

**Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa
como língua materna e a consciência linguística crítica**
**Portuguese language teachers' discursive representations on concepts and the critical
language awareness**

Guilherme Veiga Rios*

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise das representações discursivas de docentes de língua portuguesa, participantes de um curso de extensão universitária para professores(as) da Educação Básica no Distrito Federal, sobre conceitos da área de linguagens, sobre a língua portuguesa como língua materna e seu ensino. Cotejamos essas representações com a abordagem crítico-discursiva do letramento que introduzimos no curso (BARTON e HAMILTON, 1998, 2000; FAIRCLOUGH, 1992b/2001; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Tratamos também da representação discursiva identitária que as professoras fazem de seu trabalho como docente. Os dados consistem de respostas a um questionário administrado no início do curso com questões sobre os itens referidos acima. Procedemos a uma análise linguístico-textual-discursiva dessas respostas, com base na abordagem explorada no curso de extensão. Os resultados revelam uma continuidade com conceitos da escola saussuriana, além de concepções autônomas sobre o letramento, os quais constituem uma parte significativa da construção identitária docente. Ainda assim, vislumbra-se um início de mudança em direção a um enquadre da linguagem na prática social e de uma visão crítico-discursiva no ensino do letramento em língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Letramento. Identidade. Ensino de língua portuguesa como língua materna.

ABSTRACT: This paper presents an analysis of the discursive representations of teachers in Portuguese Language on the concepts of the area of language, on Portuguese language as a mother tongue and its teaching, and compare them with our approach in the course about Literacy (BARTON & HAMILTON, 1998; 2000) and Discourse (FAIRCLOUGH, 1992; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). We also explore the discursive representation of identities which teachers make on their work. The data consists of answers to a survey administered at the beginning of a university extension course for Basic Education teachers in *Distrito Federal* with questions on the items referred to above. We proceeded to a discursive-textual-linguistic analysis of these answers, based on Fairclough's theory of discourse. The results reveal continuity with concepts from the saussurian school, besides autonomous conceptions of literacy, which constitute a significant part of the teachers' identity construction. Even so, one can see hints of change towards a frame of language in social practice and a critical discursive view in Portuguese literacy teaching.

KEYWORDS: Discourse. Literacy. Identity. Portuguese L1 teaching.

* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Programa de Pós-graduação em Linguística – Universidade de Brasília (UnB).

1. Introdução

Propomos neste artigo refletir sobre representações discursivas de docentes do ensino de língua portuguesa como língua materna e suas implicações identitárias, com base em dados qualitativos coletados entre professoras da educação básica em um curso de extensão universitária, que é parte de nosso projeto de pesquisa. O foco nessas representações discursivas é, em primeiro lugar, sobre os conceitos de linguagem, texto, fala, leitura e escrita e sobre a língua portuguesa como língua materna e seu ensino. Em segundo lugar, almejamos cotejar essas representações discursivas com a abordagem crítico-discursiva do letramento que introduzimos no curso (BARTON e HAMILTON, 1998, 2000; FAIRCLOUGH, 1992b/2001; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Tratamos também das representações discursivas que as professoras fazem de seu trabalho como docente. Tal reflexão justifica-se pelos inúmeros trabalhos que correlacionam os saberes linguísticos do professor em formação, seu impacto identitário e o trabalho pedagógico nas escolas, a exemplo de Kleiman e Matencio (2005); Signorini (2006); Papa (2008) e Magalhães, M. C. (2009).

No curso de extensão, abordamos a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992b/2001; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999) e os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON e HAMILTON, 1998, 2000), por um lado, como teorias para (in)formar os(as) docentes e apoiar o currículo de linguagens praticado, dotando-os de um potencial que considere as significações sociais da linguagem, suas implicações relacionadas ao poder e à ideologia e as novas possibilidades discursivas como formas de engajamento em lutas que visam a transformações locais e globais. Por outro lado, utilizamos esses aportes teóricos como métodos para uma intervenção pedagógica no ambiente escolar e extraescolar, a fim de promover inovações em práticas pedagógicas dos(as) docentes que frequentam o curso, com vistas a disseminar a teoria e a prática dessa abordagem crítico-discursiva da linguagem e do letramento.

A seguir, expomos noções básicas sobre os campos de estudo da vertente de Análise de Discurso Crítica com a qual trabalhamos e dos Novos Estudos do Letramento, especificamente da Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992b/2001; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999) e da Teoria Social do Letramento (BARTON e HAMILTON, 1998, 2000), buscando integrá-las em uma abordagem que vimos desenvolvendo até o momento. Essas noções, como já dito, foram objeto de discussão no curso de extensão Letramento, discurso e ensino.

2. A Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento

Na Análise de Discurso Crítica tomamos como referencial teórico a Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992b; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), que conceitua discurso, de modo amplo, como o uso concreto de linguagem, que pode estar relacionado com uma atividade ou com uma representação discursiva em uma prática social, em contextos situacionais, institucionais e societários.

Com base em Fairclough (1992b, pp. 65-66), Rios expõe que

[a]s práticas e os eventos discursivos são (...) contraditórios e conflitantes e relacionam-se de modo complexo e variável com as estruturas, das quais os eventos e práticas retratam uma situação apenas temporária, parcial e contraditoriamente fixa, podendo assim contribuir tanto para a reprodução da sociedade (identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença) como para sua transformação (RIOS, 1998, pp. 55-56). (...) Por exemplo, as identidades de professores(as) e alunos(as) e as relações entre elas, as quais estão no centro de um sistema educacional, dependem, para sua reprodução, da consistência e durabilidade de padrões de fala, tanto no interior como nas adjacências do sistema. Entretanto, tais padrões estão abertos a transformações que podem se originar parcialmente no discurso: nas falas em sala de aula, no pátio da escola, na sala da administração e dos(as) professores(as), nos debates educacionais e assim por diante (RIOS, 1998, pp. 62-63).

Especificamente em relação à construção identitária no discurso, Fairclough (2003) propõe que os textos são constituídos de um significado identificacional, ao lado de significados outros como o representacional e o acional, em que processos de identificação figuram como efeitos constitutivos do discurso, no qual se verificam determinados pressupostos com os quais as pessoas se identificam.

Uma teoria conexa à Teoria Social do Discurso é a de Consciência Linguística Crítica. Desde nossa intervenção em um projeto de alfabetização de jovens e adultos na cidade do Paranoá-DF (periferia de Brasília) vimos trabalhando a possibilidade de implementação da teoria de Consciência Linguística Crítica (CLARK et al, 1990, 1991; FAIRCLOUGH, 1992a; CLARK e IVANIC, 1999). Resumidamente, essa teoria trata das relações de poder no uso concreto da linguagem, ou seja, como esta constrói, dada sua mobilização por locutores, posicionamentos de subordinação ou de crítica a relações de dominação, posicionamentos que por sua vez contribuem para a construção de identidades fortalecedoras ou enfraquecedoras dos(as) participantes nas interações. Em decorrência da intervenção pedagógica por meio da Consciência Linguística Crítica, alguns objetivos críticos e emancipatórios do trabalho pedagógico são ressaltados, como por exemplo, reconhecer como as pessoas que detêm o poder

selecionam a linguagem que é usada para descrever as pessoas, coisas e eventos; compreender como muitos tipos de linguagem, especialmente a linguagem escrita, foram moldados por grupos sociais de maior prestígio e parecem excluir os outros tipos (JANKS e IVANIC, 1992). A teoria de Consciência Linguística Crítica é uma aplicação à educação da Teoria Social do Discurso, na Análise de Discurso Crítica e nos estudos críticos de linguagem.

Já a Teoria Social do Letramento se ancora em dois conceitos-chave: práticas de letramento e eventos de letramento. As práticas de letramento são os modos culturais gerais pelos quais as pessoas usam o letramento (BARTON 1994). As práticas de letramento envolvem eventos de letramento, que são as ocasiões empíricas em que ocorrem as atividades de leitura, escrita ou fala. Barton e Hamilton (1998) desenvolveram esses conceitos para o que chamaram de ‘Teoria Social de Letramento’, que se entende pelas seguintes proposições:

1. O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais: estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
2. Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
3. As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
4. As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
5. O letramento é historicamente situado;
6. As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido. (Barton e Hamilton, 2000: 8, tradução nossa).

Tendo por ponto de partida essas duas teorias expostas acima, desenvolvemos uma abordagem teórica que as integra, a qual passamos a expor em seguida.

3. A abordagem integrada da Teoria Social do Discurso e da Teoria Social do Letramento

A abordagem integrada entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento centra-se no conceito de “discursos-de-letramento”. Por “discursos-de-letramento” propõe-se investigar a escrita como fim e meio. Como fim, busca-se conhecer a natureza sociocultural da escrita por meio da pesquisa sobre seus usos situados e sobre suas representações discursivas. Como meio, busca-se conhecer os processos pelos quais a escrita contribui para a constituição da prática social, bem como a construção discursiva de aspectos e objetos da realidade, sistemas de conhecimento e crença, valores e ideologias (RIOS, 2010; 2014).

Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), o discurso é um momento da prática social e é constituído pelas ‘articulações mutantes’ de discursos, gêneros e estilos em textos específicos. Nessa instância, o foco é sobre a intertextualidade. Tais articulações se relacionam a configurações relativamente permanentes em ‘campos sociais’ tais como a política, economia, educação etc. Nessa outra instância, o nível de abstração é o da ordem discursiva ou interdiscursividade.

O momento do discurso interage com outros momentos da prática social, reconhecidos por Chouliaraki e Fairclough (1999) como as atividades materiais, as relações sociais e de poder e fenômenos mentais, como crenças, valores e desejos (ver também FAIRCLOUGH, 2012), bem como processos cognitivos.

Integrando a Teoria Social do Letramento com a perspectiva da prática social na Teoria Social do Discurso, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), dentro do que concebemos por “discursos-de-letramento” a escrita faz parte de atividades materiais, tipos de relações sociais e identidades, crenças, cognições e valores específicos num dado contexto local, assim como contém características desses diferentes elementos; a escrita é focalizada como gênero, discurso e estilo, e detém-se nas categorias de intertextualidade e ordem discursiva ou interdiscursividade.

Trataremos na próxima seção sobre a metodologia utilizada para a realização deste trabalho.

4. Percorso metodológico

O projeto de pesquisa do qual este estudo faz parte - *Reflexividade docente no processo de ensino-aprendizagem do Português como língua materna* - tem entre os objetivos específicos relevantes para este estudo: 1) Identificar discursos prevalecentes sobre conceitos como linguagem, texto, fala e escrita de participantes voluntários(as), professores(as) de educação básica de escolas, públicas ou privadas, do Distrito Federal; 2) Propiciar um diálogo entre pesquisador e professores(as) visando à reflexividade crítica sobre o ensino de língua materna, que se traduz na explicitação do conhecimento teórico e prático sobre linguagem, letramento e ensino de língua, em sua relação com sistemas de valores e poder na estrutura social, com vistas à construção de práticas futuras; e 3) Investigar os textos, a intertextualidade e as identidades constituídas nestes, como elementos indissociáveis das práticas pedagógicas. O curso de extensão, ministrado como parte do projeto, tem sido a principal forma de geração

de dados do discurso docente sobre conceitos da área de linguagens, ensino da língua portuguesa e construção/negociação identitária docente.

Os dados gerados neste estudo consistem de respostas escritas das professoras participantes do curso de extensão a um questionário impresso entregue no primeiro dia de aula (ver Quadro 1 com tópicos do questionário). O questionário foi passado com a instrução para que a respondente não consultasse qualquer material acadêmico, sejam livros, artigos ou quaisquer textos estudados em formação inicial ou continuada. O propósito informado às professoras era o de ter acesso ao conhecimento do professor em toda sua formação até aquele momento, sem apoio de qualquer informação para responder o questionário. Nove professoras responderam o questionário (ver Quadro 2 - os nomes das professoras são fictícios para proteger sua identidade) e as respostas foram devolvidas em sua maioria na segunda aula, à exceção de duas, que foram entregues no meio do curso. Nem todas as professoras deram respostas a todos os conceitos do item 1 e aos tópicos dos itens 2 e 3. Uma das respondentes não atua como professora, mas decidimos mantê-la nos dados devido às suas respostas sobre os conceitos da área linguagens e sobre a língua portuguesa e seu ensino.

Faremos, mais adiante, uma análise linguístico-textual de trechos das respostas das participantes como parte da análise dos discursos das professoras. Apresentamos, a seguir, as categorias analíticas com que procedemos à análise linguístico-textual-discursiva desses trechos.

As categorias de análise linguístico-textual-discursiva, selecionadas após várias leituras dos textos das respostas ao questionário, foram o vocabulário (FAIRCLOUGH, 1992b) e as orações, na perspectiva de uma análise semântica de significados de relações textuais de equivalência e diferença, que se entende como um processo de texturização em que se tecem ideias que se convergem e ideias que se divergem ao longo do texto (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

A seleção da categoria ‘vocabulário’ deveu-se a que esta se revelou particularmente significativa, como veremos, uma vez que um mesmo termo ou outro termo do mesmo campo semântico se repetia no discurso das professoras. Assim, importou analisar o significado desse termo no contexto da formação histórica dos conceitos da área de linguagens. Para o discurso sobre o ensino da língua portuguesa e a autorreflexão como docente, revelou-se importante observar como a justaposição de orações nas respostas ao questionário contribuiu para tecer relações de equivalência – em valores inculcados pelas professoras – e relações de diferença – nas visões contrastivas sobre o ensino da língua portuguesa.

Quadro 1. Tópicos do questionário passado às professoras

Dados biográficos	
1) Conceito de linguagem, texto, fala e escrita e leitura;	
2) O que é e como se deve ensinar a língua portuguesa e a produção escrita;	
3) Como se vê na profissão de professor.	

Quadro 2. Participantes

Nair	39 anos, 21 anos de magistério, atua na alfabetização – 1º ano e anos iniciais do Ensino Fundamental.
Márcia	35 anos, 16 anos de magistério, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Laís	37 anos, 16 anos de magistério, atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Inglesa; analista de projetos educacionais das redes públicas estaduais no âmbito do Ensino Médio no FNDE-MEC.
Luiza	33 anos, licenciada em língua portuguesa, trabalha como secretária administrativa.
Sara	36 anos, 19 anos de magistério, atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.
Amanda	30 anos, licenciada em língua portuguesa, não tem experiência em sala de aula, atua como revisora de texto.
Letícia	42 anos, 23 anos de magistério. Professora de Português e Produção de texto no Ensino Fundamental e Médio e cursinhos pré-vestibulares e concursos. Professora de Ensino Médio no Colégio Militar de Brasília.
Ana	44 anos, 24 anos de magistério na Educação Básica, atualmente está no Ensino Médio e em tutoria de curso de graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa na modalidade de Educação a Distância.
Lúcia	49 anos, 22 anos de magistério, atua na Formação de Professores, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal junto ao Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Pró-letramento (MEC).

A seguir, apresentamos as análises de trechos das respostas das professoras ao questionário.

5. O discurso das professoras sobre conceitos da área de linguagens

Apresentamos os dados oriundos dos questionários agrupando as respostas dadas aos conceitos de linguagem, texto, fala e escrita, uma vez que foi recorrente a presença do vocábulo ‘meio’ nas respostas a esses conceitos. Destacamos que há sete ocorrências de um total de onze respostas em que esses conceitos são expressos empregando-se o vocábulo ‘meio’ ou expressões relacionadas a seu campo semântico; e três utilizam ‘instrumento’. Veja os quadros 4, 5 e 6. As respostas dadas ao conceito de leitura são apresentadas separadamente no quadro

7, por se tratar de um processo que se diferencia dos da fala e escrita. O foco da análise abaixo será sobre a noção de ‘meio’.

Quadro 4. Conceitos de Linguagem:

“**Mecanismo** que se usa para a comunicação através da fala.” (Nair)
“**Meio** de comunicação da fala.” (Márcia)
“Fenômeno social, por **meio** do qual os sujeitos interagem nos mais diversos contextos. A linguagem é o “**instrumento**” de produção de textos, que por sua vez são “**veículos**” de materialização do discurso, um dos elementos da práticas sociais.” (Lais)
“É o **meio** ou o modo pelo qual ocorre a comunicação, através de elementos e signos para transmissão de idéias ou sentimentos.” (Luiza)
“São os **meios** que usamos para nos comunicar com outras pessoas: fala, gestos, imagem, objetos.” (Amanda)

Quadro 5. Conceitos de Texto:

“**Meio** de transmitir uma mensagem, pode ser escrita, por mensagem visual (imagens, placas).” (Márcia)
“**É tudo que passa uma mensagem.**” (Sara)

Quadro 6. Conceitos de Fala e escrita:

“A fala é **instrumento** importante de comunicação e acontece na forma oral; a escrita retrata de forma sistemática, com organização prévia, a fala.” (Nair)
“**Instrumentos** que permitem comunicação.” (Márcia)
“Fala - significa **meio de expressão**, de comunicação, expressão de linguagem oral individual onde o indivíduo expressa o que pensa; Escrita - registro de idéias, grafia, exposição verbal de informações através de símbolos gráficos.” (Luiza)
“Fala é uma faculdade do homem, uma das formas de ele se comunicar com os demais indivíduos. Caracteriza-se por ser mais informal. A escrita é **outro meio** de se estabelecer a comunicação, porém, no geral deve seguir as regras que regem a gramática normativa, logo, deve ser mais formal.” (Amanda)

A conceituação de linguagem, texto, fala e escrita com base na noção de ‘meio’, conforme mostram os dados acima, revela uma intertextualidade com a literatura científica da linguística brasileira da segunda metade do século XX. Vejamos, a exemplo, a seguinte citação em Lopes (1995), que se utiliza do pressuposto em Mattoso Câmara (1969) da língua como meio para uma cultura “operar”:

Se em face do resto da cultura, ‘uma língua é o seu resultado ou sùmula; o **meio** para ela operar; a condição para ela subsistir’ (Mattoso Câmara, 1969a 22), cada língua natural é um microcosmo do macrocosmo que é o total da cultura dessa sociedade (LOPES, 1995, p. 21, grifo nosso).

Nessa citação, não há propriamente a expressão do conceito de linguagem, que Saussure caracteriza como “multiforme e heteróclita” e que “não se deixa classificar em nenhuma

categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (1977, p. 17). Assim como também não trata do conceito de língua que o autor caracteriza como “um todo por si e um princípio de classificação” (ibidem, p. 17) e define por “um sistema de signos distintos correspondentes a idéias distintas” (ibidem, p. 18), mas sim da relação da língua com a cultura e a sociedade. No entanto, interessa-nos aqui exatamente essa ideia de língua ou linguagem como mediação na cultura ou sociedade que os epígonos de Saussure desenvolveram, pois este autor pareceu isolar a língua como objeto científico de seu contexto sócio-histórico (cf. RAJAGOPALAN, 2004). É essa concepção de linguagem como *meio* de comunicação, de interação em uma sociedade ou cultura, expressa pelas cursistas acima, que tem formado a base do pensamento nas gerações posteriores ao estruturalismo linguístico saussuriano e tem informado os cursos de bacharelado e licenciatura em Letras. Dessa forma, o discurso das professoras, que vincula a noção de *meio* ao conceito de linguagem, texto, fala e escrita, mantém uma continuidade histórica com o que se desenvolveu a partir do pensamento saussuriano.

Ao contrastarmos essa conceituação com o conceito de linguagem na Teoria Social do Discurso, e com o conceito de letramento na Teoria Social do Letramento, percebe-se a distância entre a noção de ‘meio’ e as noções de ‘atividade’ e ‘representação discursiva’, associadas à ideia de lugar e foco de luta entre ações e representações, permeadas por relações de poder em práticas sociais ideologicamente investidas. Essas últimas noções ficaram apagadas no percurso histórico dos conceitos de língua e linguagem pós-saussure. E é este apagamento do contexto histórico e da prática social em relação ao conceito de língua e sua mediação na cultura que tem predominado sobre o ensino de língua portuguesa nos cursos de Letras do país.

Com relação à escrita, das três ocorrências que a mencionam explicitamente podem-se perceber visões da escrita como representação da fala e de ideias, com a característica de planejamento e observância de regras gramaticais (“... a escrita retrata de forma sistemática, com organização prévia, a fala.” – Nair; “... Escrita - registro de ideias, grafia, exposição verbal de informações através de símbolos gráficos.” – Luiza; “A escrita é outro meio de se estabelecer a comunicação, porém, no geral deve seguir as regras que regem a gramática normativa, logo, deve ser mais formal.” – Amanda). Tal visão dá continuidade à distinção saussuriana entre fala e escrita – a escrita como mera representação da fala –, acrescida da ideia de senso comum, generalizada, segundo a qual toda ocorrência de escrita deve estar versada nas regras da gramática normativa.

Aqui há um reducionismo em relação à concepção de escrita como uniforme, padronizada, homogênea, correta em detrimento da fala, que seria suscetível a incorreções. Tal

concepção associa-se ainda a atributos que extrapolam o âmbito da linguagem para considerações psicossociais e culturais. Essas considerações defenderam que a apropriação da escrita por populações ágrafas impactaria diretamente o desenvolvimento do raciocínio lógico, da urbanidade, da consciência nacional e mesmo o desenvolvimento social e econômico de uma nação. Esta visão foi criticada pelos estudiosos dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Gee, 1990; entre outros) por carecer de evidências empíricas e disseminar a ideia de uma ‘grande divisão’ entre oralidade e escrita.

Quadro 7. Conceitos de Leitura:

“**Aquisição** de conhecimento, busca, **meio** pelo qual podemos nos comunicar e absorver ideias.” (Luiza)
“**Processo mental** de decodificação da escrita cujo objetivo é a compreensão de uma mensagem.” (Nair)
“**Processo de decodificação**, tecnologia da alfabetização.” (Márcia)
“**Capacidade de interpretar** o mundo, seja por algo escrito, por sinais, códigos, imagens etc.” (Sara)
“é a **interpretação** dos enunciados constantes em um texto.” (Amanda)
“Leitura é um **processo adquirido** a partir da aprendizagem da identificação das letras e sílabas.” (Ana)
“Assim como o binômio “fala e escrita”, leitura e produção são “faces de uma mesma moeda”: agir no mundo, ou seja, são práticas sociais. Pois ler, construir sentido(s) é considerar o texto e seu contexto de produção e circulação.” (Laís)
“Prática social por envolver atitudes, habilidades, além de inferências a partir do contexto em que o texto se insere. Exige um método.” (Lúcia)

O conceito de leitura é expresso como processo mental na maioria das falas; em apenas duas é visto como parte de práticas sociais. Isso pode ser observado pelos vocábulos grifados nas respostas das participantes: “Aquisição”, “Processo mental”, “Processo de decodificação”, “Capacidade de interpretar”, “interpretação”, “processo adquirido”, os quais compõem um encadeamento léxico e semântico filiado a teorias cognitivas de aquisição e processamento da leitura.

A visão de leitura como processo ou habilidade cognitiva tem uma tradição nos estudos sobre processos de leitura localizados na psicolinguística, notadamente os de Smith (1989). A conceitualização da leitura como habilidade(s) cognitiva(s) também representa um reducionismo sob a perspectiva da Teoria Social do Letramento (BARTON e HAMILTON, 1998; 2000), que põe a leitura em um conjunto de práticas sociais históricas, situadas e permeadas por relações de poder. E sob a ótica da abordagem integrada entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento (ver Seção 3), processos cognitivos relacionados à leitura são apenas um dos momentos da(s) prática(s) social(is), o qual se relaciona com outros momentos tais como atividades materiais, relações sociais e o discurso. Desse modo, a visão

sobre a leitura que a Teoria Social do Letramento e a abordagem integrada da Teoria Social do Discurso e da Teoria Social do Letramento trazem busca ampliar o foco exageradamente centrado em processos cognitivos, mentais, cuja visão ontológica e desenvolvimento epistemológico na psicologia cognitiva e psicolinguística marcaram os anos 1970 e 1980.

Em que pese tal visão com ênfase exagerada na cognição, é relevante observar as duas ocorrências em que a leitura é vista como parte de práticas sociais. Conforme as teorias do discurso e do letramento com que vimos trabalhando, essa heterogeneidade representativa é marca de contradições e conflitos nas próprias práticas pedagógicas que professores/as enfrentam em seu cotidiano de trabalho. Nos eventos e práticas do cotidiano, tais contradições e conflitos podem ser percebidos como uma situação temporária em relação às estruturas sociais. Mas na realidade significam e fazem parte de um curso de mudança na qual determinadas práticas são reproduzidas e outras transformadas.

Na próxima seção, analisamos o que as professoras dizem sobre a língua portuguesa e como se deve ensiná-la. As definições de língua portuguesa representaram apenas três ocorrências do total, havendo mais que o dobro para as representações discursivas sobre seu ensino.

6. O que é a língua portuguesa

Quadro 8. Definições de Língua Portuguesa:

<p>“A língua portuguesa é o nosso idioma sistematizado...” (Nair)</p> <p>“Língua Portuguesa é o idioma falado no Brasil e em algumas partes da África.” (Luiza)</p> <p>“Língua é “sistema em uso”, mediadora das atuações sociais, historicamente situada, em constante mutação.” (Lúcia)</p>

Das três definições de língua portuguesa (ver Quadro 8), considerando que a terceira não marca o Português propriamente, as duas primeiras trazem o termo ‘idioma’. Conforme o *Dicionário de Linguística*, de Dubois *et al* (1996, p. 330), há dois verbetes para ‘idioma’: 1) *Idioma* é o falar (geograficamente delimitado) específico de uma dada comunidade, estudado no que tem de particular com relação ao dialeto ou à língua aos quais se liga; 2) O termo *idioma* pode ser sinônimo de *língua*, e, nesse sentido, mais usado em espanhol do que em português.

Como as participantes referem-se a “nosso idioma” e “idioma falado no Brasil”, não se trata do primeiro verbe do *Dicionário de Linguística*, mas sim da acepção de idioma como sinônimo de língua, o que revela uma resposta tautológica. De todo modo, está implicado nessa concepção a ideia de língua como um bloco homogêneo, monolítico, não afeto a mudanças. Já a terceira definição de língua portuguesa se amplia em relação à ideia de idioma, ao dizer que

é “‘sistema em uso’, mediadora das atuações sociais, historicamente situada, em constante mutação”. Essa definição corresponde ao desenvolvimento conceitual dado à língua, a partir de Saussure, conforme discutimos na Seção 4. Já a expressão ‘sistema em uso’ remete à teorização sobre língua da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2004), cujo aspecto central é a visão de língua como uso e sistema para construir significado.

7. Como se deve ensinar a língua portuguesa

Quadro 9. Como se deve ensinar a Língua Portuguesa:

<p>“...cujo ensino deveria contemplar mais tempo de estudo acadêmico.” (Nair)</p> <p>“O ensino dever ser pautado no conhecimento da diversidade textual e no conhecimento prévio dos alunos.” (Márcia)</p> <p>“O ensino de Língua Portuguesa deve se fundamentar na concepção de linguagem como forma de interação, por isso deve trabalhar a partir dos gêneros discursivos e suas realizações concretas: os textos reais, que fazem parte das mais variadas práticas sociais, considerando, assim, na produção de sentidos, os contextos de produção, circulação e consumo desses textos.” (Laís)</p> <p>“A Língua Portuguesa deve ser ensinada de modo mais prático e totalmente voltada para a realidade de cada lugar gerando assim uma intimidade maior entre a língua falada e escrita com o “aprendizando”, de forma que os signos, símbolos fiquem mais fáceis de serem aplicados.” (Luiza)</p> <p>“Deve ser ensinada a partir da realidade dos alunos (ou pelo menos o mais perto possível disso), sem esquecer de ampliar essa ‘realidade’”. (Sara)</p> <p>“Na verdade não digo ensinar a Língua Portuguesa, porque o que se ensina, de fato, é a variante padrão escrita no português. Independentemente do ensino de Língua Portuguesa, todos falarão, todos conseguirão se comunicar. Por isso, o que será objeto de ensino são as regras que regem a gramática normativa.” (Amanda)</p> <p>“Ensinar Língua Portuguesa, leitura e produção escrita até envolve as questões de normatização da língua, mas é muito mais do que isso. O objetivo final dessa atividade é conduzir o aluno para que saiba ler as situações, os textos, os diferentes tipos de linguagem, as pessoas da melhor forma possível e saiba lidar com seu mundo de forma autônoma e crítica.” (Letícia)</p> <p>“O ensino da língua envolve conhecer os procedimentos que abarcam seu uso social, em qualquer situação de interação verbal, tanto na leitura quanto na escrita.” (Lúcia)</p>

Com relação ao ensino de língua portuguesa (ver Quadro 9), este é visto predominantemente de uma perspectiva sociointeracionista, relevando a diversidade da língua portuguesa e suas diferentes realidades, bem como a consideração de conhecimentos prévios dos alunos. Duas respostas mencionaram “diversidade textual” e o trabalho com “gêneros discursivos e suas realizações concretas: os textos reais, que fazem parte das mais variadas práticas sociais, considerando, assim, na produção de sentidos, os contextos de produção, circulação e consumo desses textos.”. Ainda assim, nota-se nos trechos do quadro 9 que uma visão crítico-discursiva no ensino do letramento em língua portuguesa, conforme expusemos

nas Seções 2 e 3, é incipiente, o que indica a necessidade de trabalharmos mais essa abordagem na formação inicial e continuada de professores(as).

Uma observação digna de nota é que as respostas dadas a como se deve ensinar a língua portuguesa fizeram muito mais referência aos usos sociais da língua e às realidades concretas com usuários concretos do que as respostas dadas propriamente à definição de língua portuguesa.

É interessante também notar um contraponto nas falas de Amanda e Letícia, respectivamente, entre uma ênfase nas “regras que regem a gramática normativa” e “Ensinar Língua Portuguesa, leitura e produção escrita até envolve as questões de normatização da língua, mas é muito mais do que isso. O objetivo final dessa atividade é conduzir o aluno para que saiba ler as situações, os textos, os diferentes tipos de linguagem, as pessoas da melhor forma possível e saiba lidar com seu mundo de forma autônoma e crítica.” Essas falas parecem estar em diálogo face a face, embora tenham sido registradas em momentos distintos como respostas ao questionário administrado. A fala de Letícia, que não representa uma negação descritiva, mas polêmica (DUCROT, 1977; MAINGUENEAU, 1993) do tipo “não só, mas também” dá significado ao ensino das normas gramaticais na Língua Portuguesa, ampliando-o para processos que alcancem a leitura autônoma e crítica do mundo pelos(as) estudantes.

Passemos agora para a última seção, sobre a autorreflexão das participantes no exercício da docência na educação básica.

8. A autorreflexão como professora

Das oito respostas sobre como as participantes se viam na profissão de professora (ver Quadro 10), apenas duas mencionaram a desvalorização da profissão docente: “Como uma profissional desvalorizada...” (Nair) e “Como um profissional desvalorizado...” (Sara), em frases idênticas não fosse a flexão de gênero no adjetivo ‘desvalorizado’. Essa menção quantitativamente baixa talvez ocorra porque já se tenha tornado um pressuposto na sociedade brasileira – o magistério no Brasil é uma carreira de baixa remuneração, daí as outras participantes não terem mencionado a situação da carreira do magistério frente a outras carreiras.

Quadro 10. Como se vê na profissão de professor:

“Como uma profissional desvalorizada que tenta atuar como um agente transformador na sociedade (é o que me ensinaram).” (Nair) “Como um profissional desvalorizado mas que, apesar disso, busca sempre aprender mais para fazer melhor.” (Sara)
--

“Como profissional atuante, que busca estudar para melhorar meu desempenho com os alunos.” (Márcia)

“Não estou na sala de aula, mas refletindo sobre minha prática como professora de língua portuguesa, embora eu considere linguagem como interação, muitos foram os momentos que “patrocinei” práticas conservadoras. Refletindo um pouco mais sobre isso, a agência do professor, como de todo ator social, não é totalmente livre, é constrangida pelo sistema. Logo, diante dessa percepção da realidade, ao professor cabe a responsabilidade ética de promover junto a seus alunos práticas que sejam formadoras de leitores e escritores críticos, por isso emancipadoras.” (Laís)

“Me vejo como incentivadora, pesquisadora, uma eterna estudante e alguém que pode fazer a diferença, que ajuda a construir idéias e não apenas uma transmissora de conhecimento.” (Luiza)

“Ser professor é participar de um construto coletivo. O trabalho no ensino médio é gratificante porque há um envolvimento direto na construção do sonho de vida dos alunos, mas sempre está presente a sensação da inadequação do modelo de aprendizagem adotado em relação à necessidade do aluno e o quanto esse modelo castra as potencialidades da maioria do corpo discente.” (Letícia)

“Sou uma educadora, faz parte de minha profissão trazer para a sala de aula temas e ouvir o que os educadores têm a dizer.” (Ana)

“Procuro sempre atuar como negociadora de sentidos, por meio do diálogo como prática pedagógica. Espero estar conseguindo.” (Lúcia)

Pelo menos três das respostas enfatizaram um compromisso com o próprio aperfeiçoamento, sugerindo uma atitude investigativa, de pesquisa:

“... que, apesar disso, busca sempre aprender mais para fazer melhor.” (Sara);

“... que busca estudar para melhorar meu desempenho com os alunos.” (Márcia);

“Me vejo como incentivadora, pesquisadora, uma eterna estudante...” (Luiza).

Três respostas enfatizaram o trabalho escolar por meio do diálogo, da negociação de sentidos, e uma professora mencionou o trabalho com temas:

“Procuro sempre atuar como negociadora de sentidos, por meio do diálogo como prática pedagógica.” (Lúcia);

“Ser professor é participar de um construto coletivo.” (Letícia);

“... faz parte de minha profissão trazer para a sala de aula temas...” (Ana).

Essas três repostas trazem um vocabulário que remete à perspectiva freireana - “diálogo como prática pedagógica”; “participar de um construto coletivo” e “temas”. Freire (1980) reconhecidamente defendeu o diálogo como meio de participação na prática educativa e os temas geradores para a problematização da realidade em que os educadores e educandos vivem.

Ao lado disso, há o reconhecimento da inadequação do “modelo de aprendizagem”, que “castra as potencialidades da maioria do corpo discente” (Letícia). Nesse sentido, uma

professora – Laís – fez uma reflexão acerca de suas “práticas conservadoras” do passado, ao mesmo tempo em que apontou que cabe ao professor “a responsabilidade ética de promover junto a seus alunos práticas que sejam formadoras de leitores e escritores críticos, por isso emancipadoras”, em vista de uma realidade em que a “agência do professor” é “constrangida pelo sistema”. Esta argumentação alude a questões teóricas na Análise de Discurso Crítica que implicam a compreensão de uma dialética entre “agência” e “estruturas sociais”, a qual estabelece para o discurso um papel efetivo na constituição de novas realidades (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Assim, a participante demonstra ter um contato maior com teorias do discurso mais recentes em sua formação docente.

9. Considerações finais

À guisa de conclusão, fazemos uma advertência inicial em relação aos dados. Eles devem ser vistos com cuidado quanto às práticas pedagógicas em que as professoras estão engajadas, uma vez que são representações que não foram confrontadas com uma observação de práticas no ambiente de sala de aula, as quais poderiam tornar a análise ainda mais complexa. De todo modo, o foco do trabalho, como dito na introdução, é sobre as representações discursivas das professoras participantes do curso de extensão relacionados aos conceitos de linguagem, texto, fala, leitura e escrita, e suas visões sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna e a autorreflexão como docente de alguma das etapas da Educação Básica. Embora o discurso como atividade seja uma dimensão importante do momento discursivo na prática social (cf. CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), as representações que se fazem das atividades dizem muito sobre as mesmas, dependendo da relação de pesquisa que se estabelece entre pesquisador(a) e pesquisados(as).

As representações discursivas analisadas sobre linguagem, texto, fala e escrita e leitura, sobre língua portuguesa e seu ensino, demonstram a diversidade de formação dessas professoras. Um ponto comum encontrado nesse discurso docente foi a noção de *meio* nas representações conceituais de linguagem. Conforme a discussão na análise, tal noção revela a continuidade histórica da formação docente derivada da escola dos seguidores de Saussure, que passaram a considerar a língua e a linguagem como mediação na cultura. Contudo, a ideia de mediação não implica necessariamente a visão da linguagem como discurso para ação e representação na construção de significados e do mundo social que podem estar à serviço da reprodução ou transformação das práticas (FAIRCLOUGH, 1992b/2001), a qual tem sido posta em relevo no debate contemporâneo sobre linguagem e ensino. Para uma abordagem crítica da

linguagem, a ideia de mediação não é suficiente para apreender os conceitos de discurso como ação e representação em práticas sociais ideologicamente investidas.

Especificamente com relação ao conceito de leitura, a análise mostra a sobrevalorização da dimensão cognitiva, que representa o momento dos fenômenos mentais, em relação aos outros momentos das práticas sociais, conforme a teorização da prática social de Chouliaraki e Fairclough (1999). Nesse sentido, sob a perspectiva da abordagem integrada entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento, consideramos haver um reducionismo, que põe processos mentais de leitura equivalendo às próprias práticas sociais em que os atos de leitura ocorrem. Sobre a escrita, encontrou-se a ideia já extensivamente questionada nos meios acadêmicos de que a escrita é a representação da fala e deve observar em qualquer contexto as regras da gramática normativa.

Algumas das representações são agudamente contrastantes, como por exemplo, conceber a língua como “idioma” e como “sistema em uso”. É interessante observar que a visão de “idioma”, que implica uma noção homogênea e monolítica sobre a língua, predominou entre as professoras do ciclo básico de alfabetização. Isso é relevante para se pensar a formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se professores(as) que se formam para atuar no ciclo de alfabetização chegam à sala de aula com uma concepção de língua que não a vê como um sistema dinâmico e mutável pelo uso que dela se faz, nossos sistemas de ensino cada vez mais dificultarão ver a língua em sua existência concreta no discurso, como recurso que se presta à atuação das pessoas na construção de significados e de realidades, por meio da cooperação ou de embates e lutas ideológicas que têm o discurso como mediação. Nesse sentido, é evidente a necessidade de uma formação linguística em novas teorias do discurso e do letramento para os indivíduos que estão em formação para educar nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como para os anos posteriores da Educação Básica.

A respeito do ensino de língua portuguesa, embora predomine uma perspectiva sociointeracionista, há indícios de uma visão crítico-discursiva no ensino do letramento em língua portuguesa, o que tem nos indicado a necessidade de trabalharmos mais intensamente a abordagem integrada da Teoria Social do Letramento e da Teoria Social do Discurso em cursos de formação continuada.

Em relação a como as participantes se viam na profissão de professora, aspectos valorativos foram postos em relevo, como o compromisso com o próprio aperfeiçoamento, o trabalho escolar por meio do diálogo, da negociação de sentidos e mediado por temas, o que demonstra uma formação na perspectiva freireana.

Uma das respostas toca em uma questão que vimos discutindo já há algum tempo: a coexistência de práticas tradicionais e críticas no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Em projetos pedagógicos que pretendem um trabalho de conscientização crítica da linguagem, educadores(as) ainda se veem orientados por visões e práticas tradicionais que reproduzem relações de dominação no microcontexto da sala de aula. Tais visões e práticas, se não passarem por processos de reflexão, tendem a comprometer os objetivos inicialmente planejados (ver também COSTA, 2003; RODRIGUES, 2003).

Por fim, compreendendo haver uma alta correlação entre essas representações discursivas e a construção identitária docente, argumentamos neste trabalho que o debate sobre a identidade docente deve ser considerado em uma agregação que envolva não só a reflexão que o professor faz de si como profissional, mas também as concepções que traz de sua formação – inicial e continuada – além das práticas cotidianas na sala de aula e na escola.

Referências Bibliográficas

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998, 299 p. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4324/9780203448885>

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D., HAMILTON, M.; IVANIC, R. (eds.) **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000, p. 7-15.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Princípios de linguística geral**. 4. ed. Rio: Acadêmica, 1969, 333 p.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999, 168 p.

CLARK, R. *et al.* Critical language awareness Part I: A critical review of three current approaches to language awareness. **Language and education**, v. 4, n. 4, p. 249-260, 1990. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/09500789009541291>

_____. Critical language awareness Part II: Towards critical alternatives. **Language and education** 5 (1), p. 41-54, 1991. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/09500789109541298>

CLARK, R.; IVANIC, R. (eds.) Special edition on critical language awareness. **Language Awareness**, v. 8, n. 2, 1999.

COSTA, A. Alfabetização de jovens e adultos e mudança social: uma abordagem discursiva para o fenômeno do analfabetismo. In: MAGALHÃES, I. e LEAL, M. (orgs.) **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina editorial do Instituto do Letras da UnB, 2003, p 99-136.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de Lingüística**. Tradução coordenada por Izidoro Blikstein. 6ª ed. São Paulo, Cultrix, 1996, 653 p.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977, 331 p.

FAIRCLOUGH, N. (ed.) **Critical language awareness**. London and New York: Longman, 1992a, 343 p.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992b 259 p.

_____. **Discurso e mudança social**. (Coord. Trad. Izabel Magalhães). Brasília: EdUnB, 2001, 316 p.

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2003, 197 p.

_____. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e práticas do letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, 336 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980 150 p.

GEE, J. **Social linguistics and literacies**. London: Falmer Press, 1990, 218 p.

JANKS, H.; IVANIC, R. Critical language awareness and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH, N. (ed.) **Critical language awareness**. London and New York: Longman, 1992a, p. 305-331.

KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. (orgs.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, 271 p.

LOPES, E. **Fundamentos da linguística contemporânea**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1995, 346 p.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2ª. Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 45-62.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3a. ed. Campinas: Pontes, 1993, 198p.

PAPA, S. **Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008, 215p.

RAJAGOPALAN, K. Structuralism. In: Strazny, P. (Org.). **Encyclopedia of Linguistics**, Nova Iorque, EUA: Fitzroy Dearborn, v. 2, p. 1041-1042, 2004.

RIOS, G. **Consciência Lingüística Crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizados**. 1998. 299 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Departamento de Lingüística, línguas clássicas e vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

_____. Letramento, discurso e gramática funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 12, p. 167-183, 2010.

_____. Discursos-de-letramento: aplicações da análise de discurso crítica e dos novos estudos do letramento para a educação. In: VIEIRA, V. e RESENDE, V. (orgs.) **Práticas Socioculturais e Discurso: Debates transdisciplinares em novas reflexões**. Covilhã: LabCom Livros, 2014, p. 95-112.

RODRIGUES, E. A Alfabetização de adultos na perspectiva da consciência linguística crítica. In: MAGALHÃES, I.; LEAL, M. (orgs.) **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina editorial do Instituto do Letras da UnB, 2003, p. 65-98.

SIGNORINI, I. (org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 205 p.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 423 p.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, 243 p.

Artigo recebido em: 19.01.2015

Artigo aprovado em: 09.04.2015