macrofenômeno	
		Eu	me expressar		
		Dizente	verbal		
		Eu	escrever	bem	
		Comportante	Comportamental	Circunstância de modo	
T#15	<u>Serve-me como inspiração a não agir dessa forma na prática, ou seja, mudar essa concepção de ensino como algo acabado, memorizado mecanicamente, sendo</u>	(eu)	não devo agir	da mesma forma	
		Comportante	Comportamental	Circunstância de modo	

	uma reprodução de livros didáticos. <i>As aulas/ensino de que não gostei servem para eu não agir da mesma forma</i>			
T#12	Apesar de ter feito o Ensino Básico há muito tempo, <u>me lembro da disciplina de Língua Portuguesa, pois sempre foram as minhas preferidas.</u> <i>Sempre preferi a LP</i>	eu	lembro	da disciplina de Língua Portuguesa
		Experienciador	Mental cognitivo	Fenômeno
		(eu)	preferir	LP
		Experienciador	Mental desiderativo	Fenômeno

ANEXO 5:

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS GRADUANDOS

T#01

Inicialmente, deve-se pensar que os professores recebem uma relação de objetivos que devem ser cumpridos ao longo do ano letivo.

Desta forma, eles, na maioria das vezes, acabam por se preocupar em vencer estes conteúdos, pois são cobrados pela coordenação pedagógica da instituição.

Então acredito que isso deveria mudar, pois o aluno acaba achando as aulas de Língua Portuguesa muito cansativas.

(PDV Aluna) O professor deve planejar aulas de acordo com a realidade dos alunos, apresentando dinâmicas e formas de avaliação diferenciadas.

Penso assim, porque minhas aulas de Língua Portuguesa (do EF e Médio) foram cansativas, pois os professores trabalhavam de forma muito tradicional.

Os alunos copiavam do início ao fim da aula, sendo que aula de Língua Portuguesa era vista como uma disciplina do “trabalho escravo”.

Nesse sentido, este ensino me inspirou, me fazendo refletir para que minha prática seja bem diferente do que passei como aluna, mas com certeza, a academia me mostrou e vem mostrando muitos caminhos para se realizar um bom trabalho.

T#02

Meu ensino de Língua Portuguesa foi pouco produtivo no sentido de me tornar um aluno crítico e reflexivo em relação ao uso e emprego da língua.

Por que eu digo não ter sido um emprego produtivo? Simplesmente pelo fato de não entender o real uso das regras gramaticais no uso da língua.

Com isso, a gramática tornou-se sinônimo de decoreba para passar nas provas.

O ensino conservador que tive, que ainda perpetua nas escolas, baseados no ensino normativo, pouco trazem metodologias dinâmicas que relacionam o uso da língua falada.

O ensino de Língua Portuguesa que aprendi me faz refletir e me motiva a obter novos conhecimentos e uma formação inovadora e atualizada segundo novos estudos realizados em detrimento da necessidade linguística do povo brasileiro.

No qual busco novas perspectivas de ensino que relacione a realidade linguística dos alunos à aplicabilidade dos processos estruturais e formais do ensino de Língua Portuguesa.

T#03

No Ensino Básico, tive professores de Língua Portuguesa bons e ruins, de acordo com a minha concepção.

Bons, foram aqueles que me lembro das aulas, da matéria, mas principalmente, da postura como professor em aula, sua relação comigo, com os alunos em geral, a maneira de dar aula, feita com descontração, com textos atrativos onde ao mesmo tempo em que o professor trabalhava interpretação e gramática, nos fazia pensar sobre a vida, nossas escolhas e a ter discernimento entre o certo e o errado.

Bons, tive poucos – um ou dois – mas quem mais me marcou, na época, foi a professora da oitava série, M. Ela é, até hoje, é minha inspiração, meu exemplo. Muito parecida com uma professora que tenho atualmente. Lembro-me de quase todas as aulas, sua postura, seu interesse, sua amizade, seu caráter.

Quanto aos ruins, faço questão de não lembrar, apesar de não lembrar mesmo!

Acredito que o motivo do esquecimento sejam as aulas massantes, com regras e regras, “decoreba”, enfim, todas iguais. Então, lembro-me das regras, mas de professores ... nenhum.

A prática docente, atualmente, demanda maior interesse e trabalho, pois dá trabalho. Mas como educar e ensinar pessoas a verem a importância da Língua Portuguesa? Simples não é, mas a maneira que acredito que dê bons resultados é, primeiramente, amar o que se faz e acreditar no que se diz. Quando se ama o que se faz, a prática se torna prazerosa, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende (sempre lembrando que ambas as partes ensinam e aprendem).

Diferentemente de anos atrás, hoje, deve-se valorizar as relações humanas (isso já deveria ter sido percebido anos atrás) com a exposição dos pensamentos e das opiniões, que façam alunos e professores construírem, juntos, a aula de Língua Portuguesa, pois educação é isso: vai da construção de uma aula à construção de um ser humano crítico e pensante.

T#04

A minha formação em Língua Portuguesa não foi muito satisfatória, pois concluí o 2º grau sem saber redigir uma redação.

No Ensino Fundamental lembro que a partir da 5ª série comecei a estudar orações coordenadas e subordinadas, conteúdo que se estendeu até a 8ª série, porque a professora não tinha um domínio de classe e não sabia explicar esta matéria, pois trabalhava somente com frases soltas e na prova a mesma trazia o texto.

No Ensino Médio também tive péssimos professores de Língua Portuguesa, visto que não aprendi nada, apenas decorava as regras gramaticais para a avaliação e como já citei acima não sabia nem escrever um texto.

Neste período, uma professora em particular, me marcou porque a aula dela era horrível, baseada somente no livro didático. Portanto conclui meus estudos sem gostar e sem entender a Língua Portuguesa.

Quando comecei a estudar para o vestibular, em cursinhos de pré-vestibular, consegui compreender alguns conteúdos, mas sempre tive dúvidas em relação à gramática. No entanto, me fascinava aquele professor dominar e saber tantas regras e conceitos desta língua tão complexa que é o português. Por isso, resolvi cursar letras porque também queria dominar a minha língua materna, saber me expressar e a escrever bem.

Na faculdade, estou adorando a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e no médio, deveriam estar voltadas para a leitura e compreensão de textos, a fim de que, o aluno estudar a gramática dentro de um contexto não a partir de frases soltas.

Desta forma, o aluno terá condições de produzir e compreender textos bem elaborados, afinal passamos vários anos estudando gramática e deveríamos saber aplicar os conteúdos vistos nos textos.

T#05

No início do meu Ensino Fundamental, tive problemas sérios com a Língua Portuguesa, problemas esses que me acompanharam até na metade do 2º ano de graduação.

Desde pequena não compreendia certas nomenclaturas da gramática, por isso eu acabava gravando-as para usar no dia da prova. Mas foi na 8ª série que cruzou no meu caminho uma professora que nos fazia, não só compreender o conteúdo, mas refletir sobre seus usos. A partir desse contato com a gramática que comecei a olhar as aulas de português com um interesse diferenciado. É claro que muitas lacunas não foram preenchidas/completadas, mas ela me fez ver a importância de refletir sobre o uso da gramática.

Nos anos iniciais tive professores que não percebiam a minha dificuldade de assimilar o conteúdo, porque é mais fácil “jogar” o conteúdo do que fazer o aluno pensar. Não só os professores de Língua Portuguesa, mas também de outras matérias, precisam entender e perceber a dificuldade/necessidade do seu aluno, ou seja, o professor tem o poder de conseguir mudar a visão do aluno sobre a respectiva matéria, não é preciso sempre elaborar aulas voltadas com materiais expositivos, uma boa aula pode ser feita com a participação de todos em uma aula de debate por exemplo.

Minha experiência no 2º grau (magistério) foi um pouco diferente, pois nos preocupamos mais com as matérias de didática do que a própria Língua Portuguesa. Na graduação, como dito anteriormente, passei por alguns problemas, não só pelos espaços em branco deixados ao longo desses 13 anos de contato direto com a gramática, mas também pelas novas “nomenclaturas” apresentadas.

Encontrei uma professora de produção textual que ajudou muito e conseguiu, não só através das dinâmicas usadas em sala de aula, como no linguajar que ela usava para explicar o conteúdo, tudo ficava mais claro e sendo assim, ela me ajudou a compreender, por exemplo, os determinantes, modificadores, etc... <como não poderia deixar de ser, ela foi minha regente no meu estágio de conclusão de curso e me ajudou mais uma vez a compreender que nós, como professores, podemos sim tornar tudo mais fácil para nosso aluno, é difícil, mas é possível.

T#06

Acredito que as aulas de LP deveriam ser dinâmicas, aguçando a curiosidade e a interpretação dos alunos. O professor deve fazer com que o aluno consiga ler e entender através das palavras, deixando de lado a leitura superficial, deve questionar e lançar desafios.

Lembro-me do meu ensino de LP com muito carinho, tanto no Ensino Fundamental, quanto no médio. Tive a oportunidade de ter bons professores que através de suas aulas conseguiram despertar em mim o hábito da leitura e da escrita.

Todo ensino que tive, principalmente no Ensino Médio, serve de inspiração, pois carrego comigo ótimas lembranças: aulas motivadas, com discussões e muita interpretação, uma professora muito firme e certa do seu modo de dar aula, mas também aberta a críticas e sugestões.

Se hoje estou cursando LETRAS foi por causa dessa professora que muito me escutou e discutiu em sala de aula comigo, deixando registrado toda a forma produtiva de ser um bom professor de Língua Portuguesa.

T#07

Tenho algumas recordações não muito boas de minha vida escolar, estudei até a quarta série em uma escola do município, onde saí semianalfabeta, tive muita dificuldade para escrever pelo fato de ser canhota anotava tudo ao contrário “espelhado”, e a escola não me auxiliou em uma etapa importante que é a alfabetização.

Depois desta escola fui para outra onde cursei de quinta à oitava série. Quando cheguei à escola, encontrei grandes dificuldades, pelos professores exigirem algo que não era cobrado em minha outra escola. Encontrei uma professora “indigna de sua profissão”, estranhei muito e tenho alguns “Traumas”. Repeti o quinto ano duas vezes em Língua Portuguesa com a mesma professora. Lembro-me de não conseguir escrever rápido, o que era ditado por ela, conseqüentemente perdia as matérias e por ter o caderno incompleto perdia notas. Minha mãe me colocou em aulas particulares, pois, minha dificuldade no português era enorme e as professoras não ajudavam por eu não ter uma base sólida desde a minha entrada na escola.

Ao chegar à sexta série tudo foi diferente, minhas notas eram boas a professora também, eu gostava da turma apesar de sempre me senti mais velha que as outras crianças e isso me incomodava, já na sétima série fui destaque da turma em língua portuguesa com a melhor nota, eu estudava muito o português e desde o sétimo ano queria ser professora, para um dia ser colega de trabalho da minha professora de quinta série e mostrar que um eu como docente sou melhor que ela. Hoje não me recordo mais de seu nome nem do seu rosto, porém vou me tornar professora para que as futuras gerações não passem pelo mesmo problema que enfrentei.

Hoje na faculdade desempenho um projeto para voltar à escola que cursei até a quarta série, o projeto é de orientação da professora da Furg, “XXX”, “A hora do conto”. Ao entrar novamente naquela escola voltei a minha infância tive recordações que não lembrava e fiquei muito triste em saber que nada mudou as professoras a maioria são as mesmas e a diretora é a mesma da minha época, sendo que muitas crianças continuam saindo semianalfabetas assim como eu saí em minha infância.

T#08

Penso que as aulas de Língua Portuguesa deveriam ser ministradas priorizando a leitura, para então, dessa forma, trabalhar com mais coerência a escrita.

Deste modo, o texto seria um instrumento de ensino-aprendizagem, no qual o aluno, além de estimular a sua leitura crítica, a partir dele – do texto – pensar, entender a norma culta da língua.

O texto seria, então, importante no que concerne ao entendimento polissêmico das palavras, isto é, seus múltiplos sentidos. Assim, o aluno compreenderia melhor a riqueza de sua língua. Além disso, a leitura de texto contemplaria com mais eficácia o ensinamento de normas ortográficas, concordâncias, regências, etc. , já que essas regras estariam sendo aplicadas em um todo e não isoladas em frases soltas, as quais são usuais apenas para exemplificar normas e que, muitas vezes, não são eficazes para demonstrar a função de se saber tais regras, as quais corroboram para a construção de sentido de qualquer comunicação, seja ela oral ou escrita.

T#09

Minha vivência como aluna nos cursos Fundamental (antigo Ensino Básico), Ensino Médio e Curso Superior (realizado anteriormente) foi baseada, quase em sua totalidade, na memorização.

Lembro que eram muitas regras e normas para decorar e muito pouco como aplicá-las na prática do meu dia a dia.

Alguns professores que tive (e foram bem poucos) me incentivaram a ler e escrever alguns textos. Penso que o incentivo à leitura foi um dos pontos positivos que ajudou em minha caminhada como estudante e como profissional da educação.

Como professora (trabalho no 5º ano do Ensino Fundamental), procuro incentivar meus alunos a ler e escrever o que sentem e perceber o mundo no qual eles estão inseridos.

Gosto muito de trabalhar com textos de diversos estilos e, a partir dos textos, trabalhar a oralidade e também a ortografia.

T#10

Quando eu estudava português não existia muito trabalho com textos para se explicar gramática aos alunos. Havia uma preocupação maior com a gramática normativa.

No entanto, havia mais estímulo à leitura, pois a Internet não tinha a dimensão que tem hoje.

Atualmente, posso dizer que as aulas de português na escola me ajudaram com as provas de Vestibular e outros concursos públicos.

Importante ressaltar também que o português era exigido em todas as disciplinas, pois a cada erro era descontado parte da nota.

Em termos práticos, lembro-me do carinho das professoras, as quais sempre me estimularam a estudar e a acreditar em mim.

Didaticamente falando, sei que o método de ensinar se modificou, assim como a sociedade. Hoje, vive-se rodeado por computadores e cada vez menos livros são utilizados para pesquisa.

Quanto à leitura, ainda hoje ela é estimulada, mas deve-se ensinar com base nos textos e também através de explicações quanto ao uso dos diversos tipos de linguagem.

O professor deve estar atento às necessidades dos alunos e promover atividades que os motivem a estudar. O instrutor não deve ser o centro da aula, mas a ferramenta de apoio ao ensino dos alunos.

T#11

Considerando minha vivência de aluna no Ensino Básico, posso considerar que o meu ensino de Língua Portuguesa era estritamente gramatical.

Essas aulas eram apenas decoreba de conceitos tirados das gramáticas normativas para que nas provas os alunos fossem capazes de reproduzir todas as normas.

Considerando esse ensino tradicional, eu muitas vezes me deparo a pensar se esta prática é válida, pois em alguns casos a decoreba de certas regras vem a facilitar as aulas futuras de Língua Portuguesa.

As aulas de Língua Portuguesa devem ser feitas de acordo com a realidade do aluno, ou seja, a partir da própria realidade, por exemplo, a fala para ao longo do ano mostrar a diferença entre fala e escrita, mostrando que existe uma norma culta que em certas ocasiões é necessário o seu uso. Também é necessário proporcionar ao aluno o contato com diversos textos e incentivar sua produção escrita.

T#12

Apesar de ter feito o Ensino Básico há muito tempo, me lembro da disciplina de Língua Portuguesa, pois sempre foram as minhas preferidas. Acredito que tive bons professores, pois todos incentivaram a leitura e a produção de textos. Lembro-me com carinho da professora da 4ª série, que fez um concurso de histórias e eu consegui o primeiro lugar. Fiquei muito feliz e com certeza foi um ótimo estímulo.

Quando penso na minha prática como professora (que ainda serei), imagino utilizar esse método de “concursos”, incentivando a turma à escrita e à leitura. Tenho certeza de que será positivo da mesma forma que foi para mim.

Em relação às aulas de Língua Portuguesa, penso que deve ter uma mistura de muitas coisas. Leitura de textos (com assuntos do interesse das crianças), estímulo à escrita, a distinção de norma culta e norma padrão e, também, o ensino da gramática normativa, mas não de forma “solta” e sim inserida “dentro” do texto.

Quando cursei o EF, fui privilegiada em algumas séries com professores dinâmicos, na medida do possível. Lembro-me da professora da 5ª série, empenhada, carismática, romântica e esperançosa com o ensino. Foi com ela que tive contato com aulas especiais e com diversidade textual, como música, charges e poemas.

Logo, o ensino de LP produtivo se deu nas 7ª e 8ª séries, com a professora “X”. Aulas as quais por momentos eram atraentes, com leitura de livros e seminários sobre os livros lidos apresentados pelos alunos; e chatas com cópias e formação de frases, palavras parónimas e homónimas que copiávamos do dicionário ou do quadro. Essas aulas com seminários, hoje, na graduação, me fazem perceber que foram de extrema importância para meu aperfeiçoamento comunicativo, porém insuficientes para a minha produção textual.

Logo, no Ensino Médio percebi o quanto o EF deixou a desejar na minha produção textual. Quando, no primeiro ano produzi um texto de quase dez linhas sem um ponto final, mesmo gostando de escrever, e me espantei quando fui chamada a atenção pela professora “XX”. Depois veio o 3º ano, quando conheci e adorei a professora “XXX”, que era taxada como a “bruxa” do Magistério.

A professora “XXX”, a qual me chamava de “X”, a qual me despontou grande admiração pelas aulas de LP, e que também me fez perder, de certa forma, um pouco do receio que tenho de mostrar meus textos. Com um bilhete em uma produção textual, ela revigorou o meu prazer pela escrita e observação. O bilhete simples e com um grande impacto dizia: “X’ percebo tua preocupação e atenção ao escrever teu texto, porém debes tomar cuidado com o uso excessivo das aspas, pois elas podem “poluir” teu texto.”

Hoje, na graduação, percebo a importância desse bilhete na minha vida.

A partir de algumas lembranças escolares e da minha pouca experiência, percebo como é importante a prática e a postura do educador em suas ações. Como é importante o professor perceber o que h+a de bom no texto do aluno, como é importante o contato do aluno com aulas diferenciadas, a importância de saber pporque ele está estudando certo conteúdo, e como é importante mostrar para o aluno que a aula de LP pode sere muito mais ampla e interessante do que ele pensa, e ter consciência da importância do ensino da mesma para a vida.

É com essa visão que acredito faltar, acima de todos os problemas enfrentados pela educação, criatividade e dinamismo nas aulas de Língua Portuguesa, pois o objectivo de um professor não deve ser apenas ser um professor, mas sim ser um EDUCADOR.

T#14

A proposta de reflexão, de maneira geral, sempre nos é bem-vinda. Isto porque refletir tem feito parte de nossa vida desde que nos conhecemos como pessoa, gente mesmo.

Particularmente, refletir sobre o nosso Ensino Básico, parece-nos bem interessante e, até mesmo, desafiador por conta de que muitos são os anos que nos distanciam dele. Do alto dos maus “seis ponto um” e, aqui usando o mesmo pronome possessivo na primeira pessoa, enfaticamente, as dificuldades de lembrar são muitas...

Mas o que ficou bastante registrado em nosso ser é que, malgrado os tantos tempos idos, os métodos de ensino completamente diferenciados (a “decoreba”, a redação, a interpretação, a gramática normativa “cobrada” em sala de aula, as avaliações, as notas, os conceitos, etc.) tivemos, sim, ótimos professores, comprometidos com a educação de seus alunos, que agiam com as melhores intenções e, de acordo com os recursos que lhes foram disponibilizados então.

Especialmente em português, contamos com ótimos educadores, alguns poucos “em ação” até hoje.

A minha trajetória, e aqui novamente a primeira pessoa, com a finalidade enfática, foi mais ou menos assim: com cinco anos cursei o “Jardim de Infância”; dos seis aos dez, o “Curso Primário”; dos onze aos quatorze, o “Curso Ginásial”, dos quinze aos dezessete, o “Curso Normal ou Magistério” e, finalmente, dos dezoito aos vinte e um, o “Curso de Letras – Português/Inglês, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Rio Grande, concluído em 1972 (Já lá se vão bons trinta e oito anos...).

A nomenclatura, principalmente do curso universitário, é no mínimo bizarra, não?

Concluindo e falando directamente às jovens futuras professoras do nosso curso, pensamos que métodos, formas, projectos de ensinar são, sim, muito importantes, mas não mais que a postura do professor: a sua relação com os alunos alicerçada na mediação; enfim o seu comprometimento com a tarefa educativa em toda a sua abrangência.

E, trazendo a “brasa para a nossa sardinha”, pensamos as aulas de Língua Portuguesa assim como as temos recebido: lançando um olhar para a língua como uma entidade viva, como instrumento de percepção, comunicação e inserção neste mundo de Deus, a nossa “pequena-grande” aldeia global.

T#15

Infelizmente, avalio meu ensino de Língua Portuguesa como insatisfatório no Ensino Básico, pois foi baseado em livros didáticos, memorizados mecanicamente.

Serve-me como inspiração a não agir dessa forma na prática, ou seja, mudar essa concepção de ensino como algo acabado, memorizado mecanicamente, sendo uma reprodução de livros didáticos.

Acredito que muito pode ser feito no ensino de Língua Portuguesa, nas aulas, pois ela deve ser apresentada de maneira estimulante, contextualizada, tendo a leitura e produção textual, como instrumento de trabalho, mostrando aos alunos como foi e continua sendo integrada ao cotidiano do educando com o mundo que o cerca. Estabelecendo não apenas a relação gramatical, mas também a relação professor-aluno-cotidiano.

T#16

Quando lembro o meu Ensino Médio, recordo-me que no 1º ano tinha aulas de gramática que eram muito boas, mas não era trabalhado texto. Já, no segundo ano, a professora trabalhava só com textos, o que nos fazia pensar e interpretar. O terceiro ano foi um complemento do segundo com muitos textos e redação que fazíamos todas as semanas para entregar e a professora então avaliava.

Então, por esses motivos, acredito que meu ensino de Língua Portuguesa foi bom porque me fez aprender coisas que levo na minha vivência escolar até hoje.

Acredito que o que aprendi nesta fase irá me ajudar a me posicionar em sala de aula com os meus alunos, e o que estudei irá me valer de inspiração. A forma de como a professora conduzia suas aulas, fazendo com que ficássemos todos calados prestando atenção os seus ensinamentos.

Sendo assim, penso que as aulas de Língua Portuguesa devem ser claras e objetivas e que conduzam os alunos a um aprendizado amplo e significativo. Que os mesmos possam levar esse aprendizado para outras etapas de suas vidas.

T#17

No Ensino Fundamental estudei em três escolas diferentes. Acredito que as mudanças de escola comprometeram, de certa forma, minha aquisição de aprendizado.

Tive uma excelente alfabetizadora, muito criativa, carismática, tão boa professora que devo a ela a escolha da minha profissão.

Nas 6ª e 7ª séries tive uma professora de português que dominava muito o conteúdo, mas fazia literalmente do conteúdo um “bicho-papão”. A gramática foi ensinada de forma cansativa e chata, com “zero” de rendimento, uma pura sessão “decoreba”.

Acredito que a receita para formar um bom professor é: vocação, metodologia, inovação, criatividade, comprometimento e determinação.

T#18

Durante minha reflexão, pude ver que tive vários professores de português que ainda lembro com carinho, pois são referências, quando penso de onde veio o meu gosto por português.

Sempre tive interesse pelas aulas de Língua Portuguesa e procurei tirar sempre o melhor proveito delas. Sentia que às vezes o ensino dessa matéria deveria ser mais globalizado, enquanto

que na maioria das aulas o ensino de português era sempre da mesma maneira, tradicional. E hoje, graças aos estudiosos vemos um crescimento em torno de mudanças positivas sobre como ensinar o português, que é sempre tão complexo.

Hoje tenho a consciência formada a respeito de como fazer a minha parte ao ensinar português de forma mais globalizada e contextualizada. O que eu espero é que o sistema permita essa inovação. Possuo a pretensão de mudanças nessa área, pois penso que cabe a nós, formando e futuros professores dessa juventude, essa incumbência de transformação de como trabalhar o português em sala de aula.

T#19

Lembrar-me do passado é viver novamente sem sair do mesmo ponto onde me encontro. Brincar, merendar, pular corda, jogar vôlei, beijar escondido e, claro, estudar. Lembro-me de todos os professores, como o de geografia, a de história, a de “matemática” – até hoje remete a sensações desagradáveis –, mas tem também sempre aqueles que a gente nunca esquece e tenho certeza que

esses foram fundamentais na minha escolha profissional. Tenho plena convicção que seus papéis de educadores foram cumpridos.

Lembrar-me do meu ensino de Língua Portuguesa é lembrar-me do tempo que adorava escrever, que era estimulada a buscar significados que às vezes não estava nos dicionários, mas sim ali no olhar de incentivo que as professoras, por meio de palavras carregadas de sentido, me passavam e que até hoje me trazem ótimas recordações. Não me recordo de nenhuma professora de português que não tivesse me marcado. Lembro-me das horas que íamos ao quadro e éramos estimulados a escrever sempre com o objetivo de melhorar a letra e, claro, no meu caso colocar na vogal “a” a perninha da vogal. Era sempre chamada a atenção por todos os meus professores e, principalmente, as de Língua Portuguesa, é claro. Lembro também de uma vez que teve um concurso de redação na escola e tirei, com a ajuda do meu pai, o primeiro lugar (até hoje ele lembra e comenta esse fato) e curiosamente hoje sou uma acadêmica de Letras.

Recordo-me de uma professora de Língua Portuguesa que realizou seu estágio na escola polivalente. Eu estava na oitava série, me recordo que toda vez que ela entrava na sala de aula era um dia diferente, as aulas eram tomadas de curiosidades, expectativas e muitas, muitas revistas. Essas eram para cortarmos e, por meio delas, realizar pequenos trabalhos de montagem de palavras. Não me recordo muito bem da finalidade, mas adorava. De tudo que passou, acredito que tudo se manteve. Até mesmo aquelas professoras que entravam correndo e saíam voando. Tinha uma que adorava passar exercícios e todo o dia enchia o quadro, outra estava sempre rindo e que tive o prazer de reencontrar novamente depois de muitos anos.

Hoje, ao avaliar o meu ensino de Língua Portuguesa tenho plena convicção que foi o possível, considerando os aspectos da época, dentro dos limites oferecidos a cada educador. Tenho muitas recordações boas, ao contrário do Ensino Médio. Neste, as aulas eram monótonas, vagas e, às vezes, entediadas. Ao me espelhar, quero lembrar dos meus professores que na minha trajetória dentro da academia são fundamentais para mim, mas quero guardar a imagem que foi construída por aquelas professoras que, sem dúvida, souberam fazer com que eu me apaixonasse pela nossa língua, pois de alguma forma todas elas souberam fazer de alguma maneira com que todas as matérias fossem atraentes e especiais.

Hoje, como futura educadora, pretendo propor ao meu aluno um novo espaço nas aulas de Língua Portuguesa que reflita um pouco do mundo em que estamos submersos e como podemos intervir nele de modo consciente e atuante. Acredito profundamente que as aulas de línguas devam ser espaços diferenciados que tornem o aluno cada vez mais autor de si e cercado de conhecimentos que ajudem a aprimorar suas habilidades. Propor aulas de língua que visem a uma maior mediação entre o educador e o educando e que essas sejam diferenciadas. Hoje, em um mundo em que a Internet é uma ferramenta que se encontra, na maioria das vezes, ao alcance de todos, é uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo instigante.

Por fim, estou ciente da tarefa que tenho nas mãos e tenho plena convicção de que a disciplina de Língua Portuguesa é uma das ferramentas em que o sujeito deve ser atuante no mundo, sabendo esse se expressar por meio desta língua tão vasta e por meio dela se tornar um ser crítico e participativo na sociedade.

T#20

As aulas de Língua Portuguesa deveriam ter como objetivo prático levar o aluno à aprendizagem da leitura e escrita, pois a aprendizagem da língua oral e escrita permitirá ao aluno a participação social efetiva. Essa relevância ocorre porque +e por meio da linguagem que o homem se constrói como ser ideológico e se comunica nas mais diversas situações.

Portanto, para que tal concepção seja colocada em ação, deverá o professor de língua materna partir do texto e conseqüentemente, trabalhar com os diversos gêneros discursivos/textuais, a fim de que essa educação crie condições ao aluno de desenvolver sua competência discursiva para ser capaz de utilizar a língua de modo a produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a várias situações de interlocução oral e escrita que se fizerem necessárias.

Entretanto, percebemos que pouco é visto desse avanço nas salas de aulas, fruto de um ensino tradicional, homogêneo, baseado exclusivamente na Gramática Normativa, apontando o que o discente deve “consertar” para evitar que ele escreva ou fale “errado”.

Sinteticamente , devemos enquanto professores de língua materna, valorizar a leitura e a redação, motivando sua prática constante, despertando o espírito analítico e crítico através de textos sob as inúmeras variedades linguísticas, promovendo assim, o despertar do interesse pela leitura e escrita, bem como o uso constante do dicionário. Em contradição ao que é visto e inúmeras vezes reproduzido pelo ensino tradicional.

Enfim disponibilizando a cada educando a oportunidade de ir tão longe quanto possa através da adoção de técnicas e metodologias apropriadas, aos alunos, às circunstâncias e ao seu meio.

T# 21

As aulas de Língua Portuguesa são carregadas de crenças como a que os alunos a veem como uma matéria difícil, parecendo apresentar uma língua distante da utilizada no dia a dia, enquanto o professor acredita, nem todos, na possibilidade de ensinar algo pronto e acabado a partir da gramática normativa.

Os alunos, em sua maioria, não gostam das aulas de português, pois sendo elas embasadas em regras e determinações acrescentam muito pouco ao uso efetivo da língua materna. Mesmo que haja, no entanto, uma certa preocupação com o ensino, os resultados são, dificilmente, perceptíveis ao aluno, pois ao seu ver desempenha com competência suas formas de interagir e se comunicar com os outros. Com isso, o desenvolvimento constante de suas habilidades comunicativas não é visível, por exemplo, saber ou não saber fazer um determinado cálculo de matemática.

Então, seria interessante que o professor se desprendesse de velhas formas de ensinar, tornando a aula de português um espaço em que se discuta, algo que está presente e é sempre atual, a língua que realmente é usada pelos alunos. Sendo ela desenvolvida de forma mais prazerosa.

T#22

As aulas de Língua Portuguesa deveriam afastar-se do famoso, e um tanto antiquado, método através do qual se “ensina” gramática. Definições previamente elaboradas dos elementos da língua são usadas constantemente, e isso a torna uma disciplina como outra qualquer, onde o aluno lê, decora, faz a avaliação e, dias depois, já não lembra mais do que leu.

No meu Ensino Fundamental, tive aulas do modo que falei anteriormente. Era raro o emprego de textos para o ensino da língua e, quando isso ocorria, os mesmos só se valiam para interpretarmos o seu conteúdo. Porém, no Ensino Médio, toda essa situação mudou. Tive uma professora que, da mesma forma que aprendemos aqui no Ensino Superior, ensinava-nos gramática de um modo, até então, “revolucionário”. Ela enfatizava, sempre, a questão do contexto, da interpretação de um modo geral – e não somente do enredo de uma história – e também da aplicação da gramática em todo o texto.

Assim, o método que aprendi no Ensino Médio, julgo ser o mais apropriado para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que se uma interpretação, contextualização, gramática, elementos da coesão, coerência e, também, as variantes da língua, através de um processo sociolinguístico. (??)

T#23

Tratar de educação no Brasil é mesmo uma coisa difícil. No caso do ensino de Língua Portuguesa é ainda pior, uma vez que se depende de muitas coisas para se ter um ensino de qualidade.

O ideal de uma aula de Língua Portuguesa é ser interessante, dinâmica e, acima de tudo, deve fazer com que o aluno melhore sua capacidade de se expressar e ainda, fazer com que o aluno tenha capacidade interpretativa e crítica. O que, por sinal, não aconteceu na minha formação.

Bem se conhece a realidade escolar brasileira, onde se prioriza qualquer coisa menos o professor. Mesmo assim, poderíamos, e quando eu falo no plural estou querendo dizer vários outros alunos e eu, ter tido aulas melhores. Bem sabemos da má remuneração do funcionário público municipal e estadual, mas também sabemos que nada disso explica a falta de vontade de alguns profissionais da Língua.

Em meu histórico escolar tive professores que realmente eram geniais e também alguns nem tanto, mas nem por isso deixa-se de aprender, o que acontece é que a aula não corre de maneira muito produtiva. De maneira que, de tudo isso, apesar de toda a problemática da profissão, nasceu a vontade de dar aulas, não para provar que posso ser melhor que meus professores, nem tentar fazer a diferença, mas fazer a minha parte nessa educação.

Uma maneira positiva de enxergar a flor do Lácio.

A língua materna fez parte de minha desde cedo. A partir da contação de histórias na infância, das cantigas de ninar e da articulação e disseminação dos conhecimentos de meus avós.

Nasci numa família que aprecia muito o ato de narrar. Escritores verbais que me ensinaram quando criança a ler olhares e gestos. Minhas primeiras leituras se deram quando ainda nem sabia falar. As palavras me fascinavam e eu queria que minha existência em algum momento auxiliasse meu encontro com as letras.

Fui então para o colégio. Aprendi que para ler é preciso decodificar e formar sequências que se sucedem. E mais tarde, que as palavras fazem muito mais que apenas ligarem-se umas às outras para adquirir sentido. Aprendi que o sentido do texto nasce de uma relação de cumplicidade entre o autor e o leitor. Entrei para a irmandade da leitura. Mas a evolução era solitária, tímida. Conheci então pessoas apaixonadas pelo ensino. Não apenas ensinavam, compartilhavam o que sabiam para que aquilo fosse uma ponte a encontrar meus saberes advindos de minha capacidade de compreensão de mundo.

Uma das pessoas que mais me “inspirou” foi uma professora de português. Desmistificou a gramática, mostrando que esta pode ser mais do que apenas um emaranhado de conceitos. Ensinou-me a sonhar e ter as palavras como argumento. Que palavra é poder e que os livros que lemos dizem muito sobre nós mesmos. Outras duas professoras serviram para corroborar este conceito. Amo a literatura e a Língua Portuguesa. Assim mesmo com letras minúsculas para que o Educando (este sim, com maiúsculas) encontre nelas um significado. Não que o meu ensino tenha sido somente bom, mas encontrei pessoas que amam o que fazem. E que ensinaram que o erro é só mais um conceito, de uma gramática que, aos poucos (e a passos silenciosos) vai deixando de existir...

Quando lembro os dias em que cursava o Ensino Básico, logo me vem à mente a terceira série. Eu não sei o motivo de lembrar-me com mais lucidez daquele distante ano de noventa e quatro. Acho que é porque eu tive uma ótima professora de português. Eu me recordo que o nome dela era “X” e nada mais. Entretanto, assistir as suas aulas era o meu motivo para ir à escola. Ela realmente sabia dar aula.

Talvez ela tenha sido, sem querer, a minha grande influência. Uma de suas melhores características era nos deixar à vontade para escrever. Errar, sim, afinal éramos crianças; mas cada correção era um incentivo para um próximo texto. Ela nos fazia ter certeza de que com os erros aprendemos e isso não era uma forma de punição. Hoje, talvez seja isso que está faltando: professores que inspirem o aluno a produzir textos escritos em todas as formas literárias.

Acho que o ensino de língua materna, seja ela falada ou escrita, deve ser baseado no saber que o aluno já traz, isso para mim é a verdadeira educação.

As aulas de português devem servir para que todo aluno aprenda, ou seja, tenha conhecimento do idioma com o qual se comunica. E não simplesmente uma gramática vazia, voltada para o prescritivismo da análise sintática.

Enfim, uma boa aula de português é uma aula de cidadania, onde nós, brasileiros, damos nossos primeiros passos em direção à razão e aos direitos e deveres. Assim faremos um futuro melhor pela educação.

T#26

O meu ensino não foi dos melhores, fui considerado por muito tempo um aluno problema, porém sempre tive afinidade com as atividades de Língua Portuguesa. O Ensino Básico e o Ensino Médio, ao qual fui apresentado, não é exemplo e é por isso que decidi ser professor, para fazer melhor do que fizeram comigo.

O modelo que tive como ensino é o modelo que não vou seguir pelo fato de ser fraco e insuficiente. Não foi de todo mal, tive momentos bons. Porém, foram apenas momentos, percebo que meus professores poderiam ter feito muito mais por mim e não fizeram.

Acredito que as aulas de Língua Portuguesa devem ser modernizadas com mais ferramentas tecnológicas, sem, é claro, abandonar os livros. O novo professor de Língua Portuguesa deve basear-se em vídeos, documentários, músicas e filmes. E sobretudo construir aulas baseadas no diálogo com os alunos e não na soberba de um educador omissos que se apoia na nota para atingir seus objetivos em uma sala de aula.

A Língua Portuguesa é rica e extremamente agradável, podendo ser moldada a qualquer assunto e, por isso, precisa ser melhor trabalhada pelos seus profissionais.

T# 27

O ensino que tive de Língua Portuguesa foi bom. Primeiro porque me deu bastante conhecimento da língua. embora tenha sido um ensino muito gramatical, aprendi algumas regras de usos da língua seja na modalidade falada ou escrita.

Tomando como base o meu ensino de língua materna, ao entrar em uma sala de aula, tenho por objetivo mostrar as funcionalidades da língua, aliando a isso o ensino da gramática que também considero relevante.

Assim sendo, as aulas de Língua Portuguesa devem propiciar ao aluno um contato com a língua de modo que ele faça uso dessa língua de modo eficaz nas suas mais diversas situações de interação.