

# O que revelam as práticas discursivas e as propostas didáticas do professor em formação nas áreas de Letras e Ciências Sociais: um estudo comparativo

Fernanda de Oliveira Valle Reis\*

## Resumo

Este artigo desenvolve uma reflexão sobre os resultados de uma pesquisa de iniciação científica que investigou os modos como o sujeito-autor se posiciona frente aos saberes de sua área, em uma interface entre os processos de constituição do futuro professor, nos âmbitos de Letras e de Ciências Sociais, e o possível impacto das ações desse futuro profissional na formação humanista de crianças e jovens da educação básica, por meio de suas propostas didáticas. O *corpus* revelou mais semelhanças do que diferenças entre os graduandos dos dois cursos, em relação às dificuldades com a escrita acadêmica e o desenvolvimento da autoria. A contribuição do ensino de Língua Portuguesa para a formação humanista dos alunos está em avançar os limites da metalinguagem, enquanto a contribuição de Sociologia é relacionar a luta de sujeitos históricos com o cotidiano dos alunos. A análise foi desenvolvida à luz do aporte teórico do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017), sob a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de construção do conhecimento (LOPES, RINCK, 2019), de acordo com os princípios dos Estudos Culturais do Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, ASSIS, 2016; LOPES, 2018) e da análise do discurso (ORLANDI, 1999). O exame das práticas discursivas concentrou-se nos modalizadores que indiciam posicionamentos enunciativos (BRONCKART, 1999 e 2006) e nos índices de avaliação e indicadores atitudinais (KOCH, 2015).

Palavras-chave: Escrita acadêmica; formação docente; formação humanista.

---

\* Mestranda bolsista da CAPES no programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Integrante do grupo de pesquisa NELLF (Núcleo de Estudos de Linguagem, Letramento e Formação). ORCID: <https://orcid.org/2-5330-6092>.

# What Reveal the Discursive Practices and the Didactic Proposals of the Teacher in Training in The Areas of Languages and Social Sciences: a Comparative Study

## Abstract

This article develops a reflection on the results of a research of scientific initiation, which investigated the ways in which the author subject is positioned in front of the knowledge of his area, in an interface between the process of constitution of the future teacher, in the areas of Languages and Literature and Social Sciences, and the possible impact of the actions of this future professional in the humanist formation of children and young people of basic education, through its didactic proposals. The corpus revealed more similarities than differences between the undergraduates of the two courses, in relation to the difficulties with academic writing and the development of authorship. The contribution of Portuguese language teaching to the humanist formation of students it is on going beyond the limits of metalanguage, while the Sociology teaching is to relate the struggle of historical subjects with the daily lives of students. The analysis was developed in the light of the theoretical contribution of the Bakhtin Circle (VOLÓCHINOV, 2017) from the interactionist and socio-discursive perspective of knowledge construction (LOPES, RINK, 2019), according to the principles of the Cultural Studies of Literacy (STREET, 2014; KLEIMAN, ASSIS, 2016; LOPES, 2018) and under the discourse analysis view (ORLANDI, 1999). The examination of discursive practices focused on the modalizations of enunciative positioning (BRONCKART, 1999 and 2006) and on the evaluation indices and attitudinal indicators (KOCH, 2015).

Keywords: Academic writing; Teacher training; Humanist training.

## Introdução

O objetivo deste artigo é expor os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq)<sup>1</sup>, desenvolvida entre 2020 e 2021, que investigou os modos como o sujeito-autor se posiciona frente aos saberes de sua área – em interface com os processos de constituição do futuro professor, nos campos de Letras e de Ciências Sociais, em uma universidade privada de Belo Horizonte, Minas Gerais – e o possível impacto desse futuro profissional na formação humanista de alunos da educação básica. A escolha das duas áreas se deu pela afinidade entre os saberes disciplinares da linguagem e da literatura com os aspectos sócio-históricos e sociológicos, afinal: “as leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224). Além disso, as Ciências Sociais congregam um conjunto de disciplinas que também se voltam para formar os professores de Sociologia, componente curricular de relevância na formação cidadã.

Sob viés metodológico de natureza qualitativa e interpretativa, as práticas discursivas (artigos, resenhas e planos de aula) dos graduandos e os dados coletados de entrevistas e questionários foram examinados a partir de uma concepção discursiva e sociointeracionista de construção do conhecimento (LOPES; RINCK, 2019). A análise considerou os subsídios teóricos oriundos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017), dos Estudos Culturais de Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN; ASSIS, 2016; LOPES, 2018; FISCHER, 2015; SILVA; MATENCIO, 2009) e da Análise do Discurso (ORLANDI, 1999). O exame das práticas discursivas constitutivas do *corpus* concentrou-se no agenciamento das estratégias de modalizações responsáveis pelo posicionamento enunciativo (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2006) e dos índices de avaliação e indicadores atitudinais, na perspectiva da semântica argumentativa (KOCH, 2015)<sup>2</sup>.

A definição da pergunta de pesquisa passou por um período longo de maturação. Inspirada na leitura do livro *Sem fins lucrativos: por*

1 Pesquisa de Iniciação Científica de mesmo nome, desenvolvida por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq (2020-2021).

2 Este estudo está vinculado à frente de pesquisas “Construção de Autoria e de Identidade Acadêmica e Profissional – Diálogos entre Saberes e Práticas (2017), coordenada pela professora Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, e às pesquisas do projeto “Escrita acadêmica/escrita científica: das formas da presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares” – MCTIC/CNPq nº 28/2018, ao qual se articula o grupo de pesquisa NELLF (Núcleo de Estudos de Linguagem, Letramento e Formação do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas), sob a coordenação da professora Dra. Juliana Alves Assis.

*que a democracia precisa das humanidades*, da filósofa Martha Nussbaum, a questão inicial, genérica, tinha um tom de propaganda motivacional. Como preparar as novas gerações para não repetirem os erros do passado e construírem relações mais fraternas e democráticas, baseadas na equidade? A ação do professor em sala de aula, passando pelo seu percurso formativo na universidade até chegar às suas práticas discursivas, foi o fio condutor do recorte: como o professor da área das humanidades pode atuar para contribuir, de fato, com a formação integral dos seus alunos? Afinal, embora a educação de crianças e jovens seja responsabilidade da família, do Estado, da escola e do conjunto dos professores de todas as áreas do saber, é natural que os professores das humanidades sejam instados a demonstrar a que vieram. De acordo com Mikhail Bakhtin, o lugar que cada ser ocupa no mundo lhe confere responsabilidade e não há justificativa para não pensar ou não criar tudo que advém da sua singularidade como sujeito. Ou seja, para Bakhtin, não temos alibi (AMORIM, 2009).

Nussbaum (2017) relaciona o recrudescimento da extrema direita em vários países com o fenômeno global de desprestígio das humanidades e afirma que, quando mantemos com o *outro* relações meramente utilitárias, a democracia está fadada ao fracasso, pois trata-se de um regime que “se baseia no respeito e na consideração, e estes, por sua vez, se baseiam na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como simples objetos” (NUSSBAUM, 2017).

Dissociar a prosperidade da necessidade de se investir em pesquisas em Ciências Humanas e em práticas que promovam a democratização do conhecimento é adiar indefinidamente o desenvolvimento econômico e a justiça social, o que prolonga o processo de amadurecimento de uma sociedade. Um exemplo dessa procrastinação pode ser visto em alguns dados de recente publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que demonstram as dificuldades do Estado brasileiro em manter uma evolução positiva do acesso à universidade. Após duas décadas de alta – em função das políticas públicas afirmativas para democratizar a educação –, o ingresso no ensino superior pela população negra, pobre e oriunda da escola pública caiu de seis em cada 100 alunos, em 2015, para cinco em cada 100, em 2019 (CEARÁ *et al.*,

2021). Considerando toda a população brasileira, a proporção de adultos de 25 a 34 anos com diploma superior é de 21%, ao passo que em outros países da América do Sul a proporção chega, por exemplo, a 34% (no Chile) e a 40% (na Argentina) (SENKEVICS, 2021, p. 200).

Este artigo está organizado em quatro seções, sendo a primeira delas esta Introdução, seguida de aporte teórico (“Os discursos sob a ótica da enunciação e do dialogismo”) e de seção de análise dos dados (“Entre a legitimidade do *outro* e o saber em construção”), com quatro subtítulos. Por fim, há as considerações finais com encaminhamentos para pesquisas futuras acerca do tema.

## Os discursos sob a ótica da enunciação e do dialogismo

“O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011, p. 395). O *ser* de que fala Bakhtin em *Estética da criação verbal* é fonte e alvo permanente de investigação, meio e fim das humanidades. Por “nunca coincidir consigo mesmo”, demanda luz constante sobre suas ações, sobre seu discurso. Esse *ser*, cujos enunciados formam os elos intermináveis dessa rede discursiva e dialógica, vivencia individualmente a linguagem a partir da interação constante com os enunciados individuais dos outros, “num processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua) [...] de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade” (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Nesse entremeio de palavras alheias, a Análise do Discurso (AD) problematiza a noção de leitura para investigar como um objeto simbólico produz sentidos. Constituída na intersecção dos campos da Linguística, da Filosofia e das Ciências Sociais, a AD de linha francesa compreende que “a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 1999, p. 25).

Tendo como base o dialogismo – princípio constitutivo da linguagem que se manifesta no “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p.

218-219) –, o estudo se orientou pela noção de “letramentos acadêmicos” (FISCHER, 2015; STREET, 1995 *apud* FISCHER, 2015), em função da natureza especializada das linguagens, da variedade dos domínios discursivos e das relações de professores e alunos com o conhecimento (FISCHER, 2015). A pesquisa reconhece no gênero discursivo a prática de linguagem de acesso ao mundo do conhecimento e utiliza a concepção sociointeracionista de análise, para a qual a ciência é uma atividade social e histórica.

Quanto ao exame das práticas discursivas, o estudo se concentrou nas modalizações, que permitem flagrar o posicionamento enunciativo (BRONCKART, 1999, 2006), e nos índices de avaliação e indicadores atitudinais (KOCH, 2015). Jean-Paul Bronckart (1999), à luz da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), inspirado nos princípios do interacionismo social de Vygotsky (2003), defende que as condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

A partir do ISD, Bronckart (1999) define, como níveis básicos da arquitetura textual, a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos de coerência pragmática ou interativa. Estes últimos incidem sobre a distribuição de vozes e têm a ver com a responsabilidade enunciativa do locutor, pois marcam posicionamentos por meio de modalizações. Segundo o autor, o ato da linguagem implica interação com outros atos de linguagem, ou seja, outros discursos, que acabam por deixar marcas desse processo polifônico e agem como modalizadores enunciativos ao indicarem comentários ou avaliações, conferirem coerência pragmática ou interativa ao texto e orientarem a interpretação.

A segunda categoria de análise, sob a perspectiva da semântica argumentativa, realça a atitude subjetiva do enunciador. Ingedore Koch (2015) foca os recursos argumentativos que atribuem coerência ao texto e dão pistas sobre a orientação da argumentação discursiva. A autora registra que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, tendo em conta que a interação por meio da linguagem é marcada por objetivos comunicativos, relações a estabelecer, efeitos a causar; enfim, segundo a autora, pela linguagem o sujeito pretende “*atuar sobre o(s) outro(s)*” de forma a obter dele(s) determinadas reações, sejam elas verbais ou não verbais (KOCH,

2015, p. 29). Assim, os indicadores de atitude e de avaliação referem-se às manifestações subjetivas e comportamentais do enunciador, enquanto os índices de valoração colocam em evidência o referente (KOCH, 1993).

## Entre a legitimidade do outro e o saber em construção

À semelhança de um estudo de caso, a pesquisa tentou vislumbrar, a partir da observação e análise de um recorte micro, uma realidade macro (YIN, 2001). A fim de alcançar o objetivo geral da proposta de investigar as formas de presença do autor e do *outro* nos gêneros acadêmicos e como isso incide na ação do futuro docente, foram convidados a participar os estudantes do 6º, 7º e 8º períodos de licenciatura de Letras e de Ciências Sociais. Onze alunos de cada curso responderam individualmente a um questionário sobre vivências de letramento acadêmico; participaram de grupos focais (doravante chamados GF); e disponibilizaram 29 textos para análise (artigos, resenhas críticas e planos de aula)<sup>3</sup>. Foi feita também uma pesquisa das ementas das disciplinas e entrevistas com as professoras de estágio de cada curso. Todos os instrumentos de geração de dados foram coletados por meio eletrônico.

Iniciarei a análise com as impressões gerais sobre o material coletado para, na sequência, refletir sobre os pontos mais relevantes da pesquisa. Ao examinar os dados, verifiquei que os diálogos e os depoimentos extraídos dos GF se mostraram mais reveladores de posicionamentos, questionamentos e anseios dos professores em formação, enquanto as produções acadêmicas possibilitaram verificar como esses alunos explicitam seu diálogo com os saberes de sua área e os modos como imprimem sua voz. Essas diferenças se devem sobretudo às características dos gêneros em questão, às circunstâncias e aos interlocutores, o que ilustra que os enunciados refletem as condições e as finalidades de cada campo e que cada situação comunicativa leva o sujeito a utilizar a língua em “*tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

O GF possui um regramento mais flexível e, ainda que mediado, aproxima-se de uma conversa informal e deixa os participantes mais à

3 Para preservar a identidade dos participantes, os nomes foram substituídos por siglas. AL1 até AL7 para aluno de Letras e ACS1 até ACS9 para aluno de Ciências Sociais. As professoras de estágio serão identificadas como PL para Letras e PCS para Ciências Sociais.

O que revelam as práticas discursivas e as propostas didáticas do professor em 65 formação nas áreas de Letras e Ciências Sociais: um estudo comparativo

vontade para se expressar, já que é feito oral e sincronicamente, a partir da interação entre pessoas com interesses e experiências comuns. Por outro lado, os gêneros que constituem as práticas de escrita acadêmica costumam ser um desafio para os graduandos, razão pela qual têm sido objeto de pesquisas nas universidades (FISCHER; COLAÇO, 2015). Quanto aos questionários, eles me permitiram traçar um perfil preliminar do público participante. Por meio deles, pude identificar que, para a maior parte dos alunos de ambos os cursos, o artigo é considerado o gênero mais difícil de se trabalhar e, a BNCC, o documento parametrizador mais importante. Sobre os autores fundamentais para a formação acadêmica, Mikhail Bakhtin e Karl Marx foram os mais citados pelos alunos de Letras e de Ciências Sociais, respectivamente.

## A rede dialogal do ponto de vista dos alunos

Os textos produzidos pelos graduandos e os diálogos dos GF foram analisados sob quatro aspectos: o investimento no diálogo estabelecido entre os saberes disciplinares e fontes semióticas diversas; o impacto das leituras formativas sobre as propostas didáticas; o posicionamento enunciativo do sujeito-autor frente aos saberes de sua área; e os desafios de se adentrar em uma nova ordem discursiva (SILVA; LOPES, 2020). Neste artigo, farei um breve comentário sobre esses itens na análise dos textos para, então, me deter nas reflexões suscitadas pelo último deles.

Ao examinar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas disciplinas da graduação, em torno de temas como racismo, machismo e feminismo, torna-se evidente a transversalidade que se impõe quando se discutem questões humanas via linguagem. Isso fica nítido também nas entrevistas com as duas professoras. A professora do Departamento de Letras (PL) ressalta que pensar nas práticas discursivas com foco no funcionamento da língua envolve uma grande contribuição do paradigma sociológico e dá como exemplos a perspectiva sociológica de Volóchinov e a teoria das representações sociais (revisitada pela Análise do Discurso), que tem origem em Durkheim. Já a professora do Departamento de Ciências Sociais

(PCS) destaca o projeto de extensão no sistema prisional e a importância das oficinas de leitura, que, ao lado das metodologias sociológicas, viabilizam o aprendizado dos encarcerados.

A forma de dialogar com os autores de referência e o posicionamento enunciativo do sujeito-autor frente aos saberes de sua área se mostram similares nas produções de ambos os cursos. A citação curta e a citação longa são as principais formas de diálogo e a voz do aluno-autor se revela e se distingue das demais a partir de modalizações ou vozes enunciativas e dos indicadores de atitude. O funcionamento dessas modalizações e os indícios de voz autoral podem ser vistos neste excerto de um trabalho de ACS4, com duas manobras enunciativas: “Podemos destacar a importância em torno do processo de aprendizagem do conteúdo, porém deve-se ter em mente que os jogos, sozinhos, não resolvem o problema de aprendizagem dos alunos” (ACS4). Em um primeiro momento, ao escrever “podemos destacar”, o enunciador não se manifesta assertivamente, mas modaliza seu discurso a fim de enfatizar um aspecto do que será enunciado para, em seguida, introduzir uma voz que se contrapõe ao dito anteriormente, revelando, assim, uma atitude responsiva, ao antecipar a possibilidade de os jogos serem interpretados como uma solução didática inquestionável.

Nos planos de aula e nos relatos das vivências didáticas, o professor em formação mostra com maior clareza a que veio. Neles, constatei a preocupação do futuro professor de Língua Portuguesa e de Sociologia em trilhar um caminho metodológico que leve os estudantes a perceberem sua posição no mundo, contribuindo com a construção de um pensamento e um modo de agir autônomos (FREIRE, 2013). Em um dos planos de aula de Sociologia, o professor em formação (ACS3) traz como tema as manifestações culturais e políticas dos jovens no espaço urbano com atividades que incentivam o posicionamento crítico e têm como objetivo preparar o aluno para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em outro exemplo é revelada a intenção de manter distância das injunções do exame nacional, num primeiro momento. Neste plano, o graduando (ACS2) defende que os conteúdos selecionados (democracia, eleições, direitos civis) sejam trabalhados com mais vagar e profundidade nos primeiros meses do ano, a fim de estimular as reflexões que se acentuam no segundo semestre e são necessárias ao enfrentamento do ENEM.

No âmbito de Letras, as propostas didáticas examinadas revelam o intuito de aguçar o olhar científico de crianças e jovens: “Despertar o olhar intuitivo dos alunos para análises comparativas, com o objetivo de que a teoria seja construída” (AL2). Visam também a aproximar o estudo dos gêneros narrativos da realidade dos alunos, facilitando a compreensão e a percepção do sentido desse tipo de conhecimento: “Mostrar como a(s) narrativa(s) se evidencia(m) nas mais diferentes facetas do nosso dia a dia” (AL1). E, por fim, as propostas didáticas demonstram a intenção de promover o encontro dos estudantes com a realidade brasileira, a partir da análise literária e das reflexões sobre o próprio *fazer literário*, utilizando textos que realçam a cultura brasileira, sua diversidade e contrastes – focalizando temas como racismo, desigualdade social e violência urbana.

## Os desafios da nova ordem discursiva vêm à tona nos grupos focais

Adentrar em uma nova ordem discursiva não é um processo fácil e pode ser realmente penoso, já que envolve, além de aspectos práticos, percepções e sutilezas do meio acadêmico e seus acordos tácitos de conduta que somente o tempo pode afinar. Mas o que costuma tirar o sono de muitos alunos da graduação é algo bem mais concreto e imediato e diz respeito ao domínio dos gêneros e suas formas e ao desenvolvimento da autoria. Essa é a conclusão a que cheguei depois dos debates dos grupos focais de Letras e de Ciências Sociais.

Não por acaso, o artigo (seguido da pesquisa e da proposta didática) foi considerado o gênero mais difícil, pois exige do sujeito-autor ampla pesquisa e capacidade de análise e síntese para estabelecimento do recorte, escolha da linha teórica e de autores e textos que serão colocados em diálogo para, então, diante da tela do *notebook*, ainda se fazer duas perguntas: “o que eu tenho a dizer sobre tudo isso, mesmo?” e “por onde eu começo?”. O professor Corrêa afirma que, quando o assunto é escrita acadêmica, o desafio está na entrada das regiões de sentido dos discursos pedagógico e científico, que se dá por “subjetivações específicas ligadas a esses diferentes enquadramentos institucionais” e pela “necessária remissão a sujeitos, tempos e espaços” (CORRÊA, 2019, p. 183).

O GF, como um gênero desenvolvido a partir da interação oral e em torno das experiências dos envolvidos, nos permite compreender certas práticas cotidianas e identificar representações, valores, preconceitos, restrições, linguagens que prevalecem ao se tratar de um assunto de interesse comum dos participantes (GATTI, 2005). Por isso, ele foi especialmente importante para a compreensão de como os alunos de Letras e de Ciências Sociais lidam com a forma dos textos acadêmicos e com a construção da autoria. Durante o GF foi possível perceber como a forma e a autoria<sup>4</sup> estão profundamente interligadas, não sendo um fenômeno exclusivo da literatura (cuja forma é, por excelência, manifestação da autoria), mas, também, da escrita acadêmica. Bakhtin (2011) explica que a forma envolve as dimensões arquitetônica – relativa às inter-relações axiológico-dialógicas do texto (conteúdo) – e composicional, isto é, o gênero. Para Sobral (2019), o dito e o modo de dizer são partes constitutivas de todo enunciado, não apenas do estético.

O desenvolvimento da autoria pode significar, no mínimo, a reprodução do conhecimento sob um novo ponto de vista, a partir da habilidade de discorrer sobre determinado assunto com relativa autonomia e, especialmente, na pertinência do uso de exemplos, associações, alusões e construções metafóricas. De acordo com Orlandi (2007), a noção de autoria está ligada à função enunciativa do sujeito: “A função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (ORLANDI, 2007, p. 69). A autora afirma ainda que a função-autor é afetada pela responsabilidade social – o que me remeteu a Bakhtin (2012), quando afirma que a existência do sujeito deve ser sobretudo ativa, isto é, ele deve ocupar efetivamente o seu lugar único.

No entendimento de Orlandi (2007), mesmo que não instaure discursividade, o sujeito pode se colocar na posição de autor ao produzir um lugar de interpretação (e não apenas de repetição), já que cada um é tocado de modo particular pela história e definido pela relação com o *outro* (interlocutor) e com o Outro (a memória do dito, que instaura o interdiscurso). Essa dupla relação leva à ideia do efeito-leitor, ou seja,

<sup>4</sup> Neste parágrafo, as palavras texto, conteúdo e enunciado estão sendo usadas como expressão verbal da autoria.

o efeito que essas relações dialógicas provocam na autoria, a chamada “determinação ideológica da autoria”. Dessa forma, conclui-se que “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (ORLANDI, 2007, p. 75).

Ao serem perguntados sobre qual dos dois aspectos representava mais dificuldade nas práticas acadêmicas, apenas um participante do grupo de Letras respondeu “a autoria” e, os demais, “a forma”. Mas, ao discorrerem sobre o assunto, os participantes demonstraram a linha tênue que os delimita, pois, ao falar de um, acabavam envolvendo o outro: “O que é mais complicado é desenvolver a autoria, no sentido de você trazer a voz do outro e falar sobre a voz do outro, comentar sobre a voz do outro sem dar a ideia que está plagiando. Essa foi a maior dificuldade no início” (AL1). E mais adiante, falando sobre a forma: “O que me pega agora é não ficar no modelo engessado de escrita e ir além disso. E talvez aí também esteja a questão da autoria, acho que ela é um processo que a gente vai aprendendo cada vez mais” (AL1). Outro aluno relata dificuldade semelhante: “Meu problema era: eu queria dar voz aos autores para enriquecer meu texto, mas acabava silenciando a minha voz. Com o tempo eu fui aprendendo a dosar, mas no começo foi muito difícil” (AL7). E, em seguida, completa: “Mais do que dar voz a outra pessoa, é a forma, é muito complicada a estrutura” (AL7). Essas falas nos levam a perguntar: articular a voz de outrem com a nossa é uma questão de autoria ou de domínio do gênero? Se não houver o que dizer, do que serve saber como dizer?

“De onde você tirou isso?”

O mote das discussões do GF entre os alunos de Ciências Sociais foi o desenvolvimento da autoria, permeada pela questão da forma, e o que eles entendem como falta de incentivo para a manifestação de um pensamento autônomo. Para o participante ACS6, a autoria é pouco incentivada dentro da universidade: “Acho que a academia está muito no nível da reprodução de um conhecimento [...] eu sinto falta de que incentivem a gente a superar isso e assumir nossa responsabilidade de estar produzindo conhecimento”. Na opinião de ACS3, o problema é o fato de a academia “ter o pensamento

crítico atrelado ao pensamento científico”. De acordo com o aluno, eles são ensinados a fazer referências a outro autor em qualquer trabalho da faculdade, logo: “o trabalho, mesmo que seja de nossa autoria, não tem muito daquilo que nós pensamos autenticamente e criticamente”. ACS3 completa, citando a fala de um professor: “Você tá tirando isso de onde?” E questiona: “Se tem uma lógica, por que o meu pensamento não é levado em consideração também?” (ACS3).

Os alunos participantes consideram que reações como essa do professor tornam ainda mais complicada a tarefa da escrita. Eles avaliam que não há incentivo “à criatividade”, mas reconhecem a necessidade da atribuição da autoria: “Isso [a fala do professor] acaba gerando alguns bloqueios internos na hora de desenvolver, escrever algo, você fica travado, sabe, porque você está sempre tendo que se amparar em alguma coisa, com aquele formato de escrita que talvez você não domine bem” (ACS7). Porém, mais adiante, o mesmo aluno conclui: “Claro, né, que tudo o que a gente conhece alguém já pensou e é claro que a gente deve dar os devidos créditos” (ACS7). Essas noções nos levam ao princípio do dialogismo, que pressupõe que os discursos são constituídos por vários outros, de forma mais ou menos explícita. Conforme afirma a professora do departamento de Letras (PL): “[...] há comentários que parecem inaugurais, que parecem geniais, mas somos todos comentadores. Se a gente assume isso [o princípio do dialogismo], até a ideia de autoria pode ser questionada”.

A queixa enfática dos alunos ouvidos talvez possa ser explicada, por um lado, pela percepção do processo de construção de autoria na esfera universitária e, por outro, pelas injunções próprias de algumas práticas acadêmicas que demandam uma originalidade embasada. As disciplinas voltadas para a formação do conhecimento teórico e conceitual, especialmente as concentradas nos primeiros períodos dos cursos, têm justamente o objetivo de dar sustentação à futura voz autoral. Segundo a professora de Ciências Sociais (PCS), é preciso maior sensibilidade e um investimento cotidiano, por parte dos professores, nesse processo que deve ser um trabalho conjunto e que envolve também a superação das defasagens para o desenvolvimento da escrita acadêmica e a construção de uma voz autônoma<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Pesquisando os arquivos do curso de Ciências Sociais, identifiquei que, na época da implantação do curso, ele oferecia as disciplinas “Oficina de Produção Acadêmica I e II”, no 1º e no 2º períodos. Essas disciplinas devem ter contribuído muito para a formação dos alunos e diminuído as tribulações deles e de seus professores, mas, infelizmente, em função de uma adequação de carga horária exigida pelo MEC, elas foram retiradas da grade.

A necessidade de “praticar” a escrita acadêmica, no que diz respeito à estrutura dos gêneros e à normalização técnica, foi apontada no GF como a solução para as agruras que todos enfrentamos nesse processo: “Acredito que através do exercício da prática [...] é possível desenvolver o artigo” (ACS1); “[...] eu acho que se eu tivesse tido essa construção ao longo da graduação seria bem mais fácil [...] essas normas acadêmicas, o jeito de montar o problema de pesquisa, essas coisas me confundem um pouco” (ACS2); e “em decorrência da falta de prática da minha parte e essa dificuldade de escrever qualquer coisa [...], eu acho que se eu tivesse praticado durante minha graduação toda, hoje, com artigo, não seria muito problema não” (ACS8).

Parte dos alunos entendeu a prática como solução para superar a dificuldade, mas isso não foi ponto pacífico no GF. Para ACS9, a questão não deve ser tratada como resultado de pouca dedicação pessoal: “Eu concordo muito com vocês nessa questão da prática, só que eu acho que isso não é uma questão individual”, opina. E aborda outro aspecto que considera uma espécie de impedimento:

Eu acho que há uma falta de estímulo e algumas violências [...] por parte de professores que desconsideram absolutamente qualquer coisa que a gente pensa, desde que elas estejam destoantes com o que o professor pensa [...] e você fica naquela que não tenho capacidade de argumentar contra isso [...] não vou me arriscar nisso porque as críticas serão muito duras. Se dentro da sala de aula são tão duras, por que que eu vou fazer isso, sabe? (ACS9).

A dificuldade com o formato da escrita acadêmica, conforme foi apontada pelos participantes da pesquisa, acaba nos levando a antigas controvérsias, sempre presentes na pauta da universidade e fora dela. A quem responsabilizar pela dificuldade tão comum dos estudantes com a escrita? É papel da universidade trabalhar as lacunas da formação básica de seus alunos? A prática da escrita garante um bom texto acadêmico? E a didática? Que espaço ela ocupa na academia e por quê? Qual o papel da didática na formação do professor e do pesquisador? Os métodos e técnicas do processo de ensino-aprendizagem são um campo menos científico?

No GF, os depoimentos dos alunos de ambas as áreas demonstraram duas situações comuns nesse percurso formador. Na tentativa de seguir a

forma e validar seu texto com citações de autores, muitos acabam silenciando a própria voz e são instados pelos professores a se posicionarem. Outros, no desejo de se fazerem ouvir, talvez numa tentativa de expressão contra-hegemônica, investem menos nas referências que embasam suas posições e são cobrados a explicitarem suas fontes. A professora de Letras (PL) reconhece a grande dificuldade de o aluno se inserir em uma nova ordem discursiva. Segundo PL, uma atitude dos professores que poderia ajudar a superar os entraves seria não tratar isso como um problema, mas como dificuldades naturais, oriundas da entrada em uma nova esfera, com novas práticas discursivas.

Paralelamente à entrada em uma nova ordem discursiva, o professor em formação lida com o que, acredito, seja a mais desafiadora das ações entre as quais é convocado a executar: estabelecer relações entre a teoria e a prática. Nos grupos focais, alguns receios vieram à tona. No de Ciências Sociais, falou-se especialmente sobre a insegurança do domínio do conteúdo teórico e a necessidade de adaptar a linguagem acadêmica a práticas pedagógicas. No grupo de Letras, a tônica foi sobre não repetir as práticas que se limitam ao ensino metalinguístico, mas sim investir, de forma científica, na análise do funcionamento da língua, estimulando o levantamento de hipóteses, o pensamento analítico e a correlação com a vida cotidiana. Diante das preocupações reveladas, fica claro que, para o desenvolvimento de propostas didáticas bem-sucedidas, é imperioso que o professor saiba responder para si mesmo qual o objetivo de se trabalhar determinado tema ou conteúdo.

## Afinal, para que ensino isso?

A educação formal, institucionalizada pela Constituição Federal como direito de todos e como dever do Estado e da família, não pode estar circunscrita à função de mediadora do conhecimento. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a educação: “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2022, art. 2º). Tendo em vista

esse fim, torna-se patente que o aprendizado na escola não se dissocia da consciência política – motivadora de ações em prol do bem comum – e que os conteúdos disciplinares não devem ser trabalhados como um fim em si mesmos, mas sim como caminhos de construção do saber e do ser.

Questionados sobre como poderiam contribuir para a formação humanista de seus alunos na educação básica, os participantes apontaram como seus próprios objetos de estudo favorecem esse aspecto. Para os alunos de Letras: “[...] quando a gente leva a Língua Portuguesa pra sala, a gente não leva só o conteúdo em si, a gente leva também textos que vão fazer o aluno refletir sobre a sociedade” (AL7); “não tem como ensinar língua desvinculada do social. Na sala de aula temos várias realidades [...]” (AL3); “penso na literatura com esse papel humanizador [...] ela nos faz colocar no lugar do *outro*” (AL1); “como professores de LP, nosso maior objetivo é formar leitores críticos” (AL2).

Os alunos de Ciências Sociais afirmaram: “Acho que pra quebrar os preconceitos as pessoas precisam conhecer a fundo as lutas, a importância delas” (ACS2); “[...] trazer o conhecimento pras relações humanas” (ACS1); “valorizar também o conhecimento que eles [ao alunos] já tenham, a trajetória deles (ACS6); “não acredito que existam de fato valores universais né, eu acho que é tudo vinculado aí nessa tentativa de fazer com que os alunos aprendam e analisem sua realidade a partir da crítica mesmo” (ACS3); “incentivar o pensamento crítico é fundamental pra isso, só que eu não sei se eu diria que todos eles [os conhecimentos] são válidos [...] ainda mais nos tempos atuais [...]” (ACS8). São questões a serem trabalhadas em sala de aula, por meio do discurso.

Pelas respostas dos participantes percebemos que, quanto ao aspecto formador a que nos detivemos nesta pesquisa, os objetos são, de fato, privilegiados. Mas insuficientes. Eles dependem do olhar aguçado pelo questionamento científico, embasado pela teoria e fundamentalmente sensibilizado por uma visão de mundo colaborativa e uma postura responsiva do professor. Para a professora de Letras (PL), o maior desafio de formar professores para a educação básica é superar a tradição do que sejam os saberes previstos para os responsáveis pelo ensino de língua e literatura, como o domínio da norma padrão, por exemplo. A professora defende que, para além desses saberes de inegável necessidade, a universidade deve investir em uma formação que promova “a consciência política, histórica

e social para que esse sujeito seja, sim, um ser de luta afirmativa” (PL). No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, falamos de um futuro professor que assumirá o desafio de formar sujeitos leitores e autores críticos, conscientes e responsáveis para agir por meio de práticas discursivas em contextos marcados pela diversidade cultural e pela desigualdade social.

## Considerações finais

A pesquisa aqui relatada se debruçou sobre as práticas discursivas e as propostas didáticas de alunos de Letras e de Ciências Sociais, de uma universidade particular de Minas Gerais, com o intuito de compreender como eles se comportam, discursivamente, diante dos saberes de seus campos disciplinares, passando pelo processo formativo do sujeito-autor e do sujeito-professor. Retomando a inquietação que antecedeu a pergunta de pesquisa, a motivação inicial era ter uma noção de quem seriam os sujeitos formadores de crianças e jovens da educação básica – sujeitos que têm a tarefa de reger o processo de ensino-aprendizagem de maneira a propiciar a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva, preparando as novas gerações para não repetirem os erros do passado e construírem relações mais fraternas e democráticas, no futuro.

A análise apontou positivamente para o papel das práticas discursivas de leitura e escrita no estímulo à autonomia do aluno e à sensibilização para o aspecto humanista da educação. Os dados revelaram muitas similaridades entre os graduandos dos cursos de Letras e de Ciências Sociais, em relação às dificuldades com a escrita acadêmica e o desenvolvimento da autoria. Os grupos focais mostraram ainda que, para os estudantes de Letras, a contribuição do ensino de língua e literatura para a formação humanista dos alunos está em não se limitar ao ensino da metalinguagem e trabalhar a leitura crítica. Para os graduandos de Ciências Sociais, é preciso promover discussões sobre os sujeitos históricos e suas lutas, relacionando-os com o cotidiano dos alunos e valorizando seus saberes.

Assim, almejamos que esta pesquisa – voltada para a escuta das impressões e dos pontos de vista externados pelos sujeitos participantes (graduandos e professores dos cursos de Letras e Ciências Sociais) acerca

do processo formativo e da constituição autoral e profissional – possa contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a necessidade de que as ações de planejamento das práticas, no âmbito dos cursos de formação docente, sejam consideradas sob uma visão humanista. Em que pese a tendência do imediatismo e do tecnicismo dos nossos dias, a pesquisa no campo das humanidades dá sustentação à resistência e à luta por democracia, justiça social e liberdade de pensamento, expressão e cátedra, perfeitamente compatíveis com o também desejado e necessário desenvolvimento tecnológico e econômico. A análise apresentada é uma pequena contribuição para essa luta.

## Referências

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos A. Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 jul. 2022.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. *In*: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discursos como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. *In*:

BRONCKART J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CEARÁ, L.; AMOROZO, M.; BUONO, R. **Diploma, acesso e retrocesso**. *Revista Piauí, São Paulo*, 10 maio 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/diploma-acesso-e-retrocesso>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FISCHER, A. Entrevista com o Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa: a escrita na formação do professor e pesquisador. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 177-185, 2019.

FISCHER, A.; COLAÇO, S. F. Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência: modos de interação em práticas pedagógicas. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v. 18, n. 1, p. 99-123, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*.

GATTI, B. A. **Grupo focal em pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significado e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993. p. 29-60.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LOPES, M. A. P. T. Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. *In*: REICHMANN, C.; GUEDES, A. L. (org.). **Horizontes im/possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2018

LOPES, M. A. P. T.; RINCK, F. Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação docente. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 17-25, out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2019v23n48p17-25>. Acesso em: 05 jun. 2020.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2017. *E-book*.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes Editores, 1999.

ORLANDI, E. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. *In*: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: cenários do direito à educação**, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021. Brasília: Inep; MEC. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/491/127>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SILVA, J. Q. G.; LOPES, M. A. P. T. (org.) **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo - volume 2.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. Disponível em: <https://www.editora.pucminas.br/obra/praticas-discursivas-em-letramento-academico-questoes-em-estudo-volume-2>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado.** Campinas: Mercado de Letras, 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais.** São Paulo: Parábola, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução (notas e glossário) Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto; Luís S. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.