

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

JOSSÉLE LIMA VIEIRA RONDAN

**LINGUÍSTICA E ENSINO:
REPRESENTAÇÕES IMAGINÁRIAS DOS FORMANDOS EM LETRAS**

Jaguarão

2011

JOSSÉLE LIMA VIEIRA RONDAN

**LINGUÍSTICA E ENSINO:
REPRESENTAÇÕES IMAGINÁRIAS DOS FORMANDOS EM LETRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado como requisito parcial à
conclusão do Curso de Letras Português-
Espanhol da Universidade Federal do Pampa,
campus Jaguarão.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Silveira da
Silva

Jaguarão

2011

JOSSÉLE LIMA VIEIRA RONDAN

**LINGUÍSTICA E ENSINO:
REPRESENTAÇÕES IMAGINÁRIAS DOS FORMANDOS EM LETRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado como requisito parcial à
conclusão do Curso de Letras Português-
Espanhol da Universidade Federal do Pampa,
campus Jaguarão.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 12 de julho de 2011.

Banca Examinadora:

Professora Doutora Renata Silveira da Silva
Orientadora
Letras/Unipampa

Professora Doutora Adriana Bodolay
Letras/Unipampa

Professora Mestre Vanessa Doumid Damasceno
Letras/Unipampa

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Renata Silveira da Silva pela atenciosa e dedicada orientação.

Aos sujeitos dessa pesquisa que permitiram a realização deste trabalho.

Aos familiares que me acompanharam em todas as etapas do curso.

Às colegas pelas amizades construídas ao longo dos nove semestres.

“É crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem”.

GERALDI, Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992

RESUMO

A presente pesquisa reflete sobre formações imaginárias de língua que os acadêmicos do Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, construíram durante a graduação e o modo como representaram a influência de tais concepções na elaboração e na realização de suas aulas no estágio de docência em língua materna. Também são discutidas as interferências da memória do discurso escolar e do discurso acadêmico na realização das práticas docentes desses estagiários. Para tal reflexão, no percurso teórico iniciamos com a relação entre Linguística e Ensino (OLIVEIRA, WILSON, 2010), após, caracterizamos a Análise de Discurso de linha francesa e desta vertente teórica destacamos os conceitos de imaginário, memória discursiva, paráfrase e polissemia (ORLANDI, 2009). O corpus discursivo foi constituído a partir da aplicação de um questionário aos estagiários de língua materna. Para análise do corpus, selecionamos sequências discursivas de referência, interpretadas a partir da relação do intradiscurso com o interdiscurso. Sob a ótica discursiva, esta pesquisa suscita uma reflexão sobre como os alunos se valem dos conhecimentos linguísticos obtidos na graduação para embasar teoricamente o planejamento das aulas de língua materna. Essa investigação também é relevante para que os alunos enquanto docentes e a universidade enquanto intermediadora de conhecimentos reflitam sobre suas práticas no que diz respeito ao ensino de línguas.

Palavras-chave: Língua; Imaginário; Ensino; Discurso; Memória.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 2 LINGUÍSTICA E ENSINO..... | 11 |
| 3 ANÁLISE DE DISCURSO..... | 17 |
| 3.1 Condições de Produção | 22 |
| 4 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS..... | 26 |
| 5 ANÁLISES DISCURSIVAS..... | 30 |
| 5.1 Formação Imaginária sobre a língua..... | 30 |
| 5.2 Formação Imaginária sobre a prática de ensino..... | 32 |
| 5.3 Memória do discurso escolar..... | 34 |
| 5.4 Memória do discurso acadêmico | 35 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 37 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 39 |

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu do interesse de refletir sobre algumas formações imaginárias de língua que os acadêmicos do Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, construíram durante a graduação e o modo como aplicaram essas concepções na elaboração de suas aulas no estágio de docência em língua materna. A partir dessa temática, observaremos: a) se os estagiários, ao planejarem suas atividades docentes, baseiam-se explicitamente em um determinado imaginário de língua, ou seja, sobre qual perspectiva abordam o ensino de língua materna; b) se os sujeitos da pesquisa elaboraram práticas condizentes com a concepção de língua a que se filiam; c) se a memória de sua vida escolar e acadêmica permitiu que as teorias acreditadas fossem postas em prática de forma coerente.

Tal proposta surgiu a partir da vivência do estágio em língua materna, período no qual uma problemática tornou-se instigante. À época, embora as preferências da escola fossem o ensino de conteúdos ditos gramaticais, por exemplo, regência, crase e colocação pronominal, a intenção era inovar o ensino de língua, ou seja, planejar aulas que se diferenciavam da abordagem tradicional, focalizada na gramática, e desenvolvessem a competência comunicativa dos alunos. Então, surgiu uma proposta para dinamizar as aulas e assegurar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, foi sugerida aos alunos, todos adultos, a elaboração de um jornal impresso.

Era época de eleições, então se entendia que era um dever tratar de algo com que eles pudessem se sentir familiarizados. E acreditamos que isso foi uma boa escolha. Em um primeiro momento foi proposta aos alunos a leitura de uma charge, a qual tratava do tema em questão. Depois de discutir, iniciamos a elaboração de um panfleto político, no qual os alunos seriam os candidatos e teriam de elaborar propostas, número, nome do partido, enfim, tudo para caracterizar uma eleição. Após a elaboração do panfleto, os candidatos defenderam suas propostas em um debate realizado em sala de aula, em seguida, escreveram uma notícia para o jornal contando como foi o debate, deram nome ao seu jornal e criaram colunas, horóscopo e tudo que lhes pareceu familiar.

Primeiramente, um conflito pessoal surgiu, pois não conseguia pensar como iria abordar os conteúdos gramaticais de forma diferenciada em uma turma arraigada em métodos tradicionais. Então, a partir de alguns equívocos linguísticos encontrados nas produções dos panfletos, trouxe aos alunos uma folha com algumas regras, mas ao explicar como surgia a

crase e sua ligação com a regência todos ficaram apavorados copiando tudo que eu dizia. Na ocasião, pedi que todos esquecessem aquela folha e aquelas regras e comecei a pensar na contextualização. Para tanto, resgatei exemplos das produções deles e esse foi meu ponto de partida, depois escutamos a música *Ciranda da Crase*, cuja letra trata de alguns casos de utilização da crase e sua relação com a regência. Percebi que dessa maneira sentiam-se motivados a aprender.

Comecei a compreender que eu não deveria ficar tão insegura com o que ensinava, pois era possível repensar maneiras de facilitar a compreensão, eu não precisava ter atitudes similares com as que eles estavam acostumados, afinal poderiam aprender de outra maneira e quem sabe criar gosto pela língua portuguesa.

Com essa vivência, deparei-me com a indagação sobre o tratamento do erro, tendo em vista minhas leituras em Sociolinguística (BAGNO, 2008). Outro questionamento era identificar teorias que estavam embasando a prática realizada. Tentava procurar o vínculo entre teoria e prática, eu queria aplicar tudo o que tinha aprendido na universidade, ou melhor, fazer as teorias repercutirem em minhas aulas, pois recordava as vertentes teóricas, mas não sabia como colocá-las em prática. Por mais que estar na escola me remetesse aos tempos de aula de língua portuguesa, isso era superado pelas vivências na universidade. Acredito que esse contraponto entre a formação acadêmica e a escolar pode ter grande influência na prática dos estudantes de Letras e na sua reflexão sobre o que é ensinar língua.

As indagações surgidas na vivência do estágio, dentre elas, “Qual acepção de língua deveria ser adotada para o planejamento de interessantes aulas de língua materna? Como o espaço escolar interfere para que as práticas de ensino condizam com o imaginário que o professor tem da língua materna? As propostas didáticas elaboradas são coerentes com a perspectiva linguística adotada?”, me motivaram a delimitar o tema da presente pesquisa. Nesta, parto de meus conflitos como estagiária e tento, a partir das noções de imaginário e memória advindas da Análise do Discurso de linha francesa, compreender se outros acadêmicos, ao realizarem o estágio docente, também se depararam com as mesmas problemáticas. Ao obter respostas para tais questionamentos, este estudo contribui para repensarmos a formação acadêmica dos egressos do Curso de Letras Português-Espanhol da Unipampa, campus Jaguarão.

Existem diversas maneiras para pensarmos o ensino de língua, mas ao escolhermos uma concepção, não teremos apenas uma inclinação teórica para uma ou para outra, mas também um grande reflexo em nossas práticas pedagógicas.

Citando Neves (1997), é possível determinar duas grandes vertentes do pensamento linguístico: o formalismo e o funcionalismo. Na primeira, há uma priorização da forma linguística, na segunda, uma focalização das funções. O formalismo é representado por concepções estruturalistas e gerativistas (p. 40). Se optarmos pela abordagem formalista, a língua será analisada sem menção ao sujeito que a utiliza. Para essa perspectiva, a língua, sob um viés estruturalista, existe como um processo abstrato, é um sistema virtual depositado na mente dos falantes de uma comunidade linguística, é um sistema de signos (SAUSSURE, 1999). A língua também pode ser compreendida sob um viés gerativista, a partir do qual é conceituada como o exercício da faculdade inata de produção de linguagem. Nesse enfoque, a língua é deslocada do processo de comunicação, ou seja, existe por si própria (OLIVEIRA, WILSON, 2010).

Se optarmos pela abordagem funcionalista, a compreensão da língua se caracterizará por privilegiar interação e atividades comunicativas. Reportando-se novamente a Neves, no funcionalismo, há uma vinculação das “relações entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social” (p. 41). Portanto, os funcionalistas atentam para a interferência do contexto no estudo linguístico.

Sendo assim, podemos afirmar que ter um conhecimento prévio sobre algumas concepções e estar consciente do enfoque com o qual se vai trabalhar tornam mais interessante e seguro o trabalho docente, pois o embasamento teórico é essencial para que as atividades didáticas desenvolvam a competência comunicativa dos alunos.

A ancoragem teórica é relevante para o planejamento das aulas de língua portuguesa, pois é a partir de leituras que começamos a pensar de forma diferente sobre alguns aspectos e, principalmente, ao planejar as aulas, surgem ideias metodológicas, podemos criar hipóteses de quais resultados teremos. Sabe-se que jamais aplicaremos uma atividade prevendo exatamente o resultado esperado, mas criamos mais sensibilidade para o que buscamos, logo a teoria nos proporciona criar aulas inovadoras até que possamos chegar mais próximo de uma “aula ideal”.

Ao delimitarmos qual concepção de língua queremos seguir, podemos pensar em uma prática docente inovadora, pois essa concepção nos permitirá elaborar aulas diferenciadas. Acreditamos que estabelecer por qual perspectiva se quer abordar as aulas de língua materna e ter consciência de que suas atividades são coerentes ou não com a concepção pensada é o que resultará em uma boa aula, ou pelo menos no início de uma.

Por fim, tal pesquisa tem como objetivo geral identificar as formações imaginárias de língua que os estagiários do Curso de Letras mobilizaram na sua prática docente e o modo como representaram a influência de tais percepções nas atividades realizadas na sala de aula. Outro intuito é refletir sobre o espaço escolar e o espaço acadêmico como lugares que oferecem os pré-construídos¹ a partir dos quais os alunos imaginam a língua. Também pretendemos compreender o modo como o estagiário do Curso de Letras estabelece vínculos entre a formação teórica recebida na graduação e a prática docente nas escolas; verificar o quanto a memória do ensino de língua na perspectiva estruturalista interfere no imaginário de língua e, conseqüentemente, no planejamento de ensino.

Para tanto, primeiramente trataremos das questões referentes à Linguística e ensino, para que possamos fazer uma relação entre essas duas temáticas. Após, discutiremos sobre a teoria da Análise de Discurso de linha francesa e explicitaremos os conceitos de “formações imaginárias”, “memória discursiva”, “paráfrase” e “polissemia”. Em seguida, expomos os procedimentos metodológicos e, após, será feita uma análise discursiva que desencadeará algumas respostas às questões de pesquisa. Por fim, serão tecidas algumas considerações finais sobre o assunto.

¹ Os pré-construídos são os enunciados já-ditos que retomamos da memória discursiva ao enunciar. (ORLANDI, 1999)

2 LINGUÍSTICA E ENSINO

Segundo Oliveira e Wilson (2010), os estudos linguísticos têm influenciado o ensino de línguas, pois é a partir da Linguística que conhecemos diferentes concepções de língua e de gramática, que têm contribuído concomitantemente para a formação de professores e para o ensino de português na sala de aula.

Essas concepções, quando escolhidas pelo professor, comprometem o planejamento do ensino, pois é a partir delas que serão abordadas e desenvolvidas as aulas. Em questões de ensino, podemos mencionar a concepção formalista e a funcionalista.

A ótica formalista trata a língua como um sistema, um objeto abstrato e único de investigação, nesse tipo de abordagem não existe ênfase em quem, como e para que é feito o uso da língua. O foco central dessa concepção é a estrutura da língua que se distancia da ideia de interação entre os falantes.

O enfoque formalista é muito antigo e de grande prestígio, nessa perspectiva se inserem os estudos gramaticais. Essas investigações são mais inclinadas para a análise das palavras, dos sintagmas e das orações (WILSON, OLIVEIRA, 2010).

Vale refletir sobre o uso dessas concepções em sala de aula, pois se discute muito sobre o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Como já foi mencionado, estudos gramaticais possuem grande prestígio. Ainda que se pense uma nova perspectiva para o ensino de língua materna, vale refletir sobre a importância da normatização da língua. Segundo Bechara², a “palavra ‘tradição’ quer dizer aquilo que você traz do passado. Não significa ‘arcaicidade’. A cultura se faz por esse traço de tradição. Imagine se a cultura fosse reinventada a cada século”. Bechara tem uma perspectiva da gramática como um elo entre o passado e o presente, como algo que institui a unidade no uso da língua, que não é apenas diversidade e mudança. Se não tivéssemos uma norma culta, como funcionaria a comunicação em contextos mais formais? Se não retomarmos as abordagens tradicionais da língua, como avaliaremos as formas inovadoras?

Outro enfoque de língua que contribui para o ensino de língua materna, contrastando com a concepção de língua formalista, é a abordagem funcionalista, que se diferencia por privilegiar a interação entre os falantes, buscando estudar essa interação junto com atividades

² Comentário de Bechara em entrevista feita pelo professor e jornalista Jorge Moutinho em 2008. Cf. referências.

socioculturais. É nessa diferença que, em termos de ensino, formalismo e funcionalismo se refletem de maneira divergente em sala de aula.

O funcionalismo em termos de estudo preocupa-se em analisar questões específicas de uso social, por exemplo, como falamos, com quem falamos, para que falamos, ou seja, como é e para que é feito o uso da língua. Dessa forma, em questões gramaticais vamos perceber o enfoque funcionalista nas situações em que o professor der preferência às expressões mais usuais dos alunos. Sabe-se que essa abordagem tem grande importância na formação de um professor, mas, vale lembrar, a grande influência da concepção formalista no ensino de línguas.

Em questões gramaticais, podemos dizer que uma gramática que se relaciona com a concepção funcionalista de ensino é a gramática reflexiva, a qual, segundo Travaglia (2001), considera o uso social e leva em conta o que o falante produz e em que meio produz, sempre priorizando a interação entre falantes. Nesse sentido, importa destacar que a abordagem funcionalista também pode utilizar a gramática descritiva, tendo em vista que a compreensão da linguagem em uso pode requerer a descrição do funcionamento da língua, a identificação da sua estrutura. Assim, fica evidente como o tipo de gramática a ser utilizado pelo professor exige conhecimento da perspectiva formal e funcional, ambas relevantes ao embasamento teórico do planejamento de ensino.

O mais importante em ambas as concepções é ter consciência de suas práticas e perceber se elas são coerentes com a teoria. E, além disso, verificar se o professor está praticando o que realmente crê, pois muitas vezes não temos consciência se o que estamos fazendo ou acreditamos estar fazendo se interliga com nossas crenças. Oliveira e Wilson compartilham a ideia que:

Assumir uma perspectiva teórico-metodológica implica assumir crenças e valores a ela vinculados. Tais crenças e valores estão relacionados à questão de apropriação de conhecimento e à forma com que essa apropriação é realizada. No tocante à aquisição do conhecimento, é imprescindível lembrar que, se estamos reivindicando uma prática democrática de ensino, com uma perspectiva de língua distante do conceito de homogeneidade e idealização do modelo linguístico, é preciso ressaltar a importância do modo como tais práticas são apropriadas e incorporadas pelos alunos de diferentes classes sociais. (OLIVEIRA, WILSON, 2010, p. 241).

É esse caminho que a concepção funcionalista busca percorrer. Essa vertente valoriza a vivência de diferentes práticas socioculturais, o amadurecimento do que se está adquirindo.

Logo, esse processo de aquisição do conhecimento se torna mais significativo que o próprio resultado.

É importante ressaltar que os professores só tornarão válidas suas propostas se realmente acreditarem em seus ideais, pois de nada adiantará propor algo aos alunos se o próprio professor não acreditar que irá funcionar. Temos de conhecer o contexto de sala de aula para podermos adaptar nossos ideais à realidade do aluno.

A Linguística desempenha um papel fundamental no planejamento do ensino de línguas, pois ajuda, ou melhor, proporciona ao professor a reflexão sobre o que é língua e essa reflexão é relevante, pois para ensinar uma língua é necessário que se tenha consciência da existência de algumas concepções. Sabe-se que é uma tarefa difícil conceituar o que é língua, mas é importante, antes de tentar identificar algumas abordagens, demonstrar, a partir de alguns autores, a importância da Linguística para o tratamento da língua na sala de aula.

Conforme Faraco e Castro (1999), diferentes pesquisadores têm se interessado pelo ensino de linguagem, dentre eles, gramáticos, pedagogos e psicólogos. Há aproximadamente 25 anos, os linguistas passaram a contribuir mais efetivamente para a discussão do ensino de língua, colaboraram tecendo críticas à visão gramatical e à desconsideração da interferência cultural na interação. Para Faraco e Castro, a principal crítica da Linguística é a associação do ensino de português à orientação normativa da gramática. Defendem a prevalência do texto aos tópicos gramaticais, pois aquele possibilita observar a língua em uso e conscientizar sobre a interação intrínseca à linguagem, além disso, permite a contextualização dos conteúdos gramaticais.

Travaglia (2004), em entrevista concedida à revista REVEL, responde à seguinte questão: “Para o senhor, quais são as principais contribuições que a Linguística moderna trouxe para o professor de língua materna?”:

São tantas que fica impossível enumerar. Todavia podemos dizer de maneira genérica que a grande contribuição da Linguística moderna para o professor foi trazer um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e sobre como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que é mesmo constitutiva da língua. O professor que domina esse conhecimento tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa. É preciso, entretanto, ter a humildade de reconhecer que o muito que sabemos hoje em relação ao que se sabia no início do século XX é ainda pouco (TRAVAGLIA, 2004, p. 2).

Esse fragmento confirma nossa tese da contribuição das teorias linguísticas para repensar o ensino de língua. Faraco e Castro (1999) também embasam nosso posicionamento, pois os autores comentam que reconhecem a teoria como inspiradora para a prática porque “estimula a nossa intuição na busca de autonomia, originalidade e independência de trabalho” (p. 3). Também referem que “a teorização é um excelente antídoto contra a repetição e a banalidade de nossas práticas”.

Marcuschi (2008) retoma Joaquim Fonseca (1984: 260)³, para o qual a aula de língua, conseqüentemente, a preparação dos alunos e a avaliação devem ancorar-se na Linguística. Marcuschi concorda com essas considerações e salienta a formação linguística como pré-requisito para o bom desempenho do professor na educação básica. Nesse âmbito, destaca de Fonseca os conceitos de “linguística implicada” e “linguística aplicada”. Isso significa que antecede à linguística aplicada a existência de uma linguística “prévia e sólida que tenha fundamentos científicos bem definidos para poder ser aplicada” (p. 56).

Essa breve revisão de alguns autores (FARACO e CASTRO, 1999; FONSECA, 1984 apud MARCUSCHI, 2008; TRAVAGLIA, 2004) justifica a vinculação entre a Linguística e o ensino defendida na presente pesquisa. Feitas essas reflexões, voltemos à discussão da difícil tarefa de definir o que é língua. Isso fica bem claro no livro *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da língua* (2003), pois nessa obra vários linguistas como Faraco, Fiorin, Geraldini, Marcuschi, Sírío Possenti, entre outros, respondem o que é língua e muitos deles assumem que é uma questão muito complexa para responder.

Para Faraco, a definição de língua está longe de ser uma resposta simples, o linguista diz: “nós que nos formamos na euforia do estruturalismo nos acostumamos a ver a língua como um sistema de sistemas, como um código autônomo e até autossuficiente” (p. 64). Segundo Faraco, não podemos definir língua, com apenas uma teoria, mas poderíamos pensar em uma teoria unificada, que visse a língua sob vários ângulos.

Fiorin também argumenta que definir língua não é uma tarefa muito fácil, mas acredita que “a linguagem humana é a condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade. É nesse sentido que nós temos que ver a língua” (p. 72). Para o autor, a língua pode ser definida de várias maneiras, não podendo ser desconsiderada nenhuma das hipóteses,

³ Marcuschi cita Fonseca (1984:260), mas nas referências bibliográficas do livro encontra-se Fonseca (1992). Cf. FONSECA, J. (1992). *Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

mas se filia mais com a ideia que a língua resume o papel que o homem está desenvolvendo na história.

Geraldi define língua como um “produto de trabalho social e histórico de uma comunidade [...] é instrumento e produto do trabalho ao mesmo tempo” (p. 78). Geraldi também defende a teoria que a língua não é apenas um sistema, mas sim um instrumento utilizado pela comunidade para desempenhar um trabalho social e histórico, ou seja, a língua é o instrumento que produz, mas ao mesmo tempo é fruto desse trabalho.

Marcuschi diz que a “língua é algo muito difícil de definir, como quase tudo, aliás [...] a língua deve ser entendida principalmente como uma atividade e não um sistema ou forma” (p.132). O autor não vê a língua como um sistema e sim como uma atividade que gera e dá sentido historicamente, cognitivamente, compreende a língua como um fator de interação. Na ótica do linguista, a língua sempre tem alguma finalidade e não pode ser apenas considerada um código a ser decifrado pelo falante.

Já Sírio Possenti assim se posiciona:

As línguas são sistemas formais. Acho que é relativamente correto, adequado e pouco problemático trabalhar com uma língua relativamente autônoma, isto é, considerando seu funcionamento interno. A ideia da gramática, da regularidade, é uma necessidade, é uma ideia necessária para entender o que seja uma língua. Mas se a gente imaginar que a língua é só isso ficam faltando coisas da periferia, mas coisas cruciais (POSSENTI, 2003, p.160).

O autor conduz uma reflexão acerca de que não podemos pensar a língua apenas por uma perspectiva, muitos dos linguistas citados acima constituem uma ou mais ideias sobre o que é língua, mas acredito que Possenti deu conta de trazer o grande problema que muitos educadores encontram ao definir língua, que é tratar da gramática, do léxico. Muitas vezes até pensam que é necessário esquecer que a gramática existe para dar uma boa aula de língua.

O propósito de mostrar esses conceitos é argumentar que professores de português devem saber o que é língua para melhor atuar no desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus alunos, para que a tranquilidade perpassa sua prática pedagógica, pois saberão que não há apenas uma resposta à questão “O que é língua?”.

Novamente cabe retomar as ponderações de Travaglia (2004), que, face à questão “Como uma formação em Linguística pode auxiliar o futuro professor de português?”, reconhece que o professor pode, no ensino de língua materna, se valer da perspectiva linguística para atentar ao funcionamento do sistema e para melhor observar a língua em uso.

Nesse item, abordamos a relevância da vinculação entre a Linguística e o ensino, que constitui o tema de nossa investigação. A seguir, nos dedicamos à caracterização da Análise de Discurso de linha francesa, da qual retomamos, dentre outros conceitos, a noção de imaginário, pois o propósito é identificar as formações imaginárias dos sujeitos – formandos do Curso de Letras que realizaram estágio de língua materna – a respeito da vinculação proposta e sobre o que é língua. Também explicitaremos as condições de produção dos discursos analisados.

3 ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD) aparece na década de 60 a partir da divulgação de textos de seu precursor: Michel Pêcheux. A AD se interessa pela prática de linguagem, ou seja, observa o homem falando. Essas práticas são um fator relevante que tornam o homem um ser especial. A Análise de Discurso considera a linguagem um meio pelo qual o homem faz relação com a realidade social em que está inserido (ORLANDI, 2009).

É nesse sentido que a AD escolhe a linguagem para ser seu objeto de estudo, vale lembrar que não despreza os estudos direcionados à gramática e à língua, acredita que pode, a partir dos diferentes níveis de análise, pensar o discurso e seu processo de significação. A AD não vê a língua como um sistema abstrato e sim como intermediadora, isto é, como algo que interfere na relação do homem com a sociedade.

A Análise de Discurso, ao tornar o discurso seu alvo de estudos, reflete sobre o funcionamento da língua que ultrapassa o âmbito de frases isoladas, no intuito de buscar os sentidos que a permeiam. Os elementos linguísticos, por exemplo, léxico, construções sintáticas, uso de determinadas expressões, passam por um processo de “dessuperficialização”, ou seja, o analista observa a língua remetendo às condições de produção. Dessa forma, passa da análise da linearidade (intradiscurso) para a abordagem do discurso, que, por sua vez, é remetido às posições ideológicas que se confrontam ou se aliam na sociedade (interdiscurso). Dito de outra forma relaciona língua, discurso e ideologia.

A Análise de Discurso se difere da análise de conteúdo, pois a primeira se interessa em questionar sobre o que o texto trata, quando a AD procura perceber como essa materialidade significa, os questionamentos se distanciam, enquanto uma procura “o quê” a outra está em busca do “como”.

A Análise de Discurso vê a língua como um acontecimento e não a remete apenas à estrutura e à forma. Sendo assim, na língua temos constantemente deslocamento de sentidos, resignificação, mudanças, recriação de significados. Com isso, queremos dizer que não somente reproduzimos discursos já-ditos, também produzimos significações inesperadas.

Na linha teórica a que nos filiamos, repensamos o sujeito e a situação. Explicando o exposto, não consideramos o sujeito empírico, mas a posição que assume quando enuncia.

Questionamos se diz, por exemplo, a partir do lugar de professor, de mãe, de cliente, de religioso, etc. Enfim, indagamos a partir de qual posição social está enunciando. E, quanto à situação, mobilizamos o conceito de condições de produção, as quais podem ser imediatas e sócio-históricas. As primeiras dizem respeito a quem diz, para quem, quando, como e onde. As segundas são de caráter mais amplo, compreendem o “contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2009, p. 30).

Em nossa pesquisa, as condições de produção imediatas são o fato de analisarmos o discurso de formandos do Curso de Letras (quem), da Unipampa (onde), após a realização do estágio de docência em língua materna (quando). Nesses discursos, queremos verificar como os sujeitos da pesquisa, a partir dos conhecimentos linguísticos obtidos durante sua formação, imaginam o ensino de língua (como). Em termos de condições sócio-históricas, indagaremos a influência do discurso pedagógico e acadêmico no imaginário desses sujeitos sobre o que é ensinar língua.

Fazem parte das condições de produção as relações de sentido, as formações imaginárias e a memória. As relações de sentido remetem à impossibilidade de determinar o início e o fim dos discursos, nas palavras de Orlandi, “todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. [...] Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2009, p. 39).

O discurso é guiado pelo o que a AD denomina de formações imaginárias, as quais interferem em todos os elementos do processo discursivo, pois o locutor tem um imaginário do interlocutor, o interlocutor tem um imaginário do locutor e ambos criam outra imagem do discurso que os envolvem.

Orlandi (2009) diz que

na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. E isto de tal modo que o que funciona no discurso não é o operário visto empiricamente, mas o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias (ORLANDI, 2009, p.40-1).

Observemos melhor no quadro abaixo como as formações imaginárias constroem o discurso, pensando na posição do sujeito locutor/interlocutor (quem sou eu para lhe falar assim?/ quem é ele para me falar assim?) e no objeto do discurso (do que estou lhe falando?).

Orlandi (2009), a partir das reflexões de Pêcheux (1969)⁴, comenta a existência de “todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras” (p.40).

| Expressão que designa as formações imaginárias | Significação da expressão | Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente |
|--|---|---|
| A { IA(A) IA(B) | Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A | “Quem sou eu para lhe falar assim?” |
| | Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B | “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” |
| B { IA(B) IA(A) | Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B | “Quem sou eu para que ele me fale assim?” |
| | Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B | “Quem é ele para que ele me fale assim?” |

| Expressão que designa as formações imaginárias | Significação da expressão | Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente |
|--|-------------------------------|---|
| A I A (R) | “Ponto de vista” de A sobre R | “De que lhe falo assim?” |
| B I B (R) | “Ponto de vista” de B sobre R | “De que ele me fala assim?” |

É a partir de algumas dessas reflexões que esta pesquisa analisará o discurso dos formandos do Curso de Letras visando à identificação das seguintes formações imaginárias:

a) Qual a imagem que o sujeito tem da língua?

b) Qual a imagem que os formandos têm da sua prática de ensino de língua no estágio de docência?

As formações imaginárias são constituídas pela memória discursiva ou interdiscurso, que podem ser compreendidos como os discursos já-ditos que subsidiam o nosso dizer. A

⁴ PÊCHEUX, M. (1969). *Analyse Athomatique du Discours*, Dunod, Paris.

memória se caracteriza pela remissão às situações vivenciadas, falas ouvidas, ou seja, a memória se responsabiliza por ser o lugar onde buscamos tudo que sabemos, quando falamos ou escrevemos alguma coisa, não estamos fazendo nada inédito, tudo já foi dito ou pensado por alguém, é dessa forma que a memória influencia diretamente na imagem discursiva. A criação de um imaginário se estabelece de acordo com o já vivenciado.

É a partir disso que, neste trabalho, estamos indagando quais saberes da memória dos formandos sobre a língua estão interferindo na formação imaginária a respeito do ensino de língua. Se são predominantes saberes advindos do discurso escolar ou do discurso acadêmico. Por isso, para dar conta do papel da memória nos discursos analisados, seremos norteadas pelas seguintes questões:

a) De que modo o discurso escolar interfere na imagem de como deve ser o ensino de língua?

b) De que modo o discurso acadêmico interfere na imagem de como deve ser o ensino de língua?

Não podemos concluir nossa caracterização da Análise do Discurso de linha francesa sem brevemente tratarmos da noção de “sujeito”, tão cara a essa linha teórica. Levaremos em conta que todo sujeito é dotado de ideologias e de um inconsciente, que podem comprometer seu discurso. Dessa forma, o sujeito pode pensar em dizer algo, mas expressa um sentido inesperado em seu discurso, pois está repleto de ideologias que se sobressaem e também ocorrem alguns momentos falhos que podem ser ocasionados pelo inconsciente, sobre o qual não temos controle.

Imaginário, memória e ideologia são elementos em diálogo em quaisquer discursividades, tendo em vista que os saberes advindos da memória subsidiarão as imagens que os sujeitos elaborarão na interlocução. Tais saberes serão resgatados no discurso do sujeito em virtude da formação discursiva⁵ a que o sujeito se filia. As formações discursivas refletem no discurso as formações ideológicas e determinam o que pode e não pode ser dito.

Conforme já dito, o sujeito, no referencial teórico adotado, é determinado pela ideologia e pelo inconsciente. Sob a influência da ideologia, consideramos que os discursos sempre revelam um posicionamento ideológico, logo, não existe neutralidade. As palavras sofrem processos de ressignificação nos diferentes discursos, filiados a diferentes formações

⁵ O conceito de formação discursiva, embora seja relevante na caracterização da AD, não será retomado nas análises.

discursivas, por isso, durante a enunciação alguns sentidos inesperados podem aparecer. Dito de outra forma, enunciamos a partir de determinadas posições ideológicas, nossos dizeres significam a partir da formação discursiva a que nos filiamos, mas como as palavras são repletas de significações advindas de outros posicionamentos, podem ser lugar de equívoco, de contradição. Sob a influência do inconsciente, o sujeito não tem controle de tudo que diz, pois não tem acesso a tudo que se passa na sua estrutura psíquica. Embora tenhamos um inconsciente e a possibilidade de sempre nos equivocarmos, enunciamos sob a ilusão de controle dos sentidos, de responsabilidade pelo que dizemos. O ser humano é dotado de um inconsciente, elemento esse que pode alterar as intenções do discurso. O inconsciente pode armazenar informações e ideologias que o sujeito não controla transpondo outros significados em seu discurso que o próprio falante desconheça.

Somos influenciados pela historicidade dos sentidos, pelas distintas significações (ideologia), somos influenciados pelo fato de não termos controle total de nossa enunciação (inconsciente), mas precisamos esquecer dessa determinação para podermos falar, dizer. Somos sujeitos com necessidade de transparência, de homogeneidade, de unicidade. Sendo assim, ao enunciar esquecemos daquilo que nos influencia e dizemos como se fôssemos origem do dizer, marginalizando a historicidade, como se fôssemos controladores da língua. Esta, na perspectiva discursiva, é lugar em que o deslocamento de significações se revela, é equívoca.

A partir dessas noções, o analista de discurso interpreta os discursos observando a tensão entre a tentativa de homogeneidade, de unicidade, de transparência e a irrupção da heterogeneidade, da diferença.

Para dar conta dessa tensão, utilizaremos como princípio de análise, além das questões que nos permitirão identificar formações imaginárias e papel da memória, os conceitos de paráfrase e polissemia. Na perspectiva discursiva da linguagem, o mesmo corresponderia à paráfrase e o diferente à polissemia. Retomando Orlandi,

os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura, processos de significação, com o equívoco (ORLANDI, 1999, 36).

Esses conceitos são relevantes porque supomos que na análise do discurso dos sujeitos, nos depararemos com a tensão entre a paráfrase e a polissemia. Ou seja, suspeitamos que os sujeitos relembram a memória do ensino escolar de língua e querem promover o diferente, a polissemia, suspeitamos que os sujeitos relembram a memória do período de formação acadêmica e querem promover a paráfrase.

3.1 Condições de produção

De acordo com Orlandi (2009), as condições de produções imediatas dão conta de compreender os sujeitos e a situação, já as condições de produção sócio-históricas dizem respeito aos discursos aos quais os sujeitos têm acesso. Para tornar claras as condições de produção se faz necessário pontuar três aspectos: a) os estagiários envolvidos na pesquisa; b) o contexto escolar no ensino de língua de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa (1997); c) o contexto acadêmico no ensino de língua conforme se encontra no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão (PPC) (2010).

Os sujeitos dessa pesquisa são formandos do Curso de Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão, representam um papel para essa pesquisa como estagiários de língua portuguesa. Suas práticas docentes foram realizadas no 8º semestre do curso, em escolas públicas do município de Jaguarão. Todos os estagiários desenvolveram suas aulas nas séries finais do ensino fundamental, em escolas estaduais de Jaguarão, localizadas em regiões centrais da cidade. Os estagiários realizaram suas práticas docentes nas escolas sob orientação de um professor da Universidade Federal do Pampa, totalizando um período de 40 horas aula.

Para que possamos compreender melhor o contexto escolar, em que os estagiários desenvolveram suas atividades docentes, convém retomar orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) (1997), documento proposto de pelo Ministério da Educação e do Desporto referente ao ensino de português. A publicação traz “metas de qualidade” para que o aluno se torne participativo e crítico, propõe ser um “instrumento” para a discussão de temáticas pedagógicas, pretende orientar o planejamento e contribuir para a atualização de docentes (p. 9).

Os alunos sujeitos desta pesquisa vivenciaram um contexto escolar que deveria estar orientado pelos PCNs, para os quais “a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar - a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é espelho da fala” (p. 26). Percebe-se a intenção de uma escola inovadora com práticas que dão espaço às diferenças, mas na maioria das vezes não é isso que ocorre, isso é perceptível nos discursos dos estagiários e nos próprios PCNs. Vejamos:

O ensino de língua portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é a falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (PCNS, 1997, p.31).

Com o exposto acima, podemos perceber qual é a situação que os sujeitos (estagiários) encontram na escola para desenvolver suas práticas. Além disso, não podemos nos esquecer de que os estagiários também fizeram parte dessa escola e isso vem com eles para confrontar com as instruções que a universidade passa a respeito do ensino de língua.

Outro elemento caracterizador das condições de produção do discurso dos sujeitos pesquisados é o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC) (2010). Conforme está previsto no PPC (2010), a universidade tem como objetivo capacitar docentes que tenham

o domínio estrutural e funcional das línguas estudadas (*língua portuguesa e língua espanhola*), nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, *bem como* estimular a reflexão teórica sobre as diferentes concepções de linguagem e os seus usos, bem como sobre a literatura enquanto forma de expressão cultural, artística e ideológica (p.8) [grifo nosso].

Tal documento informa ainda que o Curso pretende capacitar seus alunos à reflexão crítica sobre a linguagem, com base nas distintas concepções teóricas existentes. Assim, pode-se perceber que a universidade não vê o ensino de língua sob apenas um ângulo, pois acredita que ensinar uma língua requer tanto a abordagem estrutural quanto a abordagem funcional. Desse modo, pode-se perceber, conforme já mencionado, que a união da Linguística e do ensino vem para contribuir no ensino de línguas, pois é dessa união que se consegue imaginar o ensino por dois vieses: o funcional e o formal. Mais uma vez vale ressaltar a importância da

mescla de tais concepções, pois nem todo processo de ensino resume-se a um só pensamento, como afirma Possenti (2003): a “gramática é uma necessidade, é uma ideia necessária para entender o que seja uma língua. Mas se a gente imaginar que a língua é só isso ficam faltando coisas da periferia, mas que são cruciais” (p. 160).

Com o que se viu sobre as condições de produção, consegue-se entender um pouco quem é nosso sujeito e qual situação ele vivencia. Ou seja, o sujeito encontra-se de um lado com o que a escola traz sobre o ensino de língua e, por outro lado, com o que a universidade crê que deve ser o ensino de língua. Dessa forma, se torna importante refletir sobre as práticas dos sujeitos e sobre seus imaginários em relação ao ensino de língua adquiridos na escola enquanto alunos e na universidade enquanto futuros docentes.

Geraldi (1992), em *Portos de Passagem*, relata sua experiência docente quando recém-formado e compartilha com o leitor a tensão dessa fase. Acreditamos que retomar algumas reflexões do autor elucidará ainda melhor os problemas enfrentados durante o estágio docente. Além dos encontros e desencontros entre o discurso escolar e acadêmico, o sujeito pesquisado é determinado pelo caráter movediço de seu objeto de estudo (enquanto formando) e de trabalho (enquanto docente). Ou seja, estamos tratando de linguagem.

Segundo Geraldi, reconhecemos explícita ou implicitamente a relevância da linguagem no desenvolvimento humano, nas palavras do autor,

ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem ao sujeito compreender o mundo e nele agir, de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo (p. 4-5).

Geraldi, nesse trecho, expõe o quanto a linguagem é um lugar “movediço”, por ser onde se dá o encontro de diferentes vivências, posicionamentos e atitudes. Para o autor, podemos escolher uma ótica para pensar linguagem, mas não esqueçamos que estamos tratando de um objeto múltiplo, plural, em constante processo de ressignificação. Sendo assim, a perspectiva escolhida para pensá-la sempre pode sofrer com a mobilidade do objeto.

Geraldi dá seguimento à reflexão atentando que a língua não está previamente pronta, “mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói” (p. 6). Podemos extrair desses comentários o fato de que os sujeitos pesquisados

lidam com linguagem, conceito permeado de incertezas. Consideramos que o professor deve adotar perspectivas linguísticas para ancorar sua prática, mas reconhecemos que a abordagem de língua adotada pode sofrer modificações, pelos motivos já expostos.

Tratamos de um objeto móvel também porque a linguagem é estudada, nas Letras, sob diferentes vieses. Sobre isso, Faraco e Castro (1999) fazem uma ressalva: embora haja constante atualização dos professores em relação às pesquisas linguísticas, sempre saberão muito pouco dos conhecimentos que essa ciência produz. Isso repercute na avaliação que fazemos dos cursos de graduação. Esclarecendo o exposto, mesmo que fossem ofertadas muitas disciplinas na área de Linguística, a formação não seria suficiente. Para Travaglia (2004), os cursos de Letras devem oferecer uma formação básica, ampla, que possibilite aos alunos a continuidade de seus estudos, mas “ninguém pode esperar que qualquer curso lhe dê tudo” (p. 2).

Caracterizadas, de maneira breve, as condições de produção dos discursos analisados, passemos à exposição dos procedimentos metodológicos.

4 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa fundamenta-se na Análise de Discurso, para a qual não existem metodologias prévias, pois a mobilização de conceitos da teoria e a construção de princípios de análise se dão em virtude da especificidade do corpus. A constituição “do corpus não segue critérios empíricos [...] mas teóricos” (ORLANDI, 1999, p. 62).

Segundo Orlandi (1999), “não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (p. 62). Sendo assim, não há esgotamento na descrição do corpus, que pode ter novas interpretações. O analista, mediante um texto, remete-o a seu discurso e faz isso associando o texto às suas condições de produção, que, vale lembrar, dizem respeito não só às circunstâncias de enunciação, aos aspectos sociais e históricos, mas também às formações imaginárias e à memória.

Não há uma tentativa de tratamento exaustivo do objeto discursivo, porque todo discurso estabelece relações com outros discursos, isto é, não é fechado. Sobre essas questões, Orlandi comenta: “trata-se de ‘fatos’ da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva” (p. 63).

Importa definir “dessuperficialização”. Retomando novamente Orlandi, consiste “na análise do que chamamos materialidade linguística: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias, etc.” (p. 65).

Aqui vale retratar o interdiscurso e o intradiscurso. De acordo com Orlandi, (1999),

interdiscurso é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente [...] disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. Há uma relação entre o já dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação (ORLANDI, 1999, p. 31-2).

É levando em consideração esse dois elementos, que nossa análise discursiva sustentará algumas hipóteses. Se ficar claro que existe um já-dito e que esse interfere na formulação do que está sendo dito, e que esses fatores geram contradições, ficará mais fácil compreender essas relações de sentidos presentes nos discursos.

O *corpus* dessa pesquisa se constituirá de respostas a entrevistas com alunos do Curso de Letras da Unipampa/Jaguarão, enquanto estagiários de língua materna. Aplicamos um questionário contendo as seguintes questões:

a) Ao planejar sua atividade docente no estágio de língua materna, baseou-se explicitamente em uma determinada concepção de língua, ou seja, sobre qual perspectiva aborda o ensino de língua materna?

b) Você acredita que suas práticas docentes no estágio de língua materna foram condizentes com a concepção de língua a que se filia? Exemplifique:

c) A situação escolar permitiu que as teorias acreditadas fossem postas em prática de forma coerente?

d) Como a memória do ensino de língua na escola interferiu na elaboração das atividades docentes?

e) Como a memória das instruções que a universidade dá em relação ao ensino de língua interferiu na elaboração e na realização das atividades docentes?

f) Qual a importância de seu processo de formação na universidade para elaboração e realização de seu planejamento das aulas de língua materna?

g) Como foi a experiência de ter de vincular as instruções teóricas sobre o ensino de língua materna e o planejamento escolar?

h) Você tem sugestões para que os egressos do Curso de Letras possam compreender melhor as relações entre Linguística e ensino?

Para constituição do *corpus* discursivo, relacionamos as respostas às questões de pesquisa referentes ao imaginário e à memória. Explicando melhor, a resposta à pergunta “a” ofereceria condições de identificar uma das formações imaginárias: a imagem que o sujeito tem da língua; a resposta à pergunta “b” permitiria identificar outra formação imaginária: a imagem que os formandos têm da sua prática de ensino de língua no estágio de docência. Para compreender de que modo a memória interferiu nas referidas formações imaginárias, buscamos elementos nas questões “d” (memória da escola), “e” (memória da universidade) e “g” (memória da universidade). Esperávamos que as respostas às questões “c” e “f” nos oferecessem mais elementos para a análise, entretanto, as perguntas não suscitaram as reflexões esperadas. Quanto à questão “h”, elaboramos com o intuito de registrar nas considerações finais as apreciações dos sujeitos pesquisados sobre o Curso de Letras.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Para que se mantivesse a originalidade das informações e não houvesse constrangimento, nem desrespeito com os informantes foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (em anexo). Este foi assinado pelo pesquisador, pelo sujeito e pelo orientador. Neste documento,

ficou firmado que a participação do sujeito na pesquisa teria apenas finalidades acadêmicas e não seriam reveladas as identidades dos informantes. Por isso, não colocaremos em anexo a transcrição das entrevistas, nem os TCLE assinados.

Além disso, manter o anonimato dos sujeitos e anexar os termos com seus nomes e suas assinaturas seria contraditório. As transcrições e os termos encontram-se sob responsabilidade da pesquisadora.

O interesse pela escolha do *corpus* se deu a partir da participação da própria pesquisadora em um estágio de docência em língua materna, momento no qual se deparou com algumas indagações em torno do que é ensinar língua. Desse modo torna-se válida a escolha do *corpus*, pois os sujeitos envolvidos representam significativamente o egresso do Curso de Letras da Unipampa, campus Jaguarão.

Justificamos que na AD não importa a exaustividade nas análises, mas as escolhas de fragmentos representativos das questões de pesquisa, denominados “sequências discursivas de referência” (SDR). Na análise discursiva será levada em conta a formação imaginária dos estagiários, que são “projeções que permitem passar das situações empíricas - os lugares - para as posições dos sujeitos no discurso” (ORLANDI, 1999, p. 40). Ou seja, se refletiremos sobre duas formações imaginárias: a formação imaginária que o sujeito tem de língua e a formação imaginária da sua prática de ensino de língua no estágio de docência.

Outro elemento considerável em nossa análise é a questão da memória. As memórias são “já-ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes” (ORLANDI, 1999, p. 31). É desse modo que refletiremos como a memória da escola (estagiários enquanto alunos) e a memória das instruções da universidade interferiram na representação de língua e do planejamento das aulas de língua dos estagiários.

Por fim, trataremos dos processos parafrásticos e polissêmicos presentes nos discursos. “A paráfrase representa retorno aos mesmos espaços do dizer”, em outras palavras, será vista como a repetição de formações imaginárias dos estagiários. Já a polissemia “é deslocamento, ruptura de processos de significação”, ou seja, serão os fatores novos que aparecerão nos seus discursos. Assim, a paráfrase significa o já-dito e a polissemia o novo que se irá dizer (ORLANDI, 1999, p. 36).

Passemos então às análises discursivas para poder refletir sobre as formações imaginárias, memória, polissemia e paráfrase, que se evidenciam no discurso dos sujeitos.

5 ANÁLISE DISCURSIVA

A análise será desenvolvida a partir das informações contidas nas entrevistas realizadas com os alunos enquanto estagiários de língua portuguesa nas etapas finais da graduação do Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. Faremos uma análise discursiva, que consiste em interpretar a materialidade linguística para observar o processo discursivo.

Para organização do corpus, retomaremos cada uma das perguntas sobre a formação imaginária e a memória e, logo abaixo, colocaremos algumas sequências discursivas de referência.

5.1 Formação imaginária sobre a língua

Nesse item, analisamos as SDR⁶ com base na seguinte pergunta de pesquisa: “Qual a imagem que o sujeito tem da língua?” correspondente à questão “a” da entrevista: “Ao planejar sua atividade docente no estágio de língua materna, baseou-se explicitamente em uma determinada concepção de língua, ou seja, sobre qual perspectiva abordas o ensino de língua materna?”

SDR 1- Foi *interacionista*, mas nunca deixando de lado a parte estruturalista da gramática... não...atividades que só fossem direcionadas à gramática, mas atividades que eles pudessem se envolver com as coisas que estão na volta deles não somente a gramática em si mas outras coisas também.

SDR 2- Não eu não baseei em nenhuma a gente foi instruída a trabalhar de uma certa forma não que eu tivesse pensado em trabalhar assim a gente acreditava e acredita que sobre perspectiva *interacionista*... eu em particularmente não pensei me nada disso não agora depois de ter passado sim a gente consegue perceber mas pra planejar acho que não.

SDR 3- Eu não me baseei em nenhum tipo de concepção de língua... mas eu não pensei e até hoje eu não tenho isso muito em mente em que tipo de concepção eu estou trabalhando porque isso não ficou claro até hoje que estou saindo da universidade... digamos eu preparei uma aula *interacionista*.

SDR 4 - Eu tentei principalmente através da *interação* fazer as aulas baseada na interação e reuni os alunos em grupo.

⁶ As respostas foram expostas obedecendo às normas de transcrição que determinam não ser necessário fazer correções gramaticais.

Em relação à imagem que os sujeitos têm sobre o que é língua, tomamos como referencial as sequências discursivas 1, 2, 3 e 4. Percebe-se em seus discursos que todos os sujeitos consideram estar filiados à concepção “interacionista” de língua, mas se torna necessário refletir atentamente sobre tal concepção⁷.

Vale aqui conceituar o que se pode entender por uma concepção interacionista da língua, que prevê uma relação dialógica (MARCUSCHI, 2008), ou seja, ao trabalhar com essa perspectiva, o professor deveria disponibilizar a seus alunos, por exemplo, textos que estivessem ligados ao contexto desses aprendizes. Assim, no momento da leitura o texto sofreria alterações diante das inferências realizadas pelo leitor. Dessa forma, autor e leitor inverteriam os papéis, ora leitor tomaria a posição de autor, ora autor assumiria o papel de leitor, assim provocando um diálogo no uso da língua.

De acordo com o exposto, podemos então entender que os alunos disseram abordar a perspectiva interacionista. Entretanto, isso não condiz com os relatos de atividades aplicadas, pois ao ler as sequências discursivas percebe-se que os sujeitos associam concepção de linguagem interacionista com a interação dos alunos na realização das tarefas, tal como ficará evidente nas SDR 6,7, 8 e 9.

Percebe-se uma semelhança entre as nomenclaturas concepção de linguagem interacionista e concepção de aprendizagem interacionista, pois, diferentemente de como já vimos sobre a primeira concepção, a segunda possui um proposta distinta. A concepção de aprendizagem interacionista refere-se à área pedagógica, em que Vygotsky defende a interação entre os alunos para o melhor desenvolvimento da aprendizagem, o autor ainda acredita que as atividades lúdicas são as que melhor desempenham esse papel.

De acordo com isso, pode-se refletir que os sujeitos, ao responderem que a concepção de língua à qual se filiam é a interacionista, não têm uma perspectiva clara do que é língua, pois resgatam uma concepção de aprendizagem vista provavelmente nas disciplinas *Fundamentos da Educação e Psicolinguística*, que trataram das teorias de aprendizagem. Pode-se dizer que a memória de outras disciplinas interferiu na criação de formações imaginárias sobre o que é língua.

A perspectiva interacionista pode ser compreendida como a presença, no intradiscorso, da memória (interdiscorso) das instruções recebidas na universidade sobre o ensino de língua, tal como aparece na SDR 2: “A gente foi instruída a trabalhar de uma certa forma”. Então,

⁷ Nas SDR, aparece uma perspectiva “interacionista”, que ficou evidente no discurso de todos os sujeitos analisados.

percebemos aí a paráfrase, pois os sujeitos de pesquisa estão tentando repetir o discurso da universidade e, por sua vez, promover a polissemia, o diferente em relação ao ensino de língua na escola, onde não havia “interação”.

Observamos que o sujeito está enunciando com base na memória do ensino de língua na universidade e na escola, mas seus dizeres revelam uma tensão entre a paráfrase e a polissemia, pois há uma tentativa de parafrasear as instruções acadêmicas e instaurar novos sentidos em relação às instruções escolares. Só que a SDR 1 revela que o aluno não consegue se desvincular da perspectiva de língua adotada nos seus tempos de escola, pois assim comenta: “Foi *interacionista*, mas nunca deixando de lado a parte estruturalista da gramática...”. Os egressos tentam a “paráfrase” em relação ao discurso acadêmico, tentam manter essa memória, mas as memórias advindas dos tempos de escola permanecem. Na tentativa de fazer paráfrase acabam realizando a polissemia em relação ao discurso acadêmico, e na tentativa de fazer a polissemia em relação ao discurso escolar fazem paráfrase, porque não conseguem relacionar os conceitos de línguas expostos pela universidade com suas práticas, assim caracterizando suas aulas como a concepção interacionista da aprendizagem.

Na SDR 3: “Eu não me baseei em nenhum tipo de concepção de língua [...] digamos eu preparei uma aula interacionista”, o sujeito não sabe qual é a concepção de língua e nomeia sua prática como interacionista. Esse sujeito ora se filia ao discurso acadêmico, ora se distancia desse discurso, pois não sabe o que a universidade lhe ensinou, mas tenta orientar-se pelas instruções da formação universitária.

5.2 Formação imaginária sobre a prática de ensino

Para identificar a outra formação imaginária proposta nesta pesquisa, retomamos as respostas à pergunta “Você acredita que suas práticas docentes no estágio de língua materna foram condizentes com a concepção de língua a que se filia? Exemplifique”.

| |
|---|
| <p>SDR 6- Não, <i>eu consegui</i> todas e foram muito boas... por exemplo a o conteúdo do emprego x e ch ele levei um bingo pra eles e eu ia sorteando as palavras e eles tinham que escrever as palavras que eram com x e ch e ai foi o que empolgou eles porque eles queriam ganhar todas as jogadas porque eles ganhavam prêmios né e foi eu acho que foi uma maneira de estimular eles a aprender o conteúdo</p> |
|---|

| |
|---|
| SDR 7- eles trabalharam em grupo <i>adoraram</i> trabalhar agente trabalhou com isso mais de uma aula a gente levou umas duas semanas pra conseguir confeccionar [...] |
| SDR 8- visando esse enfoque <i>sociointeracionista</i> e as atividades foram de interação e de aprendizado através da interação da construção de materiais pelos próprios alunos eu fiz um semi ou mini projeto [...] |
| SDR 9- assim uma atividade que apliquei foi bem boa assim foi da história em quadrinhos que eles também gostaram participaram bastante foi em dupla ai eles faziam eu dei um texto explicando como faz uma história em quadrinhos e tudo e depois eles fizeram a própria história. |

Podemos observar nas respostas que os sujeitos utilizam adjetivos que qualificam positivamente suas práticas e indicam que houve uma convergência entre o planejamento, baseado em uma concepção de língua “interacionista” e a prática. Na SDR 6, aparece “eu consegui todas e foram muito boas”[realizar todas as aulas planejadas de acordo com a concepção a que se filia], na SDR7, “adoraram”, na SDR 8, “as atividades foram de [...] aprendizado”, na SDR 9, “bem boa” e “gostaram”. Para os alunos, há uma imagem de que parafrasearam o discurso acadêmico e ressignificaram o discurso escolar de modo a obter a polissemia. Embora não apareça nas SDR em análise a menção à escola, na AD consideramos o que é dito em relação ao que não é dito, mas que também significa, interfere no discurso. Quando os sujeitos se filiam à memória do período acadêmico, estão se contrapondo a uma memória do período escolar. O posicionamento ao qual os sujeitos tentam se opor está implícito, presente no posicionamento que defendem. Retomando Orlandi (1999), “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (p. 82).

Já no que diz respeito à imagem que os formandos têm de suas próprias práticas, as sequências discursivas em análise revelam que os sujeitos consideram que suas aulas foram satisfatórias de acordo com a concepção de língua a qual se filiam e se percebe que avaliam as atividades como bem desenvolvidas. Então, relatam atividades realizadas em grupos, com produções que necessitavam de apoio dos colegas, dessa forma, mais uma vez confirmamos a hipótese de que os estagiários podem estar criando uma imagem de língua de acordo com a memória que trazem das teorias de aprendizagem.

Assim, os futuros professores de língua materna pensam atividades que desenvolvem a interação, mas não refletem sobre como se dá o ensino de língua e como isso poderia ocorrer. Suas atividades permitem que os alunos mantenham-se participando ativamente por meio de interação. Isso se torna uma reflexão preocupante, pois os estagiários creem estar

desenvolvendo uma determinada teoria em suas práticas, mas, na verdade, confundem duas abordagens da interação, uma delas não tão relacionada à língua.

Novamente, temos a tensão entre a paráfrase e a polissemia. Os sujeitos imaginam que estão realizando uma prática condizente com a visão interacionista de língua. Temos aparentemente paráfrase do discurso acadêmico, mas a paráfrase é em relação às teorias de aprendizagem e não em relação às teorias linguísticas. Os sujeitos têm ilusão de transparência, de coerência, quando na análise discursiva percebemos o equívoco. Os sujeitos, tentando negar o discurso escolar e promover a polissemia, fazem paráfrase do discurso acadêmico, mas não têm bem claro o que realmente buscam para um ensino de língua “ideal”.

5.3 Memória do discurso escolar

Para verificarmos como a memória do discurso escolar e acadêmico interfere nas formações imaginárias, realizamos as seguintes perguntas na entrevista “Como a memória do ensino de língua na escola interferiu na elaboração das atividades docentes?”

| |
|--|
| SDR 10- A foi horrível porque a gente sempre fica com aquela parte a gente sempre tem em mente a parte estruturalista mesmo da gramática só a gente tem que aprender a gramática e pronto |
|--|

| |
|--|
| SDR 11- Eu acho que interferiu de forma positiva porque eu não lembro de quando eu era aluna de escola de ter trabalhado de outra forma se não sentada em uma classe virada pra frente ou lendo ou repetindo o que o professor dizia eu acho que eu aprendi dessa forma me ajudou eu não fiz com meus alunos que aprendessem do mesmo jeito que eu eu acho que trabalhar de outras formas também ajuda ou melhor ajuda na aprendizagem de língua materna dos alunos |
|--|

| |
|---|
| SDR 12- Interferiu muito porque eu tentei fazer aquilo que eu não gostava quando eu estudava ha. |
|---|

Em relação à imagem que os sujeitos têm a respeito da interferência da escola, pensando neles enquanto ex-alunos, verificamos nas respostas que a escola interferiu sim, “mas de forma positiva” (SDR 11) para que eles não reproduzissem o que haviam vivenciado. O que se pode perceber é que os sujeitos criaram uma imagem de que a escola é um espaço de disciplina, onde os alunos devem manter-se em seus lugares sem gerar conversas, nem bagunças. Devido a essa memória que trazem da escola, é que se pode dizer que os estagiários buscaram conduzir suas práticas com atividades em grupos, em que os alunos pudessem conversar e se divertir enquanto realizavam suas tarefas.

O que se reflete desde o início desta análise é que os sujeitos, na posição de docentes, não refletiram sobre o ensino de língua no planejamento de ensino, mas pensaram em atividades que despertassem nos alunos a interação e a vontade de estar na sala de aula. Percebemos que a maior preocupação dos estagiários não é refletir sobre uma aula de língua significativa, mas refletir sobre uma aula em que os alunos interajam e queiram estar atentos ao que o (a) professor (a) está realizando.

A reflexão dos sujeitos da pesquisa é de suma importância, porém defendemos que os futuros docentes pensem em maneiras de cativar os alunos para as aulas de língua portuguesa. Desse modo percebe-se que há de se pensar em métodos de aprendizagem baseando-se em uma concepção de língua voltada ao ensino.

Nessa parte, confirmamos que os sujeitos retomam os saberes da memória do período escolar e rejeitam em prol dos saberes obtidos na universidade. Em sua formação, a memória discursiva foi movimentada, o ensino de português foi repensado. Por isso, tentam, em seu discurso, mostrar que suas posições são polissêmicas em relação às lembranças do ensino tradicional.

4.4 Memória do discurso acadêmico

Para identificar a memória do discurso acadêmico, utilizamos as seguintes perguntas: “Como a memória das instruções que a universidade dá em relação ao ensino de língua interferiu na elaboração e na realização das atividades docentes?” “Como foi a experiência de ter de vincular as instruções teóricas sobre o ensino de língua materna e o planejamento escolar?”

SDR 13- I-Mais ou menos assim eu vou dizer porque muita coisa que a gente estuda principalmente nos primeiros semestre a gente não não é como se a gente esquecesse um pouco porque passa tanto tempo do primeiro do segundo terceiro semestre até o estágio que a gente acaba esquecendo mas a gente sempre tenta...

SDR 14- I-Eu que na hora de planejar a gente não pensa em teoria nenhuma não eu acho que tu pensa na teoria depois que tu realizou

SDR 15- Esse vinculo realmente não existe esse vinculo ele só existe na hora de escrever o relatório na hora de buscar um teórico pra fundamenta o que já foi feito e quando o ideal seria ter a clareza da teoria pra planeja a aula mas isso não existe a gente faz a aula coloca em prática e depois busca um teórico que nos ajude a embasa.

Nessas SDR, percebemos diferentes posicionamentos sobre a vinculação Linguística e ensino. Na SDR 13, o sujeito, ao avaliar a “interferência” das teorias expostas na universidade no planejamento das aulas, utilizou a expressão “mais ou menos” e justificou sua resposta, alegando esquecimento. Na SDR 14, o sujeito declara que não mobiliza os conhecimentos linguísticos, isso apenas é feito na elaboração do relatório. Na SDR 15, o sujeito avalia: “esse vínculo realmente não existe esse vínculo ele só existe na hora de escrever o relatório” e ainda ressalta que tem consciência de que deveria utilizar as teorias expostas no planejamento.

A memória da universidade, nessas SDR, é positiva, porque faz com que o aluno tenha uma nova imagem do que é ensinar língua, mas essa imagem, quando explicada, é distorcida. Isso é evidente, nos primeiros trechos expostos (SDR 1, 2, 3 e 4), em que os estagiários não conseguem definir suas práticas de acordo com a concepção de língua à qual se filiam.

Nas SDR em análise, expõem que a memória das instruções acadêmicas é ruim, mas pode haver um equívoco, pois se eles alegam usar uma concepção *interacionista*, pode-se dizer que essa aprendizagem foi adquirida na universidade. Isso também diverge da ideia exposta pelos sujeitos de que só mobilizam a teoria na elaboração do relatório de estágio. Se só mobilizam a teoria na elaboração do relatório, como, na entrevista todos deixaram escapar que tentaram realizar aulas interacionistas?

Assim também podemos dizer que se os estagiários tivessem mobilizado os conceitos de língua, teriam dado respostas mais expressivas sobre a concepção de língua utilizada em seus estágios, pois se sabe que essas questões da entrevista só foram respondidas após a realização do estágio e elaboração dos relatórios.

Novamente, a oscilação entre os processos paráfrásticos e polissêmicos se manifesta na linguagem. Nas SDR em análise, parece haver polissemia em relação ao discurso acadêmico sobre o ensino de língua, pois não há, na visão dos alunos, repetição dos conhecimentos linguísticos. Entretanto, demonstramos anteriormente que os alunos enunciam tentando instaurar a polissemia em relação à memória do discurso escolar e a paráfrase em relação à memória do discurso acadêmico. Novamente, nos deparamos com a contradição do sujeito.

Feita essa breve análise do corpus, cabe agora tecer algumas considerações finais a respeito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a pesquisa buscou-se mostrar a importância de se pensar o tratamento da língua na escola, trazendo uma perspectiva que vem ajudando nesse sentido, a Linguística e o ensino. Objetivamos perceber como os alunos, enquanto estagiários e futuros egressos do Curso de Letras Português/Espanhol da Unipampa, campus Jaguarão, vêm criando suas imagens do que é língua, para desempenhar práticas significativas no ensino do português.

Neste estudo inicial, concluímos que os estagiários, ao dizerem que suas aulas filiam-se à concepção interacionista, estão imaginando uma concepção de língua. Porém, nas descrições de suas atividades, tal concepção não condiz com a ótica interacionista (MARCUSCHI, 2008) existente na Linguística, mas com a visão interacionista existente nas Teorias da Aprendizagem. Dessa forma, a memória de outras teorias conhecidas durante a formação acadêmica se mantém de forma a interferir na concretização do que seja uma concepção de língua para esse sujeito.

Também podemos dizer que os sujeitos, ao imaginarem uma concepção de língua que se confunde com uma concepção de aprendizagem, criam uma imagem de uma prática com êxito, pois suas atividades geram interação entre os alunos. Sendo assim, uma formação imaginária está relacionada a outra.

Nos discursos analisados, há uma interferência das memórias da escola, mas essas memórias referem-se à disciplina e à rigidez do espaço escolar. Devido a isso acreditam que o ambiente escolar deve ser interativo, onde os alunos tenham espaço para o trabalho em grupo, com atividades lúdicas que proporcionem uma aula divertida.

Assim como a memória da escola, a memória do discurso acadêmico também possui grande relevância para esse estudo, pois apesar de os formandos acreditarem que a universidade não os ajudou significativamente, seus discursos mostram o contrário, pois todos definiram seus planejamentos e práticas embasando-se em teorias conhecidas na graduação. Como isso seria possível sem o apoio das teorias expostas pela universidade?

Simultaneamente, relembram os saberes da memória acadêmica do ensino de língua e querem promover a paráfrase, isto é, manter a orientação recebida de que a abordagem da língua deve subverter a tradição. Dito de outra forma, os sujeitos imaginam a língua como interação. Embora se baseiem mais em uma perspectiva pedagógica da interação, não estão deixando de reproduzir o discurso acadêmico. Esse imaginário se constitui a partir dos saberes obtidos na formação universitária. A memória dos anos de graduação está subsidiando essa

formação imaginária da língua. A memória da escola como lugar em que a língua é sistema contribui para a recusa do discurso escolar e para constituição de uma formação imaginária interacionista sobre a língua.

O sujeito nega os saberes da memória escolar em prol do aceite dos saberes da memória do período de graduação. Sob essa tensão, enuncia. A análise do seu discurso revela, conforme já referido, a tentativa de instaurar um movimento polissêmico em relação ao ensino tradicional de língua e um movimento parafrástico em relação ao que à formação acadêmica determina.

Nas análises discursivas, verificamos a tensão entre a paráfrase e a polissemia, pois o sujeito, na tentativa de fazer o diferente (polissemia) em relação ao ensino de língua da escola, se equivoca e dá indícios de que não sabe como fazê-lo, acaba por instaurar a paráfrase e não a polissemia desejada. O sujeito tenta parafrasear as instruções acadêmicas, mas se encontra perdido, confuso mediante as orientações que recebeu. Na tentativa de instaurar a paráfrase, promove a polissemia, pois não segue a vinculação entre a Linguística e o ensino.

Além de tudo que foi exposto até agora, vale ressaltar que todos os alunos trouxeram sugestões parecidas para que esses desencontros que apareceram no momento de suas práticas não ocorressem com outros formandos. Acreditam que algumas disciplinas relacionadas com os estudos linguísticos, tais como Introdução aos Estudos Linguísticos e Teorias Linguísticas, deveriam ser ofertadas durante todo o curso, pois alegam que têm contato com determinados conteúdos apenas no início da formação. Também acreditam que as práticas de estágio devem começar antes do período previsto, pois creem que ao final do curso eles até reconhecem seus erros, mas não têm oportunidades de refletirem enquanto alunos, pois já estão no final da graduação.

Diante do exposto, esta reflexão inicial propõe, para futuras pesquisas, pensar o porquê desses acontecimentos, desses desencontros entre as teorias ensinadas na universidade e as práticas. Fica aqui a sugestão de que alunos, professores e egressos repensem suas práticas e planejamentos perante a escola e o espaço acadêmico com o intuito de criar soluções para um maior comprometimento com o ensino de língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15287: *Informação e documentação - Projeto de Pesquisa - Apresentação*. Rio de Janeiro: 2005.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico o que é, como se faz*. Edições Layola. São Paulo: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, primeiro e segundo ciclo*. Brasília: 1997.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Disponível em: < www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>. Acesso em 28 maio 2011.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas técnicas para o trabalho científico: explicitação das normas da ABNT*. 15. ed. Porto Alegre: s.n., 2010.

GERALDI, Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MANUAL PARA ELABORAÇÃO E NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS - conforme normas da ABNT. Organizado por Cátia Rosana L. de Araújo, Cristiane Pereira Maciel e Dilva Carvalho Marques. Universidade Federal do Pampa, Sistema de Bibliotecas – Bagé: [s. n.], 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas campus Jaguarão*. Abr. 2010.

MOUTINHO, Jorge. A idade da razão gramatical. *Revista Língua Portuguesa*, 27 fev. 2008. Disponível em < <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11491>>. Acesso em 25 maio 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, Mariangela; WILSON, Victoria. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. Contexto: São Paulo, 2010.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Editora Pontes: Campinas (SP), 2009.

_____. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Editora Pontes: Campinas (SP), 1999.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia. *ReVEL*. vol. 2, n. 2, 2004. ISSN 1678-8931. Disponível em <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em 5 jun. 2011.

VYGOTSKY E AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2011.

XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). *Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.