

## Identidades docentes e processos de letramento pedagógico

Elíria Fugazza<sup>1</sup>

**Resumo:** Pretendo identificar, neste artigo, sentidos atribuídos por graduandos do curso de Letras Espanhol da UFRJ a diferentes saberes, bem como discutir a relação entre processos de letramento pedagógico e de construção de identidades docentes no âmbito das licenciaturas em línguas estrangeiras. Baseio-me, para tanto, no referencial teórico da Análise do Discurso e dos Novos Estudos do Letramento. O *corpus* a ser analisado consiste em sequências discursivas advindas de produções didático-pedagógicas elaboradas por quatro licenciandos e por entrevistas semiestruturadas realizadas com esses sujeitos. Busco compreender de que maneira os enunciados produzidos pelos licenciandos são constituídos por contradições teórico-práticas e por movimentos de deslocamentos subjetivos. Discuto acerca do modo como as sequências discursivas analisadas são atravessadas por um movimento contraditório e simultâneo de busca pelo controle dos saberes da formação docente e de fragmentação das subjetividades. Discuto, ainda, em que medida os sujeitos participantes assumem diferentes posicionamentos ao enunciar, projetando discursivamente distintas representações identitárias.

**Palavras-chave:** Letramento Pedagógico. Formação Docente. Identidades Docentes. Deslocamentos Subjetivos. Análise do Discurso.

## Teaching identities and processes of pedagogical literacy

**Abstract:** In this paper, I intend to identify meanings assigned by students of the Spanish teacher training course at UFRJ. To different knowledges, as well as to discuss the relation between processes of pedagogical literacy and the constitution of teaching identities in the field of teacher training in foreign languages. This paper is based upon the theoretical framework of Discourse Analysis and the New Literacy Studies. The data analyzed consists of discursive sequences corresponding to the didactic pedagogical production developed by four of the participants and to the semi-structured interviews given by them. I seek to understand how the participants' speech is constituted by theoretical-practical contradictions and by subjective displacement movements. I discuss how the analyzed discursive sequences are constituted by a contradictory and simultaneous movement of search for control of teaching knowledges and of fragmentation of subjectivities. Besides that, I discuss how the subjects involved in this research assume different positions in speech, projecting, and, therefore, distinct identity representations.

**Key words:** Pedagogical literacy. Teacher training. Teaching identities. Subjective displacement. Discourse Analysis.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ (2021). Professora Adjunta, nível 4, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Orcid Id: <https://orcid.org/0009-0006-3685-005X>. E-mail: [eliria.fugazza@unifal-mg.edu.br](mailto:eliria.fugazza@unifal-mg.edu.br)

## Introdução

Pretendo identificar, neste artigo, sentidos atribuídos por graduandos/as do curso de Letras Espanhol a saberes teóricos e saberes docentes. Bem como discutir a relação entre processos de letramento pedagógico — enquanto um conjunto de práticas sociais de escrita e de leitura desenvolvidas no âmbito da formação profissional docente — e de construção de identidades docentes no que tange à disciplina de Prática de Ensino de Espanhol, a qual ministrei como professora substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 2016. O corpus consiste em sequências discursivas (Courtine, 2016) advindas de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro licenciandos e de produções didático-pedagógicas — compreendendo planos de aula e atividades didático-pedagógicas — elaboradas por esses sujeitos para a regência no âmbito do estágio supervisionado em espanhol. Busco compreender, nesse viés, de que maneira os enunciados produzidos pelos/as licenciandos/as são constituídos por contradições teórico-práticas e por movimentos de deslocamentos subjetivos. Discuto, ainda, em que medida o sujeito, ao (se) dizer, traz à tona determinadas concepções acerca do fazer docente e acerca das relações estabelecidas com o sujeito-aluno e com a linguagem que constituem esse fazer. Relações estas que se pautam na possibilidade de produção de sentidos outros no trabalho com línguas estrangeiras.

Baseio-me no quadro teórico da Análise do Discurso de linha francesa (Orlandi, 2000, 2011, 2012; Authier-Revuz, 1999), dos estudos do letramento (Lillis, 1998; Street, 2014; Fiad, 2011, Tfouni, 1994), dos estudos dos gêneros (Bakhtin, 2003; ROJO, 2007), dos estudos sobre formação docente (SUÁREZ, 2011) e da pesquisa-ação crítico-colaborativa (Pimenta, 2005). Considero que a perspectiva discursiva à qual me alinho está em consonância com a concepção de letramento considerada por autores dos Novos Estudos do Letramento. Tal como Street (2014), enquanto um modelo ideológico, refere-se a práticas letradas que se concretizam em um contexto político-ideológico determinado, a partir das quais se reafirmam e se desdobram relações de poder e de autoridade.

No que diz respeito ao contexto em que o presente estudo foi desenvolvido, cabe salientar que a disciplina de Prática de Ensino corresponde às disciplinas de Didática de Espanhol I, Didática de Espanhol II e Prática de Ensino de Português-Espanhol e Estágio Supervisionado. Didática de Espanhol I e Didática de Espanhol II consistiam, à época do desenvolvimento da pesquisa, em disciplinas com carga horária de 4 tempos semanais, podendo ser iniciadas pelos licenciandos a partir do 6º período do curso. A disciplina de Didática de

Espanhol I tinha como pré-requisitos as disciplinas de Didática, Espanhol V e Sintaxe da Língua Portuguesa. Em seguida, os licenciandos cursavam a disciplina de Didática de Espanhol II e, se fossem aprovados, poderiam dar início, no período seguinte, ao estágio supervisionado com o acompanhamento do professor formador, isto é, o docente universitário, e do professor regente, ou seja, o docente atuante no campo de estágio. O corpus a ser analisado neste trabalho consiste em um recorte advindo de produções realizadas por alguns discentes das disciplinas mencionadas, a saber, os planos de aula e as atividades didático-pedagógicas elaboradas por quinze licenciandos para a regência de espanhol. Além disso, lançamos mão de entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro sujeitos. Desses participantes, dois licenciandos elaboraram o plano de aula com foco em temas culturais e dois licenciandos elaboraram o plano de aula com foco em tópicos gramaticais. Cabe esclarecer que os demais licenciandos da turma foram convidados, por e-mail, para participar da entrevista, mas apenas esses quatro sujeitos aceitaram o convite.

Em suma, busco compreender e problematizar a relação entre discursividades ligadas aos campos acadêmico e pedagógico na licenciatura em Letras Espanhol, assim como entre as práticas de letramento e a construção de identidades docentes no âmbito da formação oferecida pela universidade pesquisada. Nesse sentido, considero importante que se supere a reflexão em torno da atuação docente a partir do pressuposto do déficit ou da falta, segundo o qual os professores não seriam suficientemente capacitados, sendo assim “considerados como la variable que hay que ajustar para que la innovación de la enseñanza se realice según las orientaciones del saber técnico y experto” (Suárez, 2011, p. 394).

## Estudos do letramento

É relevante refletir em torno da possibilidade de instauração da polissemia no âmbito acadêmico. No que tange a essa discussão, Richard (2001, p. 159) afirma que

*las relaciones entre la institución académica y sus bordes; entre el saber centralizador y las fuerzas de dispersión; entre la ritualización del “Discurso Universitario” y sus “otros” precarios e híbridos, no son relaciones fijas, sino relaciones móviles y cambiantes, hechas de líneas y de segmentos variables tanto en su consistencia de enunciados como en el equilibrio de sus ubicaciones.*

Nesse sentido, o campo acadêmico é perpassado por relações móveis e tensas entre os saberes legítimos e controlados, autorizados institucionalmente pela “*especialización del conocimiento a través de reglas pedagógicas que sólo se fijan en la utilidad social del saber*” (Richard, *op. cit.*, p. 139), e os saberes fragmentados, marcados pela dispersão dos discursos. Em sua defesa da “*des-academización del saber*” (*ibidem*, p. 148), Richard questiona a hierarquização do conhecimento, afirmando que é preciso modificar as fronteiras entre as disciplinas para, assim, produzir saberes mais plurais.

Considero pertinente refletir acerca da relação entre os saberes legítimos e os saberes fragmentados, tendo em vista a constituição do discurso pedagógico em nossa sociedade. Segundo Orlandi (2011, p. 19-20),

O conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato. Na realidade, não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial, apresentando-se assim um só caminho: o do saber institucionalizado, legal (ou legítimo, aquele que se deve ter). O conteúdo aí é a forma (artefato) e se aponta a forma como réplica do conteúdo. Através da metalinguagem, o que se visa é a construção da via científica do saber que se opõe ao senso comum, isto é, constrói-se aí o reino da objetividade do sistema. O objeto aparece refletido nos recortes de uma metalinguagem que se constrói com maior ou menor especificidade, dividindo espaços dentro da instituição.

A divisão dos espaços, de que nos fala Orlandi, e os recortes no objeto, realizados por meio da metalinguagem, têm como consequência a constituição de uma noção de homogeneidade, uma vez que ao sistema de ensino caberia abrigar todas as divisões. Opõem-se, assim, os saberes institucionalizados, que se pautam em concepções como a de racionalidade, objetividade e sistematicidade, e os saberes que denomino como fragmentados, os quais mobilizam as dimensões da experiência, da sensibilidade e da subjetividade.

Considero que os pressupostos discursivos aqui discutidos estão em consonância com a reflexão de Street (2014, p. 18) em torno do “caráter múltiplo das práticas letradas”, as quais são, por vezes, desvalorizadas e marginalizadas pelo sistema de ensino. O autor diferencia, assim, o modelo ideológico do modelo autônomo de letramento. O modelo ideológico refere-se a práticas letradas que se concretizam em um contexto político-ideológico determinado, a partir das quais se reafirmam e se desdobram relações de poder e de autoridade. O modelo autônomo, em contraposição, parte da noção de letramento como um conjunto de competências

neutras, distanciadas da língua e dos sujeitos. Nesse modelo, “os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados em uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para as ideologias” (ibidem, p. 130). Street afirma, ainda, que a referida voz pedagógica instaura e corrobora relações de autoridade, controle e hierarquia.

Estudos desenvolvidos nas últimas décadas têm demonstrado a importância de se refletir acerca de práticas letradas, não só tomando como ponto de partida contextos institucionais. Em um artigo de 1994, Leda Tfouni aborda o letramento como um processo sócio-histórico que pode implicar em uma interpenetração entre as modalidades oral e escrita. Isso significa que o letramento perpassa tanto o discurso oral quanto o discurso escrito, noção que também é defendida por Street (2014). Tfouni crítica, assim, a ideia de grande divisa entre o oral e o escrito, bem como a correlação biunívoca (e, portanto, excludente) entre escolarização e letramento, considerando como letrado o indivíduo sujeito/autor do e no próprio discurso. A subjetividade, tanto do texto oral quanto do texto escrito, consiste assim numa noção-eixo do conceito de letramento a partir de uma perspectiva histórica e ideológica.

Partindo da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, Theresa Lillis (1998) afirma haver uma tendência, constituída ideologicamente, de limitar a participação de sujeitos que têm menos familiaridade com as convenções da escrita acadêmica, consistindo na prática institucional do ministério. Em sua análise, a autora qualifica a interação entre estudante e professor como predominantemente monológica, enquanto o docente universitário determina a tarefa a ser feita e o modo de realização, sem que haja negociação das expectativas em torno do cumprimento dessas tarefas por meio de diálogo entre os sujeitos envolvidos. Com isso, há uma negação e um apagamento dos participantes reais da interação, dificultando a produção de sentidos diferentes no âmbito do Ensino Superior.

No artigo “A escrita na Universidade”, Fiad (2011) retoma a noção de prática institucional do mistério, criticando a crença em relação à suposta transparência das convenções que regulam a escrita de textos acadêmicos, as quais não são explicitadas ao aluno devido à pressuposição, por parte do professor universitário, de que os estudantes já detêm os

conhecimentos necessários para a produção de gêneros pertencentes à esfera acadêmica. Não é suficiente, no entanto,

Explicitar como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente, o que, muitas vezes é feito sem que se alcancem os resultados desejados. É preciso mais: precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia, entre outros fatores. (Fiad, *op. cit.*, p. 363)

Trata-se, portanto, de propiciar uma maior familiarização dos estudantes universitários em relação às condições de produção da escrita, de maneira que se supere o confronto entre as práticas letradas dos alunos e o que se espera deles no contexto acadêmico. Nesse sentido, Fiad (2011) denuncia a negação do aluno real e do silenciamento de sua voz nos processos de ensinoaprendizagem, bem como a desconsideração das práticas de leitura e de escrita dos estudantes no âmbito institucional acadêmico.

No que tange às abordagens do letramento especificamente no âmbito acadêmico, Lillis (2003), a partir da perspectiva bakhtiniana da linguagem, afirma que os objetivos do Ensino Superior podem ser definidos como monológica ou dialogicamente orientados. Objetivos monologicamente orientados dizem respeito a práticas pedagógicas e institucionais de reprodução dos discursos e saberes oficiais. Objetivos dialogicamente orientados, por outro lado, dão visibilidade aos discursos não-oficiais e à alteridade que constituem o contexto acadêmico.

A reflexão desenvolvida por Lillis (2003) pode ser relacionada, em certa medida, à constituição do discurso pedagógico em nossa sociedade. A partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, Authier-Revuz (1999, p. 10) define o discurso pedagógico como um conjunto de práticas de reformulação que “produz um discurso segundo, em função do ‘alvo visado’”. Tais práticas consistem na reescritura de um discurso fonte (D1) em um discurso segundo (D2). A autora ainda afirma que a ciência (D1) se apresenta como um discurso homogêneo, e que, tanto o D1 quanto a sua reformulação no quadro pedagógico, funcionam “sobre um modo tendencialmente monológico” (*ibidem*, p. 13). É importante, portanto, considerar-se o escopo teórico do presente estudo, a compreensão de que a linguagem e os sentidos são múltiplos, heterogêneos e dotados de tonalidades dialógicas.

É possível, nesse viés, relacionar a perspectiva bakhtiniana aos Novos Estudos do Letramento, à medida que, em ambos os quadros teóricos, “a compreensão dos usos da língua como sempre situados coadunam-se com a compreensão de que a linguagem nunca se dá no vazio, mas sempre numa situação histórica e social concreta, através da interação” (Kleiman; De Grande, 2015, p. 14). Nesse sentido, as noções de dialogismo e de gêneros discursivos constituem um aporte relevante para a reflexão acerca das “relações de poder construídas sociohistoricamente e marcadas” (ibidem, p. 25) nas práticas de letramento desenvolvidas no âmbito da formação de professores/as de línguas no Brasil.

Partindo da teoria dos gêneros discursivos preconizada por Bakhtin e dos Novos Estudos do Letramento, Fischer e Colaço (2014, s.p.) propõem a concepção de letramento pedagógico, definindo-a como o modo como os alunos usam os textos, integrando-se em práticas acadêmicas e pedagógicas de iniciação à docência, “voltadas para a formação profissional de professores”. Considero pertinente, no entanto, realizar um deslocamento acerca dessa concepção. Passarei a me referir, assim, ao letramento pedagógico enquanto um conjunto de práticas sociais de escrita e de leitura desenvolvidas no âmbito da formação profissional docente. Considerando-se o modo como se articulam os elementos constitutivos dos gêneros e as “vozes que ecoam nos enunciados” (Rojo, 2007, p. 1772) sobre os objetos de ensino e seus efeitos de sentido na esfera didático-pedagógica. Com o referido deslocamento, torna-se pertinente a compreensão de que, no âmbito do letramento pedagógico, os sujeitos estabelecem relações tanto com o discurso acadêmico quanto com o discurso pedagógico. À medida que mobilizam gêneros escolares e gêneros que são produzidos e que circulam no campo pedagógico, enquanto formas cujos habitus cristalizam “uma série de práticas, de atividades e de formas próprias de discurso didático” (Rojo, op. cit., p. 1771). A partir do referido conceito, busco compreender de que modo se constitui a relação que os licenciandos participantes deste estudo estabelecem acerca dos objetos de ensino, bem como acerca das vozes que ecoam e atravessam o dizer e o fazer docente desses sujeitos.

### **Contradições teórico-práticas e deslocamentos subjetivos**

Nesta seção, discuto em que medida se configuram, nos planos de aula, nas atividades didático-pedagógicas e nas entrevistas, relações assimétricas entre o sujeito-professor e o

sujeito-aluno, bem como contradições teórico-práticas que perpassam os enunciados produzidos pelos licenciandos. Cabe esclarecer que os planos de aula dos licenciandos Bianca e Rodrigo, embora não apresentem atividades didático-pedagógicas, compõem esta seção em decorrência das entrevistas realizadas com esses participantes.

Observemos de que modo o dizer do licenciando Gabriel<sup>2</sup> é atravessado por outras vozes, como a da formação e de metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no momento em que ele fala, na entrevista, sobre as atividades que compuseram seu plano de aula:

SD 1:

Gabriel: aí a primeira coisa que eu pensei foi nisso. Depois eu falei assim tem que ter um texto senão esses professores me matam porque... tudo pra eles é texto. Gabriel na vida real assim acha chato às vezes trabalhar com texto não vou mentir não, eh às vezes eu gosto de trabalhar com textos que sejam mais interessantes e tal, mas assim como eu não sabia também o perfil do professor que ia me avaliar eu fiquei pensando assim talvez se eu colocar uma parada muito nada a ver ele pode criticar por não ser uma coisa formal e tal, e aí como eu já tava pensando que eu queria destacar que na escrita eu tenho um uso menor desse futuro, e na na fala eu tenho um uso maior eu decidi pegar um texto formal \_\_\_\_\_

[...]

Gabriel: aí e a última atividade, foi a foi uma que eu gosto de coisa dinâmica eu sou assim, e aí eu fiquei pensando é uma, é uma regência também não queria ser dinâmico demais que eu não sabia, até que ponto sei lá era o que, porque bem ou mal a gente não pode fingir que a gente não sabe disso mas a gente tá, a gente tá sendo avaliado então a gente também pensa na forma como a pessoa vai avaliar a gente

[...]

Gabriel: e o fato de eu não conhecer o professor, e ter tido pouco contato me fez ser um pouco mais formal comparado ao que eu gosto de ser em sala de aula

[...]

Gabriel: mas aí eu não podia deixar de ser eu, e fiz uma atividade dinâmica no final que era uma atividade que... (exercitava) a fala. Então por exemplo, era uma historinha, tipo, você acabou de ganhar quinhentos mil reais na loteria

Ao falar sobre o processo de elaboração de sua regência, o licenciando diz que “tem que ter um texto, senão esses professores me matam porque tudo pra eles é texto”. Nesse fragmento, o enunciador lança mão da modalidade deôntica orientada para o evento (Dall’Agliohattner, 2009, p. 157), que corresponde à “existência de obrigações, permissões e proibições gerais, sem que o sujeito enunciador assuma a responsabilidade por esses julgamentos”. Portanto, ao dizer que “tem que ter um texto”, o enunciador não se implica como um sujeito que emite um juízo de valor; pelo contrário, a enunciação ganha um caráter de verdade absoluta e/ou de uma

---

<sup>2</sup> Os/as participantes mencionados no artigo serão identificados/as com nomes fictícios com vistas à proteção de suas identidades.

imposição imputada pelo corpo docente que se dedica ao trabalho com a Prática de Ensino no âmbito da licenciatura.

O enunciado de Gabriel é perpassado, assim, por uma representação da identidade do licenciando como fixa e homogênea. O movimento de ironização em relação aos/as professoras/as formadores/as e ao modo como a atuação deles/as é projetada discursivamente nos fragmentos “senão esses professores me matam porque tudo pra eles é texto” e “mas aí eu não podia deixar de ser eu” corroboram, em certa medida, essa concepção de identidade. O sujeito mobiliza, ainda, uma série de sentidos (“Gabriel na vida real”, textos “mais interessantes”, “coisa dinâmica”) que se ligam à referida representação, contrapondo, desse modo, não apenas em seu dizer mas também pelo não dito, as noções de interesse versus desinteresse, dinâmico versus monótono e de real (autêntico) versus artificial (falso). Nesse processo, o sujeito se esquece de que o seu dizer é constituído por outras vozes. Tais como as da formação e de métodos ou abordagens de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial o comunicativismo — que engendra noções como as de dinamismo e informalidade, das quais o licenciando se apropria em sua fala.

É possível observar o atravessamento da voz do comunicativismo também no plano de aula<sup>3</sup> produzido por Gabriel, principalmente na seção de “*Metodología*”. Nesse momento do plano, instaura-se uma tentativa de aproximação à oralidade por meio de um “*juego oral*”, cuja proposta consiste em uma atividade em que os/as alunos/as se dividem em grupos para formar frases a partir de determinadas palavras, conforme é possível visualizar na sequência a seguir:

SD 2:

ANEXO VIII: Juego - Formar frases:

En este juego, los alumnos se dividirán en dos grupos y cada grupo ganará un conjunto de palabras que formarán dos frases. Ellos tendrán que juntar las palabras hasta que se formen las frases. Luego que la primer grupo termine la tarea, todos levantan las manos para que se corrija las sentencias. Si el grupo forma correctamente la frase, gana el juego y el otro continúan la disputa. Si el grupo se equivoca, todos continúan disputando.

- a) Pienso / que / no / va / a / llover.  
Va / a / vender / los / dólares / que / tienes
- b) No / Vamos / a / cenar / afuera / ahora.

---

<sup>3</sup> Os planos de aula serão reproduzidos fidedignamente neste trabalho e sem correções em relação ao uso da língua espanhola.

Dijeron que / el precio / del dólar / va / a / seguir / bajando.

Esse momento está ligado, de certa maneira, a uma atitude responsiva (Bakhtin, 2003) em torno de vozes que advogam pelo trabalho com a habilidade oral nas aulas de língua estrangeira. Como, por exemplo, a das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que ensinam a importância de se desenvolver a produção oral em aulas de Espanhol “de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso” (Brasil, 2006, p. 151). Por outro lado, considero que essa SD é permeada por um imaginário de oralidade que apenas como o lugar do lúdico, que, na materialidade linguística em questão, se liga a sentidos referentes ao “juego” e à “disputa”. Instaure-se, assim, a dimensão do fingimento, uma vez que se nega a efetiva produção de sentido no registro oral em sala de aula. Cabe apontar, além disso, a ocorrência de modalizadores do tipo deôntico (Nascimento, 2010), que indicam obrigação no fragmento “Ellos tendrán que juntar las palabras”. Apesar do caráter lúdico dessa proposta de atividade,

---

considero que o coenunciador, isto é, o sujeito-aluno, ocupa uma posição marcada pela passividade, à medida que suas ações são definidas pelo sujeito-professor.

No fragmento reproduzido na sequência abaixo, a licencianda Camila comenta a respeito do processo de construção de conhecimento em seu próprio percurso formativo:

SD 3:

Camila: tanto eh, uma coisa que a gente viu de um modo geral desde a matéria de Didática

[...]

Camila: que, era não não não assim, usar a gra- a gramática usar o TEXTO né como pretexto, uma coisa que já tava assim inserida na cabeça né que não poderia fazer, e partir, da, deixar o aluno chegar lá

[...]

Camila: sabe não chegar e já, dar a matéria, e eu gostei do tema que eu escolhi nesse sentido porque eu CONSEGUI fazer isso na aula

[...]

Camila: sabe eu consegui fazer com que eles chegassem lá e tal, e eu acho que isso é importante, né porque eles en- eu acho que quando a gente chega lá eu como aluna

[...]

Camila: quando a gente consegue, chegar, lá sabe sem que o professor tenha que dar tudo de bandeja a gente con- a gente aprende, mais

Configura-se, no fragmento acima, uma comparação entre práticas de ensinoaprendizagem desenvolvidas na escola (“deixar o aluno chegar lá”) e o processo de aprendizado de Camila como aluna da graduação (“quando a gente chega lá, eu como aluna”). O dizer da licencianda traz à baila uma concepção de que, ao se constituir como sujeito de sua própria aprendizagem, o discente aprende de modo mais significativo. A SD em questão é, ademais, perpassada pela relação entre os conhecimentos construídos ao longo da formação de Camila (“uma coisa que a gente viu de um modo geral desde a matéria de Didática”) e sua própria prática em sala de aula (“eu CONSEGUI fazer isso na aula”). .

Em relação às atividades elaboradas pela licencianda em sua produção didáticopedagógica, é possível apontar a presença de uma questão de nível inferencial (cf. Applegate *et al.*, 2002) no tratamento de um dos textos selecionados, correspondente ao gênero HQ, como podemos observar na sequência discursiva a seguir:

SD 4:

**Texto II**



**Ejercicios:**

- 1) Comente acerca del cambio en la expresión facial de la chica en la historieta, ¿a qué se debe ese cambio?

Nessa atividade, é solicitado ao coenunciador que “Comente acerca del cambio en la expresión facial de la chica en la historieta”. Elementos visuais como a expressão facial das personagens podem estar relacionados, tal como ocorre no texto em questão, à progressão da narrativa. Realizar inferências acerca desses elementos consiste, assim, numa prática significativa de construção de sentidos no tratamento de textos verbo-visuais, como as HQs. Predomina, portanto, a polissemia (ORLANDI, 2012) na sequência acima, à medida que o

coenunciador é interpelado a ocupar o lugar de sujeito de sua própria leitura, mobilizando, para isso, a relação entre diferentes linguagens, como a verbal e a visual.

No fragmento de entrevista reproduzido abaixo, a licencianda Bianca, de maneira semelhante à SD 3, aborda a contribuição dos saberes desenvolvidos em seu percurso formativo em relação à sua prática docente:

SD 5:

Bianca: como a gente trabalhou com gênero, e... pelo menos, né no tempo que eu fiquei no PIBID porque assim, foi uma coisa que abriu muito a minha cabeça né foi um projeto que abriu muito a minha cabeça

[...]

Bianca: pra o, pra compreensão de textos mesmo de, que eu já tinha visto que eu, que tava né, meio obscuro

[...]

Bianca: eh... foi essa questão mesmo que a gente sempre trabalhava com gêneros diferentes, tipos assim tipos de texto gêneros, também a questão de, das práticas de leitura e tal [...]

Bianca: então foram coi- foram es- foram esses saberes que me ajudaram, bastante assim

[...]

Bianca: pra não só né no processo o processo de de elaboração do... da da aula né mas assim até mesmo no... no que pensar né qual o que que eu vou trabalhar na na minha aula de regência então

[...]

Bianca: eh essas, esses saberes foram bastante relevantes né, pra gente poder pelo menos pra mim pra poder, pensar em como trabalhar o que trabalhar, numa turma que não é um... que não tem um não é assim eu falo ensino regular mas é regular porque, é ensino médio

Pesquisadora: é uma modalidade

Bianca: é é diferente né do que a gente tá acostumado, e, que tem já vem acompanhados de saberes, né eh de outros saberes que a gente não não tem

[...]

Bianca: né de uma experiência de vida bem diferentes da nossa, então pelo menos da minha né, então acho que essas práticas de prática de leitura eh, o conhecimento de gênero, e... até a sequência mesmo também, foram bastante relevantes assim

O dizer da licencianda indicia, de certo modo, um movimento de deslocamento subjetivo, considerando-se que os saberes mencionados por ela (“gêneros diferentes, tipos assim tipos de texto gêneros, também a questão de, das práticas de leitura”) contribuíram significativamente para a construção de uma prática docente mais aberta ao outro, isto é, à alteridade (“que tem já vem acompanhados de saberes, né eh de outros saberes que a gente não, não tem”, “uma experiência de vida bem diferentes da nossa, então pelo menos da minha”). Tal

relação liga-se não apenas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a qual Bianca realizou seu estágio, mas também a conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, com destaque a saberes desenvolvidos no âmbito do PIBID. Na sequência em questão, a licencianda assume, portanto, um posicionamento discursivo de questionamento do controle dos saberes escolares e acadêmicos, à medida que seu dizer deixa entrever a constituição de um fazer docente que valoriza os saberes e as experiências de vida do outro.

A sequência a seguir, extraída de entrevista realizada com o licenciando Rodrigo, deixa entrever, semelhantemente, a questão da fragmentação de práticas docentes como uma contradição no que se refere a processos de inovação no ensino de línguas:

SD 7:

Rodrigo: porque agora os vestibulares, estão mudando a cara, frente a isso eles tão trazendo essas, questões eh dos gêneros discursivos, né, e tão trazendo essas mudanças na da das variações

[...]

Rodrigo: né

Pesquisadora: sim

Rodrigo: então, eles mesmos ficam muito confusos, porque eles tão ainda com tendo contato com, eh manuais prescritivos, ao mesmo tempo que estão trazendo essas informações novas pra eles, e eles não sabem qual que eles, tomam como referência

[...]

Rodrigo: e às vezes os próprios professores, já sã- já são, frutos de uma herança, desse material prescritivo Pesquisadora: sim

Rodrigo: e eles tentam às vezes trazer uma bagagem mais moderna mas na própria explicação deles vem essa, esse embasamento já da

Pesquisadora: é

Rodrigo: então fica

Pesquisadora: que

Rodrigo: uma coisa bem contraditória

O fragmento de enunciado destacado nessa SD indicia, pela relação entre o dito e o não dito, a constituição dos professores como sujeitos que são “frutos de uma herança” do ensino tradicional de línguas e que lançam mão, em suas aulas, de “manuais prescritivos” e de um embasamento teórico advindo dessa tradição. O dizer de Rodrigo deixa entrever que esses mesmos professores, no entanto, tentam trazer “mudanças”, “informações novas” e uma “bagagem mais moderna” para os alunos. A tradição e a inovação constituem-se, assim, na sequência em questão, como polos opostos e contraditórios entre si, o que, na visão de Rodrigo, leva os alunos a ficarem “muito confusos”. Considero, nesse sentido, que o licenciando assume

um posicionamento discursivo de adesão ao controle em torno do fazer docente, à medida que o dizer do sujeito traz à baila uma concepção acerca desse fazer e, em consequência, das identidades docentes como uma instância homogênea.

Podemos observar de que modo se constituem contradições teórico-práticas no fazer docente a partir da análise da SD seguinte, correspondente à seção de procedimentos do plano de aula elaborado por Rodrigo:

SD 8:

**PROCEDIMIENTOS (PROFESOR)**

- I. Para empezar la clase, el profesor va a presentar una serie de imágenes emblemáticas a cerca de elementos culturales de los países latinoamericanos a los alumnos. En seguida, va a preguntarles a respecto de las referencias que ellos pueden hacer a partir de lo presentado.
- II. El profesor va a presentar recortes de un mapamundi (...).
- III. El profesor inicia la lectura mediada del artículo electrónico, “Los estereotipos de los latinoamericanos sobre nosotros mismos” (Texto I). La estrategia de lectura se basa en instigar los alumnos sobre:
  - 1) Las construcciones de estereotipos del mundo en relación a la Latinoamérica.
  - 2) Las construcciones de estereotipos entre los países que integran la Latinoamérica.
  - 3) En que grado nos identificamos con esas construcciones.
  - 4) Cómo se encuentra el Brasil dentro de la Latinoamérica, cuando se trata de integración sociocultural.
- IV. En la etapa final, el profesor pasa una “propuesta de actividad” para que los alumnos se posicionen en relación al artículo leído anteriormente, proponiendo una simulación de un comentario crítico vía Facebook en la página de la BBC Mundo. El docente debe presentar las particularidades del género textual elegido con el auxilio de la imagen contenida en la hoja de ejercicio. Además, es necesario que se verifique la producción del alumno en la hoja o sugerir que ese haga una lectura en altavoz.

Na SD em questão, é possível observar que a primeira etapa da metodologia descrita no plano consiste em uma atividade de motivação, em que o enunciador lança mão de imagens ligadas a “elementos culturales de los países latinoamericanos” e de perguntas acerca das “referencias” que os coenunciadores estabelecem em relação a essas imagens. Na segunda etapa, o foco na contextualização se mantém, à medida que o enunciador revisita um mapamúndi presente no texto a ser trabalhado na terceira etapa. Tendo como ponto de partida o referido mapa-múndi, o enunciador dirige perguntas aos coenunciadores em torno de elementos culturais presentes no texto e da concepção de estereótipo. A etapa seguinte refere-se à leitura do texto intitulado “Los estereotipos de los latinoamericanos sobre nosotros mismos”. Tal atividade estipula uma “estrategia de lectura” pautada em alguns objetivos, dentre eles

questionar “En que grado nos identificamos con esas construcciones.” Nesse tópico, o enunciador parece incluir a si mesmo e ao coenunciador, implicando-se no questionamento lançado a partir da leitura do texto. Na quarta e última etapa, o enunciador solicita a seus coenunciadores a elaboração de um comentário em uma rede social do jornal em que o texto foi publicado. Para isso, o aluno poderá “utilizar como sugerencias los puntos principales abordados en clase” ou basear-se em alguns dos questionamentos formulados no próprio texto. Dessa maneira, tal proposta de produção escrita se configura como uma atividade que se pauta em um movimento de retorno ao que foi lido anteriormente. O enunciador deixa entrever, no entanto, a dimensão de fingimento dessa “propuesta de actividad”, que gira em torno de “una simulación de un comentario crítico”. Esse caráter de simulação liga-se, de certo modo, à circularidade do discurso pedagógico, no qual predomina a paráfrase (Orlandi, 2011). O que é produzido em sala de aula circula apenas nesse espaço, cabendo ao docente, então, verificar “la producción del alumno”. O professor torna-se, nesse processo, o único interlocutor do texto do aluno, que devolve à instituição escolar o “mesmo dizer sedimentado” (ibidem, p. 27) que lhe foi dado..

### Considerações finais

Neste trabalho, foi possível compreender em que medida os enunciados produzidos pelos/as licenciandos/as, correspondentes às entrevistas e às produções didático-pedagógicas, são atravessados por outras vozes, como as da formação e as de metodologias de ensinoaprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente o comunicativismo. Nesse sentido, buscamos refletir acerca do modo como os sujeitos se posicionam, na materialidade analisada, em relação a essas vozes. Percebemos, assim, que se constituem, nos enunciados produzidos pelos sujeitos, não apenas movimentos de adesão e de oposição em torno das referidas vozes, mas também de imbricação entre diferentes posicionamentos discursivos.

Considero, a partir dos gestos analíticos empreendidos neste trabalho, as tensões discursivas que atravessam os enunciados produzidos pelos/as licenciandos/as como indícios de que as identidades docentes são constituídas pela contradição e pela dispersão de discursos e vozes. À medida que os dizeres desses sujeitos são perpassados pela imbricação entre diferentes posicionamentos discursivos: ora de adesão e de reivindicação do controle em torno

dos saberes e da produção de sentidos, ora de questionamento dos mecanismos de controle acerca desses processos. Observamos que tais enunciados indiciam, por vezes, a cobrança por uma postura didatizante e transmissiva por parte da universidade. Ao mesmo tempo, deixam entrever a busca do sujeito por ocupar o lugar de professor crítico-reflexivo que reflete e discute sobre os objetos de ensino, que visibiliza os processos de tomada da palavra do sujeito-aluno em sua relação com a língua estrangeira. As relações que se configuram nos enunciados produzidos pelos/as participantes do estudo são atravessadas, assim, por movimentos de tensão, à medida que, por um lado, os sujeitos parecem aderir ao discurso da falta. por outro, constituem-se, no fio do discurso, gestos de autopercepção dos rearranjos e deslocamentos subjetivos vivenciados pelos/as licenciandos/as em seus percursos formativos.

Considero que este estudo pode colaborar para o avanço de debates teóricos em torno da formação docente no que tange à visibilização e à problematização dos modos de configuração das relações entre os sujeitos no contexto relativo aos cursos de formação de professores/as. Espero contribuir, assim, para a reflexão e o fomento de processos de inscrição nos discursos acadêmico e didático-pedagógico e de construção de identidades docentes pautados na constituição do licenciando como sujeito do discurso e de práticas de letramento pedagógico no âmbito da formação de docentes de línguas estrangeiras.

Cabe ressaltar, por fim, a importância de se fomentar gestos de resistência na formação inicial de docentes de línguas estrangeiras, tendo em vista a dimensão ético-política da docência. De modo a propiciar uma reflexão teórico-crítica que questione as discursividades hegemônicas do mercado e as tendências antidemocráticas que atravessam a contemporaneidade.

## Referências

APPLEGATE, Mary. DeKonty; QUINN, Kathleen. Benson, APPLEGATE, Anthony. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, n. 2, v. 56, out. 2002. p. 174-180.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dialogismo e divulgação científica. **Rua**, Campinas, v. 5, n. 1, 1999. p. 9-15. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640645/8193>. Acesso em: 06 maio 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Conhecimentos de Espanhol**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias**, ano 1, jun. 2016.

DALL'AGLIO-HATTNER, Marize M. Entre o poder e o dever: fatores intervenientes na expressão da modalidade nos discursos de posse presidencial. *In: Gragoatá*, Niterói, n. 27, 2º semestre de 2009. p. 155-168.

FIAD, Raquel S. A escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, n. Especial, 2ª parte 2011. p. 357369. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436>. Acesso em: 18 de out. 2016.

FISCHER, Adriana; COLAÇO, Sylvania F. Letramentos acadêmicos e pedagógicos no PIBID: textos em uso na trajetória de formação do professor. *In: Colóquio Nacional: diálogos entre linguagem e educação*, 2., 2014, Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2014.

KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula B. Interseções entre a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015. p. 11-30. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17045/13923>. Acesso em: 23 nov. 2018.

LILLIS, Theresa. **Making meaning in academic writing: mature women students in higher education**. 1998. 441f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Sheffield Hallam University, Sheffield, 1998.

\_\_\_\_\_. Student writing as “academic literacies”: drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and education**, United Kingdom v. 17, n. 3, 2003. p. 192-207.

NASCIMENTO, Erivaldo. A modalização deontica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 7, n. 1, jan./jun., 2010. p. 30-45.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARD, Nelly. **Residuos y metáforas**. Santiago: Cuarto Propio, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *In: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos*, 4., 2007, Tubarão. **Anais [...]**: Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. p. 1761-1775.

SUÁREZ, Daniel H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educación em Revista**, v. 27, n. 1, abr. 2011. p. 387-416. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a18.pdf>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 26, jan./jun. 1994. p. 49-62. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636812/4533>. Acesso em: 2 jul. 2014.

**Recebido em:** 08 de novembro de 2023.

**Aceito em:** 26 de fevereiro de 2025.