



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE BACABAL - CESB
LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA E
LITERATURAS

RODRIGO ANDRADE BARROSO

AS TENSÕES DISCURSIVAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A
PARTIR DO TEXTO E/OU DA GRAMÁTICA NO CAMPO EDUCACIONAL

Bacabal

2025

RODRIGO ANDRADE BARROSO

**AS TENSÕES DISCURSIVAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A
PARTIR DO TEXTO E/OU DA GRAMÁTICA NO CAMPO EDUCACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Letras Licenciatura em Língua
Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas da
Universidade Estadual do Maranhão - Campus
Bacabal - para obtenção do grau de licenciatura
em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Waltersar José De
Mesquita Carneiro

Bacabal

2025

Barroso, Rodrigo Andrade.

As tensões discursivas sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir do texto e/ou da gramática no campo educacional / Rodrigo Andrade Barroso. - Bacabal - MA, 2025.

60 f.

Monografia (Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Waltersar José de Mesquita Carneiro.

1. Argumentação. 2. Interdiscurso. 3. Linguística aplicada. 4. Ensino de Língua Portuguesa. I. Título.

CDU: 37.091.3:811.134.3

RODRIGO ANDRADE BARROSO

**AS TENSÕES DISCURSIVAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A
PARTIR DO TEXTO E/OU DA GRAMÁTICA NO CAMPO EDUCACIONAL**

Monografia apresentada junto ao curso de
Letras Licenciatura em Língua Portuguesa,
Língua Inglesa e Literaturas da Universidade
Estadual do Maranhão - Campus Bacabal - para
obtenção do grau de licenciatura em Letras.

Aprovado em: 1º de julho de 2025.

Nota: 10.0 (dez)

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **WALTERSAR JOSE DE MESQUITA CARNEIRO**
Data: 15/07/2025 20:33:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Waltersar José De Mesquita Carneiro (Orientador)
Doutor em Linguística
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO VALBERT ALVES SILVA**
Data: 19/07/2025 22:27:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antônio Valbert da Silva
Doutor em Linguística Aplicada
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **VILMA MARIA REIS CAVALCANTE**
Data: 16/07/2025 20:18:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vilma Maria Reis Cavalcante
Doutora em Linguística
Universidade Estadual do Maranhão

Dedico este trabalho a Deus, que me abençoa diariamente, e a minha mãe, Antonia Lemos Andrade Barroso, que foi a minha maior inspiração para alcançar voos mais altos na minha educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por Seu amor manifesto diariamente em forma de bênçãos, pela misericórdia constante com que me sustenta e pela esperança viva na volta de Seu Filho, Jesus Cristo. Essa fé me fortaleceu em dias difíceis e acalmou o meu coração nas incertezas.

Minha eterna gratidão à minha mãe, Antonia Lemos Andrade Barroso, minha maior companheira de vida e incentivadora incansável da minha educação. Mesmo sem estar presente fisicamente, ela segue viva em minha memória, em cada conquista e em cada passo que dou. Este trabalho também é dela.

Ao meu professor orientador, Prof. Dr. Waltersar José de Mesquita Carneiro, expresso meu reconhecimento pela orientação atenta nas revisões e, principalmente, por ter me apresentado ao universo da Linguística e da Análise do Discurso, área com a qual me identifiquei profundamente desde os primeiros semestres. Sou grato pela confiança em aceitar me orientar e pelo apoio ao longo deste percurso.

À professora Profa. Ma. Maria de Fátima Santos Ferreira, coordenadora dos cursos de Letras da UEMA-Campus Bacabal, agradeço pela competência com que conduz a coordenação e pela disponibilidade em momentos decisivos, especialmente ao me auxiliar com os trâmites administrativos durante a graduação.

Aos colegas de turma, com quem compartilhei descobertas, desafios e aprendizados, deixo meu apreço. Em especial, agradeço à Luanda Dantas Sampaio, minha parceira de atividades e reflexões desde o início do curso. Sua presença tornou mais leves os dias mais pesados e mais significativas as conquistas.

Agradeço ainda a todos os professores que passaram pela minha formação, em especial ao Prof. Dr. Antônio Valbert da Silva, à Profa. Dra. Vilma Maria Reis Cavalcante e à Profa. Ma. Thalita Ruth Sousa, cujas aulas, orientações e exemplos contribuíram para a construção do profissional que venho me tornando. Cada contribuição foi essencial neste percurso.

“A língua tem poder sobre a vida e sobre a morte; os que gostam de usá-la comerão do seu fruto.”

Provérbios 18:21 NVI

RESUMO

Este trabalho busca compreender as tensões discursivas que atravessam o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que tange à disputa entre a abordagem tradicional a partir da gramática e perspectiva que aborda o ensino a partir do uso da linguagem, no contexto da formação de professores na Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal. A pesquisa parte do entendimento de que a linguagem é uma prática social e que os discursos sobre o ensino da língua são posicionamentos argumentativos construídos em um campo de disputas ideológicas, onde memórias escolares, valores institucionais e políticas educacionais se entrelaçam. O estudo fundamenta-se na teoria do interacionismo sociodiscursivo, no conceito de interdiscurso (Maingueneau), no dialogismo de Bakhtin e na argumentatividade no discurso (Fiorin), além da Linguística Aplicada (Moita Lopes). A metodologia adotada foi qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, com entrevistas aplicadas a dois grupos de sujeitos: licenciandos dos primeiros semestres do curso de Letras, representando os ingressantes, e dos últimos semestres, representando os concluintes. As entrevistas foram analisadas com base na Análise da Interação Verbal, considerando as marcas de posicionamento, as relações dialógicas e os efeitos de sentido presentes nas falas. Os resultados revelam que os sujeitos ingressantes tendem a reproduzir o discurso tradicional da gramática normativa, enquanto os concluintes demonstram uma abertura maior para abordagens do texto, ainda que a gramática permaneça como referência. O estudo evidencia a força do discurso gramatical no imaginário docente, a resistência às mudanças propostas pelas diretrizes curriculares, e as contradições que permeiam o campo educacional. Ao analisar os tensionamentos entre essas perspectivas, o trabalho destaca a natureza argumentativa dos discursos, contribuindo para a compreensão dos desafios enfrentados na formação de professores e para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais dialógicas e significativas nos estudos da linguagem e no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: argumentação; interdiscurso; linguística aplicada; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This study aims to understand the discursive tensions that permeate the teaching of Portuguese Language, especially regarding the dispute between the traditional grammar-based approach and the perspective that emphasizes teaching through language use, within the context of teacher education at the State University of Maranhão – Bacabal Campus. The research is based on the understanding that language is a social practice and that discourses on language teaching are argumentative positions constructed within a field of ideological disputes, where school memories, institutional values, and educational policies intertwine. The study is grounded in the theory of socio-discursive interactionism, the concept of interdiscourse (Maingueneau), Bakhtin's dialogism, the notion of argumentation in discourse (Fiorin), and the Applied Linguistics (Moita Lopes). The adopted methodology is qualitative, descriptive, and interpretative in nature, with interviews conducted with two groups of participants: undergraduate students in the early semesters of the Language and Literature program, representing beginners, and those in the final semesters, representing prospective graduates. The interviews were analyzed based on the Analysis of Verbal Interaction, considering markers of positioning, dialogic relations, and the effects of meaning present in the utterances. The results reveal that beginner students tend to reproduce the traditional discourse of normative grammar, while graduating students show greater openness to text-based approaches, although grammar remains a reference point. The study highlights the strength of grammatical discourse in the teaching imaginary, the resistance to changes proposed by curricular guidelines, and the contradictions that permeate the educational field. By analyzing the tensions between these perspectives, the study emphasizes the argumentative nature of discourses, contributing to the understanding of the challenges faced in teacher education and to reflections on more dialogic and meaningful pedagogical practices in language studies and the teaching of Portuguese Language.

Keywords: argumentation; interdiscourse; applied linguistics; Portuguese language teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1	A linguagem como uma prática social.....	14
2.2	A linguagem como interação.....	16
2.3	A linguística aplicada no ensino de língua portuguesa	18
2.4	O interdiscurso como espaço de embate entre sentidos.....	20
2.5	A argumentatividade nos discursos.....	23
3	METODOLOGIA	25
3.1	Abordagem teórico-metodológica.....	25
3.2	Tipo de pesquisa e objetivos.....	26
3.3	Sujeitos da pesquisa	27
3.4	Procedimentos metodológicos	28
3.5	Método de análise dos dados	30
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERÊNCIAS	45
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	48
	APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	49

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido historicamente marcado por diferentes concepções de linguagem e práticas pedagógicas que refletem disputas ideológicas e epistemológicas no campo educacional. Ao longo do tempo, consolidaram-se abordagens que ora enfatizam a gramática normativa como centro do ensino, ora propõem a centralidade do texto e da produção de sentidos como eixo formativo. Esse tensionamento revela não apenas escolhas metodológicas, mas uma disputa mais ampla por sentidos sobre o que significa ensinar e aprender a língua materna, quais conhecimentos devem ser priorizados e quais finalidades se atribuem à escola como instituição social.

A pesquisa aqui desenvolvida insere-se nesse debate, com o objetivo de analisar os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa que circulam no campo educacional, especialmente entre licenciandos do curso de Letras. A partir de uma perspectiva discursiva, compreende-se que os sentidos sobre o ensino da língua não são neutros nem universais, mas constituídos historicamente por diferentes formações discursivas que se entrelaçam, se confrontam e, muitas vezes, se sobrepõem. Como propõe Maingueneau (2005), todo discurso é atravessado por outros discursos, o que chama de interdiscurso, e todo dizer é, ao mesmo tempo, resposta e antecipação de outros dizeres. Nessa perspectiva, os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa não podem ser compreendidos isoladamente, mas como parte de um campo de disputas ideológicas, onde diferentes visões sobre linguagem, aprendizagem e papel docente se confrontam.

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se no dialogismo de Bakhtin (2010), interdiscurso segundo Maingueneau (2005), argumentatividade conforme Fiorin (2014) e a Linguística Aplicada com base em Moita Lopes (2008). Esses referenciais permitem compreender o ensino da Língua Portuguesa como um campo discursivo em disputa, no qual coexistem abordagens centradas na gramática normativa e perspectivas que defendem o trabalho com o texto como espaço de construção de sentidos e de cidadania. Além disso, considera-se que os discursos produzidos pelos sujeitos são atravessados por memórias escolares, políticas curriculares, práticas institucionais e experiências concretas de aprendizagem.

Este trabalho parte da compreensão de que a linguagem não é um instrumento neutro de comunicação, mas uma prática social historicamente situada, onde sentidos, valores e ideologias se constroem e se tensionam. Compreende-se a linguagem como atividade interativa e dialógica, atravessada por diferentes vozes que se entrelaçam, refletindo o contexto social,

histórico e ideológico em que os sujeitos estão inseridos. Essa perspectiva rompe com visões tradicionalmente normativas que tratam a língua como um sistema fechado de regras e normas, destacando a necessidade de compreender o ensino da Língua Portuguesa como espaço de produção de sentidos, negociação de significados e formação de sujeitos críticos.

Ao discutir as diferentes concepções de linguagem, o trabalho evoca as concepções existentes que tratam a língua como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. Essa última, alinhada à perspectiva discursiva, fundamenta a análise proposta neste trabalho, ao entender o ensino da língua não como mera transmissão de conteúdos gramaticais, mas como prática formativa que envolve o uso real da linguagem em contextos de interação concretos. Reconhece-se, no entanto, que esses discursos não estão isolados: eles se constituem no interdiscurso, no jogo de forças entre diferentes tradições, saberes e interesses que moldam o campo educacional.

Dessa forma, a análise do discurso, como proposta metodológica, permite compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos a partir das condições sociais e históricas de produção de seus enunciados. Ao investigar os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa, adota-se a noção de interdiscurso formulada por Maingueneau, entendendo que o dizer dos sujeitos é sempre atravessado por outros dizeres, memórias discursivas e formações ideológicas. Essa perspectiva se articula ao conceito bakhtiniano de dialogismo, que concebe todo enunciado como resposta a enunciados anteriores e como antecipação de respostas futuras, reconhecendo a linguagem como lugar de disputa e negociação de sentidos.

A argumentação no discurso, compreendida a partir de Fiorin, é outro elemento central na análise proposta, pois os discursos sobre o ensino da língua são sempre tomados como posicionamentos em relação a outros discursos: eles afirmam, refutam, sustentam ou contestam ideias, configurando um campo de controvérsia. Nessa perspectiva, argumentar não é apenas expor uma opinião, mas tomar parte em uma rede de sentidos que atravessa a escola, as políticas públicas e a formação docente.

Por fim, a linguística aplicada, conforme Moita Lopes, também orienta o olhar desta pesquisa para a compreensão dos discursos como práticas sociais carregadas de ideologia, historicidade e poder. Compreender os discursos sobre o ensino da Língua Portuguesa é, portanto, um exercício de desnaturalização: de revelar o que está dado como evidente, de questionar o que se mantém como tradição e de problematizar as condições que permitem ou limitam o surgimento de novas práticas e sentidos. Essa reflexão teórica oferece o arcabouço necessário para a análise das entrevistas realizadas, permitindo interpretar os tensionamentos entre as abordagens gramatical e textual como parte de um campo discursivo em disputa.

No contexto brasileiro, o ensino de Língua Portuguesa permanece como um campo de disputas, onde diferentes concepções de linguagem e práticas pedagógicas se entrelaçam, muitas vezes de forma conflituosa. Apesar das orientações curriculares mais recentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que enfatizam a centralidade do texto, da leitura e da produção de sentidos como eixos estruturantes do ensino, o discurso tradicional gramatical ainda exerce forte influência sobre o trabalho docente. Essa permanência revela um tensionamento histórico entre abordagens que priorizam o ensino normativo, centrado nas regras gramaticais, e aquelas que compreendem a língua como prática social, viva e interativa.

Foi a partir dessa tensão que se formulou a inquietação que motivou a presente pesquisa: de que maneira os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa, baseados na perspectiva do texto, são influenciados, transformados ou tensionados pelos discursos que defendem o ensino a partir da gramática? A escuta atenta das vozes de licenciandos do curso de Letras, sujeitos que, ao mesmo tempo, ainda são alunos e se projetam como futuros professores, se mostrou um caminho potente para refletir sobre essa questão. Ao revisitar suas experiências escolares e dialogar com suas formações acadêmicas, esses sujeitos expressam posicionamentos que ora reproduzem, ora questionam e, por vezes, tentam conciliar os modelos tradicionais e inovadores de ensino.

Partiu-se, portanto, da hipótese de que, mesmo diante das propostas curriculares que orientam para um ensino da língua pautado no uso da linguagem, o discurso da gramática normativa permanece como referência central para muitos futuros professores, moldando suas concepções de língua e de ensino. Não se trata de uma oposição simples, mas de um campo discursivo heterogêneo, no qual memórias escolares, valores institucionais, experiências formativas e expectativas profissionais se entrelaçam, produzindo sentidos muitas vezes contraditórios.

Considerando a justificativa e hipóteses mencionados, o objetivo geral deste trabalho é compreender como os licenciandos do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal se posicionam discursivamente diante do ensino de Língua Portuguesa, buscando produzir inteligibilidade sobre um problema social, entendido aqui como a permanência do modelo tradicional de ensino da gramática mesmo após as orientações curriculares apontarem, há décadas, para uma prática pedagógica centrada na linguagem em uso. Para isso, buscou-se identificar as memórias e referências que esses sujeitos mobilizam ao falar sobre o ensino da língua; analisar as estratégias argumentativas presentes em suas falas; compreender de que maneira suas experiências escolares e acadêmicas influenciam seus

posicionamentos; e, finalmente, refletir sobre como esses discursos contribuem para a manutenção ou para a problematização das práticas de ensino da Língua Portuguesa.

Os resultados desta pesquisa apontam que, embora o discurso alinhado ao ensino de língua portuguesa através do texto esteja presente nos relatos de alguns sujeitos, especialmente entre os concluintes, a concepção de ensino centrada na gramática ainda ocupa um lugar privilegiado no imaginário docente. Esse discurso se manifesta como herança de memórias escolares, como reflexo de uma tradição pedagógica consolidada, e como um saber considerado necessário para o exercício da docência. Mesmo quando há críticas à rigidez das aulas tradicionais, a gramática frequentemente surge como um conteúdo que precisa ser resgatado ou abordado de forma mais atrativa, revelando a força de um interdiscurso que mantém a centralidade da gramática como evidência. A análise das entrevistas evidencia, portanto, que o campo do ensino da Língua Portuguesa é um espaço de tensionamentos, onde diferentes vozes se sobrepõem e disputam sentidos, configurando um cenário que exige reflexão, criticidade e abertura para novos modos de ensinar e aprender.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentam-se os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, discutindo as concepções de linguagem como prática social, os principais discursos que permeiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e as tensões entre as abordagens gramatical e textual. São exploradas ainda as noções de interdiscurso, dialogismo, argumentatividade e da Linguística Aplicada, que orientam a análise dos dados.

O segundo capítulo descreve o percurso metodológico adotado, detalhando a abordagem qualitativa e interpretativa, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados e os referenciais que nortearam a interpretação das entrevistas. Explica-se como as falas dos sujeitos foram tratadas enquanto produções discursivas, e de que maneira foram identificados os tensionamentos entre os discursos sobre o ensino da língua.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta os resultados da pesquisa, com a análise detalhada das entrevistas realizadas com os licenciandos. Cada entrevista é apresentada de forma individualizada, seguida de uma interpretação fundamentada nas teorias abordadas, de modo a evidenciar os diferentes posicionamentos discursivos e as disputas de sentidos sobre o ensino da Língua Portuguesa. As análises buscam iluminar as tensões entre tradição e inovação, entre a permanência do discurso gramatical e as tentativas de reconfiguração pedagógica propostas pelas abordagens textuais.

Ao final, são apresentadas as considerações finais, que retomam os principais achados do estudo, destacam suas contribuições para o campo da formação docente e apontam possíveis caminhos para futuras pesquisas e reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Para compreender essas tensões discursivas de forma mais aprofundada, é necessário revisitar as concepções teóricas que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa. A seguir, o primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta esta investigação, articulando os estudos sobre linguagem, discurso, interdiscurso, argumentação e formação docente, de modo a iluminar os sentidos que atravessam o ensino da Língua Portuguesa e suas práticas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A linguagem como uma prática social

O ponto de partida essencial para refletir sobre os discursos que perpassam o ensino de Língua Portuguesa no campo educacional é entender a linguagem como uma prática social. Longe de ser um instrumento neutro de comunicação, a linguagem constitui-se como um fenômeno ideológico, em que se entrelaçam subjetividades, valores sociais e disputas simbólicas. Conforme propõe Benveniste (2008), é na e pela linguagem que os sujeitos constroem suas identidades, produzem sentidos e se posicionam no mundo. Dessa forma, é apenas dentro da linguagem que o indivíduo se reconhece como sujeito, ou seja, como alguém capaz de dizer “eu” diante de um “tu”. Essa afirmação é fundante, pois nos revela que não existe sujeito fora da linguagem, nem linguagem fora da interação social.

Nesse sentido, adotar uma perspectiva dialógica e interacionista da linguagem implica reconhecer que todo uso linguístico é situado historicamente, atravessado por relações de poder e por finalidades específicas. Bakhtin (2000, p. 289) afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

Dessa forma, cada enunciado é único, construído no encontro entre interlocutores e condicionado pelas circunstâncias sociais em que ocorre. A linguagem é, portanto, um lugar de produção de sentidos, mas também de conflitos e negociações.

No contexto escolar, essa compreensão amplia o papel atribuído ao professor. Mais do que um transmissor de conteúdos linguísticos, o docente é um agente discursivo que atua na formação social dos alunos. A sala de aula torna-se um espaço de enunciação privilegiado, onde múltiplos discursos se encontram, se chocam e se reconfiguram. O trabalho com a linguagem, portanto, não pode restringir-se à análise estrutural da língua, mas deve considerar seus usos reais, suas funções sociais e seus efeitos de sentido. A prática pedagógica deve promover um ensino da linguagem que dialogue com a vida, com as experiências dos alunos e com os discursos que circulam na sociedade.

Freire (2002, p. 22-23) aprofunda essa discussão ao problematizar a ideia de formação como transferência de conhecimento. Para ele, ensinar não é depositar conteúdos no aluno, mas sim um processo dialógico, no qual “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Nesse movimento recíproco, o educador também é educando, e a linguagem é o mediador por excelência desse processo formador. A prática pedagógica, portanto, deve ser dialógica e comprometida com a transformação social, o que só é possível se a linguagem for compreendida em sua dimensão intersubjetiva, histórica e política.

É nesse cenário que a formação docente precisa ser repensada. A construção do papel docente deve considerar a linguagem como instrumento de mediação das práticas sociais e dos saberes escolares. Um professor que compreende a linguagem como prática social é capaz de reconhecer a heterogeneidade dos discursos que circulam na escola, de refletir criticamente sobre sua própria prática e de assumir um posicionamento ético diante dos conflitos sociais que perpassam o ambiente educativo. Como afirmam Bastolla e Souza (2022), é na prática discursiva que o docente expressa valores, crenças e intencionalidades que vão muito além do conteúdo formal ensinado e que incidem diretamente na formação cidadã dos alunos.

Ao abordar a linguagem por essa perspectiva, também se evidencia seu caráter argumentativo. Segundo Koch (1987, p. 19), a interação social mediada pela linguagem caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade, pois todo enunciado busca persuadir, influenciar ou provocar algum efeito no outro. Isso significa que o discurso dos sujeitos no espaço educacional e escolar não são neutros: ele sempre carrega consigo uma visão de mundo, uma ideologia, um projeto de sociedade. Com isso, o ensino da linguagem torna-se um campo de disputa por sentidos, e o professor, um sujeito político, cuja fala pode tanto reproduzir quanto contestar práticas sociais excludentes.

A escola, nesse contexto, aparece como um lugar privilegiado de observação das tensões sociais. França (1994) aponta que o espaço escolar reflete as aspirações, os conflitos e as incertezas da sociedade, sendo ele próprio uma materialização histórica dessas contradições.

Ao mesmo tempo, é também um lugar de resistência e possibilidade, onde discursos alternativos podem emergir, questionar o status quo e abrir caminhos para transformações. Para que isso ocorra, é necessário que o discurso escolar se abra à multiplicidade de vozes e de experiências, reconhecendo a heterogeneidade como riqueza formativa.

2.2 A linguagem como interação

Ao se compreender a linguagem como prática social, tal como discutido anteriormente, torna-se necessário também examinar as concepções que historicamente orientaram e ainda orientam os modos de ensinar e de conceber a língua em ambientes escolares. A forma como se compreende a linguagem influencia diretamente as escolhas didáticas, os objetivos de ensino e as práticas pedagógicas. Por isso, refletir sobre tais concepções é essencial para entender os discursos em circulação no campo educacional e as tensões entre abordagens tradicionais e discursivas no ensino de Língua Portuguesa.

A literatura especializada identifica três concepções principais de linguagem que marcaram, em diferentes momentos históricos, os paradigmas do ensino: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação. Essa classificação, inicialmente sistematizada por João Wanderley Geraldi (1984) e amplamente desenvolvida por autores como Travaglia (2002; 2009), Antunes (2003), Koch (2002) e Marcuschi (2005), reflete distintas visões sobre a natureza da linguagem, suas funções e, sobretudo, os papéis atribuídos a professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A primeira concepção, linguagem como expressão do pensamento, enraíza-se em uma visão idealista e subjetivista da linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um espelho do pensamento: aquilo que se diz ou se escreve é simplesmente a exteriorização de uma ideia pré-formada no interior da mente. Assim, dominar a linguagem é ser capaz de traduzir o pensamento de modo lógico e normativo. Essa concepção, como observam Travaglia (1996) e Zanini (1999), sustentou durante muito tempo uma prática pedagógica centrada na gramática normativa e na correção formal, em que o aluno ocupa um lugar passivo diante de um professor detentor do saber. A linguagem, nesse modelo, é concebida como um produto mental individual, descolada das condições sociais e históricas de sua produção, o que gera um ensino centrado na metalinguagem e na repetição mecânica de regras.

Já a segunda perspectiva, linguagem como instrumento de comunicação, desloca o foco para o funcionamento da língua como código. Essa visão aproxima-se da teoria da comunicação, especialmente da proposta de Jakobson, e define a linguagem como um conjunto

de signos organizados por regras gramaticais, com a função de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Trata-se de uma abordagem mais técnica, que reconhece a necessidade da língua na interação, mas ainda a trata de forma mecânica, limitada à transmissão de informações. Como aponta Koch (2002), nessa concepção o sujeito é visto como mero decodificador, e o processo comunicativo restringe-se ao domínio do código, desconsiderando as intencionalidades, os contextos e as ideologias que permeiam os enunciados.

(...) o sujeito é (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito, sendo que o papel do decodificador é essencialmente passivo (Koch, 2002, p. 14).

Essas duas concepções, embora distintas, compartilham uma visão reducionista da linguagem: ambas a entendem como fenômeno isolado do social, desconsiderando as dinâmicas interativas e os posicionamentos discursivos envolvidos em toda prática de linguagem. Além disso, ambas marcaram profundamente a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, sustentando práticas centradas na repetição, na memorização de regras e na valorização exclusiva da norma culta.

Em contrapartida, a terceira concepção, linguagem como forma de interação, propõe uma ruptura com essas visões tradicionais ao compreender a linguagem como uma atividade social, histórica e ideológica. Inspirada no pensamento de Bakhtin, essa perspectiva vê a linguagem como um processo dialógico em que os sujeitos se constituem e se relacionam por meio de enunciados situados. Conforme afirma Bakhtin (2006, p. 125), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta [...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Aqui, o sentido não está na mente individual nem no código abstrato, mas na relação entre interlocutores em contextos concretos de uso.

Conforme observa Travaglia (2009, p. 29), nessa concepção “não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa”. Também, Cazarin (1995, p. 5-6) define bem os objetivos dessa abordagem no ensino de língua:

A preocupação básica é levar ao aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais.

A linguagem, nessa concepção, torna-se ação, prática social, produção de sentidos em confronto com outras vozes. Como sintetiza Koch (2000, p. 9), trata-se de encarar a linguagem como “atividade, como forma de ação [...] como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos”. Esse entendimento transforma profundamente o ensino da língua, pois desloca o foco do ensino de regras para a formação discursiva dos sujeitos, para o desenvolvimento de competências interpretativas e argumentativas. O texto deixa de ser mero suporte de conteúdo e passa a ser espaço de diálogo, posicionamento e construção de identidades.

Além disso, essa concepção está em consonância com os documentos curriculares mais recentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que reafirmam a importância do trabalho com os gêneros discursivos e com práticas reais de leitura e produção textual. Nesse modelo, ensinar língua portuguesa é, essencialmente, ensinar a interagir pela linguagem, a ocupar posições nos discursos sociais, a compreender e a produzir sentidos.

Embora as três concepções ainda convivam nas práticas escolares e formativas, é perceptível uma valorização crescente da perspectiva interacionista, sobretudo em espaços de formação crítica de professores. Cabe destacar, no entanto, que essa valorização nem sempre se traduz em práticas coerentes, havendo ainda grande resistência e resquícios de modelos tradicionais que precisam ser problematizados.

Ao reconhecer a linguagem como interação, este trabalho parte da compreensão de que os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa não são neutros nem universais, mas refletem e atualizam essas concepções em disputa. O tensionamento entre elas, sobretudo entre as abordagens normativo-comunicativas e a perspectiva dialógica, constitui o foco de análise desta pesquisa, que busca compreender como tais discursos se manifestam na formação docente e quais implicações produzem no modo como futuros professores se posicionam diante do ensino da língua.

2.3 A linguística aplicada no ensino de língua portuguesa

A concepção da linguagem como interação, que reconhece os usos da língua como constitutivos de práticas sociais e ideológicas, abre caminho para um diálogo necessário com os pressupostos da linguística aplicada. A partir do momento em que se compreende que os discursos sobre o ensino da Língua Portuguesa são permeados por posicionamentos sociais, valores e disputas de sentidos, torna-se imprescindível incorporar ao debate uma área que toma

como objeto justamente os usos da linguagem em contextos reais, tensionados por fatores históricos, políticos e culturais. Nesse contexto, a linguística aplicada oferece uma chave de leitura potente para analisar os documentos normativos, as políticas educacionais e as práticas docentes relacionadas ao ensino da língua materna.

Como campo indisciplinar, a linguística aplicada se define menos por um objeto fixo e mais por uma postura epistemológica e política. Moita Lopes (2011, p. 22-23) sintetiza esse espírito ao afirmar que a linguística aplicada “apresenta novas formas de politizar a vida social para além das histórias que nos contaram sobre quem somos”. Ou seja, trata-se de produzir conhecimento situado, sensível à complexidade dos contextos sociais e comprometido com a transformação das desigualdades. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa, para a linguística aplicada, não se limita à apropriação de um código normativo, mas envolve a formação crítica dos sujeitos para que possam se posicionar diante dos discursos que circulam e estruturam a vida em sociedade.

Ao olharmos para os documentos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos que há, pelo menos em termos discursivos, uma progressiva valorização das abordagens que reconhecem a linguagem como prática social. Os PCNs (Brasil, 1998) já apontavam, ainda que de forma tímida, a necessidade de respeitar a diversidade cultural e linguística do país, ao afirmar que “procurou-se respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (Brasil, 1998, p. 5). Dessa forma, os PCNs buscavam promover a construção de uma base comum sem ignorar as especificidades regionais.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Brasil, 1997, p. 79).

A BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, fortalece o discurso da linguagem como instrumento de desenvolvimento integral, apresentando competências que articulam saberes cognitivos, sociais e éticos. No entanto, é preciso olhar criticamente para esse documento, especialmente quando se considera sua formulação enquanto política linguística. Embora a BNCC traga diretrizes voltadas à promoção da equidade, da inclusão e da cidadania, muitas

vezes essas propostas se apresentam de forma genérica ou descolada das reais condições de ensino, especialmente nas escolas públicas.

Embora o texto da BNCC (2018, p. 8) afirme buscar a superação da fragmentação das políticas educacionais e o fortalecimento de um patamar comum de aprendizagem, é necessário problematizar em que medida esse patamar respeita as vozes locais, os contextos escolares diversos e as múltiplas formas de viver a linguagem. Rajagopalan (2013b, p. 21) observa que as políticas linguísticas não podem ser impostas como modelos únicos “de cima para baixo”, mas devem considerar as “ações coletivas representando contextos locais vividos”.

Para a linguística aplicada, portanto, a linguagem deve ser entendida como prática social situada, e os documentos normativos, como a BNCC, precisam ser lidos não apenas como prescrições técnicas, mas como produtos discursivos inseridos em contextos de sentidos. Como pontua Moita Lopes (2011, p. 20):

Essa é uma ideia impactante, mas que faz todo sentido em relação a esse modo contemporâneo de fazer LA. Não quer dizer que prescindamos de teorizações sobre linguagem, mas que elas podem não vir do campo de estudos linguísticos ou que tais teorizações possam ser construídas nos entrecruzamentos disciplinares.

Essa postura da linguística aplicada está em consonância com a proposta deste trabalho, que busca compreender os discursos sobre o ensino da Língua Portuguesa a partir de suas condições de produção, dos sujeitos que os enunciam e dos efeitos que provocam na formação docente. A incorporação da linguística aplicada ao referencial teórico aqui adotado permite, assim, ampliar a análise e situá-la dentro de um campo que entende a linguagem como território de tensionamento.

2.4 O interdiscurso como espaço de embate entre sentidos

As práticas de linguagem no contexto educacional ocorrem em campos discursivos nos quais diferentes vozes disputam sentidos, legitimidade e permanência. Para analisar esse embate entre abordagens, como a que defende o ensino da gramática normativa e a que propõe uma centralidade no texto, é necessário recorrer à Análise do Discurso, campo que oferece instrumentos teóricos capazes de interpretar essas contradições como parte de um movimento maior de produção de sentido e de posicionamento dos sujeitos.

A Análise do Discurso emergiu na França nos anos 1960, em um contexto de intensas transformações políticas e teóricas, marcado pela crise do estruturalismo e da gramática gerativa. Segundo Maltby (2014), foi nesse cenário que se consolidou a Análise do Discurso

de linha francesa, notadamente com as contribuições de Michel Pêcheux (1998), cujos estudos foram profundamente influenciados por Althusser. Conforme Orlandi (1999), até então os estudos da linguagem concentravam-se nas estruturas internas do texto, desconsiderando tanto a exterioridade quanto o sujeito que enunciava. A proposta da Análise do Discurso rompe com esse modelo ao tratar o discurso como prática de linguagem atravessada por condições históricas e sociais.

Pêcheux (1998) foi pioneiro ao propor uma análise que considera as condições de produção do discurso, conceito fundamental para entender de que lugar social o sujeito fala, a quem se dirige e como o sentido é construído. Pêcheux destacou a relação intrínseca entre discurso e ideologia, argumentando que os discursos são permeados por relações de poder que refletem e sustentam as estruturas ideológicas da sociedade (Guerra, 2009, p. 06).

Ele introduz a noção de formação discursiva, definida como o conjunto de regras que determinam o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição social, histórica e ideológica. Como observa Orlandi (1999),

partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, [a Análise do Discurso] trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

O discurso, assim, torna-se o lugar privilegiado da ideologia, e o sujeito, por sua vez, é marcado pelo assujeitamento, operando em condições que não controla integralmente.

A Análise do Discurso, ao longo de sua trajetória, desenvolveu-se em fases distintas. A primeira fase, fortemente influenciada pelo materialismo histórico e pela psicanálise, foi marcada pelo trabalho de Pêcheux. A segunda fase introduz Michel Foucault, que traz o conceito de formação discursiva como sistema de dispersão e regularidade entre enunciados, tipos de enunciação, objetos e conceitos. Foucault define:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (Foucault, 2008, p. 43).

É a partir da terceira fase que Dominique Maingueneau propõe uma inflexão decisiva, ao deslocar o foco do discurso isolado para o interdiscurso. Para ele, a unidade de análise adequada não é o discurso em si, mas o espaço onde ocorrem as trocas e tensionamentos entre

diversos discursos. Brandão (1991) apresenta uma visão radical de Maingueneau, afirmando o primado do interdiscurso sobre o discurso. O interdiscurso é, portanto, um conceito central, pois evidencia que os discursos são construídos em um contexto de interações contínuas com outros discursos, influenciados por ideologias e condições de produção específicas. Nesse sentido,

Reconhecer este tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro. No nível das condições de possibilidade semânticas, haveria, pois, apenas um espaço de trocas e jamais de identidade fechada (Maingueneau, 2005, p. 38).

A noção de interdiscurso de Dominique Maingueneau tem base na divisão de três categorias hierárquicas: (1) o universo discursivo, sendo “O conjunto das formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (Maingueneau, 2005, p. 34); (2) o campo discursivo, que se constitui em “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (Maingueneau, 2005, p. 34); e (3) o espaço discursivo, que são os “subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação” (Maingueneau, 2005, p. 34). Essa perspectiva é particularmente produtiva para a análise do campo educacional, onde se cruzam discursos acadêmicos, institucionais, pedagógicos, normativos e populares, todos disputando a definição legítima do que é ensinar e aprender.

Dentro desse referencial, este trabalho se insere no universo discursivo dos discursos educacionais e acadêmicos. Esse universo abrange todas as formações discursivas que interagem e tensionam na conjuntura educacional contemporânea, incluindo debates sobre metodologias de ensino, políticas educacionais e práticas pedagógicas. No campo discursivo educacional específico do ensino de língua portuguesa, identificamos posicionamentos em tensão: o que defende o ensino através do texto, focando na prática e compreensão textual, e o que privilegia o ensino através da gramática, enfatizando regras e estruturas gramaticais. Estas duas abordagens disputam espaço e legitimidade dentro do campo educacional, delimitando-se e influenciando-se mutuamente. Nossa análise se concentra no espaço discursivo sobre o ensino de língua portuguesa que circulam entre docentes e discentes acadêmicos de Letras.

Ao pensarmos sobre os discursos que sustentam o ensino de língua portuguesa no Brasil, ora centrados na gramática normativa, ora centrados no texto, estamos diante de um espaço discursivo constituído por posicionamentos distintos, mas profundamente relacionados. Não há discurso puro: todo dizer é sempre resposta, retomada, reformulação ou negação de outros dizeres. Essa visão se aproxima do pensamento de Bakhtin, quando este afirma que

Um membro de um grupo falante nunca encontra a palavra previamente como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e das avaliações dos outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada (Bakhtin, 2010, p 232).

A aproximação entre interdiscurso e dialogismo se revela fecunda. Ambos os conceitos rejeitam a noção de um discurso ou enunciado isolado. Maingueneau enfatiza que o discurso é sempre situado em uma rede de outros discursos, enquanto Bakhtin destaca que todo enunciado é essencialmente dialógico, sendo direcionado a um interlocutor e constituído pela interação com outras vozes. “Todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social.” (Bakhtin, 2016, p. 118). Assim, o ensino de Língua Portuguesa, longe de ser um terreno neutro, torna-se um campo de tensões discursivas em que se enfrentam modelos pedagógicos, epistemologias, políticas públicas e expectativas sociais.

As condições de produção, neste contexto, são fundamentais para compreender como certos discursos se legitimam e se reproduzem, mesmo diante de orientações curriculares que prescrevem direções opostas. Como destaca Nassr (2002, p. 34),

Nos discursos, a relação entre esses lugares, é representada por uma série de formações imaginárias que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si e ao outro. Sendo assim, nos processos discursivos, o emissor pode antecipar as representações do receptor criando estratégias de discurso.

Isso significa que docentes e discentes não apenas ocupam lugares institucionais, mas também constroem imagens de si e do outro que orientam seus dizeres e suas práticas. A análise do discurso permite, assim, compreender como determinados discursos sobre o ensino da língua resistem às mudanças, permanecem como “evidências”, e se reproduzem mesmo quando não mais correspondem às diretrizes oficiais.

2.5 A argumentatividade nos discursos

Ao considerar que os discursos sobre o ensino da Língua Portuguesa se constroem a partir de posicionamentos que se opõem, se sustentam ou se contradizem mutuamente, é necessário compreender tais discursos como fundamentalmente argumentativos. Essa perspectiva é central para o desenvolvimento da presente pesquisa, que busca analisar os sentidos produzidos pelos sujeitos ao se posicionarem sobre o ensino da língua, seja por meio da gramática normativa, seja por meio do uso da linguagem.

A argumentação, entendida aqui não como uma técnica persuasiva isolada, mas como uma dimensão constitutiva do discurso, encontra fundamento nas contribuições do professor José Luiz Fiorin (2014), que propõe uma leitura da argumentatividade não restrita à lógica formal ou à pragmática linguística, mas vinculada à teoria do discurso. Para o professor,

Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso (Fiorin, 2015, p. 29).

Em outras palavras, todo discurso é, por natureza, responsivo: ele se inscreve em um espaço de sentidos pré-existent, assume uma posição e dialoga com outros dizeres, ainda que esses não estejam explicitamente formulados.

Essa compreensão está profundamente alinhada com o dialogismo de Bakhtin, segundo o qual “todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social” (Bakhtin, 2016, p. 118). Fiorin retoma essa perspectiva ao afirmar que a análise da argumentatividade nos discursos precisa levar em conta seu “modo de funcionamento real”, ou seja, seu caráter dialógico (Fiorin, 2014, p. 69). Isso significa que os discursos sobre o ensino da língua, tal como serão analisados nesta pesquisa, não podem ser compreendidos de forma isolada: eles respondem a discursos anteriores, atualizam controvérsias históricas e projetam futuros possíveis.

A centralidade da argumentação nos discursos sociais evidencia que posicionar-se a favor ou contra o ensino baseado na gramática, por exemplo, não se resume a uma escolha metodológica, mas é uma tomada de posição ideológica, que mobiliza valores, crenças e representações sobre o que é ensinar, o que é aprender e o que é linguagem. Assim, ao analisar os relatos dos sujeitos da pesquisa, buscar-se-á justamente criar inteligibilidade sobre os modos pelos quais eles constroem seus argumentos, sustentam seus pontos de vista e se inserem em um campo interdiscursivo marcado por tensões.

Além disso, a abordagem argumentativa proposta por Fiorin (2014, p. 70) também se distancia da visão que reduz a argumentação à lógica formal ou à mera combinação de proposições. Em vez disso, ela se aproxima da tradição retórica clássica, relida à luz da teoria do discurso, que compreende os discursos como práticas voltadas à construção de sentidos socialmente compartilháveis. Nessa perspectiva, a argumentação é inseparável do contexto, da intenção, das relações entre os interlocutores e da memória discursiva.

É com esse olhar que este trabalho se propõe a interpretar os discursos dos alunos sobre o ensino de Língua Portuguesa, compreendendo-os como manifestações argumentativas inseridas em disputas maiores de sentido que atravessam o campo educacional.

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem teórico-metodológica

A presente pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, de caráter interpretativista, considerando que os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa constituem construções simbólicas atravessadas por valores, ideologias e disputas por sentidos. Assim, a análise qualitativa permite compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos em sua complexidade, não os reduzindo a dados numéricos ou a categorias preestabelecidas, mas valorizando as múltiplas vozes que emergem nas práticas discursivas. A linguagem, nessa perspectiva, não é apenas meio de comunicação, mas o próprio objeto de investigação, enquanto instância de produção e circulação de sentidos sociais.

Adotar uma postura interpretativista implica reconhecer que todo discurso é situado, produzido a partir de posições sociais e históricas específicas. Assim, o papel do pesquisador não é o de neutralidade absoluta, mas o de escuta atenta e reflexiva, buscando compreender como os sujeitos significam suas experiências e constroem posicionamentos dentro de um campo discursivo marcado por tensionamentos. Neste trabalho, embora a intenção seja a de não privilegiar previamente uma perspectiva sobre o ensino da língua, parte-se do reconhecimento de que uma abordagem mais funcional pode oferecer caminhos mais produtivos para uma formação linguística do sujeito. Tal hipótese, no entanto, não é tomada como ponto de partida analítico, mas constitui um horizonte de reflexão construído ao longo do processo de interpretação dos dados.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se tanto por razões teóricas quanto práticas. Do ponto de vista teórico, compreender os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa requer um olhar atento às estratégias de argumentação, aos posicionamentos subjetivos e às condições de produção que os moldam. A lógica quantitativa, focada em mensuração e frequência, seria insuficiente para dar conta da densidade simbólica que caracteriza esses discursos. Além disso, a análise proposta fundamenta-se em categorias como interdiscurso, dialogismo e argumentatividade, as quais demandam uma leitura interpretativa

sensível aos modos como os sujeitos se relacionam com as práticas de linguagem e com as políticas educacionais em circulação.

Do ponto de vista prático, o número limitado de participantes e a natureza do corpus, composto por relatos discursivos extraídos de entrevistas e interações no contexto acadêmico, também apontam para a pertinência da abordagem qualitativa. Os dados não foram concebidos para gerar generalizações estatísticas, mas para revelar os sentidos e disputas que atravessam o campo educacional, especialmente no que diz respeito às concepções e práticas relativas ao ensino da língua materna.

A abordagem adotada neste trabalho está em consonância com os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo, do funcionalismo e da teoria bakhtiniana da linguagem, que entendem a língua como prática social e os discursos como materializações de relações ideológicas e históricas. Essa perspectiva, ao orientar tanto a coleta quanto a análise dos dados, oferece as bases para uma investigação comprometida com a compreensão crítica dos discursos em circulação no campo educacional.

3.2 Tipo de pesquisa e objetivos

A pesquisa aqui desenvolvida inscreve-se no campo dos estudos qualitativos de natureza descritiva e interpretativa, fundamentada em uma abordagem discursiva. Essa escolha metodológica se justifica por compreender que o objeto investigado, os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa no espaço formativo universitário, não pode ser reduzido a estatísticas, quantificações ou categorias fechadas. Os sentidos que se produzem em torno da linguagem e das práticas pedagógicas são marcadamente atravessados por dimensões simbólicas, ideológicas e históricas, sendo, portanto, mais bem acessados por meio da escuta interpretativa e da análise da discursividade que os constitui.

Caracterizar a pesquisa como descritiva não significa limitar-se à neutralidade ou à descrição empírica do dado, mas sim buscar compreender como os sujeitos significam, justificam, sustentam ou questionam determinadas abordagens de ensino da língua. Essa descrição é sempre interpretativa, pois se orienta por uma leitura teórica e crítica dos enunciados dos participantes, especialmente no que diz respeito aos seus posicionamentos diante das tensões entre a abordagem gramatical tradicional e a perspectiva centrada no uso da linguagem.

A proposta de pesquisa não visa à proposição de intervenções pedagógicas, tampouco à normatização de práticas docentes. O que se busca, com base nos referenciais da linguística aplicada, é produzir inteligibilidade sobre um problema social, entendido aqui como a

permanência do modelo tradicional de ensino da gramática mesmo após as orientações curriculares apontarem, há décadas, para uma prática pedagógica centrada na linguagem em uso. Moita Lopes (2008, p. 14) observa que uma das tarefas centrais da Linguística Aplicada contemporânea é “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”, o que implica compreender não apenas o que os sujeitos dizem, mas como e por que dizem o que dizem.

A pesquisa, portanto, se orienta pela seguinte questão: de que maneira os discursos sobre o ensino de língua portuguesa, baseados na perspectiva do texto, são influenciados, transformados ou tensionados pelos discursos que defendem o ensino a partir da gramática? Essa indagação revela o interesse por explorar os sentidos em disputa dentro do campo educacional, especialmente no interior da formação docente de licenciandos em Letras. A tensão entre discurso normativo e discurso funcional não é apenas um embate metodológico, mas uma disputa por representações sobre o que é ensinar língua, o que é aprender, qual é o papel do professor e quais são os sentidos atribuídos à linguagem.

Ao delimitar esse foco, a pesquisa propõe como objetivo geral compreender os posicionamentos discursivos que circulam entre licenciandos do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal sobre o ensino de Língua Portuguesa, buscando identificar como esses sujeitos articulam sentidos em torno das práticas a partir da gramática e do texto.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Ao se inscrever na perspectiva da Análise do Discurso, esta pesquisa adota a concepção de sujeito não como uma entidade individual, consciente e autônoma, mas como uma posição discursiva, constituída pela linguagem e atravessada pela ideologia e pela história. O sujeito, nesse sentido, é efeito do discurso e não origem de um dizer neutro ou transparente. Isso significa que, ao serem analisados os relatos dos participantes da pesquisa, busca-se compreender não apenas o que os indivíduos dizem, mas como o que dizem revela os lugares discursivos que ocupam no campo educacional, os sentidos que disputam, e as memórias que atualizam.

Com base nessa concepção, os participantes da pesquisa foram definidos a partir de um duplo pertencimento discursivo: são, ao mesmo tempo, alunos do curso de Letras e futuros professores de Língua Portuguesa, ou seja, sujeitos que habitam simultaneamente as posições de aprendizes e formadores, transitando entre o espaço da escola básica (de onde vieram) e o

da universidade (onde se formam para nela intervir futuramente). A escolha por entrevistar licenciandos, portanto, responde à necessidade de acessar discursos que representem os atravessamentos ideológicos e formativos em curso na constituição desses sujeitos enquanto atores do processo de ensino-aprendizagem da língua.

Participaram da pesquisa seis sujeitos, sendo três estudantes do segundo semestre e três do nono semestre do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal. A divisão entre ingressantes e concluintes foi pensada como estratégia metodológica para capturar dois momentos distintos da trajetória formativa: por um lado, buscou-se compreender os posicionamentos discursivos de sujeitos recém-saídos do ensino médio, cujas experiências escolares ainda estão presentes na memória e que carregam representações mais cristalizadas sobre o ensino da Língua Portuguesa. Por outro, os estudantes concluintes representam sujeitos atravessados pelo discurso acadêmico, pelas teorizações linguísticas e pelas diretrizes curriculares que, em tese, orientam para uma abordagem do uso da linguagem.

Os participantes foram selecionados com base em sua disponibilidade e no critério principal de estarem cursando os semestres delimitados, sendo todos voluntários. Ainda que não tenha havido recorte por idade, experiência prévia ou engajamento em práticas docentes, os sujeitos representam uma amostra significativa do universo de licenciandos, justamente por expressarem, por meio de seus discursos, a coexistência e o embate entre memórias escolares, expectativas acadêmicas e projeções profissionais.

Ao abordar o ensino da Língua Portuguesa a partir das vozes desses sujeitos, pretende-se evidenciar como os discursos em circulação na formação docente se confrontam, se sobrepõem ou se mantêm em coexistência conflituosa. Mais do que relatar opiniões pessoais, os enunciados produzidos nas entrevistas revelam posições construídas no interdiscurso, sustentadas por diferentes tradições pedagógicas e por distintas formas de compreender o papel da linguagem na escola. Desse modo, analisar o dizer desses sujeitos é, também, analisar os discursos que disputam legitimidade no interior do campo educacional.

3.4 Procedimentos metodológicos

Os dados que compõem o corpus desta pesquisa foram gerados por meio de entrevistas individuais com os seis licenciandos do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal. As entrevistas foram previamente agendadas com os participantes e ocorreram em ambientes tranquilos dentro do espaço da universidade, garantindo condições favoráveis à escuta e à livre expressão dos sujeitos, e realizadas individualmente, em momentos

diferentes, de modo a preservar a singularidade de cada fala e evitar interferências entre os participantes. Todos os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos integralmente para a realização da análise discursiva. O instrumento utilizado foi a entrevista, permitindo que os sujeitos pudessem mobilizar livremente suas memórias escolares, suas crenças sobre o ensino da língua e seus posicionamentos diante da tensão entre gramática e texto. A escolha pelo formato individual visou garantir que os enunciados dos sujeitos refletissem com maior autenticidade os efeitos de sentido que circulam em suas formações discursivas.

A coleta de dados foi conduzida com base em um questionário composto por sete perguntas, cuja versão completa encontra-se no Apêndice A deste trabalho. As cinco primeiras questões buscaram situar os sujeitos em suas trajetórias escolares e acadêmicas, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da conversa e favorecendo a emergência de memórias discursivas. Já as duas últimas questões foram formuladas com a intenção de suscitar reflexões explícitas sobre o ensino de Língua Portuguesa, suas finalidades e formas de abordagem, oferecendo espaço para que os participantes expressassem seus posicionamentos diante das tensões entre o ensino gramatical e a perspectiva do uso da linguagem. Embora o questionário tenha guiado as entrevistas, a condução foi flexível, permitindo que os sujeitos elaborassem livremente suas respostas, construindo sentidos a partir de suas experiências e visões de mundo. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento expresso dos participantes, registrado na própria gravação. A participação foi voluntária e os sujeitos autorizaram o uso das informações respeitando-se o sigilo de identidade e o anonimato.

As gravações foram posteriormente transcritas na íntegra, preservando-se os elementos relevantes à análise discursiva. O corpus da pesquisa foi assim constituído por sequências discursivas produzidas nessas entrevistas, consideradas a partir de sua materialidade linguística e de suas condições de produção. A constituição do corpus seguiu critérios de pertinência temática, recorrência de sentidos e representatividade discursiva dos sujeitos entrevistados.

A análise dos dados foi estruturada em três etapas. A primeira consistiu na coleta e organização do corpus, estabelecendo-se o conjunto de sequências discursivas alinhadas ao objetivo da pesquisa. Em seguida, realizou-se a análise propriamente dita, com atenção à identificação de formações discursivas, marcas de posicionamento, vozes sociais e interdiscursividade. Por fim, na terceira etapa, os resultados da análise foram sistematizados em reflexões interpretativas, permitindo compreender como os sujeitos se posicionam diante dos discursos sobre o ensino de língua portuguesa e como suas falas revelam os tensionamentos que perpassam esse campo.

3.4.1 Método de análise dos dados

A análise dos dados seguiu os princípios da Análise da Interação Verbal em Bakhtin (2004, p.124), em diálogo com a linguística aplicada, as noções de interdiscurso e a argumentação no discurso. A centralidade da linguagem como prática social orientou todo o processo de interpretação, permitindo compreender os discursos dos sujeitos não apenas como enunciados isolados, mas como produções situadas, construídas a partir de posicionamentos ideológicos e de relações com outros discursos em circulação. Assim, o tratamento do corpus foi guiado pela busca por sentidos que revelassem os tensionamentos interdiscursivos e a natureza argumentativa das falas.

Conforme descrito anteriormente, a primeira etapa da análise consistiu na constituição do corpus por meio da transcrição integral das entrevistas gravadas. Em seguida, foi realizada uma leitura interpretativa do material, com o objetivo de identificar sequências discursivas alinhadas com o problema de pesquisa. Esse processo de leitura visou reconhecer posicionamentos que revelassem adesão, resistência, hesitação ou deslocamento em relação às abordagens gramatical e do uso da linguagem no ensino de Língua Portuguesa.

A fim de facilitar a organização do material e tornar visíveis os pontos de tensão nos discursos, foi implementado um sistema de codificação por cores. Os trechos das entrevistas foram destacados com grifo azul para identificar enunciados que remetem a uma concepção mais tradicional e normativa do ensino da língua, e com grifo verde para aqueles que apontam para uma abordagem mais inovadora e centrada no texto. Essa codificação constitui uma ferramenta interpretativa que auxilia na delimitação dos eixos discursivos predominantes e no mapeamento dos deslocamentos entre eles. As entrevistas completas com essa codificação se encontram no Apêndice B deste trabalho.

Além disso, o conceito de interdiscurso, conforme formulado por Maingueneau (2005), orientou a leitura das falas como efeitos de um campo discursivo mais amplo, no qual diferentes tradições pedagógicas disputam sentidos e legitimidade. Com isso, a análise se preocupou em observar não apenas o que os sujeitos dizem, mas como seus dizeres se articulam a outros discursos já ditos, como retomam memórias escolares, normas institucionais e valores culturais, e como operam como resposta a eles, seja por reafirmação, seja por contestação.

Para preservar a identidade dos participantes, todas as falas serão apresentadas no capítulo seguinte com nomes codificados, os quais indicam apenas o grupo ao qual pertencem (ingressantes ou concluintes), sem qualquer referência direta a dados pessoais. O uso de trechos

das entrevistas na análise será sempre contextualizado, permitindo ao leitor compreender o percurso argumentativo dos sujeitos e os sentidos mobilizados em cada posicionamento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados da análise das falas produzidas por seis estudantes do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal, com base nas entrevistas realizadas para esta pesquisa. As entrevistas, enquanto práticas discursivas situadas, possibilitam observar não apenas os conteúdos explicitados pelos sujeitos, mas também os posicionamentos que eles assumem em relação ao ensino da Língua Portuguesa, revelando as vozes sociais que os atravessam, os valores que sustentam e as memórias que mobilizam. A análise será conduzida à luz dos referenciais teóricos discutidos em capítulos anteriores: o dialogismo de Bakhtin (2010), o conceito de interdiscurso formulado por Maingueneau (2005), a Linguística Aplicada proposta por Moita Lopes (2008) e a argumentatividade no discurso segundo Fiorin (2014; 2015). Esses conceitos orientam a leitura das falas como produções de sentido inseridas em um campo de disputas ideológicas, nas quais diferentes tradições pedagógicas e concepções de linguagem competem por legitimidade.

Os sujeitos da pesquisa foram organizados em dois grupos, conforme o momento em que se encontram no curso: ingressantes e concluintes. A escolha desses participantes foi intencional, buscando abarcar sujeitos que, ao mesmo tempo, representam o aluno e o futuro professor de Língua Portuguesa, ou seja, sujeitos que habitam simultaneamente as posições de quem aprende e de quem, futuramente, ensinará. Na Análise do Discurso, o sujeito não é compreendido como um indivíduo autônomo, mas como uma posição discursiva, constituída historicamente e interpelada por práticas sociais e ideológicas. Assim, o interesse deste estudo não recai sobre trajetórias pessoais, mas sobre os modos como os sujeitos constroem sentidos a partir de lugares de fala atravessados por memórias, crenças e valores.

Os seis entrevistados têm idades entre 18 e 24 anos e são discentes do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal. Os três ingressantes, todos no primeiro semestre do curso, possuem idades entre 18 e 19 anos e concluíram o ensino médio em escolas públicas, sendo elas, o Colégio Militar Tiradentes, o Centro de Ensino Alves Cardoso e o Centro de Ensino Professor Juarez Gomes de Souza, todas na cidade de Bacabal-MA, trazendo consigo memórias escolares mais recentes de suas experiências no ensino médio e pelas expectativas em relação à formação universitária. Os três concluintes, por sua vez, cursam o oitavo ou nono semestre e têm idades entre 20 e 24 anos. Também oriundos de escolas

públicas, como o Instituto Federal do Maranhão e o Colégio Militar da cidade de Bacabal-MA, esses sujeitos estão finalizando sua formação acadêmica, tendo sido atravessados por disciplinas teóricas, metodológicas e políticas educacionais que compõem o percurso do curso de Letras. O grupo, portanto, representa uma diversidade de vozes e experiências, unidas pelo interesse comum na docência em Língua Portuguesa, mas atravessadas por diferentes formas de compreender e significar o ensino da língua.

Para preservar a identidade dos participantes e atender às exigências éticas da pesquisa, as falas dos entrevistados serão apresentadas de forma anônima, utilizando um sistema de codificação elaborado especificamente para este trabalho. O código atribuído a cada participante é composto pelas iniciais do nome, seguidas do semestre em que o estudante se encontra no curso de Letras e de sua idade no momento da entrevista. Por exemplo, um entrevistado com as iniciais EFS, matriculado no primeiro semestre e com 18 anos de idade, foi identificado como EFS1S18. Ao longo das análises, as falas serão referenciadas apenas por esse código, garantindo o sigilo acordado e respeitando o consentimento livre e informado dos participantes.

Além disso, optou-se por manter nas transcrições das entrevistas as marcas de oralidade presentes nas falas dos sujeitos, preservando as formas como as ideias foram expressas no momento da entrevista. Isso inclui hesitações, repetições, construções frasais não normativas e variações linguísticas características da fala espontânea. A transcrição completa das entrevistas está disponível no Apêndice B deste trabalho. Essa decisão metodológica se fundamenta na compreensão de que o discurso é materializado em práticas reais de linguagem, e que as marcas de oralidade carregam sentidos importantes para a análise, evidenciando os modos de dizer, as posições discursivas e as estratégias argumentativas utilizadas pelos sujeitos.

A seguir, cada entrevista será analisada individualmente, apresentando-se os excertos mais relevantes das falas dos participantes, acompanhados de reflexões fundamentadas nos pressupostos teóricos da pesquisa. O foco da análise será compreender como os sujeitos constroem seus posicionamentos, como se relacionam com os discursos que circulam no campo educacional e como suas vozes revelam os tensionamentos entre o ensino gramatical tradicional e a proposta de ensino da língua a partir do texto.

O primeiro entrevistado foi EFS1S18, ingressante no curso de Letras, oriundo de escola pública, e que destacou seu interesse pessoal pelo “mundo das palavras” e pelo “universo do conhecimento”, ressaltando ainda a influência do contexto escolar e das provas de vestibular para sua decisão de ingresso. Ao refletir sobre sua formação no ensino médio, EFS1S18

descreveu as aulas de Língua Portuguesa como tendo um foco significativo em literatura, mas também mencionou o papel da gramática:

Eu acredito que tínhamos sempre o foco em literatura mais do que gramática, porque o professor sempre tinha uma grande bagagem que ele sabia que a gente poderia usar, principalmente nos vestibulares. Então ele queria que nós ampliássemos mais a nossa bagagem cultural e, por isso, ele interpretava mais obras do que focava em gramática. Mas ele também focava muito em gramática, porque ele gostava muito. Mas os dois professores que eu tive focavam mais na literatura, para saber como a gente poderia interpretar os textos e colocá-los na redação, do que na própria gramática

Questionado sobre como deveriam ser as aulas de Língua Portuguesa, EFS1S18 argumentou que a disciplina precisa ser ressignificada, tornando-se mais próxima dos interesses dos estudantes e menos engessada pelas regras formais:

Eu acredito que a língua portuguesa precisava, principalmente nas aulas, ser mais focada no que o público quer, no que nós que éramos os... discentes queríamos, porque a gente pensa que o português está muito distante. Então trazer para as aulas de língua portuguesa uma camada, uma roupa que ficasse com que ela fosse mais natural, porque sempre a gente pensa que o português é muito arcaico, muito pesado, e as regras eram muito fúteis até eu diria... então para trazer para o público alvo que somos nós, trazer uma nova roupagem para língua portuguesa, porque ela se torna muito mais ortodoxa do que prática.

Por fim, ao ser perguntado se o curso de Letras deveria oferecer uma disciplina sobre o ensino de gramática, o sujeito se posicionou de forma afirmativa, argumentando:

Eu acredito que sim, porque nós, quando os professores davam aula para a gente, eles tinham o arquivo deles. Eles iam pro campo de batalha sem nada. Então era pra eles terem já esse acesso à gramática que é uma coisa que o curso precisa ter pra dar pra gente. Então eles precisavam se armar, depois já formados pra esse curso, para ministrar as aulas. Eu acho que isso é um tanto... antifundamentalista, porque não dá para eles sem base de nada... e que deixa nós à mercê do querer do professor, querer que o professor tenha essa profunda paixão por ensinar. Então assim, precisar. Aqui, eu não sei se tem essa formação básica para os professores terem mais base para dar para os alunos também.

A fala de EFS1S18 revela um tensionamento característico entre os discursos sobre o ensino da Língua Portuguesa: por um lado, o sujeito expressa um desejo por aulas mais dinâmicas e significativas, que aproximem a disciplina da realidade dos alunos, um posicionamento que se alinha a uma perspectiva inovadora, centrada no texto e nas práticas discursivas. Por outro lado, seu argumento a favor da inclusão de uma disciplina específica de ensino de gramática no curso de Letras mobiliza uma memória escolar que associa o domínio da língua ao domínio das regras gramaticais, evidenciando a persistência do discurso tradicional. Esse movimento revela a coexistência de vozes dialógicas em sua fala. O dizer do

sujeito se constrói como resposta a discursos anteriores (experiências no ensino médio) e como antecipação de futuros lugares de fala (como futuro professor).

Ao grifar os trechos de sua fala, observa-se que o azul (gramática) aparece com força nos trechos que tratam da necessidade de “base” para os professores e da importância da disciplina no curso, enquanto o verde (texto) emerge na crítica à rigidez das aulas tradicionais e na defesa de uma “nova roupagem” para a disciplina. Esses movimentos discursivos ilustram o funcionamento do interdiscurso. Os sentidos destes discursos não são criados no vácuo, mas emergem no entrelaço de formações discursivas, onde o discurso da tradição gramatical ainda exerce força, mesmo quando o sujeito manifesta desejos por mudanças.

Para EFS1S18, a argumentação configura-se como um posicionamento discursivo que dialoga com diferentes vozes e busca sustentar uma tese: o ensino da gramática é necessário, mas precisa ser adaptado à realidade dos alunos. Seu discurso, portanto, não rejeita a gramática, mas a questiona em seu formato tradicional, propondo uma reconfiguração que ainda carrega vestígios da tradição normativa. Ao mesmo tempo, seu posicionamento revela uma compreensão da linguagem como algo distante e formalizado, o que, como aponta Moita Lopes (2008), evidencia a influência de discursos sociais amplos que constituem a escola como espaço de manutenção de hierarquias e saberes cristalizados.

A segunda entrevistada foi VLM1S19, ingressante no curso de Letras, e que relatou que sua decisão de ingressar no curso foi motivada pelo hábito de leitura desenvolvido desde a infância e pelo incentivo de professores ao longo de sua trajetória escolar. Proveniente de uma escola pública, ela destacou que sua formação no ensino médio, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, foi marcada por um equilíbrio entre leitura e gramática, com ênfase nas análises gramaticais, justificadas pela percepção de deficiências anteriores de aprendizagem entre os alunos.

Ao ser questionada sobre o foco predominante das aulas de Língua Portuguesa no ensino médio, se centradas na interpretação de textos ou em análises gramaticais, a entrevistada respondeu:

Minhas aulas, elas eram mais focadas em análises gramaticais, porque... o meu professor é especialista em literatura, só que devido ao déficit de atenção dos alunos, de muitas falhas do ensino fundamental, ele acabava focando mais na gramatical.

Na sequência, ao refletir sobre como as aulas de Língua Portuguesa deveriam ser organizadas e o que seria mais importante para os alunos aprenderem, a entrevistada afirmou:

Eu acho, né? Eu acredito que as aulas... elas deveriam ser focadas principalmente nas gramaticais, nas análises gramaticais. Por quê? O ensino fundamental em si... ele tem um déficit em leitura. Os professores deveriam cobrar mais esse esquisito leitura, não só na sala de aula, mas também em casa, porque os alunos... eles saem do ensino fundamental menor com aquele... um processo de leitura e aprendizagem e quando chega no maior, acaba que gera muita atividade e os alunos acabam se perdendo ali. Então acredito eu que nesse processo de ensino fundamental maior para o ensino médio, os professores... eles deveriam focar nessa questão de leitura lei ter escrita buscar mais instigar o aluno nesse processo de leitura escrita.

Por fim, ao ser indagada sobre a necessidade de uma disciplina específica sobre o ensino de gramática no curso de Letras, VLM1S19 defendeu a inclusão da disciplina, justificando:

Eu acho... acredito eu que com certeza, porque a gramática é o pilar, ela é o estrutural das escritas que a gente pode estar assimilando ao nosso curso e também quando nos tornarmos docentes. Acredito eu que a gente precisa carregar essa bagagem para quando estivermos na sala de aula, possamos tirar as dúvidas dos nossos discentes de forma mais explícita e sem poder deixar dúvidas... usar mais a clareza com eles.

A fala de VLM1S19 expressa um alinhamento predominante com a perspectiva tradicional de ensino da Língua Portuguesa, ancorada na ideia de que o domínio da gramática é condição fundamental para o aprendizado da escrita e para o desempenho docente. A entrevistada justifica a centralidade da gramática como uma necessidade decorrente das dificuldades de leitura e escrita que os alunos trazem do ensino fundamental, o que revela uma compreensão da gramática como ferramenta corretiva, capaz de suprir lacunas formativas. Essa visão reproduz um caráter argumentativo deste discurso ao sustentar a tese de que a gramática é o “pilar” da aprendizagem, a entrevistada toma posição em uma controvérsia mais ampla sobre o ensino da língua, alinhando-se a discursos normativos que associam o saber linguístico ao conhecimento gramatical.

A presença predominante de grifos azuis em sua fala reforça esse alinhamento discursivo com a tradição gramatical, enquanto os grifos verdes são inexistentes, indicando uma baixa adesão às concepções mais inovadoras de ensino pautadas no texto e na prática discursiva. Ao mesmo tempo, a argumentação de VLM1S19 evidencia uma fala que não é uma posição isolada, mas uma resposta a experiências vividas, memórias escolares e expectativas profissionais. A entrevistada atualiza, em seu discurso, vozes que reforçam a gramática como centro do ensino, mas também denuncia a precariedade do ensino fundamental, o que sugere uma preocupação com as condições de aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista do interdiscurso, a fala da entrevistada se insere em um campo mais amplo, no qual o discurso normativo da gramática coexiste, muitas vezes de forma tensionada, com as orientações oficiais que propõem o ensino da língua a partir do texto. Sua fala evidencia,

portanto, o embate entre uma tradição escolar fortemente enraizada e as tentativas de mudança propostas pelas diretrizes curriculares, como os PCNs e a BNCC. Essa tensão revela a necessidade de criar inteligibilidade sobre os discursos que resistem às mudanças no ensino, desnaturalizando as práticas e questionando os lugares de poder que sustentam certos modos de ensinar.

A terceira entrevistada foi GVO1S18, é ingressante do curso de Letras. Vinda de uma escola pública, ela relata que seu interesse pela área surgiu por influência de familiares professores e por afinidade com a língua portuguesa e a literatura. Em sua fala, destaca que as aulas de Língua Portuguesa no ensino médio tiveram papel relevante na preparação para o vestibular, especialmente no que diz respeito à produção textual.

Ao ser provocada a refletir sobre o foco das aulas de Língua Portuguesa no ensino médio, se voltadas à interpretação de textos ou ao estudo da gramática, GVO1S18 respondeu:

Em análise gramatical. A interpretação de texto era deixada um pouco de lado. Apenas para parte da gramática.

Em seguida, questionada sobre como acredita que as aulas de Língua Portuguesa deveriam ser organizadas e o que considera mais importante que os alunos aprendam, afirmou:

Deveriam ser aulas mais atrativas, que fornecessem o interesse do aluno para as aulas, porque muitos alunos se desinteressam, porque acham o português como algo chato. Eu acho que é a questão do 'escrever correto'.

Por fim, ao opinar sobre a presença de uma disciplina específica de ensino de gramática no curso de Letras, ela argumentou:

Sim, porque como é um curso de licenciatura, basicamente é o que é mais passado na sala de aula. Então os futuros professores deveriam ter um entendimento forte desse tema.

A fala de GVO1S18 expressa um discurso marcado pela presença da tradição gramatical na formação básica. A entrevistada associa diretamente o ensino da Língua Portuguesa à gramática, confirmando que o texto ocupava espaço secundário nas práticas escolares. Isso se reflete tanto na descrição das aulas vivenciadas quanto em sua defesa de que os futuros professores devem dominar fortemente o conteúdo gramatical, pois é isso que, segundo ela, é mais exigido em sala de aula. Essa expectativa é uma marca do discurso tradicional, sustentado historicamente na escola brasileira e amplamente documentado nos estudos sobre o ensino da língua materna.

O dizer de GVO1S18 está fortemente conectado a formações discursivas tradicionais que sustentam a centralidade da gramática como conteúdo pedagógico. Mesmo ao reconhecer o desinteresse dos alunos e a necessidade de tornar as aulas mais interessantes, sua solução implícita não rompe com o modelo vigente, mas parece apenas suavizá-lo. A predominância de trechos grifados em azul ao longo de sua entrevista evidencia essa adesão à tradição.

Ainda assim, há um breve deslocamento discursivo quando a entrevistada menciona a necessidade de “aulas mais atrativas”, o que revela uma incipiente crítica ao modelo vigente. A menção ao “escrever correto”, no entanto, reafirma o lugar da norma como principal finalidade do ensino, o que aponta para a persistência de uma concepção normativa da língua. Este duplo movimento de crítica à forma e manutenção do conteúdo é revelador do dialogismo que atravessa o discurso da entrevistada. Como aponta Bakhtin (2010), todo enunciado carrega ecos de outros discursos, refletindo e refratando múltiplas vozes. Aqui, percebe-se que a entrevistada é interpelada tanto pelo discurso da escola tradicional quanto por vozes que tentam (ainda que timidamente) propor um ensino mais dinâmico e significativo.

A argumentação da entrevistada revela um processo de afirmação de um posicionamento normativo, ainda que com traços periféricos de questionamento. Ao defender que o professor deve dominar a gramática porque é “o que é mais passado em sala de aula”, ela não propõe uma mudança, mas confirma a ordem vigente, funcionando como voz que reproduz, talvez sem questionamento, um discurso já legitimado historicamente. Isso se alinha à necessidade de analisar como certos discursos permanecem naturalizados no campo educacional, mesmo diante de propostas oficiais que indicam outras direções.

O quarto entrevistado foi DFO8S24, concluinte do curso de Letras. Proveniente de escola pública, ele compartilhou que seu interesse pela licenciatura surgiu ainda na infância, quando percebeu que desejava ser professor, optando posteriormente pela docência em Língua Inglesa. Ao refletir sobre sua formação no ensino médio, mencionou que as aulas de Língua Portuguesa eram bastante tradicionais, com foco em classificações gramaticais, e que essa abordagem acabou por gerar certo desinteresse pelo conteúdo.

Quando questionado sobre o foco predominante das aulas de Língua Portuguesa no ensino médio, se mais centradas na interpretação de textos ou em análises gramaticais, o entrevistado respondeu:

Análise gramatical, tão tal que eu comecei a pegar até um abuso de análise gramatical por causa disso, porque eu não nunca fui bom... muito bom assim... nessa parte de gramática e as aulas eram daqueles estilos bem tradicionais mesmo, de ‘qual palavra é o que?’, ‘é adjetivo?’, ‘é advérbio?’, ‘é verbo?’ ... bem tradicional, então isso me fez eu pegar um pouquinho de abuso mesmo nessa parte.

Refletindo sobre o que considera mais importante para o ensino de Língua Portuguesa e como as aulas deveriam ser organizadas, DFO8S24 argumentou:

Eu acho que o mais importante é saber interpretar mesmo um texto, porque é... não envolve só as questões de português, envolve todo um contexto por trás. Por exemplo o aluno que gosta mais de matemática, ele precisa entender o texto para poder responder a pergunta. Então eu acho... o que seria mais importante era entender todo o texto para assim continuar na vida acadêmica. Eu acho que mais é assim.

Por fim, ao ser perguntado se o curso de Letras deveria oferecer uma disciplina sobre o ensino de gramática, DFO8S24 manifestou uma opinião contrária, explicando:

Cara, eu acho que a gente já passou... pelo menos na nossa geração, passou o tempo todinho com o ensino de gramática para chegar na faculdade e ainda ter mais gramática? Eu acho que fica bem exaustivo. Então eu acho que não. Deveria mais é focar nessa questão de fornecer pra gente um outro... uma outra visão de ensino para que a gente possa fazer o mesmo com os nossos alunos.

A fala de DFO8S24 representa um deslocamento interessante no campo discursivo: embora sua memória escolar esteja marcada pela predominância do ensino gramatical, o que fica evidente pelo uso de expressões como “abuso de análise gramatical”, que nesta variação linguística revela uma sensação de aborrecimento, e pela descrição das aulas como “bem tradicionais”, seu posicionamento atual enquanto futuro professor aponta para uma crítica a esse modelo e para uma valorização da interpretação de textos como prática pedagógica fundamental. Esse movimento revela a convivência de vozes dialógicas que ecoam diferentes experiências e discursos. O entrevistado, ao mesmo tempo em que denuncia a exaustão provocada pelo ensino gramatical, propõe uma alternativa que se alinha mais claramente a uma perspectiva a partir do texto.

A análise das falas de DFO8S24 evidencia uma transição discursiva: os trechos grifados em verde refletem uma adesão crescente à ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar a interpretação, a leitura crítica e o trabalho com sentidos. O entrevistado articula seu dizer em relação a discursos anteriores (a tradição normativa) e a discursos emergentes (a proposta de ensino textual), revelando as tensões próprias do campo educacional.

A fala de DFO8S24 se configura como uma refutação ao discurso tradicional: ele sustenta a tese de que a repetição da gramática na universidade não contribui para a formação docente, e que o curso de Letras deveria abrir espaço para uma nova visão de ensino, mais atenta às práticas reais de linguagem. Sua argumentação, portanto, se constrói como resposta a um histórico de ensino gramatical que, em sua experiência, foi desgastante e desmotivador.

Na medida em que denuncia a naturalização do ensino da gramática como centro da prática pedagógica, DFO8S24 propõe uma abordagem alternativa. Sua análise evidencia como os discursos sobre o ensino da língua são atravessados por ideologias, por memórias escolares e por expectativas sobre o papel social da escola e do professor.

A quinta entrevistada foi JAS8S22, concluinte do curso de Letras. Ela concluiu o ensino médio em uma escola pública e relata que sua escolha pelo curso de Letras se deu por identificação pessoal, sendo o único curso no qual se sentiu à vontade entre as opções disponíveis. Ao refletir sobre sua trajetória no ensino médio, JAS8S22 reconhece a contribuição das aulas de Língua Portuguesa para sua formação, especialmente no que diz respeito à base de conhecimentos que considera essenciais para o desenvolvimento acadêmico.

Ao ser provocada a falar sobre o foco predominante das aulas de Língua Portuguesa no ensino médio, se mais voltadas à interpretação de textos ou à análise gramatical, a entrevistada respondeu:

A interpretação de textos. A base, a análise gramatical, sinto que veio mais era ali no primeiro ano do ensino médio. Depois a gente foi vendo mais interpretação de texto em si.

Em seguida, ao refletir sobre como acredita que as aulas de Língua Portuguesa deveriam ser organizadas e o que considera mais importante para os alunos, afirmou:

Acho que as aulas de língua portuguesa devem mesclar mais as análises gramaticais junto com o texto, para não ficar tão cansativo vendo só exemplos. Então, quando você traz um texto, fica mais dinâmico e assim tem como chamar mais atenção do aluno também.

Por fim, ao ser perguntada se o curso de Letras deveria ter uma disciplina específica sobre o ensino de gramática, defendeu a inclusão, argumentando:

Acho que sim, porque quando a gente fala de ensino de gramática na escola, é a parte em que os alunos mais odeiam. Então quando você tem uma disciplina que vai abordar isso, que vai te dar uma didática, uma nova forma de tu chegar nas salas de aula, vai fazer com que eles fiquem mais atentos, que seja mais dinâmico, que eles gostem mais, já que, para os alunos de escola, é o terror assim.

A fala de JAS8S22 revela um discurso que busca conciliar perspectivas distintas sobre o ensino da Língua Portuguesa. Por um lado, a entrevistada reconhece a importância da gramática e a necessidade de abordá-la de forma didática no curso de Letras, apontando que essa formação ajudaria os futuros professores a lidarem com as dificuldades dos alunos no ensino básico. Por outro, demonstra sensibilidade à questão do engajamento discente, sugerindo

que as aulas sejam mais dinâmicas, que mesquem análise gramatical e trabalho com textos, para evitar o desinteresse comum entre os alunos. Essa tentativa de síntese entre abordagens reflete uma tensão característica do campo educacional: a busca por inovação sem o abandono completo de práticas tradicionais.

Os grifos azuis, que marcam os trechos em que a entrevistada defende a importância da gramática, revelam sua adesão parcial à tradição normativa, mas sem a rigidez de um discurso puramente gramaticalista. Já os grifos verdes aparecem nas passagens em que JAS8S22 sugere novas abordagens, como a integração de análise gramatical e leitura de textos, sinalizando uma abertura para perspectivas mais dialógicas e interativas de ensino. Essa coexistência de vozes e posicionamentos evidencia o dialogismo presente em seu discurso, revelando a presença de um interdiscurso em movimento, no qual se tensionam concepções sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar a língua.

Para JAS8S22, a gramática precisa ser ensinada, mas de maneira mais didática, de modo a minimizar o desinteresse dos alunos. Sua defesa de uma disciplina específica para o ensino de gramática no curso de Letras busca fundamentar essa posição, articulando experiências prévias (a resistência dos alunos à gramática) com expectativas formativas (a necessidade de estratégias pedagógicas eficazes). Trata-se de um posicionamento argumentativo que, ao mesmo tempo em que reproduz o discurso da tradição normativa, também propõe alternativas para a prática docente, ainda que sem romper totalmente com o modelo predominante.

A fala de JAS8S22 confirma a presença de ideologias naturalizadas no campo educacional: mesmo diante de críticas às aulas tradicionais, há uma tendência a reproduzir o discurso de que o ensino da língua deve necessariamente passar pelo domínio da gramática. Sua fala evidencia o desafio de desestabilizar práticas consolidadas, mostrando que a mudança de abordagem requer não apenas novas estratégias, mas também uma reflexão crítica sobre os discursos que legitimam o que se ensina e como se ensina.

A sexta e última entrevistada foi LDS8S20, concluinte do curso de Letras. Formada no ensino médio em escola pública, ela relata que seu interesse pelo curso surgiu do desejo de ser professora de Língua Inglesa, mas optou pelo curso de Letras devido à sua estrutura, que abrange também a Língua Portuguesa. Ao comentar sobre sua trajetória no ensino médio, destacou que sua formação em Língua Portuguesa foi marcada por um equilíbrio entre leitura e gramática, com ênfase variável dependendo do professor.

Questionada sobre o foco predominante das aulas de Língua Portuguesa no ensino médio, se mais voltadas à interpretação de textos ou à análise gramatical, a entrevistada respondeu:

Devo ser sincera que eu tive 50%, porque... de cada, porque a gente também teve bastante interpretação de texto, textos literários com o professor José¹.

Em seguida, ao refletir sobre como acredita que as aulas de Língua Portuguesa deveriam ser organizadas e o que considera mais importante para os alunos, argumentou:

As aulas de língua portuguesa na... no ensino fundamental e no ensino médio deveriam ter mais exposições da nossa literatura nacional, porque aí, desses textos, os alunos podem compreender mais sobre a gramática implícita neles.

Por fim, ao ser perguntada se o curso de Letras deveria ter uma disciplina específica sobre o ensino de gramática, defendeu a inclusão, justificando:

Com certeza, porque a gente aprende sobre o ensino de gramática de maneira parcelada em diversas matérias e não temos uma matéria específica para abordar isso e isso seria uma ótima ideia.

A fala de LDS8S20 revela um discurso híbrido, no qual coexistem diferentes vozes e perspectivas sobre o ensino da Língua Portuguesa. A menção ao nome de seu professor do ensino médio, reforça a dimensão situada e concreta do discurso, ancorado em experiências reais vividas em sala de aula. Por um lado, a entrevistada valoriza a literatura como ponto de partida para o trabalho com a língua, sugerindo que a gramática seja abordada a partir dos textos literários, um posicionamento que se aproxima de uma concepção de ensino a partir do texto. Por outro lado, há uma defesa clara da necessidade de uma disciplina específica para o ensino de gramática no curso de Letras, justificada pela percepção de que o conteúdo gramatical está fragmentado e diluído nas demais disciplinas. Essa defesa da gramática como um conteúdo que precisa de espaço próprio no currículo evidencia a presença de um discurso normativo que associa o domínio da língua ao conhecimento técnico-gramatical.

Os trechos grifados em azul em suas falas, que marcam a defesa da disciplina de gramática, demonstram a influência desse discurso tradicional, enquanto os trechos grifados em verde, que valorizam o trabalho com a literatura e a compreensão da gramática nos textos, apontam para um tensionamento discursivo. O discurso de LDS8S20 é construído como uma resposta a experiências formativas passadas, a discursos pedagógicos em circulação e a expectativas profissionais futuras. Sua fala não é uma reprodução linear de um único discurso, mas o resultado de um encontro entre vozes, a da tradição gramatical e a das orientações que defendem o ensino pela via do texto.

¹ O nome do professor citado foi substituído por um nome fictício para preservar a sua identidade.

No plano do interdiscurso, a entrevistada ocupa um espaço em que diferentes formações discursivas se sobrepõem. O discurso que valoriza a literatura como recurso didático e o discurso que exige a sistematização da gramática como conhecimento fundamental. O caráter argumentativo revela-se como um esforço para justificar a necessidade de mudanças na forma de ensinar, sem abrir mão de certos conteúdos considerados essenciais, como a gramática. Ao mesmo tempo, sua fala confirma como certos discursos, como o da gramática como base para o ensino, permanecem naturalizados, mesmo diante de propostas curriculares e teóricas que indicam outras possibilidades.

A análise das entrevistas realizadas com os licenciandos em Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal revela a complexidade dos discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa, marcados por tensões, contradições e posicionamentos construídos na intersecção entre memórias escolares, formação acadêmica e expectativas profissionais. As falas dos sujeitos evidenciam que o campo educacional não é homogêneo: nele coexistem e se confrontam discursos que defendem a centralidade da gramática normativa e outros que apontam para a necessidade de um ensino mais centrado no texto, na leitura e na produção de sentidos.

Entre os ingressantes, predominam discursos que reproduzem, de maneira quase naturalizada, a ideia de que a gramática é o núcleo do ensino de Língua Portuguesa, sendo vista como o “pilar” para o aprendizado e para a formação docente. Esses sujeitos, ainda atravessados pelas experiências escolares do ensino médio, demonstram pouca familiaridade com abordagens discursivas ou textuais, embora expressem, em alguns momentos, críticas à rigidez das aulas ou à falta de dinamismo das práticas tradicionais. Nos concluintes, observa-se uma maior presença de discursos que questionam o modelo tradicional e defendem a leitura e a interpretação de textos como práticas centrais para o ensino da língua. Contudo, mesmo nesses casos, o discurso da gramática permanece presente, seja como conteúdo a ser integrado de forma didática ao trabalho com textos, seja como elemento necessário para a formação do professor.

Esses tensionamentos evidenciam o funcionamento do interdiscurso no campo educacional: as falas dos sujeitos não são criações autônomas, mas respostas a discursos que já circulam e que estruturam o que é possível dizer sobre o ensino da língua. Ao mesmo tempo, as entrevistas ilustram a natureza argumentativa dos discursos, conforme Fiorin (2014; 2015), pois os sujeitos não apenas relatam experiências, mas sustentam posicionamentos, justificam perspectivas e, muitas vezes, contrapõem ideias.

A análise reforça a hipótese de que o ensino da Língua Portuguesa, no contexto analisado, continua a ser um campo de disputa discursiva, onde diferentes vozes e posicionamentos se entrelaçam e se tensionam. Compreender esses tensionamentos, evidenciados nas falas dos sujeitos, é um passo fundamental para refletir sobre os desafios da formação docente e para pensar caminhos possíveis para uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e dialógica.

4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal compreender os tensionamentos discursivos entre as abordagens gramatical e textual no ensino de Língua Portuguesa, a partir das falas de licenciandos em Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal. Partindo da pergunta orientadora: “de que maneira os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa, baseados na perspectiva do texto, são influenciados, transformados ou tensionados pelos discursos que defendem o ensino a partir da gramática?”, buscou-se analisar como os sujeitos constroem seus posicionamentos, suas argumentações e seus sentidos sobre o ensino da língua, considerando suas experiências escolares, sua formação acadêmica e suas projeções enquanto futuros professores.

Os resultados da pesquisa evidenciam que os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa são marcados por um interdiscurso no qual posicionamentos tradicionais da gramática normativa se mantêm como referência central, mesmo diante das orientações curriculares e das teorias que propõem uma abordagem baseada no texto e na interação discursiva. As falas dos participantes revelaram que, principalmente entre os alunos ingressantes, a gramática ainda é percebida como o “pilar” do ensino, um conteúdo essencial para o domínio da língua e para a atuação docente. Mesmo quando emergem críticas às aulas tradicionais, há uma tendência a buscar soluções dentro da própria lógica gramatical, como se as mudanças necessárias estivessem restritas a ajustes didáticos e não a uma transformação mais profunda da concepção de linguagem e ensino.

Por outro lado, especialmente entre os concluintes, observa-se a emergência de discursos que questionam a centralidade da gramática e defendem a importância de trabalhar com textos, leitura e interpretação como práticas formativas essenciais. Esses sujeitos, ainda que não rompam completamente com a tradição, manifestam uma compreensão mais crítica do ensino da língua, reconhecendo que a gramática, quando ensinada de forma isolada, pode contribuir para o desinteresse dos alunos e para a descontextualização do aprendizado.

A análise das entrevistas, fundamentada no dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 2010) e na perspectiva da argumentatividade como constitutiva do discurso (Fiorin, 2014; 2015), permitiu compreender que as falas dos sujeitos não são enunciados isolados, mas respostas a outros discursos, atualizações de memórias escolares, reflexos de formações discursivas e tentativas de justificar posições. Também, como aponta Moita Lopes (2008), compreender essas construções discursivas é fundamental para produzir inteligibilidade sobre os problemas sociais em que a linguagem exerce papel central e, neste caso, o ensino de Língua Portuguesa é um desses espaços problemáticos, onde diferentes concepções de linguagem, ensino e aprendizagem se confrontam.

A pesquisa, portanto, confirma a hipótese de que o ensino da língua materna é um campo de disputa discursiva, no qual a tradição gramatical ainda ocupa um lugar de poder, mas também enfrenta resistências, questionamentos e tentativas de renovação. Evidencia-se a necessidade de um trabalho contínuo de reflexão sobre os discursos que estruturam a escola e a formação docente, de modo a promover práticas pedagógicas mais dialógicas, significativas e alinhadas com uma concepção de linguagem como prática social.

Por fim, espera-se que os resultados apresentados possam contribuir para o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa e para reflexões futuras sobre os caminhos possíveis para uma formação docente que compreenda o ensino da língua como prática de leitura do mundo, de produção de sentidos e de cidadania.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BASTOLLA, Fernanda Falconi; SOUZA, Antonio Escandiel de. A importância da linguagem como uma prática social na formação docente em nível médio. **XXII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Rio Grande do Sul: UNICRUZ, 2017. Disponível em: https://www.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2017/XXII%20SEMIN%C3%81RIO%20INTERINSTITUCIONAL%202017%20-%20ANAIIS/P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O%20-%20RESUMO%20EXPANDIDO_Ci%C3%A4ncias%20Sociais%20e%20Humanidades/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20LINGUAGEM%20COMO%20UMA%20PR%C3%81TICA%20SOCIAL%20NA%20FORMA%C3%87.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Revista. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- FIORIN, José Luiz. Argumentação e discurso. **Bakhtiniana- Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-70, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FRANÇA, Lílían Cristina Monteiro. **Caos - espaço - educação**. São Paulo, ed. Annablume, selo universidade nº 21, 1994
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GERALDI, João Wanderley. **A sala de aula é uma oficina de dizer ideias**. Nova Escola, 1984.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **A análise do discurso de linha francesa e a pesquisa nas ciências humanas**. Anais do Sciencult, Paranaíba, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/download/3274/3247>. Acesso em: 28 abr 2025.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 2 ed. São Paulo. Cortez, 1987.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 2014.p. 17-30

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

NASSR, Paula Terra. **Palavra de trabalhador: em busca de uma autoria**. 2002. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172572/000350819.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 abr 2025.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas**. Tradução de Faustino Machado da Silva. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, 2. ed., n. 4, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; KLEBER, Aparecido da Silva; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013b. p. 19-42. Disponível em: https://www.academia.edu/19144239/NICOLAIDES_Christine_SILVA_Kleber_Aparecido_da_T%C3%8DLIO_Rog%C3%A9rio_ROCHA_Claudia_Hilsdorf_Orgs_Pol%C3%ADtica_e_Pol%C3%ADticas_Lingu%C3%ADsticas_Campinas_SP_Pontes_Edutores_2013. Acesso em: 6 mai 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, vol. 21, n. 1, p. 79-88, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189/2854>>. Acesso em: 15 abr 2025.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I – DADOS DA PESQUISA

- Questionário destinado aos participantes de Curso de Graduação em Letras (iniciante/concludente).

II – DADOS DO DEPOENTE

- NOME _____
- IDADE _____
- ENDEREÇO _____
- CURSANDO A LICENCIATURA DE _____

III – DADOS DO CONTATO

- LOCAL _____
- DATA _____
- FORMA DO CONTATO _____

IV - A ENTREVISTA

1. Como se deu o interesse e o acesso ao curso de graduação que está cursando?
2. O curso de graduação durará quantos anos? Em qual período você está?
3. Em qual escola você concluiu o ensino médio? A escola era pública ou privada?
4. Em que a disciplina de Língua Portuguesa contribuiu para o seu acesso ao ensino superior?
5. As aulas de língua portuguesa no ensino médio eram mais focadas na interpretação de textos ou em análises gramaticais? Justifique.
6. Na sua opinião, como deveriam ser as aulas de língua portuguesa? O que é mais importantes que os alunos saibam sobre nossa língua pátria?
7. Você acha que no curso de Letras deve/deveria ter uma disciplina que aborde o ‘ensino de gramática’? justifique.

Obs: A parte da entrevista (item IV) deve ser gravada e depois transcrita.

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ESTUDANTE 1 - **CÓDIGO: EFS1S18**

- 18 anos
- Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal
- Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas
- 1º semestre

Legenda:

Grifo azul: discursos sobre o ensinar português de maneira mais tradicional

Grifo verde: discursos sobre o ensinar português de maneira mais inovadora

1. Como se deu o interesse e o acesso ao curso de graduação que está cursando?

O interesse veio principalmente porque eu sempre quis saber mais sobre o mundo das palavras, então eu sempre tive um grande interesse sobre isso. O acesso a aqui, à UEMA, veio bastante por conta das provas, porque eu estava no período de vestibular, então foi... todo mundo estava fazendo, então eu resolvi fazer também.

2. O curso de graduação durará quantos anos? Em qual período você está?

Até o momento, eu sei que vai durar 5 anos e eu estou no primeiro período.

3. Em qual escola você concluiu o ensino médio? A escola era pública ou privada?

A escola era pública. O colégio militar Tiradentes Unidade 3.

4. Em que a disciplina de Língua Portuguesa contribuiu para o seu acesso ao ensino superior?

Em muito, para eu saber como interpretar os meus pensamentos e transcrevê-los em palavras e isso é muito importante, principalmente aqui, nesse curso de licenciatura português.

5. As aulas de língua portuguesa no ensino médio eram mais focadas na interpretação de textos ou em análise gramatical? Justifique.

Eu acredito que tínhamos sempre o foco em literatura mais do que gramática, porque o professor sempre tinha uma grande bagagem que ele sabia que a gente poderia usar, principalmente nos vestibulares. Então ele queria que nós ampliássemos mais a nossa bagagem cultural e, por isso, ele interpretava mais obras do que focava em gramática. Mas ele também focava muito em gramática, porque ele gostava muito. Mas os dois professores que eu tive focavam mais na literatura, para saber como a gente poderia interpretar os textos e colocá-los na redação, do que na própria gramática.

6. Na sua opinião, como deveriam ser as aulas de língua portuguesa? O que é mais importante que os alunos saibam sobre nossa língua pátria?

Eu acredito que a língua portuguesa precisava, principalmente nas aulas, ser mais focada no que o público quer, no que nós que éramos os docentes... discentes queríamos, porque a gente pensa que o português está muito distante. Então trazer para as aulas de língua portuguesa uma camada, uma roupa que ficasse com que ela fosse mais natural, porque sempre a gente pensa que o português é muito arcaico, muito pesado, e as regras eram muito fúteis até eu diria... então para trazer para o público alvo que somos nós, trazer uma nova roupagem para língua portuguesa, porque ela se torna muito mais ortodoxa do que prática.

7. Você acha que no curso de Letras deve/deveria ter uma disciplina que aborde o ensino de gramática? Justifique.

Eu acredito que sim, porque nós, quando os professores davam aula para a gente, eles tinham o arquivo deles. Eles iam pro campo de batalha sem nada. Então era pra eles terem já esse acesso à gramática que é uma coisa que o curso precisa ter pra dar pra gente. Então eles precisavam se armar, depois já formados pra esse curso, para ministrar as aulas. Eu acho que isso é um tanto... antifundamentalista, porque não dá para eles sem base de nada... e que deixa nós à mercê do querer do professor, querer que o professor tenha essa profunda paixão por ensinar. Então assim, precisa ter. Aqui, eu não sei se tem essa formação básica para os professores terem mais base para dar para os alunos também.

ESTUDANTE 2 - CÓDIGO: VLM1S19

- 19 anos
- Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal
- Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas
- 1º semestre

Legenda:

Grifo azul: discursos sobre o ensinar português de maneira mais tradicional

Grifo verde: discursos sobre o ensinar português de maneira mais inovadora

1. Como se deu o interesse e o acesso ao curso de graduação que está cursando?

O acesso foi através do vestibular PAES e o interesse foi devido a eu já ter esse hábito da leitura muito frequente desde muito nova e eu tinha um certo... uma certa habilidade com oratória, então os meus professores do fundamental sempre me incentivaram. Quando chegou no ensino médio, o professor ***** sempre me incentivou a prestar o vestibular porque... pelo que eu senti a atração. Então foi através dessa paixão pela literatura que me fez querer o curso

2. O curso de graduação durará quantos anos? Em qual período você está?

Eu estou no primeiro período e durará 5 anos.

3. Em qual escola você concluiu o ensino médio? A escola era pública ou privada?

Eu conclui em escola pública, no Juarez Gomes.

4. Em que a disciplina de Língua Portuguesa contribuiu para o seu acesso ao ensino superior?

Eu acredito que contribuiu muito, principalmente na parte literária, por conta da... da forma que o meu professor do ensino médio, ele contribuía para a gente fazer a análise das

obras. Então quando eu fui fazer o cursinho pré-vestibular, o meu professor também me ajudou bastante nessa questão de visualizar os erros gramaticais. Então contribuiu muito.

5. As aulas de língua portuguesa no ensino médio eram mais focadas na interpretação de textos ou em análise gramatical? Justifique.

Minhas aulas, elas eram mais focadas em análises gramaticais, porque... o meu professor é especialista em literatura, só que devido ao déficit de atenção dos alunos, de muitas falhas do ensino fundamental, ele acabava faltando mais na gramatical.

6. Na sua opinião, como deveriam ser as aulas de língua portuguesa? O que é mais importante que os alunos saibam sobre nossa língua pátria?

Eu acho, né? Eu acredito que as aulas... elas deveriam ser focadas principalmente nas gramaticais, nas análises gramaticais. Por quê? O ensino fundamental em si... ele tem um déficit em leitura. Os professores deveriam cobrar mais esse esquisito leitura, não só na sala de aula, mas também em casa, porque os alunos... eles saem do ensino fundamental menor com aquele... um processo de leitura e aprendizagem e quando chega no maior, acaba que gera muita atividade e os alunos acabam se perdendo ali. Então acredito eu que nesse processo de ensino fundamental maior para o ensino médio, os professores... eles deveriam focar nessa questão de leitura lei ter escrita buscar mais instigar o aluno nesse processo de leitura escrita

7. Você acha que no curso de Letras deve/deveria ter uma disciplina que aborde o ensino de gramática? Justifique.

Eu acho... acredito eu que com certeza, porque a gramática é o pilar, ela é o estrutural das escritas que a gente pode estar assimilando ao nosso curso e também quando nos tornarmos docentes. Acredito eu que a gente precisa carregar essa bagagem para quando estivermos na sala de aula, possamos tirar as dúvidas dos nossos discentes de forma mais explícita e sem poder deixar dúvidas... usar mais a clareza com eles.

ESTUDANTE 3 - CÓDIGO: GVO1S18

- 18 anos
- Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal

- Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas
- 1º semestre

Legenda:

Grifo azul: discursos sobre o ensinar português de maneira mais tradicional

Grifo verde: discursos sobre o ensinar português de maneira mais inovadora

1. Como se deu o interesse e o acesso ao curso de graduação que está cursando?

O interesse partiu porque eu tenho uma família que tem professores e a língua portuguesa e a literatura sempre me interessou.

2. O curso de graduação durará quantos anos? Em qual período você está?

Quatro anos e eu estou no primeiro período.

3. Em qual escola você concluiu o ensino médio? A escola era pública ou privada?

Escola Centro de Ensino Alves Cardoso, escola pública

4. Em que a disciplina de Língua Portuguesa contribuiu para o seu acesso ao ensino superior?

Contribuiu a partir do estudo da língua portuguesa, em questão da redação que é uma das maiores notas para o acesso à universidade, na questão do vestibular.

5. As aulas de língua portuguesa no ensino médio eram mais focadas na interpretação de textos ou em análise gramatical? Justifique.

Em análise gramatical. A interpretação de texto era deixada um pouco de lado. Apenas para parte da gramática.

6. Na sua opinião, como deveriam ser as aulas de língua portuguesa? O que é mais importante que os alunos saibam sobre nossa língua pátria?

Deveriam ser aulas mais atrativas, que *fornecessem* o interesse do aluno para as aulas, porque muitos alunos se desinteressam, porque acham o português como algo chato.

Eu acho que é a questão do “escrever correto”.

7. Você acha que no curso de Letras deve/deveria ter uma disciplina que aborde o ensino de gramática? Justifique.

Sim, porque como é um curso de licenciatura, basicamente é o que é mais passado na sala de aula. Então os futuros professores deveriam ter um entendimento forte desse tema.

ESTUDANTE 4 - CÓDIGO: DFO8S24

- 24 anos
- Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal
- Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas
- 8º semestre

Legenda:

Grifo azul: discursos sobre o ensinar português de maneira mais tradicional

Grifo verde: discursos sobre o ensinar português de maneira mais inovadora

1. Como se deu o interesse e o acesso ao curso de graduação que está cursando?

Eu me interessei por causa que quando eu era pequeno, quando eu estava participando de uma aula, eu me perguntei como é o que eu queria ser no futuro. Aí eu decidi que eu queria ser professor de inglês. Entre os professores, eu preferi ser o de inglês, né? E mais ou menos foi por causa disso.

2. O curso de graduação durará quantos anos? Em qual período você está?

Dura 5 anos e eu estou no oitavo.

3. Em qual escola você concluiu o ensino médio? A escola era pública ou privada?

Eu concluí no Militar... No Colégio Militar e era pública.

4. Em que a disciplina de Língua Portuguesa contribuiu para o seu acesso ao ensino superior?

Na redação. Basicamente foi isso. Na redação e também nas partes de leitura e interpretação de texto para responder às perguntas discursivas e interpretar o texto.

5. As aulas de língua portuguesa no ensino médio eram mais focadas na interpretação de textos ou em análise gramatical? Justifique.

Análise gramatical, tão tal que eu comecei a pegar até um abuso de análise gramatical por causa disso, porque eu não nunca fui bom... muito bom assim... nessa parte de gramática e as aulas eram daqueles estilos bem tradicionais mesmo, de “qual palavra é o que?”, “é adjetivo?”, “é advérbio?”, “é verbo?” ... bem tradicional, então isso me fez eu pegar um pouquinho de abuso mesmo nessa parte.

6. Na sua opinião, como deveriam ser as aulas de língua portuguesa? O que é mais importante que os alunos saibam sobre nossa língua pátria?

Eu acho que o mais importante é saber interpretar mesmo um texto, porque é... não envolve só as questões de português, envolve todo um contexto por trás. Por exemplo o aluno que gosta mais de matemática, ele precisa entender o texto para poder responder a pergunta. Então eu acho... o que seria mais importante era entender todo o texto para assim continuar na vida acadêmica. Eu acho que mais é assim.

7. Você acha que no curso de Letras deve/deveria ter uma disciplina que aborde o ensino de gramática? Justifique.

Cara, eu acho que a gente já passou... pelo menos na nossa geração, passou o tempo todinho com o ensino de gramática para chegar na faculdade e ainda ter mais gramática? Eu acho que fica bem exaustivo. Então eu acho que não. Deveria mais é focar nessa questão de fornecer pra gente um outro uma outra visão de ensino para que a gente possa fazer o mesmo com os nossos alunos.

ESTUDANTE 5 - CÓDIGO: JAS8S22

- 22 anos
- Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal
- Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas
- 8º semestre

Legenda:

Grifo azul: discursos sobre o ensinar português de maneira mais tradicional

Grifo verde: discursos sobre o ensinar português de maneira mais inovadora

1. Como se deu o interesse e o acesso ao curso de graduação que está cursando?

O interesse aconteceu por ser o único curso ofertado em que eu me senti à vontade entre todos os outros.

2. O curso de graduação durará quantos anos? Em qual período você está?

5 anos. Estou no oitavo período.

3. Em qual escola você concluiu o ensino médio? A escola era pública ou privada?

No Instituto Federal e era pública.

4. Em que a disciplina de Língua Portuguesa contribuiu para o seu acesso ao ensino superior?

Contribuiu muito, porque já deu uma base para o que a gente vê aqui durante todos os períodos.

5. As aulas de língua portuguesa no ensino médio eram mais focadas na interpretação de textos ou em análise gramatical? Justifique.

A interpretação de textos. A base, a análise gramatical, sinto que veio mais era ali no primeiro ano do ensino médio. Depois a gente foi vendo mais interpretação de texto em si.

6. Na sua opinião, como deveriam ser as aulas de língua portuguesa? O que é mais importante que os alunos saibam sobre nossa língua pátria?

Acho que as aulas de língua portuguesa devem mesclar mais as análises gramaticais junto com o texto, para não ficar tão cansativo vendo só exemplos. Então, quando você traz um texto, fica mais dinâmico e assim tem como chamar mais atenção do aluno também.

7. Você acha que no curso de Letras deve/deveria ter uma disciplina que aborde o ensino de gramática? Justifique.

Acho que sim, porque quando a gente fala de ensino de gramática na escola, é a parte em que os alunos mais odeiam. Então quando você tem uma disciplina que vai abordar isso, que vai te dar uma didática, uma nova forma de tu chegar nas salas de aula, vai fazer com que eles fiquem mais atentos, que seja mais dinâmico, que eles gostem mais, já que, para os alunos de escola, é o terror assim.

ESTUDANTE 6 - CÓDIGO: LDS8S20

- 20 anos
- Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal
- Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas
- 8º semestre

Legenda:

Grifo azul: discursos sobre o ensinar português de maneira mais tradicional

Grifo verde: discursos sobre o ensinar português de maneira mais inovadora

1. Como se deu o interesse e o acesso ao curso de graduação que está cursando?

Desde pequena, eu sempre quis ser professora de língua inglesa e o curso mescla tanto língua inglesa quanto língua portuguesa. Foi assim que se deu meu interesse

2. O curso de graduação durará quantos anos? Em qual período você está?

O curso tem a duração de 5 anos eu estou no oitavo período.

3. Em qual escola você concluiu o ensino médio? A escola era pública ou privada?

Eu concluí no Instituto Federal do Maranhão Campos Bacabal e a escola é pública.

4. Em que a disciplina de Língua Portuguesa contribuiu para o seu acesso ao ensino superior?

Foi nela, durante essa disciplina de língua portuguesa, que nós tivemos... que eu tive a oportunidade de ter todo conhecimento basilar para que a gente vê aqui na faculdade mais relacionado às disciplinas de linguística. De literatura foi aprofundado aqui mesmo.

5. As aulas de língua portuguesa no ensino médio eram mais focadas na interpretação de textos ou em análise gramatical? Justifique.

Devo ser sincera que eu tive 50%, porque... de cada, porque a gente também teve bastante interpretação de texto textos literários com o professor *****.

6. Na sua opinião, como deveriam ser as aulas de língua portuguesa? O que é mais importante que os alunos saibam sobre nossa língua pátria?

As aulas de língua portuguesa na... no ensino fundamental e no ensino médio deveriam ter mais exposições da nossa literatura nacional, porque aí, desses textos, os alunos podem compreender mais sobre a gramática implícita neles.

7. Você acha que no curso de Letras deve/deveria ter uma disciplina que aborde o ensino de gramática? Justifique.

Com certeza, porque a gente aprende sobre o ensino de gramática de maneira parcelada em diversas matérias e não temos uma matéria específica para abordar isso e isso seria uma ótima ideia.