

A PESQUISA QUALITATIVA E ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: CAMINHOS POSSÍVEIS¹

(The qualitative analysis research and dialogical speech: possible ways)

Nívea Rohling²

(Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR)

ABSTRACT

This paper presents the epistemological and methodological conceptions of Dialogic Discourse Analysis, which have been commonly used in qualitative research, in Brazil, more specifically in the area of Applied Linguistics. We discuss aspects such as the theoretical foundations, constitution of data, and parameters for discourse analysis of enunciations from different spheres of human activity.

Keywords - *Dialogic Discourse Analysis; Qualitative Research; Bakhtin Circle.*

RESUMO

Este artigo apresenta as concepções epistemológicas e metodológicas da Análise Dialógica do Discurso, que têm sido comumente utilizadas em pesquisas qualitativas de Linguística Aplicada no Brasil. Para tanto, são discutidos aspectos como: fundamentos teóricos; constituição de dados e horizontes de possibilidades para análises discursivas.

Palavras-chave - *Análise Dialógica do Discurso; Pesquisa Qualitativa; Círculo de Bakhtin.*

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, no Brasil, houve um crescente interesse por parte de pesquisadores na área dos Estudos da Linguagem como nas Ciências Humanas em investigar questões filosóficas e questões inerentes à linguagem, tendo como *lentes* os conceitos advindos do Círculo de Bakhtin.

Neste texto, apresento as concepções epistemológicas e metodológicas que sustentam a pesquisa balizada pela Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD), amplamente utilizada em pesquisas qualitativas em Linguística Aplicada, no Brasil.

Este texto tematiza os conceitos fundantes da referida teoria, processos de constituição de dados, parâmetros analíticos e, por fim, apresenta um exemplar de uma pesquisa realizada sob tal perspectiva epistêmica.

¹ Esse artigo é uma versão ampliada do texto apresentado no 3º Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa, ocorrido em julho de 2014 na Universidade da Extremadura (Espanha). Agradeço à CAPES o auxílio financeiro, por mim recebido, para a participação no referido evento.

² Mestre e Doutora em Linguística pela UFSC; Docente do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão da UTFPR/Campus Curitiba; Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA).

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, CONSTITUIÇÃO DE DADOS E PARÂMETROS ANALÍTICOS

Em uma pesquisa que tem como aparato teórico-metodológico os estudos do Círculo de Bakhtin, conceitos como *enunciado*, *sujeito*, *dialogismo*, *discurso* e *gêneros do discurso* são basilares. Neste quadro epistêmico, destaca-se a noção de discurso, uma vez que ADD tem como enfoque a análise de produções discursivas produzidas nas mais variadas esferas de atividade humana.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin afirma que o discurso é a própria língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, que se obtém via abstração de alguns aspectos concretos do discurso. “O estudo do discurso verbal implica um olhar para as *relações dialógicas*, pois a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2008[1963]: 209, grifo do autor). As relações dialógicas podem ser compreendidas como lugares/posições axiológicas dos sujeitos nos atos concretos da vida, uma vez que “são irredutíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (BAKHTIN, 2008[1963]: 209, grifo do autor).

Para que as relações lógicas sejam dialógicas, é necessário que elas se materializem, tornem-se concretas na voz de diferentes sujeitos e, ao se concretizarem, as relações lógicas entram no campo do discurso (enunciado) e saem do plano da língua. Bakhtin ressalta o estatuto da palavra do outro (o discurso do outro) – a qual requer sempre uma compreensão ativa e uma atitude responsiva-ativa – na constituição da nossa palavra. A discussão sobre o papel da compreensão ativa e a presença do outro como constituintes do discurso constitui a base de sua teoria dialógica da linguagem ao relacionar o discurso ao diálogo, no sentido amplo do termo, sustentando a noção de que o discurso tem eminentemente uma natureza dialógica. Nas palavras bakhtinianas, “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso” e, ainda, todo discurso “nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica.” (BAKHTIN, 1998[1975]: 88-89). Essa orientação dialógica do discurso – dialogicidade interna do discurso que penetra os estratos semânticos e expressivos da língua – manifesta-se de duas formas: pela *orientação para o já-dito* e pela *orientação para a resposta*.

Partindo desse conceito de discurso, é que se pode empreender uma pesquisa dialógica de produções discursivas. Brait é uma das pesquisadoras brasileiras que argumenta em favor da constituição de uma teoria e metodologia para análise de discurso na perspectiva dialógica. Ao contextualizar essa teorização, a autora explica que não se pode afirmar que há, de fato, uma metodologia formalizada por Bakhtin para análise do discurso, assim como fez a Análise do Discurso Francesa, por exemplo. O que ocorre é um movimento de recuperação de conceitos construídos ao longo dos textos bakhtinianos, que têm sido um norte para os estudos da linguagem de caráter histórico e social (BRAIT, 2006).

Na acepção de Brait (2007), grande parte dos estudos do Círculo de Bakhtin se dedica ao exame da linguagem estética, como nos trabalhos dedicados às obras de Rabelais e Dostoiévski, em que encontramos um elevado grau de teorização, tendo o romance como lugar privilegiado para a construção da arquitetura teórica do Círculo. Porém, na teorização elaborada pelo Círculo, também há caminhos para se examinar a organicidade do discurso cotidiano, por exemplo, o que contribui significativamente para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana e aponta para formas outras de compreensão da produção de sentido. É possível dizer que a arquitetura bakhtiniana fornece elementos que contribuem para um caminho, em outras palavras, horizontes possíveis para se estudar a linguagem e os discursos numa perspectiva dialógica.

Ao tentar definir esse horizonte teórico-metodológico, Brait escreve:

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. (BRAIT, 2006: 10).

Conforme se pode inferir da citação, a impossibilidade de fechamento, em outras palavras, de estabelecimento de uma metodologia de análise rígida, está no centro da postura bakhtiniana. Tal opção epistemológica não se reduz à aplicação de uma metodologia e validação de teorias, mas ao construto de conhecimentos relevantes e responsáveis no âmbito dos estudos da linguagem.

A fim de construir parâmetros teórico-analíticos para se olhar o discurso em uma perspectiva dialógica, Brait (2006) expõe algumas peculiaridades de tais pesquisas.

Primeiramente, a análise inclui um olhar particular para as práticas discursivas, ou seja, para as enunciações concretas e, ao mesmo tempo, leva em conta os contextos mais amplos de produção e circulação dos discursos. De acordo com Brait (2006), o enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta as particularidades discursivas, que apontam para contextos mais amplos ao considerar os aspectos extralinguísticos imbricados. Outro ponto a ser observado é que em uma análise dialógica não há categorias *a priori* aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos.

Nessa perspectiva epistêmica, as categorias emergem das relativas regularidades dos dados, que são observadas/apreendidas no percurso da pesquisa. Desse modo, não se podem aplicar as mesmas categorias de uma pesquisa já feita a outra, pois o dado é sempre o discurso concreto e único proferido em um determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores.

No âmbito da produção de conhecimento, certamente é necessário olhar o único, o singular, o evento que conduz a uma certa regularidade. Essa relação entre o particular e o geral na pesquisa relaciona-se ao que diz Ponzio: “resulta óbvio que o conhecimento deva ser necessariamente conhecimento do geral, procedendo por conceitos, por classificações, por montagem, sobre a base de conjuntos, de gêneros, nos quais o singular, de um modo ou de outro, reaparece sob a forma de indivíduo identificado pelo pertencimento a este ou àquele conjunto.” (PONZIO, 2010: 16).

Além dessa busca pelo instável e estável, novo e dado, geral e particular/singular, em um estudo na perspectiva dialógica de linguagem, há ainda que se levar em conta a complexa relação (dialógica e constitutiva) entre o pesquisador e o objeto de pesquisa (os dados, que são discursos proferidos por sujeitos sociohistoricamente constituídos). Tal relação não é neutra e nem pré-determinada, tendo em vista que o pesquisador, em todo o processo de pesquisa, também está permeado por seu horizonte valorativo, preponderante nas suas escolhas durante o processo de pesquisa, que vão desde a escolha desse objeto até o relato da análise dos dados.

O trabalho do pesquisador inscreve-se na posição de um observador atencioso; ele é um outro (não neutro) no diálogo com os dados (discursos). Amorim, que, ao trazer a metáfora da hospitalidade para fazer referência ao trabalho do pesquisador, propõe que, no ato-evento de se fazer pesquisa, o pesquisador pode ser comparado ao hóspede e ao anfitrião ao mesmo tempo. É anfitrião à medida que recebe e agrega o universo pesquisado, abre-se para tal universo; no entanto, é hóspede à medida que se lança a essa viagem, em que se propõe a um exílio deliberado para buscar o distanciamento, o estranhamento e o questionamento em relação ao objeto. O pesquisador abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para uma

determinada escuta da alteridade, para então poder transmiti-la e traduzi-la (AMORIM, 2004:26). Esse processo de seleção/constituição de um objeto, bem como a ação de auscultá-lo e tentar interpretá-lo já são atividades acentuadas valorativamente. Segundo Amorim, “todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado” (2004: 29), porque o pesquisador seleciona seu objeto a partir de um determinado horizonte axiológico, permeado de uma série de já-ditos sobre o tema da pesquisa.

A relação entre pesquisador e objeto remete-nos ao que diz Bakhtin ao afirmar que “[...] toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto só adquire *determinidade* na nossa relação com ele: é a nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário.” (BAKHTIN, 2003[1979]:4). Nesse contexto epistêmico-metodológico, estabelecer o objeto, gerar os dados de pesquisa e circunscrever os espaços de pesquisas (suas delimitações) constitui um trabalho teórico-metodológico do pesquisador cuja base é de natureza dialógica e axiológica.

É a partir dessa posição teórica que o pesquisador realiza a constituição dos dados de sua pesquisa, que se dá a partir de uma tomada de posição exotópica (de extralocalização) do pesquisador frente ao campo de estudo. O pesquisador se aproxima do campo para conhecê-lo, porém distancia-se dele para auscultar, pensar e refletir sobre um conjunto de enunciados que materializam determinado discurso. Nessa caminhada de reflexão, ele se lança para um universo discursivo e busca, dentro de uma profusão de vozes, um distanciamento analítico. No entanto, nessa empreitada de pesquisa há sempre uma permeabilidade das convicções do pesquisador, de suas experiências/vivências, de suas leituras no ato de selecionar/constituir e analisar determinado objeto de estudo.

O ato de fazer pesquisa envolve discussões da ordem da ética da responsabilidade fundante do Ser-sujeito (BAKHTIN, 2010[1986]). Sobretudo uma responsabilidade pautada em uma filosofia do ato responsável em que “o mundo da cultura e do mundo da vida estão unidos no evento único de nossas ações, de nossa experiência de vida” (PONZIO, 2008[1998]: 30). Bakhtin propõe duas faces da responsabilidade: responsabilidade especial e responsabilidade moral. A responsabilidade especial corresponde ao significado objetivo, isto é, tem relação com o conteúdo unitário relativo ao domínio da cultura. Já a responsabilidade moral está relacionada ao evento único do ato (BAKHTIN, 2010[1986]: 43). Na pesquisa dialógica, em todo momento, o pesquisador trava um diálogo entre essas duas facetas da responsabilidade, pois faz parte da posição de pesquisador objetificar os dados, conferindo-lhes sentidos validados no campo epistemológico (responsabilidade especial). Por outro lado, o pesquisador se coloca em um lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de *não-álibi* em que ele não pode

não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa (responsabilidade moral).

A partir dessa compreensão, busca-se produzir uma análise (ou um modo de olhar) situada, que possa ressignificar, de algum modo, as realidades observadas.

De forma mais pontual, Sobral (2007: 114) propõe alguns aspectos a serem observados em uma pesquisa cuja base teórico-metodológica é o pensamento bakhtiniano. São eles:

- a relação entre os aspectos generalizáveis e os aspectos particulares do fenômeno, que constitui o plano teórico;
- a relação entre as expectativas do pesquisador e a realidade do fenômeno, base da construção do objeto de que o pesquisador se ocupa, que constitui o plano ético;
- o caráter de construção arquitetônica de toda pesquisa, que constitui o plano estético.

Além das questões relativas ao modo de empreender uma análise dialógica do discurso e as implicações éticas implicadas em pesquisas dessa natureza, é preponderante tomar a língua no seu aspecto histórico e concreto, uma vez que o discurso não se constrói sobre uma determinada realidade, mas sim na relação de responsabilidade a outro discurso. Não há um acesso à realidade em si, mas a um universo discursivo, que é histórico, concreto e circunscrito a uma dada situação de interação discursiva. Reiteramos, então, que a análise de discurso é sempre mediada pela linguagem e realizada *sobre* a linguagem, pois o sentido se constrói nas relações dialógicas.

Isso porque, de acordo com Bakhtin [Volochínov] (2004[1929]), a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta. Então, para se conceber a linguagem sem perder de vista o caráter dinâmico de uma abordagem de cunho sócio-histórico, é necessário considerar que o ponto de partida para a análise do discurso (materializado nos enunciados) são os estratos sociais mais amplos, para então se chegar à materialidade linguística.

Assim, na pesquisa de cunho dialógico há sim análise das marcas linguísticas. Contudo trata-se de um olhar para a língua vista na condição de discurso; trata-se de uma análise da linguagem em uso, do funcionamento discursivo em dada situação de interação discursiva. Tal estudo caracteriza-se por uma análise semântica que leva em conta as relações extralinguísticas, históricas e concretas, que se materializam nos enunciados, com vistas a construir compreensões sobre os sentidos promovidos no bojo das relações dialógicas.

A perspectiva da ADD é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou modelo rígido de escrita (AMORIM, 2004: 16).

Assim sendo, alguns parâmetros apresentados nas análises empreendidas pelo Círculo de Bakhtin podem orientar as análises de produções discursivas contemporâneas.

- O estudo da esfera de atividade humana, em que se dão as interações discursivas em foco;
- A descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva, analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso;
- O estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados;
- O estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados;
- A análise das relações dialógicas que apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados, discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenuniação de discursos e reacentuações de discursos.

O foco da análise são os elementos constitutivos do discurso que apontam para os modos de discursivização, perscrutando as regularidades materializadas no discurso. No entanto, vale destacar que os aspectos acima mencionados são parâmetros norteadores para a investigação e não categorias analíticas estanques e engessadas. Isso porque as regularidades discursivas emergem dos próprios dados no processo de se fazer pesquisa.

A seguir, apresento um exemplar de uma pesquisa realizada a partir dos parâmetros teóricos e metodológicos aqui expostos.

2. PREÂMBULOS DA PESQUISA

A partir de uma pesquisa qualitativa e interpretativista tendo como ancoragem teórico-metodológica a produção epistemológica do Círculo de Bakhtin, busquei problematizar questões inerentes à formação inicial de professor de Língua Portuguesa. O objetivo maior da pesquisa foi verificar o modo como licenciandos de um curso de Letras-Português, na modalidade a distância (EaD) de uma universidade pública do sul do Brasil, discursivizavam sua própria formação.

Para tanto, analisei interações discursivas ocorridas no referido curso que, sendo um curso na modalidade a distância, usa como ferramenta de interação o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). Os dados gerados no processo de se fazer pesquisa foram: *106 fóruns de discussão*; *59 enunciados de atividades avaliativas*, postados no AVEA no período de 2007 a 2011; e dados gerados por meio de um questionário, respondido por *61 licenciandos*, participantes da pesquisa.

O percurso analítico se deu a partir dos procedimentos a seguir:

- O estudo da esfera de atividade humana, em que se dão as interações discursivas, a saber a esfera escolar;
- A descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva (licenciandos, tutores e professores), analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso;
- O estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados, sendo considerado o próprio AVEA como cronotopo das interações discursivas materializadas na aula virtual;
- O estudo do horizonte temático valorativo dos enunciados;
- A análise das relações dialógicas.

Na sequência, discorro sobre um recorte dessa pesquisa maior a fim de evidenciar o modo de apresentação das regularidades observadas nos dados. O recorte refere-se à análise dos discursos sobre a formação dos licenciandos. Ou seja, trata-se de produções discursivas em que os sujeitos analisam e valoram sua própria formação e apontam para o sentido de [des]preparo para docência.

3. OS DISCURSOS SOBRE O [DES]PREPARO PARA ATUAÇÃO DOCENTE

A partir da análise dos dados gerados na pesquisa, observei como regularidade o reconhecimento/valoração dos licenciandos em relação à qualidade do curso, ancorados nos argumentos da densidade teórica, da qualificação do corpo docente e da própria instituição promotora do curso (universidade pública federal).

Não obstante, ao mesmo tempo em que tematizam a qualidade do curso nos termos citados, alguns enunciados apontam para um *sentimento de despreparo* para sua atuação como professor de Língua Portuguesa, conforme os enunciados a seguir:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q24: Boa, porém os **estágios** darão a verdadeira definição.

Q25: Gostaria de ter mais tempo para as disc. de **Didática e Metodologia**.

Q26: Está sendo bom, mas os **estágios, mais voltados a prática em sala de aula**, estão iniciando agora.

Q27: Sinceramente, penso que **até o final, estarei sentindo-me mais segura**.

Você pretende atuar como professor de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.

Q28: Penso em atuar sim, mas ainda acho que não estou plenamente preparada, talvez depois dos **estágios**.

Q29: Acredito que sim, vai depender de como me sentirei atuando quando fizer os **estágios**.

Q30: Não sei. Espero definir com o **estágio**.

Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa hoje?

Q31: *Todas as disciplinas vistas até então foram muito interessantes e oportunas, tenho mais expectativas com relação a disciplinas voltadas a metodologia de ensino, ou seja, como trabalhar em sala de aula.*

Como dito antes, em alguns enunciados a densidade teórica constitui argumento para a qualidade do curso. Já nos enunciados apresentados, a densidade teórica não satisfaz as necessidades da formação para a atuação como professor de Língua Portuguesa. Embora salientem o nível de excelência teórica do curso, em outros momentos enunciam a preocupação com a formação docente.

Nesses enunciados-respostas, os licenciandos mencionam algumas das disciplinas que tratam mais especificamente da formação docente (Didática, Metodologia de ensino, Estágio), isso porque, na perspectiva dos licenciandos, são as disciplinas que, de fato, possibilitam as discussões sobre a docência. Percebem que, até aquela fase do curso, foi-lhes possibilitada uma formação mais geral em Linguística e Literatura e que a formação de professor ainda fora pouco abordada, apesar de estarem cursando já a sexta fase do curso. Em outras palavras, os licenciandos manifestam sua apreciação sobre o currículo do curso e evidenciam uma expectativa e ansiedade com relação às disciplinas que discutem mais focalmente as questões da formação do professor e também o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Esses enunciados remetem à reflexão sobre currículo do curso, uma vez que as disciplinas destinadas à formação teórica em língua e literatura ocupam a maior parte da matriz curricular, enquanto as disciplinas que tematizam o processo de ensino e aprendizagem estão localizadas ao final do curso. Esse panorama mostra uma grade curricular tradicional de curso, embasada, sobretudo, na matriz curricular do curso de Letras-Português na modalidade presencial, que também tende a não focar a formação docente de modo mais intenso. Desse modo, a formação do professor não é abordada desde o início do curso. Melhor dizendo, as questões de ensino e aprendizagem, que deveriam ser o núcleo de um curso de licenciatura, estão centradas em algumas disciplinas que os alunos cursam depois da primeira metade da graduação.

Os licenciandos identificam essa estrutura de curso e apontam como lacunar a questão da formação docente, evidenciando um sentimento de despreparo no que se refere à formação do professor de Língua Portuguesa. Assim, de certa forma, o discurso dos licenciandos vai ao encontro de discussões correntes na esfera acadêmica, que têm discutido a necessidade de revisão das grades curriculares dos cursos de Letras, a fim de pautar a formação de professor de Língua Portuguesa em uma proposta que atenda às novas necessidades de ensino e aprendizagem de língua materna na escola. Ao refletir sobre a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, Baltar (2011) observa que a maior parte dos cursos de Letras está

estruturada na lógica da formação comum para licenciatura e bacharelado. Isso quer dizer que até o quinto ou sexto semestre (fase) – quase sempre o correspondente à metade do curso – os estudantes cursam uma carga de disciplinas comuns a essas duas formações. Além disso, é possível observar que até a metade do curso de formação dos futuros profissionais (bacharéis e professores), os currículos normalmente estruturam-se em torno de um grupo de mais ou menos cinquenta disciplinas, distribuídas entre as áreas de literatura e linguística. Segundo o pesquisador, há na universidade uma “lógica esquizofrênica” de formação equiparada até a metade do curso para professores e bacharéis, atendendo a essas duas formações em cursos indistintos.

A discussão sobre a configuração dos cursos de Letras também permeia outras instâncias, além da acadêmica. Segundo Rodrigues e Hentz (2011), no cenário brasileiro, documentos oficiais, como as Resoluções 01/2002 e 02/2002 e o Parecer 28/2001, do Conselho Nacional de Educação, têm provocado mudanças significativas na reorganização curricular dos cursos de licenciatura, principalmente no que tange à inserção da Prática Pedagógica como Componente Curricular (400h), que deve acontecer no decorrer de todo o curso, e ao oferecimento dos estágios supervisionados (400h), que devem ocorrer a partir da segunda metade do curso. De acordo com as autoras, no contexto dessa regulamentação institucional, “o estágio é entendido como um período de aprendizado do fazer docente e, portanto, os acadêmicos devem vivenciar a Educação Básica por mais tempo, como oportunidade de se apropriarem desse saber em um contexto real.” (2011: 62).

As discussões acerca das características dos currículos dos cursos de Letras, tanto no meio acadêmico como no campo das políticas educacionais, apontam para a necessidade de inserir os licenciandos em formação inicial cada vez mais cedo na esfera escolar. Para que haja uma formação docente que atenda às necessidades da escola, é necessário colocá-los frente às demandas da profissão já nas fases iniciais do curso de graduação, a fim de problematizarem a atuação docente. No entanto, para essa inserção cada vez mais cedo na escola, é necessário que disciplinas que focalizem os temas intrínsecos à docência sejam inseridas também no início do curso. Não basta inserir o licenciando na escola se ele não tiver disciplinas que o amparem, que discutam/problematizem o que ele irá vivenciar na escola.

Tal problemática pode também ser relacionada ao campo de estudos sobre a profissionalização docente, discutida por Tardif [2000], em que há um debate intenso sobre a desarticulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos nos cursos de licenciatura. Tais estudos propõem uma maior articulação/diálogo entre as disciplinas de

conhecimentos específicos e as disciplinas pedagógicas, a fim de focalizar a formação do profissional professor.

A falta de diálogo entre as disciplinas de conhecimentos específicos e as disciplinas pedagógicas, conforme discute Tardif (2000), refrata-se no discurso dos licenciandos, quando mencionam o trabalho de transposição de conteúdos científicos para o espaço da sala de aula, como se verifica a seguir:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q32: *As disciplinas até aqui foram excelentes. Tenho receio, agora, de que elas não tenham contemplado todos os assuntos a serem tratados em sala de aula e surgirá a necessidade de novos estudos para preparação das aulas.*

O licenciando reenuncia o discurso de que há uma relação de transposição dos conteúdos advindos da academia para o espaço profissional do professor (ou seja, para a esfera escolar). Além disso, enuncia o discurso do despreparo para a atuação docente no que se refere ao conteúdo a ser *transposto* (*Tenho receio, agora, de que elas não tenham contemplado todos os assuntos a serem tratados em sala de aula e surgirá a necessidade de novos estudos para preparação das aulas.*).

De acordo com Tardif (2000), de forma geral, os cursos de formação são desenhados em um *modelo aplicacionista* do conhecimento, em que os alunos passam um certo número de anos assistindo a aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais [as chamadas disciplinas específicas]. Em seguida, ou concomitantemente às aulas, eles vão estagiar para ‘aplicar’ tais conhecimentos agenciados no âmbito da formação universitária. É possível dizer que os licenciandos reenunciam esse *modelo aplicacionista*, pois entendem que precisam *deter conhecimentos* para colocá-los em prática na sala de aula. Ainda não há uma compreensão de que os conhecimentos científicos e os pedagógicos têm natureza distinta e que o trabalho do professor em sala não se caracteriza como uma transposição de conhecimentos advindos da ciência para o espaço-tempo da sala de aula.

A discussão sobre a transposição didática de conteúdos científicos para as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica tem como pano de fundo o discurso da dicotomia entre *teoria e prática*, que se evidencia nos enunciados que seguem:

Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?

Q33: *Entender a verdadeira essência de proporcionar ao futuro professor de letras subsídios precisos para ter domínio de conhecimentos, **relacionando teoria com a prática.***

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q34: *O curso muito bom, proposta bem definida e mesmo sendo a distância, pudemos nos interagirmos com assuntos que envolvem o Ensino de Língua, sua origem, seu progresso e as diversas concepções. Com objetivo de preparar professores qualificados e que se detenham de conhecimentos para colocá-los em prática na sala de aula.*

Até esse estágio do curso, o que você considera prioridade em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa? O curso de graduação em Letras está atendendo a essas prioridades de formação?

Q35: *Conhecer teorias atuais e saber utilizá-las na prática. Por enquanto essa prioridade está sendo atendida.*

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q36: *Acredito que considerando o futuro da educação, o curso está bem encaminhado. Mas penso que nem sempre a forma didática sugerida seja fácil ou corresponde a realidade da educação hoje.*

Embora valorem positivamente o curso ou coloquem em dúvida a sua preparação para a docência, emerge nos enunciados um discurso bastante difundido, o de que a teoria, oriunda da formação inicial na universidade, presta-se à aplicação prática, no caso, na escolar.

A dicotomia entre teoria e prática também foi reenunciada em uma das atividades avaliativas da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que abordou as seguintes questões:

1. *O que é ensinar Língua Portuguesa e Literatura?*
2. *Que conhecimentos são necessários ao professor de Língua Portuguesa e Literatura? Que capacidades lhe são requeridas?*
3. *Que fatores intervêm nos modos de organização escolar e na prática pedagógica dos professores?*
4. *O que dizem os documentos que orientam essa prática de ensino de Língua Portuguesa e Literatura?*
5. *Afinal, qual é a função do professor de Língua Portuguesa e Literatura?*

O que dizem os documentos que orientam essa prática de ensino de Língua e Literatura?

AA1: *Os documentos direcionados à orientação da prática pedagógica mostram um caminho teórico, muito bem elaborado, onde tudo parece que dará certo, todavia o cotidiano nos mostra que na prática nem tudo funciona como nos mostram os livros, as regras, as leis, estatutos, etc. É na vida real que surgem os problemas e as dificuldades...[...].*

Ao refletir sobre as orientações dos documentos de ensino, que estavam sendo discutidos na disciplina, a licencianda mostra que tem o entendimento de que os documentos oficiais de ensino reenunciam teorias gestadas na academia (*Os documentos direcionados à orientação da prática pedagógica mostram um caminho teórico [...]*), e coteja o fazer teórico com a atuação/práxis do professor (*[...] o cotidiano nos mostra que na prática nem tudo funciona como nos mostram os livros, as regras, as leis, estatutos, etc.*). Para a licencianda, a teoria não é algo concreto que por si só dê conta do mundo da vida; para ela a prática se efetiva a partir dos acontecimentos no âmbito das relações construídas nas esferas do trabalho e da vida cotidiana (*É na vida real que surgem os problemas e as dificuldades [...]*). Enfim, o trabalho teórico não é visto pela licencianda como algo que dê conta da práxis, que é também trabalho

ou uma atividade humana. A partir de Deleuze, Furlanetto (2010) diz que a prática não se oferece como *aplicação* da teoria, e mais, que a própria ‘teoria’ não é senão uma prática, a prática teórica.

O discurso dicotômico entre teoria e prática, que considera a prática como aplicação da teoria a um dado campo, tem sua raiz na tradição de pesquisa descolada dos problemas da vida. Bakhtin, já na década de 1920, apontava como problemática essa distância entre o mundo teórico e o mundo da vida (da ética), isso porque “[...] não podemos perscrutar o mundo dos acontecimentos a partir do mundo teórico. Devemos começar com o próprio ato e não com sua transcrição teórica” (BAKHTIN, 2010[1986]: 17).

É possível associar o discurso dicotômico sobre a relação entre teoria e prática com a tradição da ciência moderna, que buscou neutralidade e cientificidade nos modos de produção do conhecimento e, para isso, cada vez mais se afastou do mundo da vida (no sentido bakhtiniano da expressão). Atualmente, esses modos tradicionais de fazer pesquisa têm mostrado seu esgotamento, pois, segundo Moita Lopes (2006:100), esse modo de produzir conhecimento é inadequado, porque não dá conta de formular conhecimentos que sejam responsivos à vida social, uma vez que ignora as vozes dos que a vivem. São formas de produzir conhecimento que descorporificam o sujeito, a fim de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia, etc.

Ainda sobre a relação entre produção de conhecimentos científicos e sua *aplicação* na prática escolar, Geraldi pondera:

O tempo da pesquisa e o tempo do ensino têm lógicas distintas, e as exigências postas para aquela não demandam urgências como as enfrentadas pelo professor que, na sala de aula diante de seus alunos tem que tomar decisões, agir ao mesmo tempo em que, refletindo sobre sua ação, contribui para soluções sequer imaginadas pelo pesquisador. Por isso a atividade docente, sem eu fazer pedagógico, vai além dos fazeres científicos embora não possa prescindir destes.(GERALDI, 2010a: 54).

Então, a perspectiva enunciada pelos licenciandos (*Conhecer teorias atuais e saber utilizá-las na prática; [...] na prática nem tudo funciona como nos livros [...]*) ancora-se na crença amplamente difundida de que há uma *ponte* aplicacionista entre teoria e prática. Sobre essa questão, lançamos mão da seguinte reflexão de Geraldi:

[...] *não há ponte* entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (GERALDI, 2002[1991]: XXVIII, grifos do autor).

É preciso considerar, no entanto, que, naquele momento (sexta fase da formação inicial de professor), dada a configuração curricular do curso, os licenciandos ainda não poderiam renunciar uma compreensão mais situada da relação dialética entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos. Além disso, embora os licenciandos renunciem o discurso dicotômico ou aplicacionista entre teoria e prática, evidenciando a não compreensão de que teoria e prática têm naturezas distintas e que ambas são atividades humanas (portanto, reais e concretas), sua inquietação expressa uma preocupação com a preparação para a prática docente. Em outras palavras, eles refletem sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa. Assim, ao apontar os estágios que ainda estavam por vir, ao solicitar mais aulas de Didática e Metodologia e ao mencionar a relação entre a teoria e a prática, esses licenciandos fazem ressoar o discurso da falta de preparo para a sua atuação como professores de Língua Portuguesa.

Por outro lado, a seguir destaco enunciados em que a formação para docência é considerada satisfatória:

Como você avalia o curso de Letras-Português-EaD até as disciplinas que você cursou no que se refere à formação/preparação para ser professor de Língua Portuguesa?

Q37: *Como um ótimo curso, com um grau “elevado” de dificuldade, o que eleva também o nosso esforço, compromisso, aprendizagem. **Prepara muito bem o até então aluno para atuar como professor.***

Q38: *O nosso curso sem dúvidas está nos proporcionando uma **ótima base para preparação para professor.***

Q39: *Nosso curso é muito bom, **temos um curso que não forma só professores, mas professores conscientes.***

Q40: *Prepara bem os acadêmicos. Durante todo o curso temos exemplos **práticos e exercícios relacionados à docência.***

Q41: *Nota 10. O termo a distância de forma alguma desqualificou o curso, o mesmo oferece ricas oportunidades de adentrarmos no mundo linguístico. **Os conteúdos abordados nas disciplinas só nos proporcionou riquíssimos conhecimentos e preparação para futuros educadores aptos a ensinar a língua e sua complexidade.***

Q42: *Eu considero o curso de Letras Português EAD **muito bom para formação do professor de LP.***

Q43: *Ótimo, pois nos base e nos direciona para o melhor caminho que se refere em ensino e aprendizagem.*

Esses enunciados apontam para uma satisfação dos licenciandos no que se refere à formação docente. Eles relacionam a formação docente ao conteúdo teórico do curso: *Os conteúdos abordados nas disciplinas só nos proporcionou riquíssimos conhecimentos e preparação para futuros educadores aptos a ensinar a língua e sua complexidade.*

Então, há discursos opostos no que se refere à formação docente oferecida pelo curso: os que não se sentem preparados, como discutido antes, e os que avaliam positivamente a formação para a docência. Há, portanto, nos enunciados dos licenciandos “vozes dissonantes, que evidenciam diferentes pontos de vista, construídos a partir de um horizonte axiológico singular, da posição única que cada um ocupa no mundo, a qual os faz verem ‘o mesmo objeto’ de modo diferente, dialogicamente.” (N. C. RODRIGUES, 2011: 113).

De todo modo, em ambas as situações (quando os licenciandos dizem que não estão preparados para a docência ou quando afirmam que o curso os está preparando adequadamente para atuação docente) observamos sujeitos se constituindo professores de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tentei evidenciar os percursos para o desenvolvimento de uma pesquisa na perspectiva dialógica. Sobre a constituição e análise dos dados, é preciso destacar que se trata de uma análise aberta, em que as regularidades dos dados direcionam o diálogo. No entanto, o contorno/acabamento realiza-se ancorado no objetivo da pesquisa no agenciamento da multiplicidade de vozes (dos dados e da teoria) pelo pesquisador, a fim de atribuir inteligibilidades aos discursos analisados. Já na constituição de dados, indica escolha, autoria, opções metodológicas. Assim é que a pesquisa qualitativa de cunho dialógico situa-se no âmbito dos estudos em que o fazer ciência é construir significados cuja validade se calcula no interior do horizonte teórico que engendra a pesquisa (GERALDI, 2010b: 87).

Sendo, pois, uma análise aberta, por isso não é, e nem pode ser neutra; não existe pesquisa sem posição axiológica, sem ser infiltrada/encharcada por meandros ideológicos. A pesquisa também é um ato político, uma vez que é uma atividade em que a posição do pesquisador é permeada pelos entornos institucionais implicados frente às realidades situadas de seu foco de estudo.

Na ADD destaca-se a ancoragem epistêmica. Muito mais que uma metodologia ou uma teoria aplicada a um conjunto de dados a fim de validar as vozes dos interessados (da academia) no estudo, a arquitetura bakhtiniana permite ao pesquisador construir um outro modo de olhar as relações intersubjetivas, os discursos e até o mundo da vida, tendo em vista que se trata de um pensamento assentado na ética da responsabilidade e da alteridade (BAKHTIN, 2010[1986]). Segundo Geraldi (2010a: 133), não é possível dizer exatamente o que diz Bakhtin, e sim extrair uma forma de pensar acompanhada por uma teoria significada pelo leitor a fim de construir novas compreensões, uma vez que nunca nos achegamos aos textos/discursos (neste caso, dos textos do Círculo de Bakhtin) desnudados de nossas contrapalavras e sim nos encontramos com eles encharcados/permeados/constituídos de uma série de discursos *outros* valorados/acentuados/povoados por uma multiplicidade de vozes sociais.

Por fim, o horizonte epistêmico-metodológico aqui apresentado mostra-se produtivo para o estudo qualitativo das produções discursivas contemporâneas, uma vez que não há categorias prévias, imutáveis, engessadas, e sim alguns parâmetros mais amplos que possibilitam a

observação das regularidades e irregularidades, das estabilidades e das instabilidades discursivas. É no ato-evento do fazer a pesquisa que se desenha o contorno do diálogo.

Recebido em: 25/09/2014
Aprovado em: 05/11/2014
niveajoi@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M.; [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004[1929].

BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1963].

BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de literatura e de estética - a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998[1975].

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010[1986].

BALTAR, Marcos Antônio Rocha. A morte do professor de português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011. (Conferência proferida no VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS).

BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin* 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 61-80.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002[1991].

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008[1998].

PONZIO, Augusto. Prefácio de Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-38.

RODRIGUES, Nara Caetano. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 232p.

RODRIGUES, Nara Caetano; HENTZ, Maria Izabel de Bertoli. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. *Fórum Lingüístico*. v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n1p55/21623>. Acesso em: 13/05/2012.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2007b. p. 11-36.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 13, jan./2000. p. 5-13. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf. Acesso em: 21/12/2011.