



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS - PPGCEL

JAQUELINE LIMA FERREIRA

O AGENCIAMENTO DA PALAVRA E A RESISTÊNCIA E(M) PRÉ-CONSTRUÍDOS:
questões discursivas para a agenda da formação do professor

Vitória da Conquista – BA
2016

JAQUELINE LIMA FERREIRA

O AGENCIAMENTO DA PALAVRA E A RESISTÊNCIA E(M) PRÉ-CONSTRUÍDOS:
questões discursivas para a agenda da formação do professor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fernanda de Castro Modl

F442a Ferreira, Jaqueline Lima.

O agenciamento da palavra e a resistência e(m) pré-construídos: questões discursivas para a agenda da formação do professor. / Jaqueline Lima Ferreira, 2016. 85f.

Orientador (a): Dr^a. Fernanda de Castro Modl.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2016.

Inclui referências: f. 80 – 83.

1. Formação de professores. 2. Estudos discursivos. 3. *Agenciamento da palavra no discurso*. 4. Resistência. I. Modl, Fernanda de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 370.7981

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Nádia Dolores Fernandes Biavati (UFSJ)

Prof. Dr. Lucas Santos Campos (UESB)

Prof^a. Dr^a. Fernanda de Castro Modl – Orientadora (UESB)

Vitória da Conquista, 31 de Maio de 2016.

Aos meus pais, Fausto e Marisa, pela resistência.

AGRADECIMENTOS

A Deus por fortalecer meu espírito.

À minha orientadora, Fernanda Modl, pela dedicação e paciência a mim gentilmente ofertadas.

À FAPESB, pela concessão da bolsa cuja efetivação me permitiu a dedicação exclusiva para realizar a pesquisa.

Aos professores, Lucas Campos e Nádia Biavati, pela disponibilidade, préstimos e contribuições para com este trabalho. Gratidão!

Ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pelo suporte acadêmico e técnico durante o período do mestrado.

Aos sujeitos da pesquisa, por se fazerem acessíveis e dispostos a integrarem o curso da pesquisa.

À Luana, companheira de longa data, por me ouvir e me doar um pouco de sua calma.

Aos colegas do mestrado. Em especial, às companheiras Joyce, Ane e Tamily, tão importantes no início dessa trajetória. Obrigada por se fazerem presentes!

À minha irmã, Flávia, por todas as boas energias e torcida, quando resistir parecia difícil.

A Murilo, meu primo, por me provocar risos das desventuras em série.

A Leo por compartilhar comigo a esperança de dias melhores.

A todos que contribuíram para a concretização deste trabalho.

“Yo trato de explicar que las cosas, las personas, están compuestas de líneas muy diversas, y que no siempre saben sobre qué línea de sí mismos están, ni por dónde hacer pasar la línea que están trazando; en una palabra, que en las personas hay toda una geografía, con líneas duras, flexibles y de fuga.”

Gilles Deleuze

RESUMO

O presente trabalho situa-se no campo dos estudos discursivos sobre a formação universitária do professor de Letras, ancorando-se em pressupostos da Linguística Aplicada (LA) e da Análise do Discurso Francesa (ADF), apresenta como objeto de estudo as posições enunciadas em torno do agenciamento da palavra (COELHO, 2011; MODL, 2015) e da resistência nas diferentes Formações Discursivas (FDs) de que enunciam os sujeitos da pesquisa. Importa, aqui, mapear pré-construídos (HENRY, 1992; ORLANDI, 2001) que se relacionam à tematização de objetos de discursos relativos às tarefas sociointeracionais do professor de línguas pelos sujeitos da pesquisa (professores em exercício, alguns graduados em Letras e outros também mestres em Letras e Linguística) e professores em formação inicial (licenciandos em Letras em diferentes estágios de formação). As discussões visam contribuir para a agenda da formação do professor, seja ela inicial ou continuada, a partir do trabalho com o conceito de desterritorialização (DELEUZE; GUATARRI, 1980, 2011) de pré-construídos que tangenciam o agenciamento da palavra em sala de aula e gestos de resistência, tradicionalmente referenciados como indisciplina. Os dados gerados receberam tratamento discursivo nos postulados da pesquisa qualitativa (FLICK, 2004; MINAYO, 2012). As categorias mobilizadas para a análise discursiva dos dados são advindas da Análise do Discurso Francesa (PÊCHEUX, 1997; HENRY, 1992). A formação do professor é enquadrada em uma perspectiva da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2006; PENNYCOOK, 2006; MENEZES, 2006; BOLOGNINI, 2007). O *corpus* é constituído de respostas ao instrumento de pesquisa questionário discursivo. Os dados apontam para desafios operacionais no trabalho de mapeamento e análise de pré-construídos, assim como para a força de um olhar discursivo para auxiliar-nos na compreensão daquilo que orienta e subjaz as posições de sujeitos em diferentes estágios de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Agenciamento da palavra; Formação de professores; Estudos discursivos; Resistência.

ABSTRACT

The present research is inside of discursive studies about university education of language teachers. The theory is developed in Applied Linguistics establishment (AL) and the French Discourse Analysis (FDA). In addition, the objects of study are the management word (COELHO, 2011) and resistance. It was based on map of the pre-constructed (HENRY, 1992; ORLANDI, 2001) and linked with the objects and the subjects of research, teachers in exercise and teachers in initial training. Therefore this research discuss the agenda about the dispossession (DELEUZE, GUATTARI, 1995a,1995b,1196,1997a,1997b) of pre-constructed involving a non-democratic interaction perspective around the management word in the classroom. The data generated received discursive treatment in the postulates of qualitative research (FLICK, 2004; MINAYO, 2012). The categories mobilized for the discursive analysis of the data is coming from the French Discourse Analysis (ORLANDI, 2001, PÊCHEUX, 1983; HENRY, 1992; MARCUSCHI, 2004) and Applied Linguistics (RAJAGOPALAN, 2006; MENEZES, 2006; BOLOGNINI, 2007;). The corpus is composed by answers to the tool discursive questionnaire, the same questionnaire was used in the application of data collection for all the subjects on research.

KEYWORDS: management word; university education; discursive studies; resistance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	O professor faz mais que transmitir conhecimento	67
Quadro 2	O professor é um profissional.....	70
Quadro 3	O professor não contribui apenas para formação do aluno	71
Quadro 4	O aluno indisciplinado fala fora do turno.....	72
Quadro 5	O aluno indisciplinado é disperso.....	73
Quadro 6	O aluno indisciplinado participa da microinteração.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Questionário Aberto 01	56
Tabela 2	Perfil sujeitos da pesquisa.....	57
Tabela Z	Os Itens Lexicais encadeados e (m) perguntas-resposta.....	60
Tabela X	Posições que informam as tarefas do professor.....	64
Tabela Y	Posições que informam sobre a indisciplina	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADF	Análise do Discurso Francesa
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Q1	Questionário número 1
P1	Pergunta 1
P2	Pergunta 2
P6	Pergunta 6
M1	Mestrado em Letras
M2	Mestrado em Linguística
PE	Professor em Exercício
GLV	Graduado em Letras Vernáculas
GLM	Graduado em Letras Modernas
GL	Graduando em Letras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - LINGUÍSTICA APLICADA E ANÁLISE DO DISCURSO: considerações acerca de um percurso	18
1.1 Introdução	18
1.2 Linguística Aplicada e nova percepção de um olhar investigativo	19
1.2.1 A Linguística Aplicada Crítica (LAC) em face aos estudos discursivos e da educação	20
1.3 As fases da Análise do Discurso: percurso.....	20
1.3.1 Análise do Discurso: a formação de uma base teórico-conceitual	22
1.3.2 Conceitos de AD na pesquisa.....	24
1.4 O conceito de agenciamento	26
1.4.1 O agenciamento da palavra.....	27
1.4.2 O agenciamento da palavra no discurso.....	28
1.4.3 A resistência ao agenciamento da palavra.....	29
1.5 Considerações	30
CAPÍTULO 2 - QUESTÕES DISCURSIVAS PARA A AGENDA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	32
2.1 Introdução.....	32
2.2 As instituições: formação ideológica do professor.....	33
2.2.1 As formações discursivas e a formação de professores	36
2.3 A ordem do discurso 38	
2.3.1 A ordem do discurso e (m) implicações.....	40
2.3.2 Desterritorialização e (m) implicações	41
2.3.3 A indisciplina/antidisciplina: um pré- construído?	42
2.4 Agenciar a palavra: o papel do professor.....	44
2.5 Considerações	46
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	47
3.1 Introdução.....	47
3.2 Pesquisa qualitativa	48
3.2.1 A abordagem qualitativa-discursiva.....	50
3.3 Campo da pesquisa	51
3.4 A construção do <i>corpus</i> da pesquisa.....	52
3.4.1 Instrumento da pesquisa: questionário	53
3.4.2 A elaboração do questionário: calibragem.....	54
3.5 Sujeitos da pesquisa.....	56
3.6 Considerações.....	58

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DISCURSIVA DO <i>CORPUS</i> : tornando as respostas ao questionário discursivo uma matriz de sentidos	60
4.1 Introdução.....	60
4.2 Mapeando posições e(m) pré-construídos: desafios na leitura do <i>corpus</i> 60	
4.2.1 Pré-construídos mapeados	64
4.3 Materialidade linguística e análise discursiva das posições	68
CONCLUSÕES.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE 1-FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	84
APÊNDICE 2-QUESTIONÁRIO 1	85

INTRODUÇÃO

Muitas foram as intercorrências até que este texto chegasse ao enquadre atual, registramos que, no início de nossa inserção no Programa, o anteprojeto de pesquisa trazia como título “O agenciamento da palavra de ordem e gestos de resistência” e visava mapear comportamentos verbais e não-verbais de alunos da educação básica, mais especificamente na última etapa de escolarização do ensino fundamental II, isso porque, na cultura escolar moderna, as microinterações - e, nessa medida, o que ocorre fora do enquadre da interação principal sob gerência do professor - têm sido de certa forma parametrizadas e, assim, referenciadas como antidisciplina ou indisciplina. No entanto, em nosso percurso de percepção e focalização dos objetos de pesquisa (agenciamento da palavra e resistência), assumimos um outro olhar.

Assim, afastamo-nos da observação do empírico no campo de pesquisa sala de aula, para perceber como diferentes sujeitos, professores em exercício e em formação inicial, posicionavam-se, em respostas a um questionário aberto, acerca dos mesmos objetos. Ou seja, como referenciam aquilo que subjaz às suas práticas (no caso de professores em exercício) e ou hipotetizam/projetam suas futuras práticas (professores em formação inicial).

Esse reenquadre interessa-nos, aqui, porque a tomada de posição aqui realizada guarda a ressonância de vozes desses diálogos anteriores, entendendo-os como parte do processo do se fazer e torna-se pesquisador(a).

Desse modo, o texto, que agora se apresenta – O AGENCIAMENTO DA PALAVRA E A RESISTÊNCIA E(M) PRÉ-CONSTRUÍDOS: *questões discursivas para a agenda da formação do professor* – visa corroborar com outras pesquisas que se dedicam ao estudo discursivo das tarefas sociointeracionais e discursivas do professor de língua(s) (COELHO, 2011; MODL, 2015; MODL, RIBEIRO, 2015; BIAVATI, MODL, SOUZA, 2016) em relação ao agenciamento da palavra (COELHO, 2011) na atividade docente.

A pesquisa cujos resultados aqui se publiciza se presta à tematização de questões relativas à desestabilização de sentidos relacionadas a posições já ditas (pré-construídos) e que estão atreladas ao trabalho do professor. Daí a nossa aposta de que este trabalho se vincula a uma agenda de e para a formação do professor, seja ela inicial ou continuada.

Na esteira desse recorte temático, buscamos elencar os seguintes princípios da pesquisa:

i) As compreensões dos sujeitos da pesquisa sobre *agenciamento da palavra* (COELHO, 2011; MODL, 2015) e resistência informam sobre posições que esses sujeitos

trazem para a universidade, espaço interacional e discursivo para construção, reconstrução, estabilização e desestabilização de posições;

ii) A universidade em sentido *lato* é mais um espaço discursivo em que diferentes grupos (conceitualmente referenciados, neste trabalho, como Formações Discursivas. FDs) se posicionam, o que resulta, sendo ao mesmo tempo resultado, de um trabalho simbólico sobre já-ditos (pré-construídos);

iii) O instrumento de pesquisa questionário aberto/discursivo permitiu o acesso a inteligibilidades enunciadas pelos sujeitos da pesquisa em uma dada formação ideológica (Cursos vinculados à área de Letras, graduação e seus mestrados (Letras e Linguística), de uma universidade do interior baiano), assim como emanadas de formações discursivas (Professor em formação inicial, o Licenciando em Letras e o Professor em exercício, Graduado em Letras e, em alguns casos, também Mestres em Letras ou Linguística, na formação continuada). Daí apostarmos em um viés de pesquisa qualitativo-discursiva;

iv) A formação (inicial e continuada) de professores legitimada pela instituição de ensino superior inscreve o sujeito no universo discursivo de saberes científicos da formação ideológica de um dado curso de licenciatura que visam a sua profissionalização. Esse processo é permeado por uma lida enunciativa com pré-construídos advindos de outros discursos que o não o acadêmico, como o discurso do senso comum ou mesmo o discurso didático ao qual o aluno esteve predominantemente exposto ao longo de toda a educação básica.

Explicitados os princípios de que partimos para a realização da pesquisa, vejamos, agora, as perguntas que a nortearam:

1- Quais pré-construídos se deixam entrever na forma como os professores em formação e em exercício representam discursivamente suas tarefas sociointeracionais e didáticas (o que contempla também o agenciamento da palavra e a resistência em sala de aula)?

2- O compartilhamento de uma mesma formação ideológica, assim como a enunciação a partir de certas formações discursivas, implicaria ou corroboraria para enunciações em torno dos mesmos pré-construídos?

Após apresentarmos as perguntas da pesquisa, passemos, então, ao objetivo geral em que projetamos:

- Analisar o que respostas a um questionário aberto informam sobre posições de professores em exercício e professores em formação inicial (sujeitos da pesquisa) acerca do modo como representam e referenciam as tarefas sociointeracionais e didáticas do profissional professor de línguas.

No que concerne aos objetivos específicos, buscamos:

- Mapear, nas posições dos sujeitos da pesquisa enunciadas nas respostas ao instrumento de pesquisa questionário, pré-construídos relativos ao agir profissional na escola;
- Conceituar as noções agenciamento da palavra de ordem e resistência à luz de estudos discursivos da linguagem;
- Apontar aspectos sobre a (re) produção de significados dos objetos de discurso agenciamento da palavra e resistência, procurando indícios de formações discursivas que sustentam as posições/dizeres dos sujeitos da pesquisa em suas respostas ao questionário;
- Contribuir para o renque de pesquisas em Linguística Aplicada que visam somar à a compreensão da sala de aula como um ambiente sociodiscursivo, lugar genuíno da troca didática e da cultura escolar.

Explicitados os objetivos, anunciamos nossa compreensão de que esta dissertação se dedica a uma discussão que tangencia a formação docente, inicial e continuada, considerando a Linguística Aplicada em interface com estudos discursivos.

Ao considerarmos essa articulação no campo do saber, seguimos o propósito de acompanharmos dois grupos de professores, de diferentes FDs, mas originários de uma mesma formação ideológica (BOLOGNINI, 2007), quais sejam: i) o professor em exercício, já graduado e, em certos, casos também Mestre em Letras ou Linguística e ii) o professor em formação inicial na universidade, que conhece a sala de aula sob a perspectiva do profissional professor apenas em contextos de estágio ou como bolsista da iniciação à docência (PIBID).

Para o tratamento discursivo do objeto de análise, buscamos, em Coelho (2007), BOLOGNINI (2007) e Passos (2015), a releitura de princípios da Análise do Discurso Francesa (ADF) que corroborassem com o propósito da pesquisa, como o fato de que: i) a linguagem não é transparente; ii) o significado não é da ordem do individual e que, por fim, iii) agimos socialmente na e para a assunção de posições discursivas.

Nesse contexto, a constituição do recorte temático, por nós apresentado, reflete a problematização de uma questão de linguagem e discurso que nos permitiu perspectivar que poderíamos mapear em enunciações, a princípio, advindas de diferentes formações discursivas os pré-construídos (ORLANDI, 2001).

O presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos que apresentam os pressupostos teóricos e análise do *corpus*. Nos Capítulos 1 e 2, apresentamos os mapeamentos conceituais com que dialogamos na construção do aparato teórico da pesquisa, bem como nos

pressupostos metodológicos, no Capítulo 3 e, em seguida, a análise do *corpus*, no capítulo 4. Cada capítulo apresenta ainda introdução e considerações finais.

O Capítulo 1 registra as resenhas de leituras e mapeamentos de referências relativas à Linguística Aplicada e às categorias da Análise do Discurso que parametrizaram o percurso analítico a enquadrar o olhar das pesquisadoras à análise do *corpus*.

Na sequência, no *Capítulo 2*, abordamos questões teóricas sobre instituições e(m) formação de professores buscando elucidar os processos sociodiscursivos que o nosso objeto de pesquisa traz para a cena de análise, contribuindo para reflexões acerca de pré-construídos ainda estabilizados em problemáticas na e para a formação do professor, como, por exemplo, o agenciamento da palavra e da resistência no ambiente escolar.

O *Capítulo 3* registra nossas escolhas metodológicas para o tratamento dos dados em decorrência de nosso objeto de pesquisa, apresentando a pesquisa qualitativa como norteadora da investida.

O *Capítulo 4* cumpre o propósito de apresentar nossos movimentos analíticos discursivos em torno de itens lexicais e pré-construídos mapeados nas posições dos sujeitos às respostas ao instrumento da pesquisa Questionário Discursivo.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, momento em que retomamos objeto, objetivos e perguntas lançadas como norteadoras, bem como pontuamos achados e lacunas resultantes de do nosso empreendimento analítico na pesquisa qualitativo-discursiva.

CAPÍTULO 1 - LINGUÍSTICA APLICADA E ANÁLISE DO DISCURSO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM PERCURSO

1. 1 Introdução

Sobre o quadro teórico, alicerce deste trabalho, registramos que sua construção se pautou, desde o início, em uma investigação linguística de caráter multidisciplinar, tal qual proposta inicialmente pela Linguística Aplicada e, mais tarde, transdisciplinar, incitando uma proposta transgressiva. Assim, intencionamos que este estudo seja revestido por uma perspectiva crítica, ou como propõe Pennycook (2006, p. 67), “crítico no sentido de ser relevante socialmente”.

Posicionamentos como o de Laplane (2000) coadunam com as expectativas de pesquisas que se querem/intitulam críticas, no que diz respeito aos empreendimentos realizados sobre problemas da educação formal, que se apresentam sempre em evidência nos estudos e teorizações sobre a escola:

Na discussão dos problemas da educação formal, as questões que resistem ao tempo e aos esforços de teorização e de explicação referem-se, justamente, a essa escola mais distante dos padrões idealizados, à escola que se reconhece incapaz de lidar com a diversidade e a heterogeneidade próprias de uma instituição que não pode deixar de refletir as diferenças sociais, culturais, de gênero, raça, religião etc. (LAPLANE, 2000, p. 55).

O presente Capítulo condensa um percurso inicial de revisitação do quadro teórico deste trabalho e está dividido em cinco seções. Na primeira seção, discutimos brevemente sobre o campo de estudo da Linguística Aplicada (LA), para enfatizarmos as suas contribuições em relação às posições assumidas, quanto ao objeto de estudo, refletindo a face crítica das pesquisas aí enquadradas.

Na segunda seção, traçamos em síntese um percurso da Análise do Discurso Francesa (ADF) através dos tempos e, em seguida, buscamos elucidar como se constitui parte da formação da nossa base teórico-conceitual de análise, orientadas pelos postulados e conceitos lidos em diferentes autores que teorizam sobre a ADF.

Na terceira seção, trazemos algumas questões em que delimitamos o papel da Análise do Discurso neste estudo e situamos os conceitos desta que aqui nos interessam. Em seguida, na quarta seção, mapeamos os conceitos de agenciamento, agenciamento da palavra no discurso e finalizamos, apresentando o agenciamento da palavra e da resistência ao agenciamento da

palavra como objetos de discurso centrais à nossa pesquisa, dado o vínculo estreito que estabelecem com as tarefas sociointeracionais do professor de línguas.

Por fim, na quinta seção, trazemos interlocuções conclusivas que condensam nossas perspectivas e apostas para a construção de uma unidade de análise discursiva em relação ao objeto da pesquisa.

1.2 Linguística Aplicada e a nova percepção de um olhar investigativo

A Linguística Aplicada nasceu como uma disciplina voltada para o ensino de Língua Estrangeira ainda em 1946 e por muito tempo foi vista como uma tentativa de aplicação da linguística tradicional. Hoje, a Linguística Aplicada pode ser reconhecida como um campo investigativo que se conecta a problemas do mundo real (KALAJA (s.d) *apud* MENEZES, 2009, p. 2). Menezes (2009), nessa direção, sumariza a LA a partir de:

[...] ensino e aprendizagem (ex. trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira), aplicação de linguística (ex. Investigações sobre os princípios e parâmetros da gramática gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira) e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (ex. estudos sobre identidade). (MENEZES, 2009. p. 2)

Desse modo, a projeção da LA, enquanto campo do saber, permitiu-nos compreender que em LA o objeto de estudo é a “investigação linguística” e que ela parte da necessidade de projetar a linguagem como cultural e social, como postula Menezes (2009) de modo a notar e a refletir sobre usos de linguagem que efetivam relações sociais.

O papel da linguagem, sob esse olhar investigativo, tencionou-nos a pensar que tanto os professores em formação inicial na instituição universidade, quanto os professores já graduados e em exercício, posicionam-se a partir de pré-construídos diversos sobre o que são ou devam ser no futuro suas tarefas interacionais e discursivas.

Nessa direção, Magalhães e Fidalgo (2011) contribuem reafirmando a visão da Linguística Aplicada, conforme defendida em Pennycook (2006), possibilitando-nos entender essa área epistemológica como “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modelo de pensar e fazer sempre problematizador [...] um modelo híbrido de pesquisa práxis que possibilita um conjunto de questões e interesses [...]” (MAGALHÃES; FIDALGO, 2011, p. 9).

1.2.1 A Linguística Aplicada Crítica (LAC) em face aos estudos discursivos e da educação

Ancoramo-nos em uma perspectiva de que se fazer pesquisa multidisciplinar demanda o abrir mão de certas amarras teóricas que podem limitar e delimitar fronteiras, por meio de binarismos já superados. Desse modo, temos dialogado com vários textos e autores que interrogam domínios herdados de modelos de formação positivistas.

Por isso, é nesse sentido que essa perspectiva colabora aqui para redimensionarmos e pensarmos que a grande inovação, com a chegada da postura crítica no modo de se fazer pesquisa na Linguística Aplicada, relaciona-se com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação 'teoria/prática' desenvolvida em muitos trabalhos que envolvem a rubrica da LA. Aliás, é isso que torna uma postura genuinamente crítica e que aqui se faz tão importante para a construção desse quadro teórico.

Conforme Rajagopalan (2006), a postura crítica tem como ponto de partida a recusa deste binômio, teoria e prática, tal qual ele se encontra posto, desde a época dos filósofos da Grécia Antiga (RAJAGOPALAN, 2006, p.80), refletindo sobre essa postura crítica tomamos por base o pensamento de Pennycook (2006).

Segundo Pennycook (2006), o termo crítico deve ser considerado em quatro aspectos, sendo eles: i) crítico no sentido de desenvolver ciência crítica; ii) crítico no sentido de ser relevante socialmente; iii) crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e, por fim, iii) crítico considerando a era pós-moderna (PENNYCOOK, 2006, p.67).

O termo crítico, então, para o autor, é um diferencial/referencial no que consiste à distinção do que é fazer LA para o que é fazer LAC, pois, para ele, acrescentar o termo “crítico” à Linguística Aplicada representa dar a ela uma concepção ou um caráter intrinsecamente mais voltado aos problemas do sujeito e de sua identidade, tal qual interessa ao nosso estudo.

Para tanto, Pennycook (2006) afirma que a LAC teria como fator mais expoente considerar fatores antes negligenciados por outras pesquisas na LA, pois o mais importante, posto pelo autor, é que a LAC corrigiria as chamadas quatro hipocrisias vistas em LA, ou seja, a LAC incluiria como relevante em seus estudos os “fatores políticos, sociais, socioculturais e intelectuais” (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006).

1.3 As fases da Análise do Discurso: percurso

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a

linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Segundo Brandão (2004), que segue o pensamento de Maingueneau, os estudos acerca do discurso tiveram entrada no campo dos estudos linguísticos a partir do Formalismo Russo, na primeira metade do século XX, nesse período, estudiosos buscavam estudar a estrutura do texto “nele mesmo e por ele mesmo”, restringindo-se a uma abordagem imanente do texto.

Nos anos 50, surgiram trabalhos teóricos que começaram a “constituir a análise do discurso enquanto disciplina” (BRANDÃO, 2006, p. 13). Conforme Brandão (2006), nesse período, os trabalhos desenvolvidos por Harris apesar de ser considerado um marco na/para a AD não contribuiu de fato com “possibilidades de ultrapassar as análises confinadas meramente à frase, ao estender procedimentos da linguística distribucional americana aos enunciados ‘chamados discursos’” (BRANDÃO, 2006, p. 13). Na configuração desse campo teórico em ebulição, Brandão (2006) aponta também que Jakobson e Benveniste desenvolveram vários trabalhos sobre a enunciação e esses trabalhos marcaram a diferença de perspectiva entre a postura teórica da análise do discurso de linha americana e a europeia.

Nos anos 60, segundo Fonseca- Silva (2007) uma corrente filosófica, epistemológica e politicamente heterogênea se constituiu e se instituiu na França, pela referência à releitura das obras de três nomes fundadores: Marx, Freud e Saussure. O que se instaura na tentativa de renovação teórica em que o maior questionamento se dava em torno do estatuto da concepção idealista do sujeito como centro e causa de si (FONSECA-SILVA, 2007, p. 79).

Dentre os principais pensadores dessa nova corrente, destacaram-se Lacan, Derrida, Althusser e Michel Foucault. Esse último definiu um novo caminho que renovou a história das ideias e postulou que o sujeito é constituído pelos acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos, ou seja, o sujeito é o da ordem do discurso (FONSECA-SILVA, 2007, p. 79-80).

Assim, a Análise do Discurso de linha francesa surgiu dentro dessa conjuntura de objetivos intelectuais, filosóficos e políticos, tendo como percussores: Jean Dubois e Michel Pêcheux, “cujos trabalhos questionaram a linguística e as extensões dessa ciência que diluíram a língua nos domínios bio-psíquicos-sociais, decorrentes de diversas formas do humanismo, que considera (va) m a forma de sujeito de direito (causa de si), coberto pela subjetividade moral e psicológica” (FONSECA-SILVA, 2007, p. 80-82).

Pêcheux, por sua vez, ainda conforme Fonseca-silva (2007), rompeu com as práticas de explicação de texto e como os métodos estatísticos que vigoravam nas ciências humanas. Além

disso, tomou o discurso na sua relação com a língua como o objeto de estudo na articulação entre o sujeito da linguagem do sujeito da ideologia (FONSECA-SILVA, 2007, p. 80-82).

A AD de linha francesa diz respeito a uma concepção específica, cujo quadro teórico, fundado por Pêcheux em 1969 passou por configuração e reconfiguração e se constitui atualmente num amplo campo de estudos (FONSECA-SILVA, 2007, p. 80-83). Essa percepção sobre a formação da AD enquanto campo teórico e, posteriormente, enquanto disciplina nos permite visualizar a importância das reconfigurações teóricas nos estudos linguísticos. Ou seja, “as reconsiderações acerca da teoria é um procedimento intrínseco à evolução das ciências humanas. O estágio atual dessas ciências é fruto de afirmações, debates, correções, reconsiderações, diálogos e alterações”. (MAZZOLA, 2009, p. 8). Portanto, é nessa configuração de um quadro teórico amplo e passível de reconfigurações é que se enquadra a nossa concepção investigadora.

1.3.1 Análise do discurso: a formação de uma base teórico-conceitual para a análise

O quadro teórico discutido por Pêcheux em *Análise de Discurso: Três Épocas* (1990, p. 313-319) permitiu-nos compreender que a Análise do Discurso ainda é um campo teórico que se encontra em incessante movimento. Dessa forma, podemos constatar que os estudos realizados em Análise do Discurso são para os estudos atuais “um canteiro de diálogos e confrontos teóricos no qual pesquisadores podem falar de lugares múltiplos sobre sujeitos discursivos que acabam inquietando a todos nós que se propõem a um estudo do discurso” (MILANEZ; SANTOS, 2009, p. 6).

A Análise do discurso, enquanto disciplina, é considerada um lugar de entremeio, um entrelugar, uma disciplina de fronteira (MUSSALIN; BENTES, 2009; ORLANDI, 2008) “que visa a compreensão dos processos de significação, por meio do redimensionamento do que foi postulado como extralinguístico” (DEZERTO, 2010, p. 74). Desse modo,

A Análise do discurso – quer se a considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura – se apresenta com efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. E isto compreendendo-se o entremeio seja no campo das disciplinas, no da desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso. (ORLANDI, 2008, p. 8)

Neste trabalho, ao eleger a AD como parte da base teórico-conceitual de análise, o fizemos, pois desenvolvemos uma abordagem que busca efeitos de sentido que remete a uma AD em movimento, ou seja, que considera sua constituição, configuração e reconfiguração. Logo, estabelecemos “o linguístico e o histórico como campos das ciências humanas e com os quais podemos estabelecer uma relação de constituição nos processos que dizem respeito à (re)produção de sentidos” (DEZERTO, 2010, p. 74).

Desse modo, ao nós propormos a abordagem de uma análise discursiva do nosso *corpus* da pesquisa, consideramos como importante a abrangência do termo deslocamento para e na ADF, pois esta retoma e desloca alguns conceitos de outras regiões do saber para posteriormente territorializá-los no seu campo.

Sabemos que a Análise do Discurso é resultado da “confluência” de diferentes áreas de conhecimento: i) a Linguística, ii) a História e iii) a Psicanálise. Da Linguística, a Análise do discurso emprestou a noção de língua, da História, as teorias da ideologia e da Psicanálise a noção de inconsciente. Assim, ao lançar mão dessas “regiões”, a Análise do Discurso se propõe a realizar uma “reflexão nos entremeios”, um movimento de “desterritorialização”, como exemplo o uso que Pêcheux faz da história (ORLANDI, 2008, p. 9), para depois reterritorializá-los na AD. No entanto, é necessário ressaltar que quando a AD reterritorializa um conceito, similar ao movimento de desterritorialização e reterritorialização proposta por Deleuze e Guattari (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b), este conceito dentro deste novo território não será mais o mesmo tampouco será tratado na sua totalidade. Por exemplo, “a AD fala de língua somente na medida em que as concepções da linguística afetam o campo do sentido” (POSSENTI, 2005, p. 361).

Destarte, quando se fala no rompimento da AD com a noção de língua enquanto estrutura se afirma somente que ela não se ocupará da descrição de procedimentos internos à língua de que se ocupa a semântica, mas que a ela interessa a relação do linguístico – a materialidade linguística – com o histórico, no que tange ao processo de produção de sentidos. E, por isso, é que se estabelece o discurso e não a língua como objeto de estudo nesse campo, pois é para/no discurso que convergem os aspectos linguísticos, bem como os aspectos histórico-ideológicos.

Levando em consideração a importância dos deslocamentos teóricos realizados pela ADF, entende-se que: i) a língua não funciona como um sistema de transmissão ou comunicação de informações entre pares em situações ideais; ii) os sentidos são o ponto de

partida dos/para os dizeres; iii) a ideologia é constitutiva dos processos discursivos e iv) a literariedade não é ponto de partida de um trabalho semântico (DEZERTO, 2010, p. 75).

Nessa perspectiva, a língua é o lugar de inscrição do/no discurso, portanto, a materialidade em que se inscreve o que é da ordem do discurso (FOUCAULT 2005). O discurso, então, se materializa na língua e, ao se inscrever nela, determina seu funcionamento. Com efeito, dentro da ADF, a língua tem seu funcionamento interpelado por fatores externos a ela – pelo que não está somente na ordem dela (no seu interior) -, ou seja, ela produz sentidos porque nela se inscrevem outros sentidos advindos de processos intrínsecos as práticas sociais reguladas.

Logo, se os sentidos não estão contidos no sistema linguístico, interior da língua, mas sim no processo de produção do discurso – os sentidos, portanto, são estabilizados nas/pelas práticas sociais que constroem essa produção simbólica, tornando-os logicamente estáveis (PECHÊUX, 1983) e efetivando-os enquanto memória discursiva.

1.3.2 Conceitos de AD na pesquisa

Anteriormente, na seção 1.3.1, explanamos brevemente acerca de alguns postulados constitutivos e operacionais mais amplos que regem a AD de modo que aqui, nesta seção, trataremos de forma mais específica dos conceitos escolhidos por nós para somar as categorias de análises deste trabalho. A saber: o interdiscurso e o pré-construído.

Deste modo, o interdiscurso e o pré-construído, conforme Orlandi (2001), que segue os pressupostos de Pêcheux, remetem a produção de sentidos no/do discurso. O interdiscurso por sua vez trata-se dos sentidos construídos simbolicamente, ou seja, ao que é logicamente estável e, portanto, “ao que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2001, p. 31). Assim, reafirmamos que os sentidos não estão contidos no interior da língua, mas na “produção simbólica que desliza no tempo e no social” (DEZERTO, 2010, p. 75) fazendo com que “as palavras não” sejam “só nossas”, pois “elas significam pela história e pela língua” e “o que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras” (Orlandi 2001, p. 32. grifo nosso).

Nesta perspectiva, “nenhuma memória pode ser um frasco exterior” (PÊCHEUX, 1983b, p. 56). Por isso,

“[...] O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer é fundamental para se compreender o

funcionamento do discurso a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2001, p. 33).

Por fim, o pré-construído como categoria de análise na AD e neste trabalho se constitui enquanto o saber discursivo vozeado pelos sujeitos da pesquisa em resposta ao questionário, pois trata-se do retorno da memória discursiva, retomando que o “já-dito que está na base do dizível” é o que sustenta “cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2001, p.31. grifo nosso).

Dentro do quadro da AD (BRANDÃO, 2006), como já proposto na seção anterior, a inter-relação do linguístico e do histórico formam conceitos de cunho discursivo e ideológico. E, desta feita, a corrente Francesa de AD se influenciou de um lado pela releitura de Marx proposta por Althusser em relação ao conceito de ideologia e pelas contribuições de Foucault em relação ao que se configura como Discurso.

Quando consideramos o termo ideologia, dentro da pesquisa, vimos que existem ainda múltiplas interpretações/conceituações sobre a sua unidade dentro da teoria da AD. Na Análise do Discurso Francesa, conforme Brandão (2006) defende-se que a ideologia interpela os sujeitos e que assim se concretiza materialmente no discurso (BRANDÃO, 2006, p. 25-26) do qual resultam os conceitos de Formação Ideológica e de Formação Discursiva (BRANDÃO, 2006, p.46) tão importantes à pesquisa em curso.

A Formação Ideológica (FI) e a Formação Discursiva, segundo Brandão (2006) são conceitos que resultam da articulação da ideologia com o discurso. A Formação ideológica para Pêcheux (1983, 2008) se dá na superestrutura, na produção dominante e na formação social, lugar onde estão contidos os discursos que interessam ao Materialismo Histórico. Já as Formações Discursivas (FDs) são as mais variadas no interior de uma Formação ideológica. No interior de cada uma dessas Formações Discursivas, o sentido é dado como único sentido possível. Desse modo, o conceito de FD funciona como regulador da interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso (BRANDÃO, 2006)

Assim, segundo Brandão (2006) é a FD que nos permite entender que “sujeitos falantes, que se situam em um mesmo espaço histórico, possam concordar ou não a respeito dos sentidos” que atribuímos as palavras, “falar diferentemente falando a mesma língua” (BRANDÃO, 2006, p. 49). Isso leva a constatar que uma FD não é “uma única linguagem para todos” ou “para cada um sua linguagem”, mas que numa FD coexistem “várias linguagens em uma única” (BRANDÃO, 2006, p. 49. grifo da autora).

1.4. O conceito de agenciamento

Dir-se-á portanto, numa primeira aproximação, que se está em presença de um agenciamento todas as vezes em que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 9).

Segundo Zourabichvili (2004) para Deleuze a unidade mínima do real não é a palavra, a ideia ou o conceito; nem o significante, mas o agenciamento. Ainda conforme Zourabichvili (2004) em Deleuze não são os enunciados que produzem os agenciamentos, mas os agenciamentos que produzem os enunciados (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) . E nessa perspectiva não existe um sujeito da enunciação, pois na perspectiva deleuziana só existe enunciado porque ele é produto de um agenciamento coletivo de enunciação. Deleuze; Guattari (1997a) caracteriza os seus agenciamentos a partir do que denominam plano do conteúdo e da expressão ou *agenciamento maquínico* e *agenciamento coletivo* respectivamente.

No entanto, “o interesse principal do conceito de agenciamento é enriquecer a concepção do desejo com uma problemática do enunciado, retomando as coisas no ponto em que a Lógica do sentido as deixara [...]” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 8). Ou seja, a ideia de agenciamento na linguagem é responsável por atribuir qualidades aos corpos, pois nesse campo das ideias a função linguagem transmite a palavra de ordem (Deleuze; Guattari, 1995a) e, portanto, são essas palavras de ordem que remetem aos agenciamentos e as transformações incorpóreas resultantes delas.

Nessa perspectiva, Zourabichvili (2004) aponta em Deleuze que a gênese das duas formas de agenciamentos remeterão à instância do "diagrama" ou da "máquina abstrata", deixando de ser “dois polos” e se unindo numa “correlação de simbiose” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 9. grifo do autor) em que uma não se separa da outra – diferentemente do que postula a linguística como corrente estruturalista, em que um significante remeta a um significado para Deleuze e Guattari (1995a) “a unidade elementar da linguagem é a palavra de ordem”.

Desse modo, para o autor, a expressão, que deriva do conteúdo, refere-se a ele sem necessitar do referente, “pois esse não descreve, nem o representa, mas nele intervém”.

Logo, um agenciamento é

Precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade [...] (DELEUZE; GUATTARI 1995a, p. 16) que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, sexos, reinos - de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma "simpatia". (CLAIRE, 1996, p. 84).

Cabe, porém, ressaltar que o termo agenciamento permeia toda a obra e pensamento deleuziano, inclusive Zourabichvili (2004, p.9) afirma que a relação de Deleuze com Foucault pode ser avaliada “em torno do conceito de agenciamento”.

Por fim, dessa sumarização passemos, então, ao redimensionamento conceitual acerca do agenciamento e seu emprego neste trabalho discursivo, o agenciamento da palavra.

1.4.1 O agenciamento da palavra

A linguagem é processo e produto da cultura humana.

(BAKHTIN, 2004)

A discussão que aqui apresentamos na conceituação do que é o agenciamento da palavra centra-se na atualização da noção de palavra que, na concepção dialógica da linguagem de Bakhtin (1999), se configura como *locus* de acesso ao outro (COELHO, 2011).

Segundo Coelho (2011, p. 117), o “uso da palavra em sala de aula, ou seja, o modo como professor e aluno se posicionam como falantes e ouvintes em seu dia a dia interacionais, está submetido a convenções culturais”. Desse modo, estudar o agenciamento da palavra nas salas de aula, para a autora, é um meio de dar visibilidade ao entorno social do funcionamento da palavra, ou seja, à cultura escolar a que a sala de aula integra.

Nessa perspectiva, o agenciamento da palavra diz respeito também ao modo como ocorre o intercâmbio da palavra em sala de aula, pois

ao intercambiar a palavra, os sujeitos aprendem a participar de contextos dialógicos diversificados, o que fazem (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra (COELHO, 2011, p. 123).

Quando se fala em estudos linguísticos, o fato de ser falante ou ouvinte, em termos estruturais da e na interação, é relacionado a alternância do turno de fala entre professor(es) e aluno(s). Ou seja,

Falante e ouvinte são, nessa dimensão, funções psicofonatórias que precisam ser assumidas conjuntamente, simultaneamente e de modo intercambiado, por pelo menos dois sujeitos empíricos face a face ou a distância. Esse é o pré-requisito para a comunicação oral. (COELHO, 2011, p. 123).

Nesse contexto, os lugares de falante ou ouvinte, quando assumidos por professor ou aluno, comportam uma característica diferenciada, visto que se o aluno assume um lugar de

falante, ele tem aí apenas “uma participação verbalizada”, mas quando essa posição de falante é assumida pelo professor, ela é representada pela função de “gerência da palavra, exercício de poder enunciativo/discursivo a ele conferido institucionalmente na sala de aula” (COELHO, 2011, p. 125).

Ainda sobre as atividades de falante e ouvinte, Coelho (2011) apresenta-nos “operações linguístico-discursivas que considera basilares da interação didática”, demonstrando que muitas dessas operações, na dinâmica do intercâmbio da palavra, imputam ao professor a gerência da palavra e, portanto, seu papel como agenciador dela por excelência, o que se materializa nas categorias: i) endereçamento da palavra, ii) manutenção da palavra, iii) tomada da palavra, iv) cassação da palavra, v) distribuição da palavra e vi) pedido da palavra. A predominância de realização dessas operações linguísticos-discursivas é de ordem do papel de falante do professor, apresentando, por vezes, alguns picos de resistência, seja ela ao dizer ou ao silenciar, pelos alunos.

Por isso, a autora acredita que refletir “[...] sobre a natureza das participações em sala de aula conduz a aspectos discursivos, com relações de poder, resistência a convenções institucionais e rotinas conversacionais apre (e) ndidas em outros espaços interacionais” (COELHO, 2011, p. 130).

Logo, conforme Coelho (2011), o agenciamento da palavra diz respeito aos intercâmbios das operações linguísticos-discursivas em sala de aula, contribuindo para uma melhor compreensão da “complexidade da interação social em sala de aula, a diversidade de aprendizagem para o desenvolvimento dos sujeitos e o papel central do professor” (COELHO, 2011, p. 130). Portanto, enfatizamos que a pesquisa em tela compartilha da visão de que no campo discursivo o agenciamento deve ser visto como instrumento potencializador da abordagem dialógica na sala de aula, reunindo elementos que indiciem o pensamento do professor de modo "a projetar e (re) construir representações acerca do ser professor, do ser aluno, do sistema de ensino e da escola que podem ser acessadas por meio de práticas e processos discursivos” (COELHO, 2011, p. 54).

1.4.2 O agenciamento da palavra no discurso

Quando nos propusemos a considerar o agenciamento da palavra (COELHO, 2011; MODL, 2015), partimos do pressuposto de que não é a língua (gem) que produz sentidos, mas

as relações entre os sujeitos que geram esses sentidos nas práticas discursivas em que eles estão inseridos e, portanto, advém de lutas e convivências de, em e entre formações discursivas.

Desse modo, Dezerto (2010) compreendemos que os discursos só fazem sentido em um processo de produção simbólica ininterrupta, pois são dados nas práticas sociais que constroem a “simbolização que desliza no tempo e no social”, que “constroem, reconstroem, interditam e reativam sentidos”, postulando que “o objeto de discurso não é a língua, mas o discurso”, sendo este “o objeto socio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (DEZERTO, 2010, p. 75. grifo nosso).

Assim, nossa proposta se configura em acessar nas respostas (posições discursivas) dos sujeitos da pesquisa ao questionário, os sentidos que o sujeitos da pesquisa professor em exercício/professor em formação partilham em suas formações ideológica e discursiva acerca da dinâmica interacional do agenciamento da palavra, não esquecendo de considerar que é no interior de uma FI que podem (co) existir mais de uma formação discursiva.

Acreditamos, na retomada da questão a partir de uma abordagem discursiva, o que significa considerar o comportamento dos sujeitos, “que em sala de aula desempenham seus papéis sociointeracionais não apenas como ações e reações a aquilo que se vivencia no aqui e agora do espaço interacional, mas também, e sobretudo, como efeitos de um trabalho simbólico de (re) produção de sentidos instanciados em um todo social” (COELHO, 2011, p. 67).

1.4.3 A resistência ao agenciamento da palavra

A pesquisa, ao eleger o estudo do agenciamento da palavra (COELHO, 2011; MODL, 2015) e da resistência (DELEUZE; GUATTARI, 1996), intenciona somar a esse renque de estudos mais uma faceta daquilo que subjaz às trocas interacionais entre professor e alunos. Há então uma necessidade de se refletir sobre um saber constitutivo relativo a uma espécie de fazer docente na sala de aula que carece e merece ser ressignificado a partir de um estudo que mapeie, nas formações discursivas do professor, o que se faz ou se deixa de fazer, por meio do agenciamento da palavra e como ele reage à resistência de alunos frente às suas demandas didático discursivas.

Destarte, considerando os postulados de Foucault, em *A Ordem do Discurso* (2005), como contribuição para a produção de inteligibilidades para problemas de cunho educacional, constata-se que é preciso desmitificar a indisciplina como fator relevante para e no modo como os indivíduos desempenham seus papéis sociais no ambiente sala de aula atualmente. Desse

modo, há a implementação de um novo olhar sobre esse campo vastamente já explorado da educação como prática social regulada pelo agenciamento da palavra em sala de aula pelo professor (COELHO, 2011; MODL, 2015). No entanto, ainda há questões outras detectadas, mas ainda pouco exploradas, como a resistência aos agenciamentos da palavra realizados pelo professor sob o viés já naturalizado da indisciplina.

Segundo Veiga- Neto (2005), os estudos foucaultianos trazem o conceito de resistência intrinsecamente associado ao de poder. Desse modo, destaca-se aqui, a relevância e interesse na compreensão das estratégias de resistência dos alunos em relação à palavra gerenciada pelo professor, portanto, da desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b) do poder atribuído institucionalmente a ela.

Foucault, nas palavras de Veiga-Neto (2005), tinha como um dos objetivos centrais de seus estudos a compreensão das diversas constituições dos sujeitos, sendo a análise dos mecanismos de poder um ponto não centralizado nas discussões teóricas proposta por ele. Nesta perspectiva, coadunamos com Veiga-Neto (2005) que apesar do poder e dos mecanismos de defesa dele decorrentes não representarem o ponto central do/no pensamento de Foucault muito podemos tematizar dentro da produção do autor sobre essa questão.

Portanto, entendemos aqui essas representações do que sejam estratégias de resistência dos alunos frente ao agenciamento da palavra como possíveis esforços, mesmo que de forma minimizada, de transformação das estruturas vigentes, ou seja, de reavaliação e/ou desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b) da palavra do professor tão presente na cultura escolar moderna. Dessa maneira, a investigação que se quer realizar pauta-se também no entendimento dessas relações acopladas à formação e trabalho do professor na sala de aula através da ação de agenciar a palavra (COELHO, 2011; MODL, 2005) e seus (de) feitos frente ao modo como os alunos reagem a essas.

1.5. Considerações

Tomando as pesquisas desenvolvidas na perspectiva qualitativa-discursiva, consideramos que o processo de constituição de um percurso teórico-conceitual é o início de uma série de possibilidades abertas para esboçar nossas próprias respostas enquanto estudo transdisciplinar. Deste modo, são os objetos de discurso – o agenciamento da palavra e a resistência – que nos movem quanto às construções e diálogos realizados com a Análise do Discurso.

As respostas ao nosso objeto de estudo só poderiam ser dadas pela intensificação de nossos esforços em traçar um diagrama teórico que nos permitisse mapear no interior de uma formação ideológica as várias formações discursivas a que se filiam os sujeitos da pesquisa.

Com esse propósito, mobilizamos conceitos teóricos da AD que nos oferecessem categorias de análise de um “cuidado metodológico” coerentes com o tratamento discursivo, que solicitava o objeto. A partir desse ponto, articularemos outros conceitos que se somam ao quadro sumariamente desenhado, a saber: a ideologia, as instituições e a formação do professor.

CAPÍTULO 2- QUESTÕES DISCURSIVAS PARA A AGENDA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

2.1 Introdução

Aquilo que é socialmente periférico pode ser simbolicamente central.

(HALL, 2003, p. 241)

Ao elegermos tratar sobre a formação de professores, buscamos no campo da Análise do Discurso, formas de acesso aos sentidos que se apresentam no discurso pela relação entre a língua (gem), história e ideologia. Acentuamos, então, que o campo das teorizações dos estudos discursivos, envolvendo linguagem, discurso e formação de professores, tem ganhando espaço e muitos pesquisadores têm investido em analisar questões que perpassam o discurso no processo de ensino e aprendizagem (FIDALGO; MAGALHÃES, 2009, COELHO, 2007, 2011; MODL; RIBEIRO, 2015a; 2015b).

Nesta perspectiva, coadunando com Bolognini (2007, p. 73), a Análise do Discurso Francesa possui um papel de destaque nas inteligibilidades dos sentidos dos discursos que circulam nas “instituições que tem como função formar profissionais que trabalharão em outras instituições”.

No que concerne à noção de ideologia, partimos do pressuposto de que essa se materializa no discurso e desperta-nos para problemática da produção de sentidos (ORLANDI, 2005), provocando-nos para a reflexão investigativa que agora delineamos. Por isso, acreditamos que a formação profissional e a formação ideológica do professor são concomitantes (BOLOGNINI, 2007).

Nesta ocorrência simultânea de formações, propusemo-nos a repensar as posições acerca das formações discursivas do professor como agenciador da palavra em sala de aula, alertando-nos para suas novas demandas frente a sujeitos-alunos de identidades fragmentadas.

Por isso, ao iniciarmos essa problematização em torno da formação de professores e da formação ideológica, tomamos por base Bolognini (2007) que segue o pensamento de Althusser para estabelecer um começo das seções teóricas em que buscamos contemplar a questão.

A primeira seção está dividida em dois tópicos, no primeiro (2.2), abordamos o papel das instituições na formação ideológica do professor. Em seguida, no tópico 2.2.1, situamos as formações discursivas dentro da formação ideológica do professor e algumas de suas implicações.

Já na seção seguinte (2.3), lançamos mão da ordem do discurso com o intuito de sustentar nossa posição quanto às formações discursivas (2.3.1) e pré-construídos (2.3.2) – a indisciplina – no agenciamento da palavra realizada pelo professor.

Na seção 2.4, registramos algumas posturas teóricas que nos expõem aos desafios do professor de língua (gens) ao agenciar a palavra, com vistas a cumprir o ideal de interação proposto em sua formação ideológica.

Na quinta e última seção (2.5), encerramos o Capítulo com uma reflexão acerca da postura crítica que deve nortear o professor quanto ao agenciamento da palavra que se insere em lugares comuns, convidando-o a compreender os sentidos de seu discurso.

2.2 As instituições: formação ideológica do professor

Recorrentemente, questões relativas às instituições da sociedade colocam-se como centrais nas reflexões teóricas desenvolvidas dentro da universidade, principalmente nas licenciaturas, porque esses cursos, além de estarem localizados em uma instituição voltada para a formação dos sujeitos que compõem um grupo social, preparam esses mesmos sujeitos para serem futuros profissionais que trabalharão em outras instituições. (BOLOGNINI, 2007, p.73)

A contribuição sobre o papel das instituições na formação docente permite-nos considerar alguns postulados do materialismo histórico na construção desse enquadre teórico, todavia, ressaltamos que assumimos na pesquisa uma posição-sujeito de pesquisador que se interessa pela formação de professores de línguas.

Daí a necessidade de registrarmos aspectos referenciais a que nos chama a atenção Coelho (2007) quando da elaboração de uma tipologia dos discursos relacionados à escola, dando destaque ao discurso didático informa que esse é

[...] sempre associado na literatura linguística aos discursos científico e de divulgação científica e, nessa medida, a um núcleo de construção, transmissão e transposição de conhecimentos, ao passo que esses estão atrelados às disciplinas e aos respectivos objetos de conhecimento e ensino dessas. (COELHO, 2007, p. 32).

A autora ainda esclarece acerca de aproximações e afastamentos entre discursos didático, discurso acadêmico científico e discurso de divulgação na instituição escolar:

Um ótimo exemplo é discussão de Matencio (2001, p. 57), em que a autora, refletindo acerca da circulação e produção do conhecimento, agencia a noção de discurso secundário para pensar nos discursos didático e de divulgação científica como reformulações do discurso científico. Assim, a autora passa a

examinar o discurso didático como “um outro subconjunto dos discursos de transmissão de conhecimentos, que se caracteriza por visar um público que se define em função da série cursada e do nível de ensino e ocorrer no interior de um quadro institucional bem determinado: sua característica mais marcante é a de ‘fazer aprender’”. (COELHO, 2007, p. 32).

Discussões como a de Coelho (2007) e Matencio (2001) que se atentam para as especificidades referenciais que predicam o discurso como didático ou acadêmico científico interessam-nos aqui, visto que serão retomados no Capítulo 4.

Os filósofos Marx e Engels, conforme Bolognini (2007) foram estudados exaustivamente na literatura bibliográfica que compõe o campo das teorias nas Ciências Humanas como um todo e Althusser em sua obra *Aparelhos Ideológicos de Estado* trouxe uma releitura desses filósofos e suscitou questões que nos interessam em termos de reflexão investigativa neste trabalho. Bolognini (2007) reflete sobre o pensamento de Althusser e teoriza sobre o modo em que as relações de poder são estabilizadas em uma sociedade. Por isso, ao considerarmos a formação profissional do professor, estamos compartilhando que, simultaneamente a essa formação, ocorre também a ideológica.

Nessa perspectiva, postula-se que a ideologia interpela o sujeito e reproduz sentidos que evocam essa materialidade:

Ela acontece na escola, por exemplo, quando um aluno precisa ser pontual, ou quando ele é organizado através de filas e diferenciado pelo uniforme. Althusser (1968) também salientou que a ideologia está tanto na classe dominante como na classe dominada, e cada uma aprende a se comportar na sociedade. (BOLOGNINI, 2007, p.75)

Partindo desse ponto, passemos ao ponto nodal dentro dessa questão. Ao trazer para o campo da linguagem o materialismo histórico, Pêcheux (1983a) reafirma a posição de Althusser de que a ideologia se materializa linguisticamente justamente no lugar onde ela acontece, ou seja, no discurso. Logo, esse viés teórico permitiu em nossa pesquisa a inserção das instituições e de possíveis inteligibilidades sobre as formações discursivas estudadas aqui. Afirmamos que independentemente da sua forma – verbal ou não verbal¹ – o discurso tem por base a linguagem e, segundo, Orlandi (2005) é no discurso que a língua e ideologia se encontram.

¹ Essa noção de discursos que se configuram em verbal e não-verbal remete ao que Foucault postula como enunciado.

No entanto, a referência à forma verbal do discurso não é o foco do nosso enquadramento teórico, pois o que de fato nos interessa é o verbal devido a escolha metodológica do instrumento questionário.

Orlandi (2005) afirma que a Análise do Discurso enquanto disciplina de entremeio, se põe nesse intervalo - linguística e as ciências humanas e sociais - tratando assim, de questões relacionadas à materialidade da linguagem na sua relação com a história como já discutido na seção do capítulo 1. Seguindo esse pensamento e somando ao de Bolognini (2007) sobre as apostas metodológicas do *corpus* e da análise dele decorrente, sentimos a necessidade de excluir a possibilidade de uma análise imanente do texto – apenas de conteúdo.

Por esse motivo, ao apostarmos na análise discursiva, ou seja, não-conteudística, esse movimento deveu-se a escolhas teórico-metodológicas, como já apontado no parágrafo anterior, e as implicações múltiplas de tais escolhas, mas a primeira delas é a própria concepção de língua (gem). Dentro do escopo da Análise do Discurso (AD), a língua (gem) não possui em si um sentido, pois são os objetos simbólicos que produzem efeitos de sentido e, portanto,

[...] dependendo de suas condições de produção, um mesmo objeto simbólico produz um efeito de sentido e não outro. E os efeitos de sentido, não sendo únicos, absolutos, estão sujeitos a falhas, brechas: a linguagem, além de não ser transparente, não é completa. (BOLOGNINI, 2007, p.76)

Dentro dessa perspectiva, Bolognini (2007) afirma, como já discutido previamente, que para a Análise do Discurso Francesa a “materialidade da ideologia é o discurso”, não existindo “ideologia em um ambiente sem sujeitos, sem linguagem, sem discurso”. (BOLOGNINI, 2017, p. 76). No entanto, a autora ainda enfatiza que há entre a noção de ideologia posta em Marx e a atual visão da ideologia postulada na AD uma diferença, visto que o primeiro, afirmava que ela seria a “dissimulação da realidade” e, na segunda, ela é “compreendida como a direção nos processos de significação” (BOLOGNINI, 2007, P.76).

Assim, reafirmarmos que é importante ao estudo discursivo que: i) a linguagem não é transparente, ii) os sentidos não são dispersos, iii) a ideologia causa efeitos de sentido em/no discurso (PÊCHEUX, 1983a). Desse modo, no desenvolvimento dessa questão nós, como analistas, propusemo-nos a compreender como no discurso materializado no instrumento de pesquisa converge a relação da língua com a ideologia e seus efeitos de sentido.

Por isso, quando nos comprometemos no estudo desses objetos - agenciamento, resistência e indisciplina - colocando as instituições como responsáveis pela formação ideológica do professor, consideramos uma perspectiva interessante se pensarmos num viés discursivo. Assim,

[...] os espaços de enunciação das instituições são ocupados por posições-sujeito ancoradas a diferentes interdiscursos. As instituições são lugares nos quais discursos normativos circulam. Mas existem nelas diversas posições-sujeitos, o que possibilita que os efeitos de sentido dos materiais simbólicos sigam diversas direções. (BOLOGNINI, 2007, p. 78)

Portanto, “é material, porque as relações vividas, nela representadas, envolvem a participação individual em determinadas práticas e rituais no interior de aparelhos ideológicos concretos.” Em outros termos, “a ideologia se materializa nos atos concretos, assumindo com essa objetivação um caráter moldador das ações” (BRANDÃO, 2004, p. 25, grifo nosso).

2.2.1 As Formações discursivas e a formação de professores

No campo das teorizações sobre o ensino/aprendizagem, encontramos concepções diversas sobre o termo formação e que se apresentam em diferentes perspectivas. No estudo que nos propusemos a realizar, compreendemos o termo formação enquanto um processo de muitos diálogos e que se situa em um contínuo no espaço-tempo, ou seja, é um processo sempre inacabado, pois, não deve representar um momento transitório na vida profissional do educador, mas um processo contínuo de revisão que: “[...] que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se” (PORTO *apud* MARIM 2000, p. 13). Por isso, buscamos contribuir com a pesquisa para a formação de professores de línguas, sendo ela inicial ou não, visto que aqui consideramos que a formação é um processo sempre inacabado.

Ao mapearmos os conceitos de Análise do Discurso, o termo *Formações discursivas* aparece como várias formações dentro de uma mesma formação ideológica e no interior de cada uma dessas formações discursivas, o sentido é dado como único sentido possível (BRANDÃO, 2006, p. 46-48). Assim, quando levamos em consideração, através dos tempos, a formação profissional do professor (BOLOGNINI, 2007) na instituição universitária – aqui, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia *campus* Vitória da Conquista, podemos encontrar diferentes abordagens de conceitos caras a certas formações discursivas dentro da formação ideológica dos sujeitos, que estiveram ou estão inseridos na instituição, e que circulam nos/com os dizeres destes significando-os (ou não, silenciando-os!) como legitimadores da dinâmica dos agenciamentos da palavra em sala de aula.

A título de exemplo, podemos tomar como um desses conceitos o próprio viés naturalizado na formação docente do que seria a sala de aula há algum tempo. A sala de aula,

segundo Laplane (1997; 2000) era descrita e conceituada com um lugar idealizado:

[...] um espaço em que se ensina e se aprende, no qual se trocam ideias, se trabalha, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate. Se essa imagem corresponde, ao menos parcial e imperfeitamente, à realidade - ela é também uma idealização que condensa valores, conceitos e crenças em relação à escola -, ao observarmos uma sala de aula concreta, emergem outras imagens que se superpõem a esta. LAPLANE, 1997; 2000, p. 55)

No entanto, como já se deixa entrever no final do posicionamento conceitual realizado por LAPLANE (1997; 2000) com as demandas de um mundo que passava da modernidade para a pós-modernidade (HALL, 2003) outros conceitos de sala de aula foram postos. Como o que observamos abaixo:

[...]a sala de aula pode ser vista também como um lugar em que nem todo mundo troca idéias, fala, lê, escreve e debate. Vários fatores concorrem para esse “mau funcionamento”: carência de recursos materiais e humanos, falta de formação e qualificação dos docentes, origem social e cultural dos alunos, falta de adequação dos conteúdos e formas de ensinar ao público que a escola atende etc. (LAPLANE, 1997; 2000, p. 55)

Sobre a citação a Laplane (1997; 2000), cabe ponderarmos nosso dissenso quanto ao uso do termo *mau-funcionamento*, ou seja, ao projeto de dizer da autora. Embora ela tenha o cuidado de usar o recurso das aspas, para relativizar sua escolha lexical, posicionamo-nos contrariamente a esse modo de referenciar o que acontece ou pode acontecer na escola, pois acreditamos e dedicamo-nos à tarefa de contribuir para a desconstrução de estabilizações como essas, que se apresentam em torno do agenciamento da palavra nas FDs de professores em formação.

No que tange à tematização sobre as Formações Discursivas apresentadas aos professores no período em que estes partilham a mesma formação ideológica de um curso universitário, área de saber, partimos do princípio de que assim como estes partilham essas várias formações discursivas, que se apresentam em forma de conceitos dentro da formação profissional-ideológica (BOLOGNINI, 2007), partilham também alguns pré-construídos (ORLANDI, 2001) em situações que demandam do professor o uso de procedimentos que remetem a ordem do discurso (FOULCAULT, 2005) no agenciamento da palavra (COELHO, 2007) em sala de aula.

Nessa perspectiva, como aludimos anteriormente, lançar mão de uma posição advinda de uma ou de outra dessas formações discursivas, remete a um processo não de identidade, visto que o mundo se apresenta numa nova configuração, ou seja, que passou de uma

modernidade para a pós-modernidade de identidades fragmentadas e deslocadas (HALL, 1999), mas de identificações.

Há então uma necessidade de se refletir sobre um saber constitutivo relativo a uma ordem do discurso agenciado pelo docente na sala de aula que carece e merece ser ressignificado a partir de pesquisas que mapeiem nas formações discursivas no interdiscurso e seu retorno como pré-construídos (ORLANDI, 2001) de determinada instituição que se tornam parte da formação ideológica-profissional (BOLOGNINI, 2007) no agenciamento da palavra (COELHO, 2011) em sala de aula do professor (efetivamente ou de forma representativa) e como ele reage/reagiria à resistência da ordem do discurso (FOUCAULT, 2005) pelos alunos frente às suas demandas didático-discursivas.

Desse modo, a natureza dessa questão, leva-nos a um diálogo reflexivo de modos de (re) pensar e (re) dimensionar o quão importante e necessário isso é para profissionais que se inserem nos estudos da língua, de língua (s) e de/da linguagem seu papel como sujeito discursivo de forma crítica para que possam se colocar, a partir de suas práticas discursivas, enquanto desconstrutores ou mesmo sujeitos críticos de pré-construídos que atravessam suas formações discursivas-ideológicas.

2.3 A ordem do discurso

Ao mapearmos os conceitos da *Ordem do Discurso*, propomo-nos a considerar os sujeitos da pesquisa o professor/professor em formação inicial em sua relação com o poder-saber. Quando Foucault (2005) nos diz que toda sociedade dispõe de procedimentos que controlam a produção discursiva por temer os efeitos do seu descontrole, podemos relacionar esses procedimentos à postura que se exige do professor, na instituição escola, no exercício da sua profissão enquanto agenciador da palavra em sala de aula (COELHO, 2007). E, por isso, compreender a ordem do discurso (FOUCAULT, 2005) e os conceitos que dela e nela se apresentam – ancorando-nos argumentativamente na composição deste trabalho, pois provocam-nos inteligibilidades que dialogam acerca de como e de onde o nosso objeto de estudo emerge.

Na procura por entender a significância das definições foucaultianas sobre a ordem do discurso, buscamos contemplar, na pesquisa, os procedimentos descritos em sua obra *A Ordem do discurso* e que regula o funcionamento do discurso dentro das instituições, assim também na escola e são, portanto, importantes para nosso empreendimento nesse estudo.

Em a “Ordem do discurso”, Foucault (2005) postula que existem três variáveis de procedimentos para estabelecer essa ordem. A saber, os procedimentos externos aos discursos, os procedimentos internos aos discursos e os procedimentos que determinam as condições e exigências para que os indivíduos possam entrar na ordem do discurso.

Um dos pré-construídos que circulam nesta prática reguladora da palavra no ambiente sala de aula – é de que o papel do professor é falar e do aluno é ouvir e só intervir quando esta intervenção for-lhe solicitada.

Desse modo, os procedimentos externos aos discursos que também funcionam como sistemas de exclusão por meio do “direito privilegiado ou exclusivo de quem fala”. Interessamo-nos aqui, dentro desses procedimentos, sobremaneira a interdição que é um conceito caro a este estudo discursivo. Para Foucault (2005), a interdição revela a ligação do discurso ao desejo-poder. Ou seja,

A interdição, enquanto procedimento social de controle dos discursos, tem um aporte institucional, ou seja, é a voz institucional que interdita os dizeres dos sujeitos. Por isso, a interdição é considerada um procedimento externo de exclusão dos discursos sociais. A interdição, portanto, um procedimento constitutivo dos processos identitários. (LEITE, 2009, p .18)

Já os procedimentos internos aos discursos são aqueles que partem do próprio discurso com a função de classificar, ordenar e ditar sua distribuição. Em nosso caso, é o princípio da disciplina que contribui para a construção deste quadro teórico porque é o professor quem domina um conjunto de regras consideradas como proposições verdadeiras e de que o aluno “depende” e por isso precisa ouvir.

Na sequência, a terceira parte trata dos procedimentos de imposição de regras aos sujeitos do discurso que determinam as condições e exigências para que o indivíduo entre na ordem do discurso, eles agem sobre os sujeitos que proferem os discursos, com o objetivo de determinar condições para o emprego de discursos, impor regras para quem usa o discurso, impor regras para quem os produz e limitar o acesso ao seu conteúdo. Desse modo, os elegemos três conceitos propostos por Foucault (2005) como fundamentais para tratarmos de questões que interessam à práxis discursiva do professor:

- A prática do ritual da palavra que aqui diz respeito aos papéis pré-estabelecidos dos sujeitos falantes sujeito-professor e sujeito-aluno;
- As sociedades do discurso que fazem o papel de conservadoras e produtoras de discursos que circulam em um espaço segundo regras pré-estabelecidas;

- A apropriação social do discurso que é exemplificada, neste contexto, por meio do sistema educacional, pois, segundo Foucault, essa apropriação social contribui para a reprodução e manutenção do logicamente estável.

Por fim, reforçamos que essa seção buscou somar ao nosso trabalho mais uma faceta coexistente aos processos interacionais discursivos do qual faz parte o professor na prática docente. As seções a seguir complementam as ideias discutidas nesta, buscando territorializar (DELEUZE; GUATARI, 1995a) os sentidos em A ordem do discurso (FOUCAULT, 2005) no campo dos objetos de estudo aqui pautados.

2.3.1 A ordem do Discurso e (m) implicações

Quando realizamos a construção deste subtópico, buscamos acrescentar a essa discussão que a ordem do discurso (FOUCAULT, 2005) é uma construção social que sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder. Dito isto, retomemos a noção de que dentro da formação ideológica existem várias formações discursivas.

A formação ideológica, em que se insere os professores na sua trajetória de formação profissional dentro das instituições (BOLOGNINI, 2007), diz respeito ao interdiscurso (ORLANDI, 2001) que se insere nas formações discursivas (BRANDÃO, 2004) as quais um sujeito teve acesso durante o seu período de graduação. Propondo-nos a uma reflexão de que os mecanismos ensinados de como se deve agenciar a palavra (COELHO, 2007) em uma sala de aula dizem respeito a formação discursiva e remete a ordem do discurso, circulando assim na formação ideológica do sujeito professor na instituição universitária.

Discute-se que, atualmente,

está em evidência falar em aluno crítico, participativo, interessado pelo que está aprendendo. Ele deve interagir nas aulas e expressar ideias para que possa construir e produzir conhecimentos em conjunto com colegas e professor. Mas, o que ainda é visto, é um ato regulador, ou seja, se o aluno tiver liberdade de expressão, a aula corre o risco de se tornar uma bagunça.
(BARBOSA; BORBA, 2011, p. 83)

Mas quem postula que interagir é expressar ideias verbalmente? Quem afirma que dar “liberdade de expressão” ao aluno vai tornar a aula uma bagunça? Essa afirmação implica em muitas questões que interessam a este trabalho discursivo, mas que retomaremos na seção 2.4.

Interessa-nos, porém dizer que é preciso descortinar essas concepções comuns que tratam as ações de agenciamento da palavra (COELHO, 2007) pelo professor como negação de

um sujeito empírico e não o compreendem como um sujeito discursivo que é atravessado pela ideologia que se materializa em seu discurso. Logo, ponderamos também sobre a nossa própria contra-affirmação que coloca o sujeito discursivo como pré-determinado a reproduzir para sempre as formações ideológica e hierárquica, pois acreditamos que como postula Deleuze e Guattari (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b) é possível desterritorializar, produzindo linhas de fuga.

2.3.2 Desterritorialização: implicações

Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema de reterritorializações horizontais e complementares, entre a mão e a ferramenta, a boca e o seio (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 37).

Ao finalizarmos a seção anterior, adentramos em mais um postulado que contribui de maneira ímpar para a nossa pesquisa, a saber: a desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Desse modo, é importante ressaltar que o surgimento da desterritorialização enquanto conceito, neste trabalho, foi impulsionado pelo desvelar de um novo olhar sobre o conceito de indisciplina.

Em seus Mil Platôs vol.2, Deleuze e Guattari (1995b) trazem a desterritorialização enquanto conceito filosófico e aqui, de forma direta ou indireta, estamos problematizando esse conceito em torno do nosso objeto de estudo, em relação a referências dos sujeitos da pesquisa acerca da interação pelo agenciamento da palavra. Para tanto, ao questionarmos-nos a respeito do problema na concepção de indisciplina já estabilizado, o primeiro passo em direção à desconstrução, que objetivamos, pautou-se na construção e pensamento sobre a desterritorialização como linha de fuga.

A desterritorialização pode ser compreendida como a “quebra de vínculos” diante do território onde um agenciamento se encontra (va) territorializado. Assim, quando há uma perda ou um descontrole nos territórios em que nos situamos (coletivos ou não), esse afastamento provoca o que se denomina de desterritorialização.

Por fim, cumpre registrarmos que como todo processo, que se aplica nesses termos e ancoradas na proposta de Deleuze e Guattari (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b), pensamos

tanto a territorialização quanto a desterritorialização como acontecimentos que ocorrem ao mesmo tempo e em linhas horizontais, pois a desterritorialização se coloca nesse espaço como linha de fuga de que os agenciamentos são passíveis por se caracterizarem de uma concepção do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1997b) muito mais do que pelas relações de poder como postula Foucault, portanto, deslocando assim as posições discursivas antes enunciadas na territorialização.

2.3.3 A indisciplina/antidisciplina: um pré-construído?

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e quando encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (FOUCAULT, 2013, p. 123)

Aqui, promovemos uma reflexão que diz respeito ao sujeito discursivo professor frente a uma situação adversa à ordem do discurso – a saber, em alguma medida, visto como indisciplina/antidisciplina – já que esta revela pré-construídos em torno de posições acerca do agenciamento da palavra.

No nosso incessante processo de mapeamentos referenciais, buscamos teóricos da educação que evidenciassem a contribuição de Michael Foucault para os estudos científicos da educação, o que pudemos empreender no e do trabalho de Veiga Neto (2005). Destarte, considerando os postulados de Foucault, em *A Ordem do Discurso* (2005), como contribuição para a produção de inteligibilidades para a pesquisa, constata-se que é preciso desmitificar a indisciplina como fator relevante para (re) pensar a dinâmica dos agenciamentos da palavra pelo sujeito discursivo professor de línguas e que dizem respeito a pré-construídos que os mesmos possam reproduzir frente a demanda do aluno que apresenta pontos de desterritorialização² da sua ordem do discurso.

Em seguida, buscamos compreender, desde o significado da palavra indisciplina até sua contraparte, a disciplina. Aqui, é necessário ponderarmos sobre a antiguidade e, portanto, da estabilidade desse conceito já amplamente discutido e conhecido na literatura em geral. Nos verbetes dos dicionários como Houaiss (2010) e Ferreira (2008), o termo indisciplina é definido

² Termo que encontramos na obra *Mil Platôs*, vol. 1 e 5, de Deleuze; Guattari (1995a, 1997b)

como procedimento, ato ou até dito contrário à disciplina. Essa acepção dicionarizada, segue-se da explanação:

a palavra disciplina como (1) regime de ordem imposta ou mesmo consentida, (2) ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização, (3) relações de subordinação do aluno ao mestre, (4) submissão a um regulamento, etc.

Ao mapearmos o verbo disciplinar, encontramos como sinônimos: sujeitar (-se), submeter (-se) à disciplina, castigar-se com disciplinas (FERREIRA, 2008; HOUAISS, 2010).

Entretanto, nos dicionários de filosofia, por exemplo, podemos encontrar a conceituação de Kant sobre o termo disciplina enquanto “coação graças a qual a tendência permanente que nos leva a desviar de certas regras é limitada e finalmente extirpada” e da indisciplina como “função negativa ou coercitiva de uma regra ou de um conjunto de regras” (ABBAGNANO, 2007, p.339).

Nos estudos em educação, um breve levantamento de trabalhos teóricos da área há inúmeras conceituações de ações físicas e verbais (comportamentais) envolvendo a temática, porém, podemos constatar que são duas as mais recorrentes: i) a visão disciplinar como amalgama de regras que têm por base o controle de ações que não são adequadas ao processo de aprendizagem e ii) a visão que analisa o ato da disciplina como castradora da criação e das características de tomada de decisão, classificando-a como imposição.

Nesse sentido, se considerarmos essas duas vertentes em um diálogo com a nossa pesquisa, podemos compreender que não é a unilateralização dessas duas visões que nos interessa, pois este trabalho trata do termo indisciplina em seu funcionamento nas FDs, portanto, o que interessa-nos aqui é a coexistência das duas visões no supracitadas no interdiscurso e seu retorno nos pré-construídos. Contudo, nos ocuparemos da indisciplina com ressalvas, visto que apesar de procurarmos os conceitos desta que estão presentes na literatura, bem como suas características, estamos em um processo de interesse pela desconstrução do óbvio já estabelecido.

Ao lançarmos mão do conceito de indisciplina, percebemos que esse seria um extenso exercício, mas que se fazia importante dentro do quadro teórico da pesquisa e, por isso, o realizamos com alguma cautela. Destarte, neste trabalho, a indisciplina é vista conforme em Basso (2010), que segue as palavras de Fortuna, como “mais que o não cumprimento de regras, ela pode ser uma grande fornecedora de informações sobre a relação entre diversos fatores como a escola, os alunos e os conteúdo” (BASSO, 2010, p. 89) se posta como resistência ao agenciamento da palavra (COELHO, 2011).

2.4 Agenciar a palavra: o papel do professor

Ao propormo-nos a tematizar sobre o papel do professor de língua enquanto agenciador da palavra em sala de aula, vimos que se fazia primordial tratar de aspectos que estivessem intrinsecamente ligados às produções de sentido do discurso da formação docente – a instituição universitária, a formação ideológica, as formações discursivas e os pré-construídos compartilhados. Por isso, preocupamo-nos em escavar durante este Capítulo as significações desses sentidos historicamente já situados em face ao discurso didático e ao discurso acadêmico científico.

Concentremos, por ora, a nossa atenção no papel do professor que, dentre muitas outras premissas, é o responsável pelo agenciamento da palavra em sala de aula. Na esteira desse pensamento, cumpre retomar que

Na discussão dos problemas da educação formal, as questões que resistem ao tempo e aos esforços de teorização e de explicação referem-se, justamente, a essa escola mais distante dos padrões idealizados, à escola que se reconhece incapaz de lidar com a diversidade e a heterogeneidade próprias de uma instituição que não pode deixar de refletir as diferenças sociais, culturais [...]. (LAPANE, 1997, p. 55)

Segundo Laplane (1997), muitas vezes, a interação é compreendida no ambiente escolar como “indicador de sucesso ou de fracasso” em relação à metodologia ou a estratégias de ensino adotadas pelo professor. Derivada dessa visão, grande parte dos professores têm a crença de que o aluno aprende se participa da interação. Mas que interação é essa?

Na sala de aula, essas interações são entendidas e perspectivadas pelo professor - legitimadas na sua formação ideológica – que interage como quem segue a ordem do discurso. Isto é, seguindo o ritual da palavra de acordo com seus papéis pré-estabelecidos, os alunos devem responder às solicitações do professor “de maneira determinada: verbalmente, realizando as tarefas e engajando-se nas atividades propostas”. (LAPLANE, 2000, p. 57)

No interior da instituição universitária, os professores em formação aprendem que as metodologias e estratégias de ensino são promotoras de interação, garantindo a aprendizagem dos alunos. No entanto, Laplane (1997, 2000), acordando com o pensamento de Guamperz, afirma que quando a resposta dada pelo aluno não é a que se espera, ou seja, obedecer ao comando ou respondê-lo verbalmente, essa resposta é considerada de outra natureza. Mas se as condições são dadas e a resposta não é a esperada,

é preciso pensar o que está sendo negociado, quais os termos da negociação e quem é que negocia. Essas questões nos remetem a noções como a de papel, o qual pode ser atribuído aos indivíduos participantes da situação concreta de interação, lugar, que se

refere ao estatuto social dos participantes e posição de sujeito, que faz referência a um lugar discursivo. (LAPLANE, 2000, p. 59)

Procuramos destacar aqui alguns dos desafios que permeiam o agenciamento da palavra pelo professor, assim como sua referenciação, e cumpre ainda ressaltarmos que para tanto se fez necessário darmos um passo atrás para compreendermos as formações discursivas. Curioso o fato de que, o primeiro passo, para entender no que o agenciamento da palavra pelo professor em sala de aula consiste seja, justamente, um passo atrás que nos permite acessar os efeitos de sentido das formações discursivas que formam o discurso pedagógico³ sobre o papel do professor no agenciamento da palavra e da resistência.

Desse modo, afirmamos que as demandas do professor frente a heterogeneidade das salas de aula (LAPLANE, 1997, 2000) com as múltiplas identidades, (HALL, 1997) do aluno na modernidade tardia (HALL, 1997), dizem respeito aos professores de línguas refletirem sobre sua própria formação ideológica, acessando assim as suas formações discursivas, o que leva a uma revisitação de posições, assim como de seus efeitos, afinal:

Os discursos, ou os modos de apropriação da realidade, ganham corpo no interior de formações sociais que obtêm o poder, o direito e o dever de atribuir sentido a um dado recorte da realidade, ou seja, formações que, por mecanismos institucionais, legitimam -se e são consideradas autorizadas a falar sobre determinados recortes da realidade (...) toda formação social caracteriza-se por relações de posição dos sujeitos no interior do grupo e do grupo em relação a outros grupos, relações historicamente definidas e definíveis, embora apenas uma parte do dizível seja acessível a segmentos presentes no interior do grupo” (MATENCIO, 2001, p. 59).

Além disso, o exercício dessa atividade conclama de nós, fazermo-nos, sempre mais conscientes, de que esse esforço, remeta a um processo de aprendizagem ininterrupto, balizado pelo cuidado constante de evitarmos sintetizações e encadeamentos superficiais. Nosso empreendimento, nesse sentido, fluiu em conexões, dissolvendo as fronteiras das disciplinas, investindo em um poliglotismo inerente aos discursos, discursos esses norteadores de muitas posições-sujeito e que, muitas vezes, escapam, dada a sua obvialização, ao nosso olhar como pesquisadores/professores.

3 Aqui compreendido como delimita Coelho (2007), p. 33: “Quanto ao discurso pedagógico, o que parece estar em jogo é um modo de dizer que se relaciona a uma dada autoridade que socialmente é atribuída não apenas ao professor, mas a um dado grupo de papéis escolares (diretor, vice-diretor, coordenador, supervisor, inspetor, disciplinário) w governamentais (representantes do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação), que podem ultrapassar os muros da escola interagindo com uma comunidade escolar mais ampla, como familiares dos alunos e até moradores do bairro em que a escola se localiza. O que está em jogo, então, são ações relativas a um **fazer-adaptar-se** ao modo que a escola espera que o aluno e os seus familiares ajam e, ainda, a um **mostrar ser**: o se fazer aluno, Pesquisas assim, que contemplem aspectos disciplinares e/ou da influência da comunidade⁴ na escola ou da escola na comunidade, poderiam estar associadas ao discurso pedagógico”.

2.5 Considerações

É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. E curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. (DELEUZE, 1979, p. 71)

Neste capítulo, o nosso propósito foi enfatizar a nossa preocupação em pensar a formação docente e seu caráter intrinsecamente relacionado aos dizeres e usos da palavra acerca dos agenciamentos e da resistência dela pelo professor (es) no ambiente sala de aula. Pois, acreditamos ser primordial uma investigação sobre as implicações que circundam a formação ideológica do profissional professor para compreender as formações discursivas e os pré-construídos vozeados por eles no exercício da sua função, como procuramos evidenciar nas análises que integram o Capítulo 4.

Procuramos mostrar que este estudo investe na possibilidade de que os conteúdos científicos ministrados nas instituições, no respectivo período da graduação, sejam internalizados pelos discentes, contribuindo para que sejam inscritos no cotidiano destes por meio de sua efetivação no discurso didático.

Por isso, assumimos a posição de que a formação docente deve ter como propósito fortalecer no professor a consciência de seu compromisso, não só com a aprendizagem de conteúdos dos seus alunos, mas também em analisar sua prática discursiva e colocar questões de reflexão que agiriam em seus dizeres.

Por fim, é preciso incitá-los a assumir uma posição crítica em relação aos agenciamentos da palavra como docente. E isso adquire significância ao assumir que sua palavra tem uma função social que busca constantemente rever ações e compreender sentidos. Já no Capítulo, que se segue, registraremos nossas apostas metodológicas geradoras do *corpus* e dos dados da pesquisa.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Introdução

Grandes autores/autoras sempre tiveram cuidado metodológico acurado. Levi-Strauss (1967) escreveu dois volumes sobre suas preocupações metodológicas, para discutir as razões que tinha [...]”. (DEMO, 2002, p. 349)

O nosso ponto de partida para a escrita deste capítulo é enfatizar que a questão do “cuidado metodológico” (DEMO, 2002) é preocupação sistemática da legitimidade do que se produz. Assim, acreditamos que esse cuidado se configura, no que diz respeito não só à construção do capítulo metodológico, mas em torno do processo de pesquisa e se estende à apresentação e análise do *corpus*, um fundamento basilar na pesquisa empírica.

Reconhecemos, aqui, que “cada método baseia-se em uma compreensão específica de seu objeto” (FLICK, 2004, p. 17). Deste modo, assumimos posições metodológicas que permitiram contemplar os seguintes pontos da pesquisa: i) a pesquisa qualitativa na geração e coleta de dados, ii) análise discursiva do *corpus* que integra a pesquisa por meio dos pressupostos e processos da AD previamente já discutidos.

Neste momento, posições assumidas, preocupamo-nos em apresentar a ordem das seções que compõem este capítulo. A seção 3.2 traça um panorama conceitual da pesquisa qualitativa, no subtópico 3.2.1, trazemos uma concepção que desmitifica a não compatibilidade de pesquisa qualitativa e quantitativa no tratamento dos dados, pela natureza da pesquisa assim o exigir.

Em seguida, na seção 3.3, descrevemos o contato com o campo da pesquisa (UESB e escolas das rede pública e privada de ensino da cidade de Vitória da Conquista) e, assim, com os sujeitos que contactamos para a geração de dados advinda do trabalho com o instrumento de pesquisa questionário.

Já na seção 3.4, falamos da construção do *corpus* da pesquisa. Em seguida, no subtópico 3.4.1, buscamos argumentar em favor da importância do instrumento metodológico utilizado – o questionário –, bem como justificamos a nossa escolha quanto ao seu uso na construção do *corpus*. No subtópico 3.4.2, empregamos esforços em o processo da calibragem do instrumento de pesquisa, bem como aspectos vinculados à elaboração de suas questões, a fim de reforçar nosso “cuidado metodológico” (DEMO, 2002), preocupando-nos em descrever nossas intenções discursivas com cada uma das perguntas que o compõem.

A seção 3.5 destina-se a mobilizar categorias de análise que nos auxiliaram no rastreamento das posições discursivas enunciadas nos dizeres do sujeito ao questionário

discursivo.

Na seção 3.6, tratamos de apresentar o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, a seção é destinada a explicar como se deu o processo de construção do quadro de sujeitos que responderam ao nosso instrumento de pesquisa questionário e cujas respostas foram analisadas nesta dissertação.

Por fim, na seção 3.6, concluímos o Capítulo com considerações acerca da retomada dos processos formativos da construção do *corpus* para a geração de dados no estudo em questão.

3.2 Pesquisa Qualitativa

“A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. [...]” (FLICK, 2009, p. 20).

O conhecimento científico é resultado de uma investigação que segue uma metodologia. A metodologia, por sua vez, precisa ser baseada em fatos e fenômenos sobre os quais somos capazes de analisar, descobrir, concluir, criar e resolver as questões que se apresentam ao pesquisador. Como postula Minayo (2012):

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora. (MINAYO, 2012, p. 622).

Uma pesquisa se inicia pela viga mestra que a sustenta - o problema. Nesta perspectiva, Marconi e Lakatos (2002) conceituam a pesquisa como primordial no estudo das problemáticas coletivas. Portanto, podemos constatar que em vários autores (MINAYO, 2012; FLICK, 2014; MARCONI, LAKATOS, 2002), a importância da pesquisa qualitativa para estudos que, assim como o nosso – se voltam para olhares multidisciplinares ou para a transgressividade.

A pesquisa qualitativa requer, assim, uma certa heterogeneidade na composição do seu método. Segundo Flick (2004), “os métodos qualitativos não podem ser considerados independentemente do processo de pesquisa e do assunto em estudo” (FLICK, 2004, p. 17).

Pois, a pesquisa qualitativa:

[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos

locais. Conseqüentemente, a pesquisa qualitativa ocupa uma posição estratégica para traçar caminhos para que as ciências sociais, a psicologia e outras áreas possam concretizar as tendências apresentadas por Toulmin, no sentido de transformá-las em programas de pesquisa, mantendo a flexibilidade necessária em relação a seus objetos e tarefas. [...] (FLICK, 2009, p. 37)

Desta maneira, como acreditamos, e se confirma em FLICK (2004), a apresentação das etapas que constituem o processo em uma pesquisa qualitativa é deverás importante. Porque

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. [...] (FLICK, 2009, p. 23)

A relevância de uma pesquisa qualitativa em um estudo cunhado nas relações sociais por meio da linguagem, deve-se a “pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2014, p. 20). A pluralização das esferas de vida, por sua vez, remete-nos às mudanças sociais que exigem de nós “uma nova sensibilidade para os estudos empíricos das questões”.

Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante. Por esse motivo, os limites da pesquisa quantitativa é que impulsionam a necessidade de expansão dos estudos qualitativos, pois segundo FLICK (2004):

Apesar de todos os controles metodológicos, a pesquisa e suas descobertas são inevitavelmente influenciadas pelos interesses e pelas formações sociais e cultural dos envolvidos. Tais fatores influenciam a formulação das questões e hipóteses da pesquisa, assim como a interpretação de dados e relações” (FLICK, 2004, p. 19).

Por fim, é necessário salientar que as abordagens qualitativa e discursiva dialogam na construção do “cuidado metodológico”⁴ que o objeto da pesquisa assim solicitou. Assim, ao adotamos a postura investigativa da qual compartilhamos partimos do pressuposto de que há “um desencadeamento dos ideais objetivistas”, sendo de nós solicitado renunciar “a partir da noção das frases objetivamente verdadeiras”, restando-nos “a possibilidade de enunciados que

⁴ Termo originalmente cunhado por Demo (2002).

se relacionem a sujeitos e situações”, enunciados esses que possam ser definidos “por um conceito sociologicamente articulado de conhecimento”. (FLICK, 2004, p. 19 *apud* BONß; HARTMANN, 1985, p. 21)

3.2.1 A abordagem qualitativo-discursiva

Para o processo de investigação científica, como já evidenciamos no final da seção anterior, é importante que o investigador/pesquisador perspective os resultados de sua pesquisa. Principalmente, relacionado a um conhecimento mais sistemático do que consistente acerca dos procedimentos metodológicos de cada uma das abordagens e da importância deles no tratamento dos dados e formação do *corpus*.

Defendemos aqui, portanto, que o pesquisador pode lançar mão tanto de pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa que se fizerem adequados à pesquisa a que se propõe, quanto de questões discursivas vinculadas a uma determinada compreensão de leitura, aqui a da ADF.

Para a realização da pesquisa, optou-se por realizar um estudo qualitativo para a construção de resultados comentados e comparados no processo de análise, a partir dos dois grandes perfis dos sujeitos de pesquisa. No entanto, considerar-se-á também o aspecto quantitativo para o tratamento numérico de dados e a separação das informações que serão tabuladas, a partir dos questionários aplicados em campo: a universidade e escolas da educação básica.

As abordagens dos estudos discursivos, além do caráter referencial interdisciplinar, especialmente no que diz respeito à Análise de Discurso Francesa, fundamentam a compreensão e reflexão sobre essa nossa tomada de posição quanto à abordagem teórico-metodológica.

Nesse contexto, a abordagem qualitativo-discursiva na pesquisa em Linguística Aplicada auxilia-nos na construção social da realidade em estudo por categorizar como importante a perspectiva dos participantes, bem como das práticas vivenciadas no cotidiano estudado, relacionando a isso também o conhecimento desses sobre o estudo e propondo sua ligação entre campos de pesquisa e educação como partes de um mesmo fenômeno de importância social e multicultural.

3.3 Campos da Pesquisa

Dadas a nossa escolha quanto à abordagem qualitativa-discursiva, discutida por nós acima, passemos agora ao campo da pesquisa. Dentre os instrumentos de pesquisa geradores de dados, escolhemos o trabalho com questionários direcionados aos sujeitos da pesquisa, professores em exercício e professores em formação inicial. Deste modo, a pesquisa de campo se orientará pela aplicação do instrumento de pesquisa questionário.

O trabalho de ida a campo consistiu em selecionar os sujeitos com os perfis necessários aos dois grupos que contemplam o viés da pesquisa como supracitado, sujeitos graduados e sujeitos em processo de graduação, ambos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* vitória da Conquista. Isso porque, consideramos que a tentativa de conhecer as percepções dos indivíduos está intimamente ligada a esse contexto em que

[...] a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos (irmãos numa mesma família, pessoas que presenciam um fato, por exemplo) a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre. O senso comum pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida. (MINAYO, 2012, p. 622)

Apresentamos aos sujeitos da pesquisa a importância de sua colaboração e, em seguida, decidimos as datas de aplicação dos questionários. Tais denotações possibilitaram o registro dos aspectos discursivos a serem mapeados neste trabalho, possíveis de serem capturados através dos questionários.

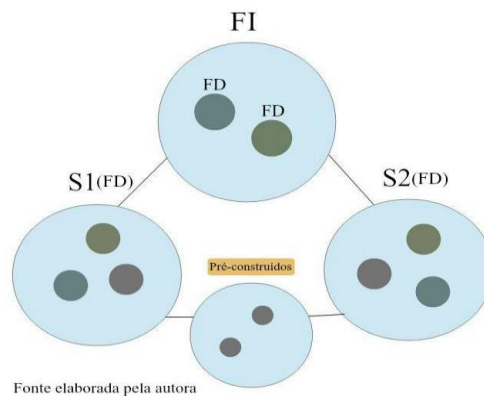
Na pesquisa qualitativa, a ida à campo com o instrumento questionário, ela

[...] não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus "objetivos [...]" (FLICK, 2009, p. 36).

Por fim, após a aplicação dos questionários aos sujeitos que decidiram colaborar com este estudo, adotou-se princípios de abordagem discursiva na análise dos questionários que passaram a compor o *corpus* central que vemos na pesquisa.

3.4 A construção do *corpus* da pesquisa

Ao propormo-nos a realizar um estudo discursivo foi necessário refletir sobre a natureza do objetivo da pesquisa. Desse modo, interrogamo-nos como acessaríamos na formação profissional (ideológica) dos sujeitos da pesquisa as formações discursivas e, posteriormente, os pré-construídos por eles vozeados (compartilhados e não compartilhados).



Posteriormente, ao pensarmos no nosso objetivo de pesquisa específico, consideramos necessário que os mapeamentos das formações discursivas, os pré-construídos partilhados e a formação ideológica comum dos sujeitos da pesquisa precisariam ser diagramados. Partindo daí, Flick (2004, p. 40) ao caracterizar as diferentes abordagens qualitativas contribui para a elaboração do nosso diagrama acima.

Orientadas pelas abordagens de Flick (2004, p. 41), ressaltamos que nos interessa na pesquisa, de modo singular, a ampliação da nossa descrição, explicação e compreensão do objeto. As constatações de Flick (2004) afirmam que a abordagem qualitativa produziria mais inteligibilidades sobre o objeto da pesquisa. Essa possibilidade de mais entendimento, aqui na pesquisa, diz respeito à ampliação e complementação sistemáticas dos efeitos de sentido das posições assumidas a partir da adesão a formações discursivas, o que mapearemos nos dizeres dos professores de modo a produzirmos as generalizações.

Comumente, os estudos que se ocupam dos sentidos produzidos nos discursos buscam construir seus *corpora* a partir de “textos”, materializados em dizeres, já dados nas esferas discursivas midiáticas. Desse modo, estamos diante de um *corpus* recolhido, capturado, selecionado (Coelho, 2007). Nós, no entanto, decidimos gerar dizeres, a fim de rastrear posições

vinculadas aos objetos de discurso no instrumento de pesquisa por nós elegido como gerador de *corpus* e de dados neste estudo.

Dito isso, ancoramo-nos nos pressupostos de Flick (2004) em relação aos dados que foram gerados nesta pesquisa. Quanto aos dados, fizemos uso do questionário como instrumento de pesquisa para que nele se registrasse a materialidade linguística e, assim, gerasse o *corpus*. Porém, é necessário ressaltar que assumimos aqui o nosso compromisso ético como pesquisadoras do anonimato dos sujeitos da pesquisa, daí o fato de todos os nomes, que integram os dados, apresentados e analisados no próximo Capítulo, serem fictícios.

Desse modo, ao iniciarmos a pesquisa, tivemos como ponto de partida a ideia de que o pesquisador precisa definir de forma clara quais os dados que busca arquitetar em relação ao seu objeto de estudo. Portanto, no nosso próximo subtópico, passaremos a registrar o instrumento de pesquisa e todas as configurações implicadas em sua construção.

3. 4.1 Instrumento de pesquisa: o questionário

Ao egermos o questionário como instrumento da pesquisa foi considerada a retomada de algumas reflexões, já apresentadas nos capítulos anteriores, por exemplo, que para a AD o objeto de discurso não é língua, e, sim, o discurso e ainda que o discurso é “o objeto socio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2005, p. 15).

A escolha do instrumento, deveu-se ao objeto, isso porque na pesquisa qualitativa

[...] o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. [...] Em vez disso, os critérios centrais da pesquisa qualitativa consistem mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos. [...]” (FLICK, 2009, p. 24).

A concepção clássica de questionário é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. (GIL, 1999, p. 128). É preciso, no entanto, antes da escolha de um tipo e da construção de um questionário:

Primeiro: Conhecer os termos estruturantes das pesquisas qualitativas. Sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento

que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar (MINAYO, 2012, p. 622).

Dessa maneira, buscamos pensar o questionário como um instrumento de pesquisa que cumpre os nossos propósitos investigativos e coaduna com os pressupostos teóricos defendidos aqui. Assim, o questionário funcionará como lugar de captação dos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Sabemos que os questionários são muito utilizados em pesquisas que necessitam do levantamento de dados em grande número, por exemplo, as pesquisas quantitativas. No entanto, isso vale também para a qualitativa, onde enquadrados a importância primeira da pesquisa.

Destarte, o questionário foi elegido por nós como o instrumento que não apenas consiste em gerar os dados, para acessar posições, funcionando como uma materialidade linguística que também materializa e revela a relação do dizer com o histórico-social.

Por isso, ao calibrarmos o instrumento questionário, visamos acessar, nas respostas dos sujeitos da pesquisa em sua materialidade linguística, as formações ideológicas, as formações discursivas e também pré-construídos acerca do agenciamento da palavra e da resistência em sala de aula na formação profissional dos sujeitos professores.

3.4. 2 A elaboração do questionário: a calibragem das questões

Quando um investigador objetiva gerar informações sobre seu objeto de estudo, utilizar-se do instrumento questionário é por demais útil nessa empreitada, se consideramos o tempo e o número de pessoas alcançadas, pois sua aplicação em campo proporciona uma certa agilidade na coleta de dados e construção de um *corpus*.

Desse modo, ao conjecturarmos sobre a calibragem do instrumento, pudemos empreender que a linguagem a sustentar a sua elaboração necessitava ser simples e ao mesmo tempo direta (GIL, 2008). Cabe, no entanto, lembrar que

Gerar, “inventar”, esses dizeres, foi isso que fiz, selecionando instrumentos (questionário e entrevista) de pesquisa que fizeram com que os sujeitos de pesquisa dissessem, propagassem vozes, já-ditos. Não se trata – e é preciso que isso fique claro – de fazer dizer, condicionar um dizer X (o que seria até impossível, dado o modo como se conceitua interpretação e a importância que esse conceito assume no dispositivo de análise da AD) mas simplesmente de fazer dizer, de produzir um dispositivo para “criar” no sentido de fazer ecoar e recolher vozes. Assim, é imprescindível que eu defenda que, embora os dados tenham sido construídos diferentemente de grande parte das

pesquisas realizadas no escopo da Análise do Discurso, o trabalho metodológico e analítico sobre os dados não deve ser visto com ressalvas. (COELHO, 2007, p. 58).

A construção de cada pergunta do questionário foi feita com intuito de refletir os objetivos específicos da pesquisa, propiciando a nos pesquisadoras seu mapeamento através das respostas dadas. Uma vez que, são essas respostas que indiciarão as formações discursivas e os pré-construídos partilhados pelos nossos sujeitos na pesquisa na seção de análise no capítulo seguinte. Nessa direção,

[...] os sujeitos da pesquisa, no intrincado movimento de dizer que as práticas discursivas questionário e entrevista incitam, assumem posições-sujeito que me possibilitam investigar traços reveladores de posicionamentos identitários do sujeito professor e do grupo professor. Esses posicionamentos identitários podem ser (entre) vistos através de imagens que são projetadas e sinalizadas, por exemplo, pelo uso da referência pessoal (COELHO, 2007, p. 38)

Sabemos que há vários tipos de questionários, mas como nas nossas articulações anteriores neste tópico, optamos por fazer uso do questionário aberto, por acreditarmos que ele contemplaria melhor nossos objetivos de pesquisa.

Dados os nossos objetivos, escolhemos, calibrar nosso instrumento de pesquisa com questões abertas, isto é, apostamos que respostas textualmente mais livres, possibilitariam um acesso maior e menos condicionador de/do dizer e, assim, do acesso às posições sobre o agenciamento da palavra e sobre a resistência, por meio dos pré-construídos partilhados nos dizeres dos sujeitos. Isso porque, compreendemos também que um trabalho que se propõe a um estudo discursivo requer e, assim, pressupõe de uma materialidade a ser subjetivamente analisada. Na pesquisa qualitativa, “[...] a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. [...]” (FLICK, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, optamos por utilizar o mesmo questionário, as mesmas questões não só para mapearmos, mas também para compreendermos no dizer dos sujeitos da pesquisa o que eles indiciam da sua formação profissional-ideológica. Como postula Minayo (2012),

Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais

e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2012, p. 623).

Dito isso, passemos para a elaboração das questões. No questionário, buscamos desenvolver seis questões que possibilitassem a análise discursiva dos sujeitos da pesquisa sobre a dinâmica do agenciamento da palavra e da resistência pelo professor de línguas a sua atividade docente em sala de aula.

Por preocuparmo-nos com o “cuidado metodológico” dessa pesquisa, procuramos destacar as nossas escolhas e intenções quanto à formulação de cada uma das perguntas que integram o questionário.

QUESTIONÁRIO DISCURSIVO (QD)	
QUESTÃO	OBJETIVO DELINEADO
1) O que você aprendeu ou tem aprendido na universidade sobre o papel do professor como regente em sala de aula?	Acessar indícios relacionados às formações discursivas dos dois grupos de professores a orientar o compartilhamento da formação ideológica comum aos sujeitos da pesquisa.
2) Na sua opinião, qual o papel do professor em sala de aula? Ou seja, quais constituem suas tarefas profissionais? Por que você acredita que é assim?	Mapear aspectos diversos relativos ao perfil interacional do professor (suas representações quanto ao exercício profissional da docência) que pode, ou não, apontar para relações de hierarquia na interação didática (professor-aluno).
3) Você já pediu/pediria a um aluno para fazer silêncio em sala de aula? E para falar? Com que frequência isso ocorre(ria) e em decorrência de quê?	Localizar nas posições enunciadas pelos sujeitos em suas lembranças razões do que pode ser o conceito de interação pelo agenciamento da palavra na sala de aula, bem como traços/significações de resistência.
4) O que você tem a dizer sobre a sua experiência ou representação do futuro quanto ao uso recorrente da palavra (falar, silenciar, conversa paralela) em sala de aula?	Rastrear a partir da vivência memorizada ou representada, e daí textualizada na resposta, o modo como os grupos percebem a resistência (seja ela ao dizer ou ao silenciar), bem como os desdobramentos dessa ação.
5) Se/quando um aluno ou mais interagem entre si, em microinteração, a que você atribui(ria) essa preferência dele(s)? Por quê?	Rastrear na resposta quais as lembranças dos grupos sobre a resistência.
6) Você já teve um aluno indisciplinado? Qual o comportamento dele em sala de aula?	Perceber a compreensão do professor acerca da noção da palavra indisciplina.
Sobre as condições de aplicação do instrumento	

Tabela 1: elaboração do instrumento de pesquisa Q1

3.5 Sujeitos da Pesquisa

Por abranger a pesquisa dois grupos específicos de sujeitos (professores já graduados e professores em processo de graduação), optamos por utilizar o questionário aberto como instrumento para geração de dizeres.

O primeiro grupo de sujeitos refere-se aos profissionais que atuam junto a escolas, daí falarmos em professores em exercício graduados em Letras Modernas/Vernáculas. Já o segundo grupo diz respeito a alunos da graduação em Letras Modernas/Vernáculas em diferentes estágios de formação.

Ao elegermos esses perfis para os sujeitos da pesquisa, estabelecemos um critério que justificasse as escolhas, optamos pela instituição em que compartilharam uma formação ideológica - a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista em diferentes tempos/currículos.

Posteriormente, convidamos formalmente potenciais sujeitos da pesquisa a participar, por meio de um comunicado que enfatizava a importância de sua participação/colaboração na nossa pesquisa, bem como a contribuição que suas experiências pessoais poderiam trazer para o objetivo da pesquisa.

Na sequência, elaboramos um quadro que apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa:

PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	
GRUPOS QUE RESPONDERAM AO INSTRUMENTO DE PESQUISA: QUESTIONÁRIO (Q1)	
GRUPO 1	GRUPO 2
Os sujeitos que responderam ao questionário (QDG1) são professores de diversas instituições de ensino fundamental básico II e ensino médio da rede pública e particular de ensino do município de Vitória da Conquista com tempos diversos na docência	Os sujeitos que responderam ao questionário (QDG2) são alunos da graduação em Letras Modernas ou Vernáculas e, que, atualmente, alguns já exerceram ou estão exercendo atividade docente (Estágio ou PIBID) e outros que ainda não exerceram atividade docente.
Os sujeitos desse grupo são graduados em Letras Modernas ou Letras Vernáculas. Alguns possuem pós-graduação <i>lato sensu</i> , outros são pós-graduados em <i>lato e stricto sensu</i> .	Os sujeitos desse grupo são alunos de graduação em Letras Modernas ou Letras Vernáculas.

Tabela 2: Perfil dos sujeitos da pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa

Cada grupo foi composto por 5 sujeitos, de modo que trabalhamos com um total de 25 sujeitos. O perfil desses sujeitos demandou de nós a elaboração de siglas que facilitassem a identificação dentro do processo de análise e apontassem as particularidades sobre a formação do sujeito que enuncia ao leitor. Para tanto, na composição das siglas que identificam os sujeitos, utilizamos as seguintes abreviações para:

- GLM 20XX - Graduação em Letras Modernas+ ano de conclusão do Curso;
- GLV 20XX -Graduação em Letras Vernáculas + ano de conclusão do Curso;

- GLS SX (Graduandos em Letras + Semestre de conclusão);
- M1 (Mestrado em Letras) ou M2 (Mestrado em Linguística);
- PE (Professor em Exercício).

Ainda sobre a composição das siglas, os nomes, ao final da combinação, são pseudônimos, utilizados apenas para referenciar-mos aos sujeitos de forma mais próxima.

Logo, consideramos de extrema importância apresentar os sujeitos que possibilitaram um entrecruzar de suas posições ao colaborarem com sua participação no questionário discursivo. Agora, portanto, daremos nossas contribuições finais em torno deste capítulo.

3.6 Considerações

Neste capítulo, que agora concluímos, buscamos elucidar no nosso percurso os processos pelos quais construimos o *corpus* da pesquisa, bem como todas as escolhas que implicaram assumir posições metodológicas neste estudo.

Assinalamos também, nesse processo, a importância do instrumento elegido para construção do *corpus*, dos dados gerados para análise discursiva.

Em suma, dentro das nossas conjecturas, neste espaço, apresentamos o instrumento de pesquisa questionário e tratamos de explicitar as motivações na formulação do conjunto de questões e, levando em consideração os mapeamentos a serem realizados em relação aos nossos objetivos de pesquisa. Desse modo, objetivamos despertar o interesse do interlocutor a visualizar o olhar que as pesquisadoras aqui lançaram sobre o campo.

Por fim, é preciso salientar que o processo de conjecturas em torno deste capítulo se efetivam preponderantemente em torno dos movimentos discursivos de análise no capítulo 4 que agora convidamos o leitor a visitar.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DISCURSIVA DO *CORPUS*: tornando as respostas ao questionário discursivo uma matriz de sentidos

4.1 Introdução

No presente Capítulo, apresentamos os mapeamentos realizados, tendo em vista a análise discursiva das respostas ao instrumento de pesquisa questionário. O que fazemos para tratar analiticamente as posições de diferentes sujeitos de pesquisa acerca de questões relativas ao agenciamento da palavra e resistência. Desse modo, registramos que o que aqui fazemos reside no tratamento analítico da materialidade linguística do *corpus*.

Dedicamo-nos, assim, com os movimentos de análise, a localizar indícios que nos conduzissem ao mapeamento do que as respostas dos diferentes sujeitos guardam em comum em termos de suas compreensões acerca do agenciamento da palavra e da resistência, tradicionalmente referenciada como indisciplina.

Para tanto, organizamos as respostas dos sujeitos em quadros ilustrativos, por meio dos quais procuramos demonstrar como chegamos aos pré-construídos que integram as respostas dos sujeitos da pesquisa.

Ao longo do Capítulo, procuramos mobilizar conceitos resenhados nos Capítulos 1 e 2, quais sejam: i) pré-construído, ii) item lexical, iii) formação discursiva e iv) interdiscurso.

O Capítulo é finalizado com um breve relato acerca dos avanços e lacunas vivenciadas na tarefa analítica a que nos propusemos no Capítulo.

4.2 Mapeando posições e (m) pré-construídos: desafios na leitura do *corpus*

Esta seção registra nossos achados de análise, frutos de uma escavação de sentidos sobre posições dos diferentes sujeitos da pesquisa acerca do processo interacional professor-aluno em relação ao agenciamento da palavra e resistência.

A escolha da ordem de apresentação das tabelas de análise, que integram a seção, foi pensada de forma a sintetizar um quadro inicial de pré-construídos sobre as representações do professor em exercício (graduados e mestres em Linguística e Letras) e do professor em formação (graduandos em Letras e bolsistas de iniciação à docência – PIBID) em relação i) ao papel social de professor, bem como de suas tarefas no exercício da docência, além de suas posições acerca da ii) indisciplina.

No processo de análise das respostas às seis questões, que compõem o instrumento de pesquisa Questionário discursivo, optamos por um recorte em que elegemos as respostas às questões 1, 2 e 6 para análise. Isso porque aí lemos regularidades e afastamentos que se vinculam mais diretamente ao tratamento de objetos de discurso caros à pesquisa.

Acreditamos, assim, que a tabulação e comparação inicial das posições recorrentes, no universo das respostas a todas as seis perguntas do questionário, possibilitou-nos um amadurecimento do olhar teórico, que lançamos aos dados, a partir do trabalho com as noções de item lexical e pré-construídos.

Inúmeras leituras das respostas dos sujeitos ao questionário apontaram para o fato de que ali haviam formulações linguísticas recorrentes. Nesse momento, perguntamo-nos sobre se essas recorrências se explicariam em alguma medida por encadeamentos sintáticos às perguntas que ali estavam sendo respondidas. O que se mostrou, a nosso ver, interessante em termos de um primeiro movimento de análise.

Passemos, assim, à tabela que sintetiza, na coluna da direita, o mapeamento de tais formulações, ao passo que na coluna da esquerda, retomamos as perguntas do questionário geradoras das respostas.

PERGUNTAS QUE INTEGRAM O QUESTIONÁRIO	FORMULAÇÕES RECORRENTES NAS RESPOSTAS
P1: O que você aprendeu ou tem aprendido na universidade sobre o papel do professor como regente em sala de aula?	O que o professor é...
	O que o professor não é...
	O que o professor faz...
P2: Na sua opinião, qual o papel do professor de línguas (materna e estrangeira) em sala de aula? Ou seja, quais suas tarefas profissionais? Por que você acredita que é assim?	O que o professor não faz...
	O professor deve...
	O professor não deve...
	O professor precisa/tem que...
P6: Você já teve ou se tivesse um aluno indisciplinado, como você descreve(ria) o comportamento desse aluno em sala de aula (quais as ações que caracteriza(ria)m um aluno que se enquadre nesse perfil?)	O aluno indisciplinado é/tem...
	O que o aluno indisciplinado faz...
	O aluno indisciplinado não...

Tabela Z - Itens lexicais e (m) encadeamentos pergunta-resposta

Como a tabela acima registra, na P1, os itens lexicais “aprendeu” (com marca de conclusão, para aqueles que não mais vivenciam cotidianamente esse espaço interacional) ou “tem aprendido” (com marca indicativa de processo daqueles que lá estão a se formar, seja na formação inicial ou continuada) e “universidade” (que instancia o espaço discursivo de

reelaboração de memórias e experiências discursivas) acionam uma memória discursiva do curso de Letras/UESB-VCA, como lugar de e para profissionalização de saberes.

Desse modo, os sujeitos apresentam nos via interdiscurso, referenciando um modo de dizer típico do discurso didático (como as formulações X é Y, X não é Y, X deve Y, etc) que informa sobre a FD o lugar do qual enunciam suas respostas. Nossa hipótese, portanto, de leitura é que uma familiaridade com formulações do discurso didático, em que as explicações tendem a não ser tematizadas, e que podem justificar as recorrências das formulações das entradas listadas, na tabela acima.

Dando continuidade à discussão em torno de formulações linguísticas provenientes tipicamente do discurso didático, podemos pensar nos padrões referenciados, no interior desse discurso, como “resposta completa” e “resposta incompleta”. O que vale para todas as materialidades analisadas neste Capítulo.

Vejamos, assim, alguns exemplos:

MATERIALIDADE LINGUÍSTICA 1 - GLS8/P1-Luan⁵

“Que mais do que ensinar conteúdos programáticos, **o professor também é responsável pelo desenvolvimento crítico do aluno**, uma vez que todos são cidadãos.”

MATERIALIDADE LINGUÍSTICA 2 - M1 /PE /P1-Ana Paula

“O professor é o **mediador do ensino-aprendizagem** e o ensino de língua materna não deve centrar-se na figura do professor e nem permitir que os materiais didáticos tenham papel de autoridade, mas o conhecimento deve ser construído em uma relação dialógica e responsiva.”

MATERIALIDADE LINGUÍSTICA 3 - M2/PE/P1 – Cláudia

“**Transmitir conhecimento, orientar o aluno** . O professor deve investigar as necessidades do aluno e fazer o possível para saná-las, pois, dessa forma, ele conseguirá evoluir.”

Vemos, acima, nas materialidades 1 e 3, que os sujeitos optam por uma “resposta incompleta”, visto que temos um encadeamento sintético explícito à P1: O que você aprendeu ou tem aprendido na universidade sobre [...]?, já que lemos: “Que mais do que ensinar conteúdos ...” e “Transmitir conhecimento, orientar o aluno [...]”. Ou seja, esses *modos de dizer* que se apresentam no interdiscurso já indiciam as FDs dos sujeitos da pesquisa.

⁵ Lembramos que as siglas esclarecem a proveniência das posições - GLM 20XX - Graduação em Letras Modernas+ ano de conclusão do Curso) - GLV 20XX - Graduação em Letras Vernáculas + ano de conclusão do Curso); GLS XS (Graduandos em Letras + Semestre de conclusão) +M1 (Mestrado em Letras) ou M2 (Mestrado em Linguística) e- PE (Professor em Exercício).

Feita essa reflexão sobre *o modo como se diz*. Passemos a aspectos relacionados *ao que se diz* nas posições dos 3 sujeitos.

Na P2 o item lexical *tarefas* parece influenciar as escolhas *deve* e *tem*, verbos modais que, assim como o discurso didático, apontam para a prescrição, ação de linguagem também constitutiva de discussões das/nas disciplinas de metodologias e didáticas no curso de graduação em Letras, desde que devidamente pensadas, a partir dos diferentes contextos socioculturais que constituem o histórico das diferentes realidades educacionais. Por exemplo, se observamos os encadeamentos abaixo, que funcionam como núcleo da posição discursiva, e se atrelam aos pré-construídos, vemos que o item lexical *tarefa* referencia protocolos em torno do conhecimento, ou seja, o modo como o professor deve agenciá-lo:

deve construir o conhecimento em uma relação dialógica e responsiva (M1/PE/P1-Ana Paula)

deve ser o mediador entre o aluno e os diversos saberes dentro da sala de aula, fazendo os alunos interagir sobre o objeto de conhecimento. (GLM2013/PE/P2 –Lúcia)

tem o papel de promover e preparar os alunos para a comunicação. (GL8/P2-Luan)

tem papel essencial enquanto regente, pois amplia o conhecimento do aluno. (GLV2010/PE - Taiara)

Os encadeamentos sintáticos a partir de itens como *precisa*, não estavam previstos em nossas expectativas de respostas, quando da nossa escolha do item lexical *tarefas*, o mesmo vale para *deve* e *tem*. A referenciação que procurávamos estabelecer, via pergunta, com os sujeitos da pesquisa, tinha como referente/objeto de discurso uma abertura e, conseqüentemente, uma expectativa para desterritorializar essas tarefas, que nas palavras dos sujeitos, se mostraram pré-definidas, fixas e, assim, não afetadas por aspectos sociais, político, culturais e ideológicos, tematizados no interior de diferentes disciplinas, seja na graduação em Letras ou no mestrado em Letras, que se dedicam à tematização da escola, salas de aulas, papéis interacionais, enfim que se articulam explicitamente para se teorizar sobre a vida na escola e os discursos da esfera escolar.

Prova interessante, nessa direção, de que os sujeitos enunciam, realmente, com vistas à FD de que participam é que uma mestranda em Letras (e, portanto, quem dos 3 sujeitos teve mais acesso a tematizações da escola e da docência não apenas na graduação, mas no currículo do mestrado) é quem enuncia mais próximo da desterritorialização sobre a qual discutimos nos Capítulos 1 e 2, quando diz: deve construir o conhecimento em uma relação dialógica e responsiva (M1/PE/P1-Ana Paula). Nos sublinhados, lemos conceitos bakhtinianos que

revestem o dizer de uma densidade teórica esperada de um mestrando em Letras ou em Linguística Aplicada.

Já no dizer da Mestre em Linguística, notamos pouca familiaridade conceitual com um modo de dizer que se articulasse a alguém que referencia, no discurso acadêmico científico, objetos de discurso relacionados à escola, seus objetos de ensino e (m) gestos de transposição didática. Isso, quando o sujeito da pesquisa, escreve: “**Transmitir conhecimento**, orientar o aluno. O professor deve investigar as necessidades do aluno e fazer o possível para saná-las, pois, dessa forma, ele conseguirá evoluir.”, daí a pertinência de trabalhos e interesses de pesquisa, também, em Linguística (não apenas em Linguística Aplicada e Letras) que se dediquem à mobilização de conhecimentos linguísticos no e para o ensino de línguas (CAMPOS; MEIRA, 2016).

Tudo isso está contemplado na nossa preocupação na e para a desterritorialização de saberes relativos às noções de palavra, resistência e objetos de ensino que integram as tarefas sociointeracionais e didáticas do professor. Cabe, no entanto, registrar que posições menos teorizadas como “precisa considerar as afinidades dos alunos” (M1/PE - Tom) e “precisa conhecer seus alunos, conhecer suas necessidades e trabalhar em cima disso” (M1/PE - Tom) também se articulam à desterritorialização.

4.2.1 Pré-construídos mapeados

Nos quadros, que apresentamos nesta seção, buscamos sumarizar pré-construídos relativos ao papel do professor na interação didática presentes na materialidade linguística das respostas e que, assim, revelam posições-sujeito do Curso de Letras de uma universidade pública do interior da Bahia e que aqui respondem ao questionário.

Com esse exercício de análise inicial, procuramos registrar o tipo de movimento analítico sobre o *corpus* que realizamos para generalizar as posições dos sujeitos enquadrando-as a partir do uso de pré-construídos recorrentes no universo das respostas às três perguntas que escolhemos analisar. Passemos, assim, à próxima seção, para mostra dos pré-construídos mapeados.

Cabe-nos, antes da apresentação dos quadros, explicar a organização desses, tendo em vista sua formatação. Abaixo dessa linha, dispusemos três colunas que se prestam respectivamente a registrar: **i**) a sigla de identificação do sujeito da pesquisa (coluna à direita); **ii**) pré-construídos pinçados a partir da nossa generalização analítica do que ali nas respostas

estamos lendo (coluna do meio) e iii) as entradas temáticas, já apresentadas, que organizam as formulações recorrentes (coluna à esquerda).

ENTRADA TEMÁTICA	PRÉ-CONSTRUÍDOS	SUJEITOS
	um profissional.	M1/PE/P2 – Flora GLV2010/PE/P1 –Taiara M2/PE/P2 – Joana
	um educador.	M1/PE/P2 – Flora
	um formador de conhecimentos.	M2/PE / P2 – John
	manipulado por um sistema.	GLV2014/PE /P2 – Flávio
O QUE O PROFESSOR NAO É...		
	o único que possui conhecimento.	M1 /PE/P2-Tom
	mãe ou psicólogo	M2/PE/P2 – Joana
O QUE O PROFESSOR FAZ...		
	contribui não apenas para a formação intelectual do aluno.	M2/PE / P2 – Joana GLS4/P1 – Vitor GLV2014/PE/P2- Flávio GLS6/P1 – Luan
	troca experiências com os alunos.	M2/PE / P2 – John M1 /PE / S2/P2 - Ana Paula GLV2010/PE /P1 – Taiara GLV2014/PE /P2 – Flávio
	transmite conhecimento	M2/PE/P2 – Cláudia
	orienta o aluno	M2/PE/P2 – Cláudia
	nem sempre supre as necessidades do aluno	M2/PE/P2 – Cláudia M1 /PE / P2-Tom
	faz mais do que transmitir Conhecimento	GLS4/P1 – Vitor M1/PE/P2 – Flora M1 /PE/P2-Tom M2/PE/P1 – Joana
	aborda e apresenta informações	GLS4/P1 – Vitor
	cria situações de aprendizagem e as Gerencia	M1 /PE / S2/P2 - Ana Paula GLV2010/PE/P1 –Taiara GLM2013/PE/P2 – Lúcia
	Planeja	M1 /PE / S2/P2 - Ana Paula
	constrói conhecimento junto com o Aluno	GLS6/P1 – Margarete M1 /PE/P1-Ana Paula
	centraliza o ensino de Língua Materna	M1 /PE/P1 – Ana Paula
	forma opiniões	M2/PE/P2-Joana
	provoca reflexões nos alunos	M2/PE/P2-Joana
	ensina e aprende	M2/PE/P1 – Joana
	incentiva o aluno	M2/PE/P2 – Joana
	prescreve normas gramaticais	GLS6/P2- Margarete

O QUE O PROFESSOR NÃO FAZ...	não constrói o conhecimento dialogicamente	M1 /PE/P1 – Ana Paula
O PROFESSOR DEVE...	ter um papel de mediador de diálogo	GLV2014/PE/P2 – Flávio
	construir o conhecimento em uma relação dialógica e responsiva.	M1 /PE/P1 – Ana Paula
	criar situações de aprendizagem e as gerenciar/mediar	GLS8/P1 – Daniel GLM2013/PE/P1- Lúcia M1 /PE/P1-Ana Paula GLM2013/PE/P2 – Lúcia GLV2014/PE/P2 – Flávio GLV2014 /PE/P1 – Flávio GLM2013/PE/P2 – Lúcia GLV/2010/PE/P1-Taiara M1 /PE / P2-Tom
	investigar as necessidades do aluno e fazer o possível para saná-las.	M2/PE/P2 – Cláudia
O PROFESSOR NÃO DEVE...	atentar se apenas a questões estruturais ou prescritivas no ensino de línguas.	
	ser a figura central no ensino de língua materna;	M1 /PE/P1 – Ana Paula
O PROFESSOR PRECISA/TEM QUE	precisa preparar o aluno para diferentes contextos de usos da linguagem.	GLS8/P2 – Luan GLS4/S2/P2 – Vitor
	tem que mediar debates	GLV2014 /PE/P1 – Flávio
	precisa conhecer seus alunos, conhecer suas necessidades e trabalhar em cima disso.	M1 /PE / P2-Tom
SOBRE O ALUNO	O aluno já tem conhecimentos e os traz para a escola	M1 /PE / S2/P2 - Ana Paula GLV2010/PE/P1 –Taiara GLS6/P1 – Margarete M1 /PE/P1-Ana Paula M1 /PE/P2-Tom GLM2013/PE/P2 – Lúcia
OUTRAS OCORRÊNCIAS	O material didático tem voz e vez na sala de aula	M1 /PE/P1-Ana Paula
	Nem sempre há uma relação entre teoria e prática	GLV2010/PE/P1 –Taiara
	Aprender é uma tarefa dura	M1 /PE / P2-Tom

Tabela X:

Posições que informam sobre compreensões das tarefas profissionais do professor

Acreditamos que os itens lexicais que integram as perguntas do questionário, bem como as entradas temáticas explicitadas, na coluna da esquerda, mostraram-se um modo produtivo para captura e organização de pré-construídos relativos à profissão docente e à prática do professor.

A Tabela X é reservada aos pré-construídos pinçados nas posições discursivas dos sujeitos às perguntas P1 e P2, já a Tabela Y traz os mapeamentos acerca da resistência na P6 do Questionário.

ENTRADA TEMÁTICA	PRÉ-CONSTRUÍDOS	SUJEITOS
O ALUNO INDISCIPLINADO É/TEM...	Inteligente	CGLV2010/PE/P6 – Taiara
	Disperso	CGLV2010/PE/P6 – Taiara GLV2014/PE/P6 – Flávio GLS4/P6 – Vitor M2/P6 – John M2 /PE/P6 – Cláudia
	aquele que não interage com o objeto da aula.	GLV2014/PE/P6 – Flávio M2/P6 – John M2 /PE/P6 – Cláudia
	Agressivo	M1 /PE/P6 – Tom
	é aquele que fala fora de hora e atrapalha o colega	CM1 /PE/P6 – Flora GLS4/P6 – Vitor
	tem problemas pessoais	GLM2013/PE/P2 – Lúcia
O QUE O ALUNO INDISCIPLINADO FAZ...	<u>demonstra revolta</u>	GLM2013/PE/P2 – Lúcia
	gosta de atenção	GLM2013/PE/P2 – Lúcia M1 /PE/P6 - Ana Paula
	fala fora de seu turno	M1 /PE/P6 - Ana Paula CM1 /PE/P6 – Flora GLS6/P6 – Margarete GLS4/P6 – Vitor
	confronta o professor	GLS6/P6 – Daniel M2/P6 – John
	quebra regras de convivência	M2 /PE/P6 – Joana
	participa de microinterações	M1 /PE/P6 - Ana Paula CM1 /PE/P6 – Flora GLS6/P6 – Margarete GLS4/P6 – Vitor
O ALUNO INDISCIPLINADO NÃO...	tem bons relacionamentos	CM1 /PE/P6 - Flora GLS8/P6 – Luan GLS4/P6 – Vitor
	não se comporta bem devido a diferentes fatores	GLS8/P6 – Luan

Tabela Y:
Posições que informam sobre compreensões relativas à concepção de indisciplina

A fim de esclarecer como chegamos a generalizações de análise para o registro dos pré-construídos, elencados nas tabelas anteriores, passamos ao segundo movimento de análise. Momento em que recorremos a diferentes respostas de sujeitos da pesquisa que integram diferentes formações discursivas.

4.3 Materialidade linguística e análise discursiva das posições

Cumpramos avisar que nos quadros, que passamos a apresentar, por vezes, recorremos as mesmas respostas. Esse recurso foi por nós utilizado como estratégia para demonstrar a riqueza da materialidade linguística, visto que, em uma mesma posição, pode haver a evocação de diferentes pré-construídos.

Nas linhas horizontais, lemos a pergunta e as respostas dos sujeitos às questões, ali registradas integralmente. As respostas dos sujeitos, aqui digitadas, foram transcritas *ipsis litteris*. Durante o exercício de análise, amparamo-nos em recortes de cada resposta que nos autorizaram a ler a enunciação amparada em pré-construídos.

Tendo alertado nosso (a) leitor (a) acerca de algumas de nossas escolhas, passemos à análise do pré-construído vozeado nos dizeres dos sujeitos.

Pré-construído – O Professor faz mais que transmitir conhecimento	
Sigla de identificação	Resposta textualmente registrada <i>ipsis litteris</i>
M2/PE/P1– Joana	O papel de um professor é contribuir na formação do ser, não apenas na sua capacidade intelectual, mas no seu senso crítico e social. Não concebo o professor como um formador de opiniões como muitos defendem, acredito que o professor deva ser um provocador de opiniões, mesmo que estas sejam contrárias as suas, mas sempre tendo o cuidado de desafiar a formação de opiniões que visem não apenas a individualidade, mas a coletividade. Ser professor não é ser mãe, psicólogo ou o que quer que seja, mas sim um incentivador ao crescimento, mesmo que para isso haja a necessidade de correção. Não sei dizer ao certo o porquê de eu acreditar que isso seja o melhor a se fazer, mas acredito que isso seja o que uma pessoa precise da parte de um professor para que a ajude a desenvolver o seu potencial.
GLS4/P1 – Vitor	O papel do professor regente em sala de aula é mais do que apenas transmitir, abordar e apresentar as informações e os conhecimentos necessários para a formação acadêmica e profissional do aluno; ele cumpre o papel de formar o aluno como cidadão enquanto ser social.
M1/PE/P2 – Flora	Além de ser um profissional, o professor, por estar lidando com o ser humano em formação, é um educador. Por isso suas tarefas não se limitam a passar o conhecimento.
M1 /PE/P2- Tom	O professor precisa ser um facilitador, alguém que, por experiência e tempo dedicado a disciplina que leciona, se propõe a ajudar seus alunos na dura tarefa de aprender. Obviamente que precisamos considerar as afinidades dos alunos, muitas vezes tratamos nossos alunos como se todos tivessem as mesmas habilidades e competências, não é assim. O que encontramos em nossas salas de aulas são pessoas/alunos com diferentes gostos, diferentes histórias de vida, diferentes perspectivas para o futuro. Porque mais que eu, enquanto professor de inglês, tente transmitir a todos a importância de se aprender esse idioma, muito

<p>diriam que não estão “nem um pouco interessados”, pois “difícilmente utilizarão em suas vidas cotidianas”, no entanto eles precisam cumprir o ano letivo, é como se os obrigássemos a aprender algo que eles não querem, nesses casos a aprendizagem quase nunca acontece. Isso também não quer dizer que esses alunos não possuam afinidades com outras disciplinas. Me lembro que em minha época de estudante, eu era o único de minha turma que tinha afinidade com inglês, é observava no semblante de meu professor que ele sentia que estava dando aula para um único aluno. Hoje, enquanto professor, tenho pensamento semelhante às vezes. <u>Penso que isso é fruto do descaso com que nossas escolas públicas são tratadas, sem material adequado para se trabalhar</u> fica difícil oferecer algo realmente interessante para atrair os aprendizes. No entanto acredito no poder transformador da educação. Já há algum tempo estou fora da sala de aula da rede pública, atualmente trabalho num curso particular de idiomas e a realidade é muito diferente. Temos a tecnologia necessária, salas de aula com número reduzido de alunos, dentre outras coisas que facilitam a vida do professor. Para concluir, acho que um professor <u>precisa ser muito mais do que um mero transmissor de conhecimento, ele precisa conhecer seus alunos, conhecer suas necessidades e trabalhar em cima disso</u>, trazendo coisas uteis para serem discutidas e compartilhadas em sala de aula, não de forma que transmita uma arrogância, o professor não é um sabe-tudo, mas ele(a) precisa estar ciente que, por vezes, um aluno pode se revelar conhecedor de coisas que ele sempre acreditou estarem certas e que, depois do diálogo, descobriu que sempre esteve errado.</p>
--

QUADRO 1: **O Professor faz mais que transmitir conhecimento**

Ao analisamos as posições enunciadas em torno do pré-construído, O Professor faz mais que transmitir conhecimento, registramos que apenas um dos sujeitos participantes da pesquisa materializou, em sua resposta, que “o professor transmite conhecimento”, a saber: M2/PE/P6 – Cláudia. As demais respostas dos sujeitos da pesquisa não afirmam que o professor “transmite conhecimento”.

No entanto, tanto a afirmação, vista em Cláudia, quanto a contra-afirmação registradas nas demais respostas dos sujeitos, dizem respeito a um mesmo território quanto às referências em torno do pré-construído, ou seja, negar que o professor transmita conhecimentos, ou afirmá-lo, acaba por remeter ao pré-construído de que “ O professor transmite conhecimento”.

Na sequência, Vitor referencia na sua resposta em torno desse pré-construído três ações, que integram o trabalho do professor, são elas: transmitir, abordar e apresentar. Ao referenciar essas ações, o sujeito as coloca como distintas.

Se acessarmos a memória discursiva de uma dessas ações, “transmitir, podemos visualizar que o aqui parece referenciar o sujeito é o pressuposto de que transmitir=transferência e ao transmitir o professor não acessa a dimensão de formar um aluno como cidadão e ser social. Isso porque o sujeito ainda diferencia “informação” de “conhecimento”, remetendo à memória discursiva de transmissão de informações.

Quanto às demais ações de linguagem, “aborda” e “apresenta”, atrelam-se semanticamente a um certo modo de tematizar, que explicariam uma posição do professor mais colaborativa frente ao papel do outro: o aluno.

No dizer de Joana, lemos o fato de ela utilizar “formador de opiniões” para referenciar o pré-construído em análise. A transmissão de conhecimento, se lançarmos mão da memória discursiva de “formar opinião”, diz respeito a uma espécie de trabalho, que vem sendo socialmente imputada à Mídia tradicional, em que o espectador, por não poder assumir a posição de falante, apresenta um estado de passividade. Discussão essa que também pode ser atualizada na escola, se pensamos que, na cultura escolar, é o professor o falante ratificado.

No dizer de Flora, rastreamos em sua referenciação, o aparecimento do pressuposto de que professor é diferente de educador. Essa referenciação, por sua vez, quando acessamos à memória discursiva da item lexical “educador” (um educador reconhece a realidade, a história do aluno e de maneira afetiva desperta “desejos e sonhos” nestes), faz-nos perceber algo que funciona no interdiscurso como advindo de um saber acadêmico científico (área pedagógica). “O Professor faz mais que transmitir conhecimento” porque é também um “educador”.

No dizer de Tom, o sujeito realiza a escolha lexical de facilitador⁶, já no início de sua posição, é curioso observar que o tamanho de sua resposta parece coincidir com o seu processo de elaboração e, portanto, organização para si mesmo de sua posição. Ainda sobre o termo facilitador, vemos que no interdiscurso, “a voz sem nome”, que funciona na FD do sujeito Tom corresponde aos postulados da Linguística Aplicada que visam territorializar o professor de línguas e a “tarefa” de ensino aprendizagem como um exercício que considera o diálogo entre aluno/professor/conteúdo em posição horizontal. Essa FD enunciada por Tom como observamos na sequência da materialidade discursiva à resposta, ela é reforçada por pré-construídos que retornam no interdiscurso como podemos observar abaixo.

Ao final, ele pondera que “para concluir, acho que um professor precisa ser muito mais do que um mero transmissor de conhecimento, ele precisa conhecer seus alunos, conhecer suas necessidades e trabalhar em cima disso”. Assim, se de um lado, ele desvaloriza a ação de transmitir conhecimento, com o uso do item lexical ‘mero’, por outro lado, a posição de que “um professor precisa ser muito mais do que ...”indicia que ele acaba por reconhecer que o professor também tem essa função.

Pinçados esses itens lexicais no universo das primeiras respostas que integram o quadro acima, passemos à leitura do trabalho com mais um pré-construído: **O Professor é um profissional.**

⁶ **Facilitador** é alguém que ajuda um grupo de pessoas a compreender os seus objetivos comuns, auxiliando-os a planejar como alcançar estes objetivos. Ao fazê-lo, o facilitador permanece "neutro", o que significa que ele ou ela não toma uma posição particular na discussão. O facilitador usa de ferramentas para auxiliar o grupo na obtenção de um consenso sobre quaisquer divergências preexistentes ou que surjam durante o debate, com vistas a formar uma sólida base para ações futuras.

Pré-construído – O Professor é um profissional	
Sigla de Identificação	Resposta textualmente registrada <i>ipsis litteris</i>
M1/PE/P2 – Flora	<u>Além de ser um profissional</u> , o professor, por estar lidando com o ser humano em formação, <u>é um educador</u> . Por isso suas tarefas não se limitam a passar o conhecimento.
GLV2010/PE/P1 – Taiara	O <u>professor</u> tem papel essencial enquanto regente porque ele quem <u>amplia o conhecimento do aluno ao compartilhar suas experiências</u> e oferecer <u>uma base teórica certa</u> .
M2/PE/P2 – Joana	O papel de um professor é contribuir na formação do ser, não apenas na sua capacidade intelectual, mas no seu senso crítico e social. Não concebo o professor como um formador de opiniões como muitos defendem, acredito que o professor deva ser um provocador de opiniões, mesmo que estas sejam contrárias as suas, mas sempre tendo o cuidado de desafiar a formação de opiniões que visem não apenas a individualidade, mas a coletividade. <u>Ser professor não é ser mãe, psicólogo ou o que quer que seja, mas sim um incentivador ao crescimento</u> , mesmo que para isso haja a necessidade de correção. Não sei dizer ao certo o porquê de eu acreditar que isso seja o melhor a se fazer, mas acredito que isso seja o que uma pessoa precise da parte de um professor para que a ajude a desenvolver o seu potencial.

QUADRO 2: O Professor é um profissional

Ao retornar o pré-construído “O Professor é um profissional”, os sujeitos parecem lidar com uma posição proveniente em discursos acadêmicos científicos de licenciaturas que têm procurado desestabilizar uma posição advinda do senso comum de que ser professor seria algo semelhante a um dom ou vocação e, portanto, algo muito diferente de uma profissionalização.

No dizer de Flora, vemos a escolha lexical “Além de ser um profissional”. Ao iniciar, assim, a resposta, ela já aciona o fato de que o professor é não apenas profissional, o que aponta para um dissenso.

Já na posição de Taiara, lemos com a expressão “uma básica teórica certa” uma espécie de explicação do pré-construído em análise, “o professor é um profissional”, isso porque, o profissional, no imaginário social, é aquele que possui habilidades e conhecimentos específicos no e para o exercício de uma função. Há no dizer do sujeito um duplo movimento no qual se, por um lado, ela afirma que o aluno tem conhecimento, por outro, ela acaba por diminuí-lo com a adjetivação certa, visto que ela enuncia em “base teórica certa”, o que remete ao princípio da disciplina, que requer considerar que o professor é quem domina um conjunto de proposições consideradas verdadeiras das quais o aluno depende e precisa aprender.

No dizer de Joana, o pré-construído que retorna referencia uma posição tipicamente enunciada no discurso do senso comum “ser professor é também ser mãe e psicólogo” para, então, afirmar, que o professor tem seu papel profissional e suas atividades específicas.

Vamos ao próximo quadro de análise dos pré-construídos recorrentes da tabela Y.

Pré-construído – o professor não contribui apenas para a formação do aluno	
Sigla de Identificação	Resposta textualmente registrada <i>ipsis litteris</i>
GLV2014/PE/P2- Flávio	O papel do professor é muito importante em sala de aula. <u>Mas esse professor deve ter um papel de mediador de diálogo que, para mim, é o ideal para uma construção profícua de conhecimento.</u> Só através da educação reflexiva que podemos nos manter livres para saber escolher e não ser apenas levados a ser manipulados por qualquer sistema que cerceia nossas <u>experiências</u> . Tendo em vista a a necessidade de deixar de lado <u>a obsessão pela informação</u> que, priva a possibilidade de enveredarmos pelos caminhos dessa <u>Experiência</u> .
GLS4/P1 – Vitor	O papel do professor regente em sala de aula <u>é mais do que apenas transmitir, abordar e apresentar as informações e os conhecimentos necessários para a formação acadêmica e profissional do aluno</u> ; ele cumpre o papel de formar o aluno como cidadão enquanto ser social.
M2/PE / P2 – Joana	O papel de um professor <u>é contribuir na formação do ser, não apenas na sua capacidade intelectual, mas no seu senso crítico e social.</u> Não concebo o professor como um formador de opiniões como muitos defendem, acredito que o professor deva ser um provocador de opiniões, mesmo que estas sejam contrárias as suas, mas sempre tendo o cuidado de desafiar a formação de opiniões que visem não apenas a individualidade, mas a coletividade. Ser professor não é ser mãe, psicólogo ou o que quer que seja, mas sim um incentivador ao crescimento, mesmo que para isso haja a necessidade de correção. Não sei dizer ao certo o porquê de eu acreditar que isso seja o melhor a se fazer, mas acredito que isso seja o que uma pessoa precise da parte de um professor para que a ajude a desenvolver o seu potencial.
GLS6/P1 – Luan	Descentralização do conhecimento, <u>o professor é mais um mediador do que fonte, é claro que a responsabilidade dele</u> (a escolha do gênero aqui é só pra encaixar na resposta pra pergunta) <u>é maior, mas os alunos também precisam</u> estar comprometidos.

QUADRO 3: Pré-construído – o professor não contribui apenas para a formação do aluno

O dizer de Flávio que retorna o pré-construído **O professor não contribui apenas para a formação do aluno** indicia um dissenso, como observamos no uso de “mas”, usado para encadear os primeiros períodos de sua posição enunciativa.

Considerando as referências que o sujeito Flávio faz, ao contrapor que a formação intelectual está mais para a informação do que para a experiência, o sujeito grafa experiência de dois modos, com letra maiúscula e minúscula, inscrevendo-o em um discurso acadêmico respaldado em um dado autor: Larrosa (2001).

O item lexical “obsessão”, que também integra o posicionamento desse sujeito, reafirma a contraposição entre informação e experiência, núcleo argumentativo de Flávio para lidar com o pré-construído em análise.

Na posição de Vitor, lemos o trabalho com o pré-construído, por meio dos itens lexicais “é mais” (O papel do professor regente em sala de aula é mais do que apenas transmitir, abordar e apresentar as informações), daí o pressuposto de que ‘O professor transmite, aborda, apresenta informações e conhecimentos...’. Assim, os itens lexicais “é mais” fazem parte do

encadeamento discursivo do sujeito para referenciar um posicionamento hoje caro a alguns autores que trabalham com a LA de que o aluno é um cidadão.

No posicionamento de Joana, a referenciação do pré-construído foi realizada a partir do item lexical “informação”, o sujeito da pesquisa contrapõe capacidade intelectual a senso crítico e social, levantando os pressupostos de que “o professor desenvolve no aluno a capacidade intelectual” e “o professor não desenvolve no aluno o senso crítico e social”.

No dizer de Luan, por sua vez, ao lidar com o pré-construído em exame, vemos o pressuposto de que “o professor é também fonte”, isso porque os itens lexicais “é mais” circulam referenciando dois territórios “o professor é fonte” e o “professor é mediador”. Entre os argumentos, temos ainda o item lexical “reponsabilidade”, que evoca, no dizer, a co-responsabilização da aprendizagem agenciada entre professor e aluno.

Agora, visitemos os pré-construídos mapeados em torno do objeto de discurso resistência, objeto esse já estabilizado nos dizeres dos sujeitos e no discurso didático como “indisciplina”. Abaixo, elegemos os pré-construídos retornados de maior ocorrência nesses dizeres, que foram sistematizados no quadro Y anteriormente, na seção 4.2.

Pré-construído – O aluno indisciplinado fala fora do turno	
Sigla de Identificação	Resposta textualmente registrada <i>ipsis litteris</i>
M1 /PE/P6 - Ana Paula	Aluno indisciplinado, para mim, é aquele que <u>não</u> respeita o momento de fala dos seus pares, que levanta toda hora, interrompe com questões “nada a ver”, procura chamar atenção mudando de assunto, conversa paralelamente sobre outros assuntos com os colegas e provoca risos e brincadeiras “fora de hora” etc.
M1 /PE/P6 - Flora	Um aluno indisciplinado é aquele que não consegue cumprir as regras estabelecidas para o bom andamento da aula. Por exemplo: aluno que conversa alto durante a explicação do professor, que grita, que incomoda os colegas...
GLS6/P6 – Margarete	Sim, penso que algumas ocorrências que caracterizam uma indisciplina precisa caracterizar desrespeito para com os demais. E esse tipo de ocorrência não é difícil de encontrar como por exemplo, quando o aluno mesmo sendo alertado que há outra pessoa falando acerca de algo que integra a aula, e esse aluno insiste na sua postura, andando na sala, conversando, usando o celular, atirando bolinhas de papel entre outras atitudes. Isso não corresponde ao comportamento respeitoso.
GLS4/P6 – Vitor	Sim, já me deparei com alguns alunos indisciplinados em sala de aula. Eu, geralmente, os descrevo como desinteressados, hiperativos, ansiosos, gostam de chamar atenção e têm preferência por fazer isso nos momentos mais inoportunos. É fácil identificar os alunos que se enquadram neste perfil, é só prestar atenção naqueles que ficam jogando bolinha de papel um no outro lá no fundo da sala, ou aqueles que ficam correndo e falando alto na sala, comprometendo a concentração e a atenção daqueles que querem assistir à aula.

QUADRO 4: **Pré-construído O aluno indisciplinado fala fora do turno**

Quanto ao pré-construído que retorna no quadro 5, começemos pelo dizer de Ana Paula no qual lemos que há turnos de fala que são gerenciados pelo professor e determinam quando o momento ideal para o aluno manifestar-se verbalmente. Como vimos em Foucault (2005),

há procedimentos que regem a Ordem do discurso e esses procedimentos também ocorrem em torno da interação entre professor e aluno, constitutivas do discurso didático. Assim, momentos em que o aluno fala sem ter tido a palavra concedida pelo professor explicam, no dizer de Ana Paula, o pré-construído aqui analisado.

Já Flora aponta, na referenciação em torno desse pré-construído, que o aluno não deve falar quando o professor está com a palavra, isso porque, acreditamos existir, no “princípio da disciplina”, esse pré-construído de que é o professor que detém o domínio das proposições consideradas verdadeiras e das quais o aluno depende e, por isso, o aluno precisa ouvir o que o professor tem a dizer. Desse modo, o aluno, que se nega a ouvir essas proposições, é enquadrado como indisciplinado.

O sujeito Margarete referencia o pré-construído afirmando que quando o aluno, na interação verbal em sala de aula, não “respeita” o turno de fala do outro, esse aluno está incorrendo à indisciplina.

Victor, ao retornar o pré-construído “o aluno indisciplinado fala fora do seu turno de fala”, referencia que o tom de voz “falando alto” é um fator determinante, no discurso didático, para que a fala do aluno, fora do turno, seja avaliada como uma ação de indisciplina.

Damos prosseguimento à análise das respostas dos sujeitos da pesquisa em torno de pré-construídos sobre a indisciplina. Agora, vejamos, o pré-construído “o aluno indisciplinado é disperso”.

Pré-construído – O aluno indisciplinado é disperso	
Sigla de Identificação	Resposta textualmente registrada <i>ipsis litteris</i>
CGLV2010/PE/P6 – Taiara	Eu o descreveria como um indivíduo inquieto e inteligente, mas que precisa se centrar para que adiante tenha um bom future profissional. Diria também que tais atitudes não devem ser reproduzidas pelo restante dos alunos.
GLV2014/PE/P6 - Flávio	Eu caracterizaria o aluno indisciplinado como aquele que mesmo com todo o esforço do educador para interagir e traze-lo de volta para o objeto de estudo pautado em sala e ele não faz o mínimo esforço para a interação e construção de conhecimento.
GLS4/P6 – Vitor	Sim, já me deparei com alguns alunos indisciplinados em sala de aula. Eu, geralmente, os descrevo como desinteressados, hiperativos, ansiosos, gostam de chamar atenção e têm preferência por fazer isso nos momentos mais inoportunos. É fácil identificar os alunos que se enquadram neste perfil, é só prestar atenção naqueles que ficam jogando bolinha de papel um no outro lá no fundo da sala, ou aqueles que ficam correndo e falando alto na sala, comprometendo a concentração e a atenção daqueles que querem assistir à aula.

M2/P6 – John	Eu caracterizo um aluno como indisciplinado aquele cuja às ações são: não realizar as atividades propostas pelo professor, que conversa paralelamente com os colegas e que não respeita a relação de hierarquia com o professor.
M2 /PE/P6 – Cláudia	Um aluno que não faz as atividades, não se preocupa em evoluir e, ainda, atrapalha o desenvolvimento dos colegas.

QUADRO 5: **Pré-construído O aluno indisciplinado é disperso**

O retorno do pré-construído “O aluno Indisciplinado é disperso” traz, nos dizeres dos sujeitos, referências que parecem lidar com uma posição proveniente do discurso didático em relação às ações que o aluno precisa realizar para ser um sujeito de e com sucesso.

O dizer de Taiara, ao vozear esse pré-construído, referencia o pressuposto de que o aluno que é disperso não é inteligente. Essa dispersão também parece apontar para outro pressuposto o de que “o aluno disperso não tem sucesso na vida profissional”. Esses encadeamentos parecem nos dizer que o discurso didático pode guardar vozes (posições) que indiciam no dizer um ideal de interação em sala de aula que se vincula ao sucesso interacional do aluno fora da escola. A dispersão ainda é referenciada, aqui, como prejudicial ao sucesso profissional dos outros alunos, reafirmando o pressuposto que “dispersão é igual a insucesso profissional”. Aqui, lida-se também com o pré-construído de que ser aluno/estudante é uma profissão.

O modo como o pré-construído é aqui discursivizado pelo sujeito Flávio constrói em torno dos itens lexicais “interação” e “esforço” referências de que, no discurso didático, parecem se atrelar à dispersão, isso porque, mostra-nos o pressuposto de que “quem é “disperso não possui conhecimento”.

No retorno do pré-construído em Victor, lemos o item lexical “desinteressado”. O item referencia no discurso didático de que há uma posição de que a dispersão de um aluno atrapalha os demais alunos, que não são/estão dispersos, pois o disperso pode prejudicar o “sucesso profissional” dos demais.

O dizer de John indicia-nos a referência em torno do item lexical “ações” para revozear a dispersão. Os encadeamentos do sujeito circunstanciam ao uso de “faz” ou “não”. Por exemplo, ser indisciplinado é “fazer” ou “não fazer” (deixar de fazer) algo.

Em Cláudia, seu dizer enuncia a partir de duas referências. A primeira, retorna a dispersão enquanto encadeamento de ações que o aluno faz ou não faz na interação em sala de aula. A segunda diz respeito à posição que parece advir do discurso didático sobre a dispersão ser referente do pressuposto de “insucesso profissional” e, portanto, a dispersão prejudica o “sucesso profissional” dos demais.

Passemos, então, ao nosso último gesto de análise deste Capítulo.

Pré-construído – O aluno indisciplinado participa de microinteração	
Sigla de identificação	Resposta textualmente registrada <i>ipsis litteris</i>
M1 /PE/P6 - Ana Paula	Aluno indisciplinado, para mim, é aquele que não respeita o momento de fala dos seus pares, que levanta toda hora, interrompe com questões “nada a ver”, procura chamar atenção mudando de assunto, conversa paralelamente sobre outros assuntos com os colegas e provoca risos e brincadeiras “fora de hora” etc.
GLS6/P6 – Margarete	Sim, penso que algumas ocorrências que caracterizam uma indisciplina precisa caracterizar desrespeito para com os demais. E esse tipo de ocorrência não é difícil de encontrar como por exemplo, quando o aluno mesmo sendo alertado que há outra pessoa falando acerca de algo que integra a aula, e esse aluno insiste na sua postura, andando na sala, conversando, usando o celular, atirando bolinhas de papel entre outras atitudes. Isso não corresponde ao comportamento respeitoso.
GLS4/P6 – Vitor	Sim, já me deparei com alguns alunos indisciplinados em sala de aula. Eu, geralmente, os descrevo como desinteressados, hiperativos, ansiosos, gostam de chamar atenção e têm preferência por fazer isso nos momentos mais inoportunos. É fácil identificar os alunos que se enquadram neste perfil, é só prestar atenção naqueles que ficam jogando bolinha de papel um no outro lá no fundo da sala, ou aqueles que ficam correndo e falando alto na sala, comprometendo a concentração e a atenção daqueles que querem assistir à aula.
M2/P6 – John	Eu caracterizo um aluno como indisciplinado aquele cuja às ações são: não realizar as atividades propostas pelo professor, que conversa paralelamente com os colegas e que não respeita a relação de hierarquia com o professor.

QUADRO 6: Pré-construído O aluno indisciplinado é disperso

O pré-construído, nessa resposta do sujeito Ana Paula, parece-nos dizer que o discurso didático atravessa sua formação discursiva acadêmico-científica e põe em funcionamento, no seu interdiscurso, a referência realizada por ela, visto que a Mestra em Letras evoca, na resposta de P1, posições desestabilizantes do papel do professor no agenciamento da palavra, por exemplo, quando afirma que ele, o professor, precisa construir o conhecimento em uma posição dialógica discursiva, deixando-nos o pressuposto de que o professor não constrói o conhecimento dialógica e responsivamente.

Diante desse movimento, duplo de territórios, vemos como conflitante a referência à microinteração, trazida no posicionamento desse sujeito, visto que a microinteração aparece aqui como ação que caracteriza indisciplina (posição muito referenciada no discurso didático) não como uma fornecedora de “ informações sobre a relação entre diversos fatores como a escola, os alunos e os conteúdo” (BASSO, 2010, p. 89).

Margarete, em seu posicionamento na P6 retorna, no pré-construído, referências que dizem respeito à microinteração aluno- material.

O modo como o pré-construído é enunciado no posicionamento de Victor referencia a microinteração aluno-aluno, enquadrada como ação de indisciplina.

John, por sua vez, no seu dizer, referencia como microinteração a interação aluno-aluno de forma verbal. A mesma referenciação realizada pela Mestre em Letras, Ana Paula, também foi enunciada aqui, no dizer de John, mestre em Linguística, retornando em ambos como pré-construído na tematização do objeto de discurso indisciplina, o que evidencia a contribuição desse processo de desterritorialização da resistência conceituada como indisciplina.

Após realizarmos os movimentos de análises do questionário discursivo na pesquisa apresentada, passemos à síntese argumentativa que fizemos de todo esse processo.

4.4 Considerações

Ao realizarmos os movimentos de análise do *corpus*, lançamos mão de conceitos da ADF (HENRY, 1992; 1997) e também da compreensão sobre os processos de referenciação existentes no discurso presentes em Marcuschi (2004) quando esse afirma que:

Nossos discursos são *versões públicas do mundo* (cf. Mondanda, 1984), em que a adequação se dá em termos de negociação pública, ajustes, acordos, desacordos etc. entre os interlocutores e não numa presumida relação objetiva e direta com um mundo exterior. Nossos discursos se dão como atividades de enunciação em condições discursivas históricas e sociais, tornando a interação uma matriz de sentidos. (MARCUSCHI, 2004, p. 273).

Assim, por vezes, ao mobilizarmos aqui as categorias de análise que se somaram a nossa análise discursiva do *corpus*: item lexical e pressupostos, fomos paulatinamente realizando um empreendimento de leituras e (re) leituras, visto que compreender o entorno das relações, que abarcam os objetos de discurso caros à pesquisa demandou de nós a percepção de diferentes e variados elementos do trabalho com os sentidos contidos no discurso, pois estes comportam relações interdependentes.

Sendo assim, é possível afirmamos que ao mapearmos os pré-construídos no instrumento de pesquisa questionário, as recorrências e ocorrências, que agora se apresentam, foram pinçadas em movimentos de análise contínuos para que se revelasse ao nosso olhar os sentidos enunciados pelos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o curso da pesquisa, trazemos aqui a título de reflexão a retomada de alguns pontos importantes agenciados na pesquisa e na análise, bem como possíveis contribuições de nossos achados em torno dos objetos de discurso agenciamento da palavra e resistência em face aos pré-construídos mapeados e, no Capítulo 4, publicizados.

Ao lançarmos mão do nosso olhar sobre as perguntas que nortearam a pesquisa, empreendemos breves considerações acerca do que se apresentou na análise do *corpus* da pesquisa e avaliamos se esses indícios respondem, pelo menos em parte, às nossas questões. Passemos a perguntas:

1- Quais pré-construídos se deixam entrever na forma como os professores em formação e em exercício representam discursivamente suas tarefas sociointeracionais e didáticas (o que contempla também o agenciamento da palavra e a resistência em sala de aula)?

O mapeamento dos pré-construídos enunciados, nos dizeres dos sujeitos, permite-nos dizer que compreensões acerca do agenciamento da palavra aparecem, sim, nos dizeres dos sujeitos da pesquisa, o que, muitas vezes se dá, por meio de atravessamentos de posições advindas de discursos acadêmicos científicos que já ocupam-se de desterritorializações do senso comum, que ainda são referenciados, encontrando, assim, ecos, nas posições discursivas das diferentes FDs de que enunciam os sujeitos.

Já acerca de pré-construídos enunciados em torno do objeto de discurso resistência - diferentemente, daqueles que se articulam ao agenciamento da palavra – esses mostraram-se estar sobre um campo que referencia ações ainda territorializadas. Logo, é possível deprendermos que a resistência ela surge sempre em resposta aos agenciamentos que por natureza buscam fazer transformações incorpóreas por meio da palavra de ordem. Essas ações, por sua vez, evocam aspectos desejados do/no discurso didático sobre um imaginário de interação ideal e espaço para formação do aluno da educação básica, almejando seu sucesso profissional.

Os pré-construídos mais agenciados para referenciar as tarefas sociointeracionais dos professores de Línguas, nos mapeamentos da análise, foram: i) o professor é um profissional; ii) o professor contribui não só para a formação intelectual do aluno); iv) o professor troca experiências com os alunos; vi) o professor cria situações de aprendizagem e as gerencia e vii) o professor considera que o aluno já tem conhecimentos.

Por sua vez, os pré-construídos que mais retornaram nos dizeres dos sujeitos sobre o objeto de discurso indisciplina foram: i) o aluno indisciplinado é disperso; ii) o aluno

indisciplinado fala fora do seu turno e iii) o aluno indisciplinado participa de microinterações. Se observamos os pré-construídos mapeados em torno das tarefas sociointeracionais, podemos afirmar que muitas dessas posição-sujeito já desterritorializam em seus dizeres o funcionamento do interdiscurso das FDs nas quais se inserem. Por outro lado, os pré-construídos em torno da indisciplina carecem ainda de mais espaço na agenda de formação do professor para que se produzam as desterritorializações das ações e (não ações) arroladas no senso comum como indisciplina.

Dito isso, comentamos de forma breve a segunda pergunta que balizou a pesquisa, cujos resultados esta dissertação publiciza.

2- O compartilhamento de uma mesma formação ideológica, assim como a enunciação a partir de certas formações discursivas, implicaria ou corroboraria para enunciações em torno dos mesmos pré-construídos?

A resposta a essa pergunta se mostrou um pouco mais complexa e, procuramos, em certa medida contemplá-la na análise discursiva do *corpus*, relacionando o perfil do sujeito à posição enunciada. No entanto, devido aos muitos pré-construídos nos dizeres dos sujeitos, não é possível afirmar ou confirmar que todos eles sejam advindos do compartilhamento da mesma FI (Formação Ideológica). A enunciação, a partir de uma mesma FD, porém, mostrou que os sujeitos, que nela se inserem partilham de alguns (não todos) pré-construídos.

O objetivo geral da pesquisa, consistia em:

- Analisar o que respostas a um questionário aberto informam sobre posições de professores em exercício e professores em formação inicial (sujeitos da pesquisa) acerca do modo como representam e referenciam as tarefas sociointeracionais e didáticas do profissional professor de línguas.

Acreditamos termo-nos empenhado com afinco, debruçando-nos sobre leituras e (re) leituras realizadas em movimentos diversos na análise da materialidade linguística do/nosso *corpus*, lido com vistas ao mapeamento das posições profissionais do professor de línguas - em formação inicial ou continuada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.

Aqui, voltamos aos objetivos específicos da pesquisa, seguidos de nossas (re) avaliações do que foi possível empreender do resultado apresentado:

- Mapear, nas posições dos sujeitos da pesquisa enunciadas nas respostas ao instrumento de pesquisa questionário, pré-construídos relativos ao agir profissional na escola;

- Conceituar as noções agenciamento da palavra e da resistência à luz de estudos discursivos da linguagem;
- Refletir sobre (re) produção de significados dos objetos de discurso agenciamento da palavra e resistência, procurando indícios de formações discursivas que sustentam as posições/dizeres dos sujeitos da pesquisa em suas respostas ao questionário;
- Contribuir para o renque de pesquisas em Linguística Aplicada que visam somar à compreensão da sala de aula como um ambiente sociodiscursivo, lugar genuíno da troca didática e da cultura escolar.

Acreditamos que conseguimos cumprir ao menos parcialmente os nossos objetivos específicos, porque: i) mapeamos pré-construídos, a partir do trabalho com o instrumento de pesquisa; ii) conceituamos a noção de agenciamento e iniciamos um movimento de desterritorialização do conceito de indisciplina para a resistência; iii) empreendemos uma análise discursiva do *corpus* e, por fim, iv) projetamos, agora, neste espaço, uma expectativa de contribuições possíveis na e para a agenda do professor em formação inicial.

Quando empreendemos em somar ao trabalho as categorias de análise, item lexical, pré-construído e pressuposto, buscamos em Dubois; Marcuschi (2004), modos de acessar sentidos enunciados, reproduzidos e referenciados nos dizeres dos sujeitos por perspectivarmos entradas para futuras contribuições na formação inicial do professor.

Nos dias atuais, o espaço dos discursos acadêmicos científicos do curso de Letras UESB/Vca tem contribuído para/na desterritorialização (DELUZE; GUATTARI, 1996) de posições antes estabilizadas no senso comum sobre as tarefas sociointeracionais do professor de línguas. Pensar assim, nessas tarefas, é fazer uso da palavra para agenciá-las, como postula COELHO (2011).

Por fim, foi nessa perspectiva que almejamos que essas projeções por nós realizadas sobre os objetos de discurso, agenciamento da palavra e resistência tenham um papel desterritorializante diante dos pré-construídos mapeados no interdiscurso em funcionamento nesta pesquisa, não só na relação direta com as ações que conceituam e parametrizam a noção de indisciplina, mas também com outros diálogos do olhar do leitor sobre o nosso modo de ler o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 339.

BOLOGNINI, Z. C. **Refletindo sobre a escola como instituição: o lugar de diferentes efeitos de sentido**. In: KLEIMAN, B. A.; CAVALCANTI, C. M (Org) *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Mercado da Letras, 2007, p. 73-81.

BASSO, R. F. Cláudia . **Indisciplina escolar**. Blumenau: IADE, 2010.

BIAVATI, Nadia; MODL, Fernanda; SOUZA, Ester. A noção de gênero e(m) gestos de transposição didática: a análise do discurso crítica e a teoria dialógica da linguagem. IN: CAMPOS, Lucas; MEIRA, Vivian (orgs). **Teorias Linguísticas e Aulas de Português**. Salvador, BA: Eduneb, 2016, p.177-192.

BRANDÃO, N. Helena. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Ed. 2004-2006.

CAMPOS, Lucas; MEIRA, Vivian. **Teorias Linguísticas e Aulas de Português**. Salvador, BA: Eduneb, 2016, p.196.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. Prefácio. In: CHARAUDEAU, P; _____ **Dicionário de análise do discurso**. SP: Contexto, 2004, p.164-167.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CLAIRE, Parnet. **Dialogues**. Paris: Flammarion, 1977. [Diálogos. Trad. especial sobre Gilles Deleuze, jun. 1996, p. 8-84.

DELEUZE, Gilles. “**Os Intelectuais e o Poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze.**” In. FOUCAULT, Michel. *A Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p.71.

DELEUZE, G E GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995a. Vol.1. Edição original: 1980.

DELEUZE, G E GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995b. Vol.2. Edição original: 1980.

DELEUZE, G E GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1996. Vol.3. Edição original: 1980.

DELEUZE, G E GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1997a. Vol.4. Edição original: 1980.

DELEUZE, G E GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1997b. Vol.5. Edição original: 1980.

DEMO, Pedro. CUIDADO METODOLÓGICO: signo crucial de qualidade. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 12, nº2, 2002, p. 349-372.

DEZERTO, F.B. **Da Linguística Formal à Análise do Discurso: um breve percurso teórico**. Veredas On line – Análise do Discurso – p.64-79, PPG Linguística, Juiz de Fora: 2/2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5ª ed. São Paulo; Perspectiva; 2008.

FONSECA-SILVA, M. da C. **Poder-saber-ética nos discursos do cuidado de si e da sexualidade**. Vit. da Conquista: ed. UESB, 2007, p. 79-83.

FORTUNA, T. R. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: Xavier, M. L. (Org.). **Disciplina escolar: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FOUCAULT, Michel (1998) **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 6ª edição, Tradução de Laura de Almeida Sampaio, 2005. Edição original: 1971.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 29ª Edição. EDITORA VOZES. Petrópolis, 2004, p. 123. Edição original: 1987.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**/ Uwe Flick; trad. Sandra Netz. - 2. ed. -Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 17-44.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

COOK-GUMPERZ, J. e GUMPERZ, J.J. “Communicative competence in educational perspective”. In: WILKINSON, L.C. (org.). **Communicating in the classroom**. Nova York: Academic Press, 1982.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 160-198.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F; Hak, T.(Org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 311-318.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001-2010.

LAPLANE, Adriana Friszman de. **Interação e silêncio na sala de aula**. 1997. 109f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

LAPLANE, Adriana Friszman de. Interação e silêncio na sala de aula. Caderno Cedes, ano 20. n. 50, p. 55-69, abr. 2000.

LEITE, Marli Quadros. **Interação pela linguagem: o discurso do professor**. Revista Letra Magna, ano 04, n. 07, p. 1-13, 2º sem. 2007.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição? In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (Org.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Ed. Contexto.2004, p. 264-282.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo, FIDALGO, Sueli Salles (orgs). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. **Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org) Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 4 de Mar de 2013.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C.. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível << <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faenfi/index> >> em: Acesso em: 15 fev. 2016.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 117-149, 1º sem. 2015.

MODL, Fernanda de Castro; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Realinhamento Identitário do (futuro) professor: efeitos representacionais no e pelo relatório de estágio. *Eutomia*, Recife, v. 15, n. 1, p. 267-287, jul. 2015a.

MODL, Fernanda de Castro; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. (Re)Construção Identitária em movimentos de referenciação: representações sociais sobre o professor na formação inicial. *Nonada*, Porto Alegre, n. 24, p. 61-82, 1. sem. 2015b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada (In)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MUSSALIM, F. **A análise do discurso**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2009, p. 101-142.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a análise de discurso. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista: Ed. Uesb, 2005. Vol. 1. n. 1. p. 09-13.

ORLANDI, Eni P. **Prefácio IN: O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 6ª edição. Campinas: Pontes, 2008, p. 7-9. Edição Original: 1983.

PASSOS, Jamile Santos dos. **A linguística aplicada como objeto de discurso e ensino: (des) estabilização de rede de pré-costruídos sobre a formação do professor de língua inglesa**. Dissertação. Programa de pós-graduação em Letras – UESB, Vitória da conquista, 2015.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 6ª edição. Campinas: Pontes, 2008. Edição Original: 1983a.

PÊCHEUX, M. “A análise de discurso: Três épocas”. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p.311-319.

PÊCHEUX, M. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. 3ª edição. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-57. Edição original: 1983b.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F; BENTES, A (org). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, vol. 3 – 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 353-392.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**, 2004. Disponível em Acesso em << <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>>> 15 fev. 2016.

APÊNDICE 1- FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Nome:

Email:

Facebook:

Idade:

Já teve experiência como professor ou professora regente celecista? Algum outro tipo de contrato? Em rede pública ou privada?

Você tem ou já teve experiência de iniciação científica? Se sim, qual a área?

Tem ou teve experiência como bolsista de iniciação a docência? Se sim, há quanto tempo e em que subprojeto e linha ação?

Em que período você se encontra no curso de Letras? Caso já o tenha concluído em que ano você concluiu sua graduação?

Você já se engajou em alguma formação acadêmica continuada (pós-graduação)? Se sim, qual(is)?

*Para os licenciados em Letras.

Cursar uma pós-graduação (especialização ou mestrado) faz parte de seus planos profissionais futuros? Caso a resposta seja afirmativa, em qual dessas modalidades você pretendia ingressar e em qual área?

APÊNDICE 2- QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Questionário

1. O que você aprendeu ou tem aprendido na universidade sobre o papel do professor como regente em sala de aula?
2. Na sua opinião, qual o papel do professor de línguas (materna e estrangeira) em sala de aula? Ou seja, quais são suas tarefas profissionais? Por que você acredita que é assim?
3. Você já pediu/pediria a um aluno para fazer silêncio em sala de aula? E para falar? Com que frequência isso ocorre(ria) e em face de que demandas em sala de aula?
4. O que você tem a dizer sobre suas experiências ou sobre suas futuras experiências quanto a administração/gerenciamento da palavra em sala de aula (falar, silenciar, conversa paralela)? O que você tem a dizer sobre suas experiências?
5. Se/Quando um aluno ou mais interagem entre si, em microinteração, a que você atribui(ria) essa preferência dele(s)? Por quê?
6. Você já teve ou se tivesse um aluno indisciplinado, como você descreve(ria) o comportamento desse aluno em sala de aula (quais as ações que caracterizam(riam) um aluno que se enquadre nesse perfil?