

**Luiza Elena de Castro Rios**

MON  
801  
R586 n  
TES/ME/M

**A NATUREZA DOS SENTIDOS NOS ENFOQUES CONCEITUAIS DE  
GRADUANDOS EM FASE DE PESQUISA**

SISBI/UFU



1000214963

**UBERLÂNDIA  
2004**

**Luiza Elena de Castro Rios**

**A NATUREZA DOS SENTIDOS NOS ENFOQUES CONCEITUAIS DE  
GRADUANDOS EM FASE DE PESQUISA**

**Dissertação apresentada ao programa de  
Mestrado em Lingüística da Universidade  
Federal de Uberlândia, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Lingüística.**

**Área de concentração: Língua Portuguesa.  
Linha de pesquisa: Análise do Discurso.**

**Orientador: Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos  
Santos**

**UBERLÂNDIA  
2004**

**Luiza Elena de Castro Rios**

**A NATUREZA DOS SENTIDOS NOS ENFOQUES CONCEITUAIS DE  
GRADUANDOS EM FASE DE PESQUISA**

Dissertação defendida e aprovada, em \_\_\_\_\_, em Uberlândia-MG,  
pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Orientador: Professor João Bôsko Cabral dos Santos  
- Professor Adjunto do Instituto de Letras e Lingüística da  
Universidade Federal de Uberlândia - MG -

---

- Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder  
Universidade do Vale do Paraíba – SP – (UNIVAP)

---

Dr. Cleudemar Alves Fernandes  
- Professor Adjunto do Instituto de Letras e Lingüística da  
Universidade Federal de Uberlândia - MG -

Dedico este trabalho ao meu esposo, aos meus  
filhos e netos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha existência;

à minha família, pelo estímulo e momentos de compreensão;

ao Professor Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, pela sua orientação, empenho e assistência em todos os momentos de nossa pesquisa;

ao Professor Dr. Cleudemar Alves Fernandes, pelo apoio acadêmico;

ao programa de mestrado do Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade de fazer o mestrado;

à Fundação Cultural de Araxá, pelo apoio financeiro;

ao UNIARAXÁ, na pessoa de sua Magnífica Reitora, Maria Auxiliadora Ribeiro, pela oportunidade e incentivo ao mestrado;

aos companheiros de jornada, Hermes e Fabíola, pelo quanto cuidaram de mim;

à Lúcia, pelo apoio técnico.

*"Vãs palavras, palavras vãs, vazias  
Varridas pelo vento agonizante...  
Diluíveis no tempo, fantasias  
Magnéticas de um mundo cruciante."*

(João Rios, 1972)

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o Discurso Universitário Institucional (DUI). Os objetivos que sustentam esse estudo são: i) descrever a natureza dos sentidos nos enfoques conceituais do discurso dos graduandos em fase de iniciação na pesquisa científica; ii) diagnosticar os aspectos metodológicos relacionados à produção e à formação do pensamento teórico na formação universitária e iii) explicar os sentidos dos enfoques conceituais denotadores dos processos de referência dos graduandos em relação ao seu conhecimentos. O enfoque teórico da pesquisa foi baseado na Análise do Discurso de Linha Francesa, nos estudos de Pêcheux (1975) e Foucault (2002). Em seguida, buscamos subsídios teóricos nos trabalhos de Bakhtin (1988), Orlandi (2002) e Santos (2000). A pesquisa tem um caráter qualitativo interpretativista analítico-descritivo e se complementa com os procedimentos metodológicos das análises dos enunciados dos graduandos do curso de Letras. Tal análise revela os discursos instaurados a partir das formações discursivas, circunscritas nas ocorrências evidenciadas nas regularidades, por meio de variáveis de ordem subjetiva e conceitual. O *corpus* desta pesquisa, o Discurso Universitário Institucional (DUI), será investigado a partir de momentos em que o sujeito se coloca diante da instituição, analisando as formações discursivas que se inscrevem nas posições: i) sujeito e instituição; ii) sujeito e conhecimento e iii) conhecimento e instituição. Os resultados da análise apontam para o não engajamento do graduando nos processos didático-metodológicos que permeiam a formação acadêmica, consolidando um caráter informativo e não investigativo.

Palavras-chaves: Análise do discurso - discurso universitário institucional - resistência à pesquisa - falta de engajamento.

## ABSTRACT

This work aims at reflecting on Institutional University Discourse. The goals which support such study are: i) describe sense nature in conceptual focuses from undergraduate students' discourse when they are starting scientific research process; ii) make a diagnosis of methodological aspects concerned to theoretical thought production and formation in the university context and iii) explain sense behaviour in conceptual focuses which indicate reference processes in undergraduate students, concerning their relation with knowledge. A theoretical framework in French Discourse Analysis was constructed to support such research emphasizing studies from Pêcheux (1975) and Foucault (2002). Besides, studies like Bakhtin (1988), Orlandi (2002) and Santos (2000) were also included in our theoretical references. Our research can be featured as being a qualitative one in its interpretative, analytical and descriptive modality. Other methodological procedures are used as utterance analysis from Letter Undergraduate Students. The *corpus*, manifestations of Institutional University Discourse, will be investigated from a discursive place in which subjects support their view on institution, analysing discursive formations that are subscribed in the following positions: i) subject and institution; ii) subject and knowledge and iii) knowledge and institution. The results reveal a non-engagement from students in the methodological and didactic processes which support academic formation, reinforcing an informative character instead of an investigative one.

Key-words: Discourse Analysis – Institutional University Discourse – research resistance – absence of engagement.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA DA PESQUISA</b>	
1.1 Considerações gerais	22
1.2 Contextualização da Pesquisa	24
1.2.1 Conhecendo a Instituição	25
1.2.2 Sobre o curso de Letras	26
1.3 Objetos da Pesquisa	28
1.3.1 Aspectos metodológicos	28
1.3.2 Coleta, descrição e organização do <i>corpus</i> em estudo	29
1.3.2.1 Sobre os questionários	29
1.3.2.2 Sobre as entrevistas semi-estruturadas	30
1.3.2.3 Sobre as fichas dos componentes curriculares	30
1.3.2.4 Sobre a grade curricular	31
1.4 Considerações finais	32
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA PARA UM ESTUDO DO DISCURSO UNIVERSITÁRIO INSTITUCIONAL</b>	
2.1 Considerações gerais	34
2.2 Reflexão sobre o Discurso	38
2.3 Sujeito	40
2.4 A Enunciação: inscrição do sujeito	41
2.4.1 Considerações gerais	41
2.5 Re-significação do sentido	43
2.6 As Formações Discursivas	45
2.7 Interdiscursividade	49
2.8 Heterogeneidade	53
2.9 Polifonia	55
2.10 Considerações finais	57
<b>CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO UNIVERSITÁRIO INSTITUCIONAL</b>	
3.1 Considerações gerais	58

3.2 O Discurso Universitário Institucional (DUI)	59
3.2.1 As vozes no DUI	60
3.2.2 Os sentidos no DUI	61
3.2.2.1 Os enfoques conceituais	62
3.2.2.2 Os direcionamentos epistemológicos da formação do graduando pesquisador	63
3.2.2.2.1 O tratamento analógico	64
3.2.2.2.2 O tratamento histórico	64
3.2.2.2.3 O tratamento fragmentário	64
3.2.2.2.4 O tratamento integrativo	65
3.2.2.2.5 O tratamento identitário-diferencial	66
3.2.3 As ações pedagógico-metodológicas	66
3.2.3.1 O sujeito da pesquisa	67
3.2.4 Modalidades enunciativas do DUI	68
3.2.4.1 Os enunciados no DUI	70
3.2.4.1.1 Os enunciados assertivos	70
3.2.4.1.2 Os enunciados explicativos	70
3.2.4.1.3 Os enunciados asseverativos	71
3.3 Considerações finais	72
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO DISCURSO UNIVERSITÁRIO INSTITUCIONAL</b>	
4.1 Considerações gerais	73
4.2 Análise dos dados	74
4.2.1 Conceituando as variáveis	75
4.2.2 Variáveis de ordem sujeitudinal	76
4.2.3 Variáveis de ordem conceitual	102
4.2.3.1 Sobre a grade curricular	103
4.3 Considerações finais	113
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	115
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	119
<b>ANEXOS</b>	121

## INTRODUÇÃO

“Um enunciado nunca é somente reflexo ou expressão de algo já existente, dado e concluído. Um enunciado sempre cria algo que nunca havia existido, algo absolutamente novo e irrepetível, algo que sempre tem que ver com os valores (com a verdade, com o bem, com a beleza etc.). Porém, o criado sempre se cria do dado (a língua, um fenômeno observado, um sentimento vivido, um sujeito falante, o concluído por sua visão de mundo etc.). Todo o dado se transforma no criado.”

(Bakhtin, 1976)

**1. A contextualização da pesquisa.** Este projeto nasceu da observação do desempenho dos alunos universitários no campo da iniciação na pesquisa científica, bem como de suas preocupações em trabalhar o *fazer científico*. Nesta pesquisa, o recorte tomado como foco de investigação é o processo de formação de graduandos em fase de iniciação na pesquisa científica.

A pesquisa tem, como um dos objetivos, descrever a natureza dos sentidos nos enfoques conceituais em manifestações do Discurso Universitário Institucional (DUI), considerando graduandos de um curso de Letras em fase inicial de pesquisa na elaboração de seu trabalho acadêmico de final de curso.

Como segundo objetivo da pesquisa, descreveremos como os graduandos concebem o *fazer científico* na formação universitária, buscando os diferentes sentidos atribuídos na enunciatividade<sup>1</sup> desse campo discursivo.

Também é nosso objetivo explicar como os graduandos avaliam o conhecimento adquirido ao longo de sua formação.

---

<sup>1</sup> Para Santos (2000, p. 214), a enunciatividade diz respeito a um “conjunto de propósitos contidos na *praxis* social de um sujeito, declaradas em suas ações e colocadas em uma situação específica de atribuição de sentidos”.

Para descrever esse processo de formação, é necessário uma análise do conteúdo programático das disciplinas cursadas, enquanto elementos referenciais que podem denotar uma prática de significação em sala de aula, nas diversas áreas que constituem a grade curricular do curso em estudo – neste caso, o curso de Letras.

Nessa perspectiva, de acordo com Santos (2000), dentro das diversas áreas que constituem a grade curricular, emergem correntes teóricas que predominam, ora pelo perfil dos profissionais formadores, ora por vinculações acadêmicas associadas às necessidades específicas da instituição.

A grade curricular do Curso de Letras da instituição em estudo é composta pelas disciplinas específicas do curso e pelo núcleo geral, ou seja, as disciplinas da área pedagógica de formação do professor. Esta composição segue uma orientação básica do Ministério da Educação, tendo o curso, no cenário estudado, a duração mínima de três anos.

Conforme o quadro apresentado (ANEXO A) da grade curricular do curso de Letras da Instituição onde foram coletados os registros, poder-se-á perceber o perfil e a natureza teórica do curso oferecido, além de tornar-se possível uma interpretação dos sentidos do discurso acadêmico, vinculado à historicidade de uma instituição. O discurso acadêmico, portanto, se instaurará enquanto representação histórico-discursiva dessa instituição.

No dizer de Santos (*op. cit.*), na constituição de uma grade curricular, “cada área estabelece uma rota teórica que pressupõe uma representação do perfil do profissional em formação”. Os sentidos evocados por meio dos conceitos epistemológicos – construção filosófica do conhecimento em sua organização, formação e funcionamento – interferem na metodologia e na escolha das teorias enfocadas nas diversas disciplinas. Para o autor supracitado, essa

interferência se dá porque cada instituição estabelece suas escolhas filosóficas por meio dos recortes e escolhas teóricas presentes nos conteúdos selecionados para os componentes curriculares da grade de um curso. Por meio desses componentes curriculares, torna-se possível perceber oscilações teóricas decorrentes da heterogeneidade enunciativa do discurso acadêmico.

Estudar a natureza dos sentidos nos enfoques conceituais será, nesse caso, explicitar as formações discursivas instauradas nos enunciados dos graduandos por meio das regularidades discursivas de variáveis de ordem sujeitunal e de ordem conceitual. Descrevemos a natureza metodológica dessas variáveis na p. 75.

**Apresentação do problema.** Observamos, em relação aos universitários, uma certa resistência à pesquisa científica na elaboração do trabalho monográfico exigido no final do curso de graduação. Percebemos, ainda, o não engajamento desses graduandos no processo de construção desse trabalho acadêmico, alegando, via de regra, o desconhecimento e a incapacidade acadêmica para realizar o trabalho monográfico.

Essa dificuldade que o graduando apresenta, inicia-se com a escolha de um tema para pesquisar, evidenciando, em princípio, uma certa dispersão acadêmica, decorrente de um comportamento de auto-defesa, ou seja, esconder as lacunas de conhecimento sobre os conteúdos já estudados; uma manifestação explícita de ostracismo acadêmico, consequência da ausência de uma postura universitária diante do conhecimento. Além disso, atribuem-se ao trabalho de pesquisa, as dificuldades de leitura e escrita – entraves fundamentais para o desenvolvimento do processo acadêmico.

O trabalho acadêmico exige do graduando uma fundamentação teórica básica para orientação

de sua pesquisa. Para Santos (2000), os conteúdos ministrados no curso de graduação, quase sempre sugerem um saber institucionalizado e gerador de práticas educacionais sistematizadas. Esse conhecimento, via de regra, baseia-se em procedimentos metodológicos referendados e consagrados nos modelos de fundamentação teórica básica de cada área do conhecimento. Tais procedimentos, quase sempre estão vinculados a práticas didático-pedagógicas ditas de prestígio, no que diz respeito à busca de conhecimentos científicos e de ações sociais que delineiem o perfil de formação desses graduandos.

Os conteúdos constituintes dos componentes curriculares se inserem no processo de formação dos graduandos, enquanto instrumentos de informação, com alguma ênfase para as questões teóricas didático-pedagógicas, sem se preocupar com o *fazer científico* enquanto um princípio formador, ou seja, a iniciação científica como contribuição efetiva para a formação do profissional da linguagem.

Tomando por base Santos (*op. cit.*), ao considerar que a prática científica é fundada no suporte das instituições teóricas, e que a utilização dessas teorias embasam procedimentos de aplicação em diversas áreas do conhecimento, achamos relevante iniciar pelo suporte teórico apresentado por Foucault (1969) sobre discurso, formação discursiva, enunciado, enunciação e função enunciativa. Tais conceitos serão fundamentais para a construção de um arcabouço teórico em Análise do Discurso que pretendemos elaborar para esta pesquisa.

Ainda nos baseamos na reflexão de Santos, (*op. cit.*) quando afirma que os movimentos teóricos possuem inter-relações discursivas na comunidade acadêmica. Nessa perspectiva, enquanto os discursos da instituição se circunscrevem em um lugar histórico-social da ideologia de poder, os discursos nos quais os universitários se circunscrevem parecem denotar um lugar de assujeitamento frente ao conhecimento, ou ainda, uma denegação de sua

circunscrição no discurso acadêmico.

Para o autor supracitado, o Discurso Universitário Institucional (DUI) está vinculado aos movimentos teóricos que se manifestam dentro de uma instituição de forma heterogênea, na diversidade de teorias que embasam o processo de formação dos graduandos e que são referendadas pelas instâncias administrativas.

Nesta pesquisa, tomaremos, inicialmente, a noção de discurso em Foucault (2002, p. 82) quando afirma que “um discurso é um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”. Desta maneira, o Discurso Universitário Institucional (DUI) também se inscreve em um conjunto de enunciados que perpassa a instituição, o professor e o graduando e pode apresentar um conjunto de regularidades que se circunscrevem em formações discursivas de mesma identidade de sentidos.

**A construção da pesquisa.** O objetivo principal é descrever a natureza dos sentidos nos enfoques conceituais do Discurso Universitário Institucional (DUI), considerando a fase de iniciação à pesquisa científica de graduandos na elaboração de seu trabalho acadêmico. Os objetivos específicos voltam-se para as formas de concepção do *fazer científico* na formação universitária e as diferentes significações atribuídas à enunciatividade desse campo discursivo. Além disso, objetiva-se explicar os sentidos dos enfoques conceituais que são denotadores dos processos de referência do graduando em relação ao conhecimento.

Dessa forma, algumas questões de pesquisa foram instauradas como questionamentos a serem investigados: *Como os graduandos lidam, em nível de sentidos, com os recortes teóricos aos quais são expostos no decorrer da graduação? Quais são as condições de produção do fazer científico na graduação? Qual o lugar das teorias na constituição da grade curricular de um*

### *curso de formação de professores?*

**O levantamento das hipóteses.** Partindo dos questionamentos levantados, a primeira hipótese que nos ocorreu foi a ausência de reflexão, de um olhar crítico sobre o conhecimento, por parte dos graduandos. Muitas vezes, o próprio professor-formador não trabalha uma cultura de investigação científica em suas aulas. Falta um direcionamento de abordagem teórica em nível de produção do conhecimento.

Na segunda hipótese, pressupõe-se uma ausência de conhecimento acadêmico do graduando que ofereça subsídios para um engajamento no processo de pesquisa enquanto elemento constituinte de sua formação. Percebe-se, também, a ausência de envolvimento acadêmico do graduando com o curso.

A partir dessa hipótese, podemos inferir que a ausência de uma formação de natureza acadêmica deixa uma lacuna que se tornou constitutiva do fazer acadêmico institucional. Assim, pressupõe-se que os graduandos não vivenciam experiências ao longo de seu percurso acadêmico, acerca de como trabalhar referenciais teóricos na construção de seu conhecimento.

**A fundamentação teórica.** A linguagem é identificada como elemento de constituição dos sentidos, capaz de, não apenas representar, como também de constituir realidades, exercendo um forte papel direcionador ou redirecionador das relações sociais.

As palavras estão sempre nos surpreendendo na construção e produção de sentidos. Os sentidos são, pois, nunca acabados, jamais "aprisionados". Instauram-se no discurso, deslocam-se em cada formação discursiva revelada nas condições de produção de dizeres constituídos na e pela linguagem.

Orlandi (2002), ao refletir sobre a constituição dos discursos, afirma que Pêcheux, em suas teorizações sobre o discurso, não se preocupa com a questão "o que isso significa?", mas *como* se instituem efeitos de sentido no discurso, no encontro entre a língua e o efeito-sujeito e a história. Assim, há sempre a incompletude do sentido porque as *palavras escapam* ao seu domínio, o sujeito falha em seu *dizer*. Nesse sentido, é que pretendemos investigar os sentidos instaurados nas formações discursivas que permeiam os enunciados dos graduandos do curso de Letras.

Brandão (1998) comenta que Pêcheux, parafraseando a si mesmo, explicita que as palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam. Dessa forma, na análise do Discurso Universitário Institucional (DUI), as posições serão trabalhadas a partir de dizeres do graduando sobre a formação em pesquisa oferecida pela instituição. Os sentidos são determinados pela história, pela ideologia, pelas formações discursivas, pelas heterogeneidades e pelos interdiscursos. A linguagem, nessa perspectiva, só faz sentido porque se inscreve na história. No que se refere à ideologia, o sujeito se instaura numa relação imaginária com suas condições materiais de existência. Pela formação discursiva, as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Pela heterogeneidade, o sujeito divide o espaço discursivo com o outro e pelo interdiscurso, como um dito enunciável, em outro lugar, ou seja, "um já dito". Para concluir, citamos Orlandi (2002, p. 30):

os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no mundo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender.

Na Análise do Discurso, procura-se entender a língua não como um sistema abstrato, mas como uma ação, levando em conta as maneiras de significar e re-significar os sentidos. As

regularidades<sup>2</sup> são trabalhadas na produção da linguagem e o discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. No que se refere ao texto, este é concebido em sua discursividade pelas pistas deixadas pelo autor e que são interpretadas pelo analista por meio de gestos de leitura. Pelo trabalho de análises, considerando os processos discursivos encontrados nos textos dos graduandos em fase de pesquisa, buscamos explicitar a maneira de constituição dos sujeitos e de produção de sentidos. Para Orlandi (2002, p. 64), os textos “não são documentos que ilustram idéias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras.”

Na constituição dos sujeitos, o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e pela história também. Assim, o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia na relação com os sentidos instaurados nos efeitos entre locutores na multiplicidade de manifestações discursivas presentes nos enunciados dos graduandos do curso de Letras.

Sendo o discurso efeito de sentidos entre locutores (Orlandi, 2002, p. 21), trabalham-se, nesta investigação, os efeitos produzidos pela inter-relação graduando, grade curricular e instituição. Os sentidos não se encontram nas palavras, circunscrevem-se na relação com a exterioridade, através de formações discursivas, ou seja, nas condições em que os sentidos são produzidos.

**Metodologia.** A pesquisa é de natureza qualitativa com caráter interpretativista analítico-descritivo e caracteriza pontos relevantes do estudo das noções teóricas fundamentadas pelos

---

<sup>2</sup> Para Santos (2000), “regularidades” são as evidências significativas, observadas no cenário de pesquisa, que surgem a partir de uma análise preliminar dos registros coletados. Essas evidências aparecem como dados a partir de elementos muitas vezes não previstos no projeto inicial, mas que se revelam na escansão do *corpus*. Assim, emoldura-se com mais clareza o tópico a ser investigado, oferecendo uma maior consistência às hipóteses definidas para a pesquisa.

autores da Análise do Discurso da linha francesa. É trabalhar as relações sociais em redes de significantes. É buscar “o dito em relação ao não dito”. É explicitar, nos processos discursivos, a relação entre sujeito e sentido. É apontar a incompletude que permeia o discurso, instaurada nas formações discursivas dos enunciados em estudo. É um processo analítico circunscrito na materialidade lingüística dos dados coletados para a constituição do *corpus*. É instaurar sentidos por meio de recursos e marcas discursivas encontrados nos enunciados dos graduandos do curso de Letras de uma instituição privada de Ensino Superior.

Nesta pesquisa, serão abordados elementos teóricos como: as noções de sujeito e sentido em Pêcheux (1975), Foucault (2002) e Orlandi (2002), possibilitando, assim, a organização de um quadro teórico que reflita as posições e conceitos concernentes às variáveis de ordem sujeitudoinal e de ordem conceitual propostas nesta investigação, conforme as descrevemos no capítulo 4, p. 75.

O fato de a pesquisa ser de natureza qualitativa/ interpretativista se justifica porque observamos as ocorrências de sentidos instaurados na materialidade lingüística de enunciados do *corpus*, fazendo o detalhamento de regularidades em uma dada ordem no interior de um discurso.

O caráter analítico dar-se-á a partir do exame pormenorizado de questionários e entrevistas com os graduandos no detalhamento de registros partindo da análise de enunciados, explicitando formações discursivas que se manifestem nas regularidades instauradas no Discurso Universitário Institucional (DUI), em consonância com a base teórica que sustenta esta investigação, ou seja, a Análise do Discurso de linha francesa.

**O *corpus* da pesquisa.** O *corpus* desta pesquisa constitui-se de registros etnográficos<sup>3</sup> do DUI, coletados com graduandos do curso de Letras de uma instituição particular de Ensino Superior. Tal instituição exige dos graduandos a elaboração de uma monografia como registro parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras. Essas manifestações discursivas ocorrem a partir do lugar em que o sujeito se coloca em relação à pesquisa em sua fase de iniciação científica.

O *corpus* de nossa pesquisa, manifestações do Discurso Universitário Institucional (DUI), será investigado, observando as posições a seguir: i) sujeito e instituição; ii) sujeito e conhecimento e iii) conhecimento e instituição.

Os registros desta pesquisa foram coletados com vinte e quatro sujeitos – graduandos do Curso de Letras – da instituição supracitada. Os instrumentos a serem trabalhados compõem-se de questionários aplicados aos graduandos, entrevistas gravadas, a grade curricular do curso de Graduação em Letras e as fichas de disciplinas dos componentes curriculares. O cenário da pesquisa foi uma instituição particular no Estado de Minas Gerais.

**Considerações finais.** A nossa pesquisa tem, como objetivo de estudo, manifestações do Discurso Universitário Institucional (DUI), analisado sob a ótica da natureza dos sentidos nos enfoques conceituais dos graduandos em fase de iniciação na pesquisa científica.

Esta dissertação, portanto, compõe-se de cinco capítulos. No primeiro capítulo, será enfocada a história da pesquisa com um breve relato sobre a Instituição em estudo, o Curso de Letras e a grade curricular desse curso. Nele são apresentados os aspectos metodológicos, os procedimentos de coleta de dados, a descrição e a organização do *corpus* a serem trabalhados

---

<sup>3</sup> Conforme conceituação no Capítulo 1, p. 28.

no decorrer da pesquisa.

No segundo capítulo, buscamos os teóricos sobre a Análise do Discurso numa perspectiva da linha francesa, tendo como referencial básico Pêcheux (1995, 1983, 1982, 1975). Também buscamos fundamentação teórica complementar em Foucault (2001, 2002), Bakhtin (1988), Orlandi (2002, 1996, 1994) entre outros autores.

No terceiro capítulo, consideramos relevante para nossa pesquisa, a abordagem teórica sobre o Discurso Universitário Institucional (DUI), elaborado por Santos (2000).

No quarto capítulo, fazemos uma análise das manifestações discursivas por meio de um exame pormenorizado de enunciados dos graduandos do curso de Letras, da grade curricular do curso em estudo e de suas fichas de disciplinas.

No quinto capítulo – considerações finais, procuramos retomar os objetivos apresentados para esta pesquisa, fazendo uma apreciação crítica do *corpus* analisado e respondendo às questões de pesquisa formuladas.

## CAPÍTULO 1

### A HISTÓRIA DA PESQUISA

“O que faz com que textos e seqüências orais venham, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se? Como reconstruir, através desses entrecruzamentos, conjunções e dissociações, o espaço da memória de um corpo sócio-histórico de traços discursivos, atravessado de divisões heterogêneas, de rupturas e de contradições? Como tal corpo interdiscursivo de traços se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela?”

(Pêcheux, 1983)

**1.1 Considerações gerais.** O discurso é um processo em curso. Considerando o discurso universitário em relação à Instituição, ao conhecimento e recortando dizeres dos graduandos, buscamos, neste conjunto de práticas discursivas que constituem o nosso *corpus*, a dispersão dos sujeitos nas formações discursivas circunscritas em formações ideológicas subjacentes aos enunciados constituintes dos questionários, das entrevistas, das grades curriculares e das fichas de disciplinas dos componentes curriculares no cenário institucional em estudo.

Em nossa análise, trabalhamos com a explicitação de formações discursivas e suas configurações específicas nos discursos. Tomamos, também, a noção de interdiscurso, uma vez que os dizeres dos graduandos são atravessados por interdiscursos que se articulam no funcionamento discursivo, instaurando diferentes sentidos nos enunciados.

Isso se dá porque as palavras se inscrevem em formações discursivas diferentes e se instauram em condições de produção, também diferentes.

Dando continuidade às nossas considerações, ilustraremos o arcabouço de nossa pesquisa, reportando-nos a Foucault (2002), em sua reflexão sobre as condições de possibilidades do

discurso, constituídas, em princípio, por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. O autor supracitado aborda a necessidade de se estabelecerem regras capazes de reger a formação dos discursos. Essas regras são chamadas de "regras de formação" e possibilitariam a determinação dos elementos que compõem o discurso, ou seja, objetos, tipos de enunciação, conceitos e estratégias, formando um sistema de relações entre si. São as regras de formação que caracterizam a formação discursiva.

A formação discursiva, por sua vez, é um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas regras de formação. Na pesquisa em estudo, abordaremos as formações discursivas instauradas nos dizeres dos graduandos, analisadas sob a ótica das variáveis<sup>4</sup> de ordem sujeitudinal e de ordem conceitual. Como a formação discursiva determina "o que pode e deve ser dito" a partir de um lugar social historicamente determinado, o nosso espaço de investigação é o curso de Letras de uma instituição particular de Ensino Superior, onde as formações discursivas atravessam os dizeres dos graduandos.

Nas considerações feitas por Orlandi (2002), a Análise do Discurso, trabalhando na confluência de três campos de conhecimento: Psicanálise, Lingüística e Marxismo, irrompe em suas fronteiras e um recorte de disciplina instaura-se: *o discurso*. Para a autora supracitada, "as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso representar o efeito de sentidos entre locutores".

Já Pêcheux (1990), ao romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem, como instrumento de comunicação, faz intervir o *discurso*. Pêcheux coloca o discurso entre a

---

<sup>4</sup> Conceituamos essas variáveis no Capítulo 4, p. 75.

rede particular, no interior do Estado de Minas Gerais, na coordenação de monografia<sup>6</sup>, tivemos a oportunidade de conviver com os graduandos que se iniciavam na pesquisa científica, nos últimos períodos dos cursos de Matemática, História, Pedagogia e Letras. Surgiu, assim, a vontade de estudar as circunscrições discursivas dos graduandos acerca do trabalho monográfico e suas expectativas e seus temores diante da situação colocada pela Instituição<sup>7</sup>.

O trabalho monográfico é uma exigência da Instituição em estudo, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciatura na graduação. O recorte da pesquisa, tomado como foco de investigação, é o processo de formação de graduandos pesquisadores e os registros foram coletados no curso de Letras, 6º período, ano 2002, por meio de:

- i) questionários aplicados aos alunos;
- ii) cinco entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio;
- iii) estudo da grade curricular do curso de graduação em Letras e
- iv) as fichas de disciplinas dos componentes curriculares do curso supracitado.

**1.2.1 Conhecendo a Instituição.** Um dos segmentos da sociedade de uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais, com o apoio da Prefeitura Municipal, criou uma Fundação Cultural com o objetivo de fundar, nesta cidade, uma Instituição de Ensino Superior para

---

<sup>6</sup> A coordenação de monografia trabalha na orientação geral, na organização e funcionamento da pesquisa científica, junto à Pro-Reitoria de Ensino e Pesquisa.

<sup>7</sup> O objetivo desta investigação é construir uma contribuição para interferir na qualidade de ensino e fomentar uma maior participação dos universitários nos trabalhos de pesquisa acadêmica.

atender à comunidade estudantil local e da região. Essa Fundação teve a sua criação autorizada pela LEI 1.199 de 28/ 09/ 1972 e modificada pela LEI 1.222 de 30/ 04/ 1973. Sua condição jurídica é a de Entidade Pública de Direito Privado sendo dirigida por um Conselho Diretor, composto por 7 (sete) membros nomeados pelo Prefeito Municipal e por um Conselho Curador, composto por 5 (cinco) membros que fiscalizam a escrituração contábil e emite pareceres dos resultados dos exames procedidos.

Depois de criada a Fundação Cultural, veio a autorização de funcionamento da Faculdade, concedida pelo Decreto Presidencial nº 72.688 de 24/ 08/ 1973. Na ocasião, três cursos foram criados: Pedagogia, Letras e História, formando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Mais tarde, foram criadas mais três unidades da instituição: Direito, Contábeis e Saúde. Em 23/ 09/ 1999, pelo Parecer nº 607/99 – CEE, as faculdades isoladas passam a Faculdades Integradas. E em 02/ 06/ 2002, as Faculdades Integradas transformam-se em Centro Universitário por um Decreto do Governador Itamar Franco. Hoje, o Centro Universitário conta com 12 (doze) cursos em funcionamento.

**1.2.2 Sobre o curso de Letras.** A concepção de grade curricular<sup>8</sup> no curso de Letras segue uma orientação básica do MEC, que preconiza componentes curriculares nas áreas de: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e suas Literaturas, Lingüística, Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Psicologia da Educação, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Prática de Ensino, Língua Latina, Metodologia Científica e Educação Física.

---

<sup>8</sup> A grade curricular apresentada neste trabalho já foi modificada e aprovada pelo Parecer nº 580 de 28/ 06/ 2001 – CEE/ MG.

O estudo será realizado com a grade curricular de 1996, que integralizava a graduação em Letras em 3 anos. A monografia, para os cursos de graduação, foi instituída a partir de 2000, antes da reformulação curricular e de mudanças posteriores na grade curricular. Nessa época, o trabalho de pesquisa científica ainda não estava sendo exigido a partir dos primeiros períodos do curso. Dessa forma, em 2002, quando os dados da pesquisa foram coletados, os dois últimos períodos do curso de Letras ainda faziam parte da grade curricular não modificada, conforme o quadro abaixo:

### QUADRO 1

#### Grade curricular do Curso de Letras

ÁREA	Carga Horária
Língua Portuguesa	486
Lingüística	162
Teoria da Literatura	144
Literatura Brasileira	216
Literatura Portuguesa	126
Língua Inglesa	306
Literatura Inglesa	162
Língua Latina	162
Didática I e II	144
Estrutura e Funcionamento	144
Prática de Ensino	324
Sociologia	54
Psicologia da Educação	90
EPB I e II	72
Educação Física	72
Deontologia do Magistério	36
Metodologia Científica	54
<b>Total</b>	<b>2754</b>

O curso de Letras, na grade curricular em estudo nesta pesquisa, possui um tempo de

integralização de 3 (três) anos, um espaço insuficiente para o graduando cursar disciplinas optativas, uma vez que essa grade trabalha com uma carga horária abrangente em nível de componentes curriculares, segundo o QUADRO 1 apresentado acima.

### 1.3 Objetos da pesquisa.

**1.3.1 Aspectos metodológicos.** De acordo com um paralelismo metodológico, adotado para analisar *corpora* do Discurso Universitário Institucional (DUI), as regularidades de ordem sujeitudinal seriam compostas pelos registros etnográficos: as respostas a um questionário e a uma entrevista semi-estruturada. No que se refere às regularidades de ordem conceitual, essas seriam compostas pelos registros documentais: a grade curricular e as fichas de disciplinas.

Para explicar os registros etnográficos, reportamo-nos a Santos (2000, p. 125):

os registros etnográficos envolvem uma pontuação contextual e sincrônica de acontecimentos discursivos de natureza acadêmica na universidade. Trata-se de uma observação em que o pesquisador participa das interações, coletando informações através de diferentes fontes, tais como: elaboração de diários, gravações em áudio ou vídeo, realização de entrevistas e aplicação de questionários, com o intuito de reconstruir cenários, analisando seus aspectos discursivos na sincronia da interação. Os registros etnográficos são um legado teórico-metodológico dos estudos antropológicos, legado este que se apresenta como um instrumental adequado à análise de discursos, principalmente se consideramos a heterogeneidade, a historicidade e a alteridade sentidural dos acontecimentos discursivos.

No que se refere a um conceito de regularidades, segundo Santos (*op. cit.* p. 231),

são as evidências significativas, observadas no cenário de pesquisa, que surgem a partir de uma análise preliminar dos registros coletados. Essas evidências aparecem como dados a partir de elementos muitas vezes não previstos no projeto inicial, mas que se revelam na escansão dos *corpus*. Assim, emoldura-se com mais clareza o tópico a ser investigado, oferecendo uma maior consistência às hipóteses definidas para a pesquisa.

Quanto aos registros documentais, elementos que também serão trabalhados nesta pesquisa, apoiados em Santos (2000, p. 124), afirmamos que:

os registros documentais são instrumentos escritos oficiais, outorgados por uma instituição, que funcionam como parâmetros para o cumprimento de ordens, regulamentos e resoluções instanciais. Esses documentos, em geral, possuem um caráter modelar e sistêmico,

orientando, através de regras e condições, o funcionamento das unidades setoriais em uma instituição. O DUI apresenta três documentos básicos em sua constitutividade enunciativa, a saber: i) as grades curriculares<sup>9</sup>; ii) as fichas de disciplinas<sup>10</sup> e iii) as resoluções acadêmicas<sup>11</sup>.

Também nesta pesquisa, serão analisadas as vozes dos graduandos do curso de Letras em estudo, evidenciadas nas variáveis supracitadas. No que tange aos sentidos, estes serão projetados pelos enunciados e, baseando-nos na abordagem de Santos (2000), serão classificados em três grupos: os assertivos, os explicativos e os asseverativos<sup>12</sup>.

A natureza desta pesquisa é qualitativa com caráter interpretativista analítico-descritivo. Apresentamos, pois, algumas informações sobre o contexto em que se insere o *corpus*: coleta, descrição e organização dos registros.

**1.3.2 Coleta, descrição e organização do *corpus* em estudo.** Partindo de nossa experiência, ou seja, da observação do desempenho dos graduandos, no trabalho com a pesquisa científica e na produção de sua prática textual, buscamos os registros que serão analisados no decorrer da investigação: a aplicação de um questionário aos graduandos do 6º período de Letras; a grade curricular e as fichas de disciplinas.

**1.3.2.1 Sobre os questionários.** Quanto aos questionários aplicados aos graduandos, construímos a expectativa de que estes revelassem seu posicionamento quanto à definição de seu tema a ser trabalhado, suas escolhas teóricas, além do grau de influência que os conteúdos

---

<sup>9</sup> As *grades curriculares* são documentos oficiais das coordenações de cursos universitários em que se registra a disposição das disciplinas na composição dos cursos.

<sup>10</sup> As *fichas de disciplinas* são documentos modelares para todos os componentes da grade curricular, composta de quatro partes, a saber: objetivos, ementa, bibliografia e descrição do programa.

<sup>11</sup> As *resoluções acadêmicas* são documentos resultantes de decisões tomadas nas instâncias institucionais acerca do funcionamento científico dos cursos, apresentando um parecer formal, a partir de uma solicitação, na regulamentação e oficialização de ações acadêmicas.

<sup>12</sup> Apresentamos esses conceitos no Capítulo 3, p. 70.

da grade curricular tiveram em relação a essas escolhas.

Na elaboração dos questionários, procuramos formular perguntas que nos permitissem compilar informações acerca de como os graduandos do curso de Letras trabalham com a pesquisa científica; como é feita a escolha dos temas para estudo; como eles vêem o conteúdo programático das disciplinas da grade curricular e ainda, qual a opinião deles sobre o curso em questão. Foram formuladas 10 (dez) perguntas conforme questionário apresentado no ANEXO C.

**1.3.2.2 Sobre as entrevistas semi-estruturadas.** As entrevistas semi-estruturadas são aquelas feitas por meio de tópicos específicos compilados a partir de dados pré-construídos, em nosso caso, os questionários. Os entrevistados têm a liberdade de construir os seus enunciados mais livremente porque a linguagem é oral. Foram feitas apenas 5 (cinco) entrevistas a partir de respostas mais pontuais quanto ao processo da iniciação à pesquisa científica, coletadas a partir dos questionários que foram aplicados aos graduandos do 6º período do curso de Letras.

Assim como os questionários, a expectativa em relação às entrevistas, foi de que as informações circunscritas nos dizeres dos graduandos poderiam evidenciar o seu posicionamento frente ao curso e à grade curricular.

**1.3.2.3 Sobre as fichas dos componentes curriculares.** Quanto às fichas dos componentes curriculares, nosso enfoque será feito a partir dos registros documentais, apresentando as variáveis de ordem conceitual, procurando explicitar os conceitos instaurados nos dizeres que se evidenciam pelas análises das vozes, dos sentidos e dos enunciados.

Nesta pesquisa, esperamos que os enfoques conceituais projetados pelas fichas de disciplinas possam nos dar pistas para verificar a funcionalidade interpretativo-analítica do *corpus* em estudo.

**1.3.2.4 Sobre a grade curricular.** Observando a grade curricular referente ao curso de Letras dos graduandos que se formaram em 2002 – objeto de estudo deste *corpus* – tecemos as seguintes considerações sobre as regularidades:

- 1) Existe uma vinculação seqüencial dos componentes curriculares, interligados pelo dispositivo de pré-requisitos;
- 2) As cargas horárias das disciplinas são diferenciadas, havendo componentes com 36, 54, 72, 90 e 108 horas;
- 3) Há um certo fracionamento dos conteúdos, com ênfase para uma formação em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira;
- 4) Na área de Língua Portuguesa, há uma ênfase para a formação nas áreas de Sintaxe, Morfologia e Semântica;
- 5) A formação em Literatura Estrangeira é restrita e condensada;
- 6) Na área de Língua Estrangeira, só é oferecida apenas a habilitação Português/ Inglês;
- 7) Na área de Lingüística, os estudos introdutórios que dariam base ao estudo de Línguas são trabalhados apenas nos dois últimos períodos do curso e

8) Não existe espaço para o graduando cursar disciplinas optativas.

O *corpus* é, portanto, constituído pelos questionários e entrevistas semi-estruturadas, fichas dos componentes curriculares e grade curricular do curso de Letras, referente aos formandos de 2002 que ingressaram em 2000.

**1.4 Considerações finais.** Esta pesquisa surgiu de uma observação feita no contato com os graduandos do curso de Letras em fase de pesquisa. Percebemos as dificuldades encontradas por eles frente à Instituição, ao conhecimento e na elaboração do trabalho acadêmico, isto é, a monografia de final de curso.

Nosso objetivo será trabalhar a natureza dos sentidos nos enfoques conceituais de graduandos em fase de pesquisa, tomando como filiação teórica a Análise do Discurso de linha francesa.

O *corpus* da nossa pesquisa, manifestações do Discurso Universitário Institucional (DUI), foi coletado numa instituição de ensino particular, no curso de Letras por meio de questionários, entrevistas e análise de documentos como grade curricular e fichas das disciplinas dos componentes curriculares.

A abordagem dada ao Discurso Universitário Institucional (DUI) foi balizada pela proposta teórica de Santos (2000). Os recortes tomados para estudo foram os enfoques conceituais, epistemológicos e pedagógicos, além das influências de ordem institucional no fomento da prática de pesquisa nos cursos de graduação.

Na análise do Discurso Universitário Institucional (DUI), escolhemos variáveis de ordem subjetudinal e de ordem conceitual para fazer um exame analítico-interpretativo dos

enunciados circunscritos nos dizeres dos graduandos. Também consideramos relevante fazer uma análise descritiva dos enunciados constituintes da grade curricular e das fichas de disciplinas.

A seguir, construiremos o arcabouço teórico desta pesquisa conforme as posições de Orlandi (2002), Foucault (2002), Bakhtin (1998), Pêcheux (1995) e Santos (2000), entre outros.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA PARA UM ESTUDO DO DISCURSO UNIVERSITÁRIO INSTITUCIONAL

“Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro.”

(Orlandi, 2002)

**2.1 Considerações gerais.** Nesta pesquisa, será investigado o Discurso Universitário Institucional (DUI)<sup>13</sup>, sob a ótica da natureza dos sentidos nos enfoques conceituais do discurso em sua noção de sentido, em sua noção de formação discursiva, sem se descuidar de suas condições sócio-históricas de produção. Sendo a língua uma das formas de materialização de um discurso, ela se manifesta, também, pela constitutividade ideológica do sujeito em relação à “realidade”. Dessa maneira, estabelece-se um conflito, um confronto, partindo de um lugar determinado num campo político e cultural e pela materialidade lingüística de enunciados que representam o processo de interação entre sujeitos num contexto histórico.

O Discurso Universitário Institucional constitui-se de uma dispersão de sentidos nos dizeres de professores, de alunos, de funcionários, de gestores da administração, de textos pedagógicos e científicos e de documentos que regulamentam as práticas acadêmicas na

---

<sup>13</sup> Discurso Universitário Institucional (DUI) Santos (2000, p 212). “Conceituamos o Discurso Universitário Institucional como a formalização do conhecimento, na dinâmica dos sentidos de uma instituição universitária. Entendemos estar neste discurso os efeitos de sentido produzidos pelas vozes, pelos sentidos e pelos enunciados vinculados à instituição – universidade – manifestados através: i) da produção acadêmica de seus membros; ii) do registro documental que historiciza as filiações epistemológicas desses membros e que delinea o projeto científico-pedagógico de instauração e funcionamento de um curso superior; e iii) das representações decorrentes dessas filiações sobre o tipo de profissional que a instituição objetiva preparar para o mercado de trabalho.”

universidade. O Discurso Universitário Institucional (DUI), tomado como estudo nesta pesquisa, será trabalhado em recortes de ordem<sup>14</sup> sujeitudoinal e conceitudoal.

Nesta pesquisa, os sujeitos serão analisados em suas circunscritões em formações discursivas, a partir de enunciados compilados de dizeres de graduandos que podem estar inscritos nas posições: i) sujeito e instituição; ii) sujeito e conhecimento; iii) conhecimento e instituição.

No que se refere à abordagem dos sentidos nos dizeres desses graduandos, entendemos que “estes demarcam as fronteiras teóricas estabelecidas na universidade, para lidar com o conhecimento científico” (SANTOS, 2000, p. 99). Já no que tange à questão dos enfoques conceituais, Santos afirma que eles “dizem respeito a um recorte de conteúdos teóricos, constituídos enquanto suporte para a formalização do pensamento científico de uma determinada COMUNI<sup>15</sup>”.

Na Análise do Discurso, não existe um sentido a *priori*, mas um sentido que é construído, produzido no processo de interlocução. Assim, o sentido se prende ao contexto histórico-social do discurso. O sentido pode se deslocar, ou seja, de acordo com a formação discursiva a que pertence, o sentido tem esse deslocamento ocupando um espaço de significação, criando e construindo outros sentidos em outros discursos a partir do discurso do outro. *O sentido* se constitui na sua construção e circulação enquanto condições de produção social, na transformação com o envolvimento dos sujeitos nos processos enunciativos, com a história e com a ideologia, nas quais tal discurso encontra uma circunscritão.

Essa noção de sentido é reafirmada nas palavras de Pêcheux (1975, p. 161):

---

<sup>14</sup> Conceituaremos essas ordens discursivas no Capítulo 4, p. 75.

<sup>15</sup> COMUNI: Veja o conceito no Capítulo 3, p. 63.

o sentido de uma palavra, de uma expressão, e de uma proposição, etc., não existe em si mesmo, (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Partindo das noções de base lingüística e de processo discursivo-ideológico colocadas por Pêcheux, Brandão (1998, p. 35) reconhece que:

segundo esta perspectiva, se o processo discursivo é produção de sentido, o discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações. E aqui, o lugar específico da constituição dos sentidos e da formação discursiva, noção que, juntamente com a de condição de produção e formação ideológica, vai constituir uma tríade básica nas formulações teóricas da análise do discurso.

As instituições de ensino superior se constituem por regulamentos, por máximas que funcionam como valores de verdade para suas ações, como modelos de operacionalização de sistemas. Tais instituições atuam pelo prestígio e pela legitimidade de suas circunscrições discursivas. Circunscrições estas que representam os aspectos materiais de uma ideologia e da vinculação de uma determinada instituição em uma dada formação discursiva, sendo, pois, determinado na mesma o que pode e o que deve ser dito.

Assim, o Discurso Universitário Institucional (DUI) pode ser analisado a partir das formações discursivas em que se circunscreve, numa relação ideológica que nos permite compreender como se constituem os sentidos dos dizeres nesse discurso.

Segundo Orlandi (2002, p. 67), “as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua.” Isto se dá porque fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos ocupam lugares entre o real da língua e o da história para atribuir significações a esses sentidos. É na língua que os processos de construção têm a sua capacidade de historicizar-se.

Para fazer uma análise do Discurso Universitário Institucional (DUI), tomamos como ponto investigativo os dizeres de graduandos em fase de iniciação à pesquisa científica. Nesses dizeres, as palavras, as expressões e as proposições mudam de sentido segundo as posições em que os sujeitos se inscrevem na universidade com implicações ideológicas e circunscrições sócio-históricas em formações discursivas. Nesse sentido, esses dizeres são efeitos de sentido, como bem afirma Orlandi (2002, p. 30):

os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no mundo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender.

Sendo o discurso efeito de sentidos entre locutores, trabalham-se nesta pesquisa, os efeitos produzidos pela inter-relação graduando, grade curricular e instituição. Nessas circunstâncias, os sentidos não se encontram nas palavras, mas sobretudo na relação com a exterioridade, através das formações discursivas, ou seja, nas condições em que os sentidos são produzidos.

Neste trabalho, os pressupostos teóricos iniciais partem das posições de Orlandi (2002), Foucault (2002), Bakhtin (1998), Pêcheux (1995) e Santos (2000).

Essa reflexão teórica se inicia, então, a partir das posições teóricas dos autores supracitados com uma breve exposição enfocando as noções de discurso, sujeito, sentido, enunciação e interdiscursividade.

No decorrer da reflexão, outros autores também serão apontados como base teórica complementar ao nosso estudo.

Na discussão dos pressupostos teóricos, apresentamos, de início, a noção de discurso.

**2.2 Reflexão sobre o Discurso.** Segundo Orlandi (2002, p. 15), “o discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” O sujeito possui a capacidade de significar, significar-se e fazer do discurso a re-significação da linguagem.

A linguagem é a mediação do homem com o meio em que ele, nos seus aspectos sócio-históricos, está circunscrito. Trabalhar essa mediação é trabalhar o deslocamento das formações discursivas nos dizeres que permeiam o discurso dos sujeitos enquanto processo de produção de sentidos. Nesse processo de produção, estabelece-se a relação da língua com os sujeitos que falam e as situações em que os dizeres estão circunscritos. O sentido não existente em si mesmo, mas determinado pelas posições ideológicas, circunscrito em um espaço sócio-histórico, instaura-se na e pela linguagem.

Nas palavras de Orlandi (1990, p. 7), comentando sobre Pêcheux, a autora afirma:

o que se pode depreender do percurso de Michel Pêcheux na elaboração da Análise de Discurso é que ele propôs uma reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-dito. Ele exerceu com satisfação e esmero a arte de refletir nos entremeios.

Assim, a Análise do Discurso (AD) parte da (des)construção e da incompletude incessante de seu objeto: *o discurso*. Nessa perspectiva, todo discurso se inscreve em um outro discurso e esse outro já está inscrito num *já-dito*, estabelecendo relações que se configuram no interdiscurso. Os sentidos não estão nas palavras ditas, estão além ou aquém delas, nos vãos que só se preenchem nas contradições estabelecidas em regularidades. Os sentidos atravessam a linearidade do significante e se projetam no significado das palavras.

Nessa perspectiva, para Pêcheux (1982, p. 53), “[...] todo enunciado é intrinsecamente

suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Não são as palavras que trazem a transparência da materialidade, mas a ideologia que se instaura na discursividade, *no dizer do não-dizer*, no espaço vazio que só se preenche pelos efeitos de sentido quando o sujeito se inscreve em uma formação discursiva dada.

Dessa maneira, torna-se relevante, também, refletir sobre como Foucault (2002) aborda a questão do discurso. Para este autor, os discursos são formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade porque são concebidos como uma dispersão. Foucault apresenta as chamadas “regras de formação”, o que, para ele, determinam uma formação discursiva. Essas regras determinam uma formação discursiva que representa um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Dessa forma, o conceito de discurso para Foucault (2002, p. 82), de acordo com essa perspectiva das formações discursivas, é estabelecido como sendo “um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”, já citado na p. 15 deste trabalho.

Com esse percurso teórico é que esta pesquisa objetiva estudar o discurso, instaurado nos enunciados dos graduandos do curso de Letras em fase de iniciação na pesquisa científica, analisando as circunscrições ideológicas constitutivas das formações discursivas, sob as quais se instaura o Discurso Universitário Institucional (DUI).

Buscamos em Pêcheux, o referencial teórico que embasa a nossa análise interpretativa de que todo enunciado pode tornar-se outro diferente de si mesmo. Em um mesmo *continuum* teórico, tomamos, também, a referência de Foucault que concebe os discursos como uma dispersão, ou seja, formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de

unidade.

Nas palavras de Orlandi (2002, p. 26), “a Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação”. Portanto, não se detém em um único sentido, é um processo contínuo de significações múltiplas de acordo com a natureza de processos enunciativos. Dessa forma, estudando o discurso instaurado nos enunciados do *corpus* desta pesquisa, visamos a explicitar as relações entre sujeito e sentido.

**2.3 Sujeito.** Para trabalhar a noção de sujeito, faremos algumas considerações sobre como este conceito pode ser considerado na amplitude teórica do Discurso Universitário Institucional (DUI).

Partamos da posição de Pêcheux (1995, p. 161), quando diz que:

os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeito de seus discursos) pelas formações discursivas que representam na “linguagem” às formações ideológicas que lhes correspondem.

Dessa maneira, para este autor, a constituição do sujeito, além de social, é histórica, ideológica e dotada de inconsciente. O sujeito da Análise do Discurso é duplamente afetado: em seu funcionamento psíquico, pelo inconsciente e em seu funcionamento social, pela ideologia. Assim, é preciso trabalhar com outra noção que é importante para a Análise do Discurso, a noção de formação discursiva. Para Pêcheux (1995, p. 160):

Formação discursiva é aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.

A partir dessa afirmação, os conceitos de formação ideológica e formação discursiva passam a

ocupar um papel fundamental com referência à interpelação – “assujeitamento” do indivíduo em sujeito de seu discurso.

Nessa perspectiva, Brandão (1998, p. 39) afirma que:

é a FD que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, “falar diferentemente falando a mesma língua”.

Dessa maneira, o que se constata é que numa FD há “várias linguagens em uma única”.

Já a visão de Orlandi (2002, p. 48-49),

o sujeito é atravessado pela linguagem e pela história sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à.

Nessa posição, o sujeito só se constitui a partir do lugar em que ocupa para ser sujeito do que diz. Ele é afetado pela história e é sujeito à língua para se constituir e para produzir efeitos de sentidos. Trabalhar o discurso do graduando, é analisar o sujeito, a partir do lugar sócio-histórico em que os graduandos se posicionam no meio acadêmico, e como o seu discurso se circunscreve nas manifestações discursivas que perpassam o *fazer-ciência* na instituição em estudo.

## 2.4 A ENUNCIÇÃO: inscrição do sujeito.

**2.4.1 Considerações gerais.** Nesta parte sobre enunciação, faremos uma breve resenha acerca do pensamento bakhtiniano. Na investigação do discurso do graduando do curso de Letras, em fase de pesquisa, o espaço de enunciação é a universidade. Nesse espaço de enunciação, os enunciados serão trabalhados nos seus sentidos instaurados a partir dos dizeres coletados por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas dos graduandos. A enunciação, aqui, está tomada no sentido do espaço social em que o sujeito do discurso se

inscreve.

A enunciação será determinada pela situação social mais imediata. É o produto de dois indivíduos socialmente organizados sofrendo as variações de grupos, hierarquia social, laços de família e outras situações semelhantes. A palavra sempre se dirige a um interlocutor e, de acordo com essa assertiva, comporta “*duas faces*: a palavra procede *de* alguém; a palavra se dirige *para* alguém. É o produto da interação do *locutor* e do *ouvinte*; de *um* em relação ao *outro*”, nas palavras de Bakhtin (1988, p. 113).

A realização do signo social, na enunciação concreta, é sempre determinada pelas relações sociais dentro das quais se realiza uma tomada de consciência determinada por uma ideologia. Toda relação se constrói na inter-relação, ou seja, faz um elo entre o eu e o outro; *ela é o território comum do locutor e do interlocutor*. A enunciação, assim, se define em relação à coletividade.

Bakhtin (1988, p. 113) afirma: “a situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

O autor supracitado ressalta o caráter social, interativo e dialógico da linguagem, já que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Sendo a língua um fato social, algo concreto, fruto da manifestação de cada falante, sua existência funda-se nas necessidades de comunicação. Bakhtin rompe com o monológico e instaura uma perspectiva dialógica. Desse modo, Bakhtin (*op. cit.*, p. 112) reafirma que:

a enunciação é um produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante

médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

Partindo das considerações sobre enunciação, de acordo com Bakhtin, podemos concluir que o centro organizador de toda enunciação é exterior, e sua estrutura é puramente social, só se tornando efetiva entre os falantes. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o processo da fala é ininterrupto, fazendo da enunciação um ato em si, ato do dizer que se constrói no espaço social da comunicação.

**2.5 Re-significação de sentido.** Na Análise do Discurso, para trabalhar os sentidos, observamos uma dinâmica, a partir dos processos de constituição da linguagem: a polissemia e a paráfrase. Segundo Orlandi (2002, p. 36),

todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

É nesse jogo entre a paráfrase e a polissemia que os sujeitos e os sentidos se movimentam, percorrem seus caminhos entre o já-dito e o que será dito, entre o diferente e o mesmo. E nesse deslocamento sujeitos e sentidos (se) significam e (re) significam, afirma Orlandi (*op. cit.* p. 36)

Seguindo este mesmo raciocínio apoiamo-nos, também, em Pêcheux (1975, p. 169) quando afirma que:

a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre seqüências tais que a família parafrástica destas seqüências constitui o que se poderia chamar a “matriz do sentido”. Isto equivale a dizer que é a partir da relação no interior desta família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implica este efeito.

De forma que uma seqüência, para que seja dotada de sentido, necessariamente, deve

pertencer a uma formação discursiva. É nessa formação discursiva que os processos parafrásticos se atualizam na reiteração de processos já cristalizados. Assim, a paráfrase mantém o homem num retorno constante ao espaço do dizível; os dizeres são ditos de outra forma, de um jeito “novo”, porém há sempre algo que se mantém.

Na polissemia, temos o deslocamento, ruptura de processos de significação. Em todo processo polissêmico, observa-se a equívocidade e, nesse processo, irrompem diferentes sentidos decorrentes do deslocamento de regras, instaurando, assim, significados que implicam a re-significação desses sentidos. É no jogo entre polissemia e paráfrase que se estabelece uma relação tensa entre o mesmo e o diferente, logo, nem os sujeitos, nem os sentidos, nem o discurso já estão acabados, feitos *a priori*. Os sujeitos e os sentidos inscrevem-se na história e são trabalhados pelo jogo tenso da linguagem no confronto estabelecido pelos dois processos: polissêmico e parafrástico, ou seja, criatividade e produtividade. O já-dito e o dizer (dizível) que os sujeitos e os sentidos movimentam, circulam no espaço da incompletude, no confronto do simbólico e da história, na visão de Orlandi (2002).

Também de acordo com a autora supracitada, se a condição da linguagem é a incompletude, o movimento, o deslocamento, a ruptura, nem sujeitos, nem sentidos vêm prontos, acabados ou completos. Essa incompletude atua por meio dos sentidos que procuram se instaurar nos entremeios buscando uma completude, mas criando espaços que se deslocam e carregam os sentidos e os sujeitos em seus percursos que oscilam entre o completo e o incompleto, o possível e o impossível, circunscritos nos dizeres dos enunciados num processo de tensão entre a polissemia e a paráfrase.

É na incompletude que o simbólico se inscreve no campo discursivo. E nesse movimento, os sujeitos projetam os sentidos no discurso que não se fecha e atesta sua materialidade no

lingüístico e no histórico.

**2.6 As Formações Discursivas.** Formação discursiva é “um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas regras de formação” Foucault (2002, p. 43). A formação discursiva, a partir de um lugar social historicamente determinado, estabelece “o que pode o que deve ser dito” Brandão (1998, p. 40). Partindo das idéias de Brandão (1998), tecemos alguns comentários sobre os sentidos circunscritos nas formações discursivas. O sentido não existe em si, são as posições ideológicas que determinam o seu significado num processo sócio-histórico em que esse sentido se inscreve. Nesse caso, os sentidos não são instituídos *a priori*, nem são pré-determinados por propriedades da língua. Eles se instauram nas relações constituídas nas e pelas formações discursivas as quais são inscritas nas posições ideológicas colocadas e definidas em uma conjuntiva sócio-histórica.

Foucault (2002, p. 35) comenta que os enunciados podem se apresentar a partir de uma época determinada facilmente, como referentes a um campo, também, já determinado: economia, política, biologia, ou psicopatologia. Afirma que há enunciados que se apresentam como pertencentes às continuidades milenárias – quase sem origem – que ele chama de gramática ou medicina. Em relação a esses enunciados apresenta questionamentos sobre as formas discursivas que se instauram na história através dos tempos, sendo ainda circunscritas nos espaços discursivos *já-ditos*.

Sobre essas considerações feitas pelo autor, podemos inferir que enunciados emergem de lugares, tempos e posições diferentes, circunscritos no social, no histórico e no ideológico. E, ainda, que os enunciados não serão sempre os mesmos porque têm uma função enunciativa diferente. Também, as formações discursivas só se definem em relação às formações ideológicas e estão circunscritas nos espaços “já ditos”, ou seja, são dizeres que,

possivelmente, já foram construídos em outros lugares, mas que se (re)constróem ao longo da história em outros dizeres e em outros tempos.

Partindo dessas colocações, o autor levanta quatro hipóteses sobre os enunciados que formam uma massa enigmática no emaranhado de unidades que ora se desfazem, ora se refazem nos sentidos do dizer e do dizível.

Na primeira hipótese, segundo Foucault (2002, p. 36), “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto”. Para explicar essa hipótese nos reportamos às palavras de Brandão (1998, p. 29), quando diz que:

a primeira hipótese diz respeito à relação do enunciado com seu correlato que Foucault chama de “referencial”. O “referencial”, aquilo que o enunciado enuncia, é a condição de possibilidade de aparecimento, diferenciação e desaparecimento dos objetos e relações que são designados pela frase.

Assim, voltamos a Foucault (2002, p. 27) para descrever a dispersão dos objetos no que se refere ao jogo das regras que tornam possível o aparecimento dos objetos, objetos esses que se circunscrevem nas diferentes formas instauradas nas diversas formações discursivas:

de modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição.

Em relação à primeira hipótese, podemos observar que os enunciados não se relacionam continuamente com um único objeto, já que se transformam, se desfazem e refazem constituindo, assim, o seu objeto.

Foucault tomou o discurso médico como exemplo, porque antes a medicina se constituía de

um conjunto de instrumentos utilizados de forma tradicional, mais por experiência e vivência do profissional do que por conduta direcionada ao conhecimento científico. E, com o passar do tempo, esse discurso clínico deixou de ser, apenas, um conjunto de hipóteses sobre as doenças, surgindo, assim, os enunciados descritivos na medicina. A partir daí, temos a segunda hipótese foucaultiana: “definir um grupo de relações entre enunciados: sua forma e seu tipo de encadeamento”, Foucault (2002, p. 37).

Nessa hipótese, sobre o discurso médico, observamos o deslocamento das escalas e dos marcos, ou seja, os conceitos na medicina, quando o sistema de informação foi modificado. Dessa forma, o discurso da medicina organizou-se como uma série de enunciados descritivos. Também, nessa hipótese como na primeira, “seria preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos”. Foucault (2002, p. 39).

Com relação à segunda hipótese, torna-se possível perceber que o conjunto de descrições não pára de deslocar: mudam-se os lugares de registros, a interpretação da informação, os instrumentos de pesquisa, as regulamentações, os modelos de ensino. Os enunciados são dispersos e heterogêneos, sofrem alterações e se desfazem ou se revezam; inscrevem-se em outras formações discursivas e instauram-se outros dizeres que, talvez, impossibilitam *definir forma e seu tipo de encadeamento*. Foucault (2002, p. 37).

Quanto à terceira hipótese, Foucault (2002, p. 39) afirma que: “não se poderia estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo?” Foucault referindo-se a essa hipótese, exemplifica com a análise da linguagem e dos fatos gramaticais que, desde os clássicos, tiveram seus conceitos determinados em relação ao uso da língua. Porém, logo encontraríamos limites; outros conceitos surgiriam, outros autores apresentariam suas análises.

Dessa forma, Foucault (2002, p. 39) confirma:

não buscaríamos mais, então, uma arquitetura de conceitos suficientemente gerais e abstratos para explicar todos os outros e introduzi-los no mesmo edifício dedutivo; tentaríamos analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão.

Por fim, a quarta hipótese: “para reagrupar os enunciados, descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam: a identidade e a persistência dos temas”. Para explicar essa hipótese, citamos Foucault (2002, p. 42):

mais do que buscar a permanência dos temas, das imagens e das opiniões através do tempo, mais do que retrazar a dialética de seus conflitos para individualizar conjuntos enunciativos, não poderíamos demarcar a dispersão dos pontos de escolha e definir, antes de qualquer opção, de qualquer preferência temática, um campo de possibilidades estratégicas?

Se esses enunciados não se organizam em unidades, se os conceitos diferem em estrutura e regras de utilização, se eles se excluem uns aos outros, surge daí, a idéia de dispersão, a saber, a descrição das dispersões. Ao longo das hipóteses, surgiram jogos de diferenças, de lacunas, de substituições e transformações que possibilitam a análise das formações discursivas que, por sua vez, são determinadas pelas regras de formação.

Dando continuidade a nossa reflexão, busquemos o conceito de *formação discursiva* na citação de Foucault (2002, p. 43),

no caso em que se puder descrever 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*.

A formação discursiva é determinada pelas *regras de formação* que possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade. Para Brandão (1998, p. 91), as regras de formação:

são regras constitutivas de uma formação discursiva, possibilitando a determinação dos elementos que a compõem. Foucault apresenta-as como um sistema de relações entre os objetos do discurso, os diferentes tipos de enunciação que permeiam o discurso, os conceitos e as diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias.

As regras de formação como um sistema de relações entre os objetos do discurso, diferentes tipos de enunciação, conceitos e estratégias permeiam uma formação discursiva; possibilitando contradições nos dizeres que desaparecem e reaparecem nos interstícios do discurso.

Já para Foucault (2002, p. 43 – 44), *regras de formação* são

as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva.

O discurso é um espaço de exterioridade em que as posições dos sujeitos se definem pela situação e pelo lugar em relação a um jogo de informações que se desloca entre o *conhecer* e o *conhecimento*. O discurso não é um fenômeno de expressão, não é uma manifestação de um sujeito pensante, ao contrário, nele se encontra a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. Dessa forma, cabe a AD trabalhar seu objeto – o discurso – circunscrito na relação da língua com a história.

**2.7 Interdiscursividade.** Na relação discurso-interdiscurso, Brandão (1998, p. 72) cita a posição de Maingueneau (1984, p. 71) ao proclamar o primado do interdiscurso sobre o discurso, ou seja, a “unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas em vários discursos convenientemente escolhidos”. Essa afirmação pode ser interpretada, segundo Brandão (*op. cit.*) de duas maneiras:

1. “o estudo da especificidade de um discurso se faz colocando-o em relação com outros discursos;
2. o interdiscurso passa ser o espaço de regularidade pertinente, do qual os diversos discursos não seriam senão componentes. Esses discursos teriam a sua identidade estruturada a partir da relação interdiscursiva e não independentemente uns dos outros para depois serem colocados em relação”.

Nesses princípios podemos perceber duas posições diferentes em relação à interdiscursividade: a primeira é o estudo da *especificidade* do discurso que tem a marca do outro; a segunda mostra a identidade do discurso a partir da relação com o outro.

Mainueneau (1997, p. 116) recorre a três outros termos complementares para explicar a noção de interdiscurso:

- *Universo discursivo é um conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor, interagem em uma conjuntura;*
- *Campo discursivo é definível como um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, se delimitam reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo;*
- *Espaço discursivo, enfim, delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados. Este é, pois, definido a partir de uma decisão do analista, em função de seus objetivos de pesquisa.*

Para Maingueneau, a noção de interdiscurso está balizada nesses três termos complementares já citados. Nessa troca de campos, os discursos não estão isolados e nem são estáveis, mas circulam de uma região a outra.

A esse respeito, Brandão (1998, p. 73) afirma:

no nível da superfície discursiva, as formações discursivas pertinentes a um espaço discursivo podem apresentar poucos elementos indicadores da relação que as constitui. Por isso, Maingueneau propõe levar em conta os fundamentos semânticos dos discursos.

Como um discurso se remete sempre a outros discursos, ele só se completa em relação com seu OUTRO. Conforme Brandão (*op. cit.* p. 73 ),

neste sentido, um discurso nunca seria autônomo: como ele se remete sempre a outros discursos, suas condições de possibilidades semânticas se concretizariam num espaço de trocas, mas jamais enquanto identidade fechada.

Para fundamentar a posição acima, recorreremos a Courtine e Marandin (1981), citados por Brandão (1998, p. 74) quando afirma que:

o interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida (...) a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos a organizar sua repetição, mas também, a provocar eventualmente seu apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação.

Na visão de Orlandi (2002), toda formação discursiva associa-se a uma memória discursiva. Ela é que torna possível a toda formação discursiva trazer ao nível do discurso formulações anteriores já enunciadas e que estão inscritas em outros discursos. Não se trata aqui de uma memória psicológica, mas de uma memória inserida no enunciado pertencente à história. O discurso não é absoluto, único, original. Enunciar é sempre se situar em relação a um já-dito que se constitui no Outro do discurso. O discurso é sempre a reconfiguração do discurso do outro. Surge, assim, um novo discurso porque mudam suas condições de produção e ele se

inscreve nas formulações já enunciadas, porém um Novo, um Outro do já-dito que jamais foi dito.

Os dizeres são disponibilizados no interdiscurso ao retornar sob a forma de pré-construído, em outro lugar, independentemente daquilo que já foi dito. O discurso é recolocado numa outra situação dada. Isso só se torna possível por meio do saber discursivo – *a memória*, já que isso é um processo de formação de discurso. Os enunciados já formulados e inscritos em outro campo discursivo são retomados, transformados e se instauram renovados como presença coexistente num domínio de memória, reescrevendo-se numa formação discursiva.

Para Orlandi (2002, p. 33), o interdiscurso é:

todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas palavras”.

A formação discursiva, no interdiscurso, pode se inscrever na ordem de uma memória plena e na ordem de uma memória lacunar. Na ordem de uma memória plena, os elementos são retomados do passado e reatualizados, tendo como estratégia, a repetição.

Já na ordem de uma memória lacunar, os deslocamentos, os espaços vazios, os esquecimentos podem provocar um efeito que torna os enunciados inconscientes em suas relações. A estratégia seria o apagamento, porque procura anular qualquer desnível ou heterogeneidade do discurso.

Por fim, o interdiscurso se instaura na relação dos discursos, já que um discurso nunca está só, remete a outros dizeres. Esses dizeres, às vezes, nunca foram ditos, mas preenchem os vãos

deixados na e pela linguagem.

**2.8 Heterogeneidade.** Segundo Maingueneau (1997, p. 75), a heterogeneidade do discurso “representa uma relação radical do seu interior com o seu exterior”. A heterogeneidade pode ser vista de duas maneiras: *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*. A primeira, se inscreve no enunciado discursivo sobre as manifestações explícitas, ou seja, seu processo de constituição está marcado lingüisticamente. A segunda, aborda uma heterogeneidade que não possui as marcas de superfície, mas que pode ser definida na formulação das hipóteses através do interdiscurso. Na posição de Authier-Revuz (1990, p. 32),

heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos menos reais, de representação num discurso, de sua constituição.

A heterogeneidade mostrada se inscreve na formação discursiva por um conjunto de formas, tais como, discurso, aspas, ironia, discurso indireto, discurso indireto livre, itálico, formas de retoque ou de glosa, são formas marcadas como atividades de regulagem ou controle no processo comunicativo. A heterogeneidade mostrada está na própria superfície discursiva por meio da materialidade lingüística do texto. Estas formas marcadas na superfície discursiva ora se apresentam mais explícitas, ora implícitas, e, assim, as palavras do outro são assimiladas, ou melhor, marcadas na presença de recursos lingüísticos ou não, sem que haja interrupção do fio discursivo.

Dessa forma, para Authier-Revuz (1990, p. 31) “ao nível da cadeia do discurso, localizar um ponto de heterogeneidade é circunscrever este ponto, ou seja, opô-lo por diferença do resto da cadeia, a homogeneidade ou à unicidade da língua, do discurso, do sentido etc.”

Quanto às formas de heterogeneidade mostrada, porém não marcadas, vejamos o que afirma Authier-Revuz (1990, p. 34):

efetivamente, as formas não marcadas da heterogeneidade mostrada – discurso indireto livre, ironia... de um lado, metáforas, jogos de palavras... de outro lado – representam, pelo *continuum*, a incerteza que caracteriza a referência ao outro, uma outra forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva.

Nessa perspectiva teórica apresentada acerca das heterogeneidades, Teixeira (2000, p. 115) tece considerações sobre o primeiro grande recorte feito por Authier-Revuz em um artigo publicado em 1982: “as formas que chama de heterogeneidade mostrada são lingüisticamente descritíveis [...] e contestam a homogeneidade do discurso, inscrevendo o outro na linearidade”.

A heterogeneidade constitutiva se fundamenta na própria natureza da linguagem. Para explicar a heterogeneidade constitutiva, nos reportamos a Fiorin (1997, p. 230-231), citado por Santos (2000, p. 219), quando afirma que:

segundo Authier-Revuz (1982), a *heterogeneidade constitutiva* é aquela que não se mostra no fio do discurso, ou seja, o discurso não revela a alteridade na sua manifestação. A autora considera esta *heterogeneidade* não-representável, não-localizável e pertencente à ordem do processo real de constituição do discurso. Para ela, apreende-se a *heterogeneidade constitutiva* pela memória discursiva de uma dada formação social. É a apreensão dos diferentes discursos que circulam numa dada formação social, divididas em classes, subclasses, grupos de interesses divergentes e pontos de vista múltiplos sobre uma dada realidade que permite ver as relações polêmicas entre eles. Dessa maneira, a *heterogeneidade constitutiva* diz respeito ao funcionamento real do discurso.

O conceito de *heterogeneidade constitutiva* deixa de estar no fio do discurso e passa pela memória discursiva de uma dada formação social. É o discurso instaurado nas diversas linguagens das classes e grupos sociais.

Assim, voltando a Authier-Revuz (1990, p. 32), a autora argumenta que:

face ao “isso fala” da heterogeneidade constitutiva responde-se através dos “como diz o outro” e “se eu posso dizer” da heterogeneidade mostrada, um “eu sei o que eu digo”, isto é, sei quem fala, eu ou um outro, e eu sei como eu falo, como utilizo as palavras.

No que tange à heterogeneidade constitutiva, citamos, novamente, Teixeira (2000, p. 115): “já a heterogeneidade constitutiva, não marcada em superfície, é um princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem”.

As heterogeneidades são ordens que se inscrevem em realidades diferentes no campo discursivo, constituindo-se em manifestações dos processos reais e não menos reais da constituição dos discursos.

**2.9 Polifonia.** Para esta abordagem acerca de polifonia, partimos da contribuição de Bakhtin (1988, p. 123), quando afirma que:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*.

Dessa forma, a interação verbal é fundamental na relação do ser humano com o outro, pois só tomamos consciência de nós mesmos senão através dos outros: o eu no outro; o outro em mim.

Nessa perspectiva, a palavra para Bakhtin é plurivalente e o dialogismo, uma condição constitutiva do sentido. Foi baseado nesses pressupostos que ele elaborou sua abordagem acerca da polifonia. Bakhtin analisa vários textos, sobretudo, textos literários, e encontra uma série de “máscaras” diferentes. Essas “máscaras” representam várias vozes a falarem simultaneamente, sem que haja preponderância de uma voz sobre as outras. A polifonia refere-se ao discurso do outro, toda fala está atravessada pela fala do outro.

Em se tratando do dialogismo de Bakhtin, reportamo-nos a Authier-Revuz (1990), citada por Teixeira (2000, p. 147-148), em que são apresentadas duas concepções do princípio dialógico: a do diálogo entre *interlocutores* e a do diálogo entre *discursos*. A partir dessas concepções, a autora usa os termos *interação* e *discursividade*.

Teixeira (2000, p. 147) comenta sobre essas concepções:

o dialogismo visto como *interação verbal* entre interlocutores não diz respeito ao diálogo face a face, a forma composicional externa do discurso – tal como é estudada pela filosofia da linguagem e a lingüística – mas é um princípio constitutivo do sujeito e da linguagem.

Para Bakhtin, o discurso nunca é individual, pois em cada enunciado, em cada palavra ressoam duas vozes: a do *eu* e a do *outro*.

Já na segunda concepção, o *diálogo entre discursos*, ou seja, a *discursividade*, Authier-Revuz (1990) comenta a visão bakhtiniana de que o discurso só se constrói pelo atravessamento de uma variedade de discursos. Bakhtin não considera a neutralidade da palavra e afirma que entre os espaços discursivos, outros discursos *alheios* penetram e afloram nas frestas de um mesmo objeto e de um mesmo tema.

Nos trabalhos de Bakhtin dedicados ao estudo dos efeitos estilísticos engendrados no discurso literário, pela relação dialógica, percebemos a marca do dialogismo em todas as esferas do discurso. Assim, a polifonia baseia-se nas várias vozes, nos vários lugares que se entrecruzam na interdiscursividade do sujeito. Ela, como referência, é um *continuum* e suas condições se projetam no discurso em um dado momento sincrônico, em um dado lugar, em um dado discurso. A polifonia se inscreve numa perspectiva lingüística, nos dizeres da política, da cultura, da filosofia, da história e do social.

No *corpus* da pesquisa em estudo, os enunciados do discurso estão circunscritos nas vozes irrompidas pelos sujeitos-graduandos. Instauradas nos dizeres dos graduandos do Curso de Letras da instituição em que ocorre a investigação.

**2.10 Considerações Finais.** Neste capítulo, procuramos apresentar os pressupostos teóricos que embasam a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, refletindo sobre discurso, sujeito, enunciação, sentido, formações discursivas, interdiscursividade, heterogeneidades e polifonia.

A nossa análise será tecida a partir das variáveis de ordem sujeitudinal nos enunciados dos graduandos coletados por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Já as variáveis de ordem conceitual serão trabalhadas nos registros documentais compostos pela grade curricular e pelas fichas de disciplinas. As vozes serão analisadas a partir dessas variáveis, instauradas nos dizeres dos graduandos do curso em estudo. A enunciação, aqui, está sendo tomada no sentido de espaço social em que o sujeito do discurso se inscreve.

Quanto às formações discursivas, serão trabalhadas as suas relações discurso – interdiscurso nos dizeres dos graduandos do Curso de Letras.

O *corpus* da nossa pesquisa, o Discurso Universitário Institucional (DUI), será investigado a partir de momentos em que o sujeito se coloca diante da instituição, analisando as formações discursivas que se inscrevem nas posições: i) sujeito e instituição; ii) sujeito e conhecimento; iii) conhecimento e instituição.

A seguir, faremos considerações sobre o Discurso Universitário Institucional (DUI).

## CAPÍTULO 3

### CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO UNIVERSITÁRIO INSTITUCIONAL

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

(Foucault, 2001)

**3.1 Considerações gerais.** Neste capítulo, nosso objetivo é refletir sobre as bases teóricas do Discurso Universitário Institucional (DUI) e sua inserção na natureza do discurso acadêmico do *fazer-ciência* em um centro universitário, no interior do Estado de Minas Gerais, em que nos circunscrevemos no lugar discursivo – curso de Letras.

Nossa abordagem sobre o DUI parte do construto teórico elaborado por Santos (2000), na instauração de uma base conceitual que institui um percurso de ordem epistemológica para “formalizar uma percepção científica acerca do DUI, no diagnóstico das implicitudes subjacentes às imagens do fazer-ciência na universidade”. (*op. cit.* p. 97)

Na instauração do DUI, entrecruzam-se relações de poder, apropriações acadêmicas e enfoques conceituais. Nas relações de poder, podemos notar que o lugar de onde fala o sujeito é constitutivo do que ele diz – um lugar histórico-social. As apropriações acadêmicas constituem o que chamamos de condições de produção de uma formação discursiva do discurso universitário – a Formação Discursiva – orientação teórica. As condições de produção constituem-se de relações entre o contexto histórico social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro.

Em relação aos enfoques conceituais, serão trabalhados os enunciados: i) dos sujeitos graduandos e ii) as fichas de disciplina dos componentes da grade curricular do curso de

Letras.

Na focalização dos sentidos, no que se refere ao DUI, serão formalizados quatro parâmetros:

i) a focalização conceitual; ii) os direcionamentos epistemológicos da formação do graduando como pesquisador; iii) as ações pedagógico-metodológicas e iv) a orientação política do *fazer-ciência*.

Os sentidos serão trabalhados a partir dos enunciados dos graduandos e das fichas de disciplinas dos componentes curriculares. Trabalhando as fichas de disciplinas, refletiremos sobre as possíveis filiações teóricas em que esses sujeitos-graduandos se inscrevem por escolha ou adesão institucional.

**3.2 O Discurso Universitário Institucional (DUI).** O Discurso Universitário Institucional (DUI) será analisado, considerando o enfoque teórico dado por Santos (2000, p. 212) quando conceitua o DUI “como a formalização do conhecimento, na dinâmica dos sentidos de uma instituição universitária”. Nesse sentido, entendemos que os efeitos de sentido produzidos pelas vozes, pelos sentidos e pelos enunciados vinculados à instituição – centro universitário – são manifestados através: i) da produção acadêmica de seus graduandos em fase de pesquisa e ii) do registro documental, que historiciza as filiações epistemológicas dos professores-formadores da instituição e que influenciam o projeto científico-pedagógico de instauração e funcionamento de um curso superior.

Os dados da pesquisa para a composição do *corpus* foram coletados, considerando dois momentos: i) os enunciados dos graduandos em fase de iniciação à pesquisa acadêmica, coletados através de questionários e entrevistas semi-estruturadas e ii) a grade curricular do curso de Letras com as ementas das fichas de disciplinas.

Enfocaremos os sentidos projetados pelos enunciados dos graduandos, analisando as formações discursivas em que esses enunciados se circunscrevem. Também explicitaremos as formações discursivas em que a organização da grade curricular e a composição das fichas de disciplinas se circunscrevem.

Para trabalhar com os enunciados dos graduandos, coletados através dos questionários e das entrevistas, a nossa reflexão parte das variáveis de ordem subjetiva, analisando a inserção dos sujeitos em um determinado discurso, ou seja, os dizeres dos graduandos do curso de Letras.

Já nas variáveis de ordem conceitual, trabalharemos as regularidades que se evidenciam nos processos de nomeação, designação e denominação dos conceitos nas fichas de disciplinas da grade curricular em estudo.

O objetivo deste trabalho de pesquisa é descrever a natureza dos sentidos nos enfoques conceituais do Discurso Universitário Institucional (DUI), considerando a fase de iniciação à pesquisa científica que envolve os graduandos na elaboração da monografia de conclusão de curso.

**3.2.1 As vozes no DUI.** No DUI, as vozes dos graduandos do curso de Letras em estudo evidenciam-se nas variáveis de ordem subjetiva e as vozes da instituição, nas variáveis de ordem conceitual representadas pelos sentidos constituintes da orientação teórica das disciplinas, de acordo com as instruções do MEC, ao determinar o currículo mínimo, e de acordo com o perfil da comunidade universitária. Essas variáveis representam a constituição dos sujeitos na proposta filosófica adotada pela instituição por meio de sua grade curricular, pela adesão dos participantes nesse processo e pelos referenciais teóricos adquiridos a partir

de conteúdos ministrados em sala de aula pelos professores. Esses sujeitos graduandos são submetidos, durante a graduação, a exposições teóricas de conteúdos determinados pela grade curricular nas disciplinas que compõem essa grade. Essas exposições teóricas são determinadas pela instituição, com uma adesão, na maioria das vezes, também, compulsória por parte dos professores-formadores.

Nas vozes projetadas nas variáveis de ordem sujeitudinal, enfocaremos o universo discursivo dos graduandos, observando as vozes que se instauram nos seus dizeres e atravessam o seu imaginário acadêmico. Nas vozes projetadas nas variáveis de ordem conceitual, buscaremos analisar as vozes que se circunscrevem na organização da grade curricular e na composição das fichas de disciplinas.

Torna-se relevante, neste momento, transcrevermos o conceito de vozes citado por Santos (2000, p. 237) quando afirma que:

de acordo com Zoppi-Fontana (1997, p. 118), tomando por base Bakhtin, as vozes representam os diferentes elementos históricos, sociais e lingüísticos que atravessam a enunciação. Assim, as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem a (aos enunciados), isto é, que compreendem ativamente os enunciados.

Nessa perspectiva, pretendemos analisar em nossa pesquisa os dizeres dos graduandos que se evidenciam nas vozes manifestadas no universo discursivo de sua formação discursiva, permeadas por elementos históricos, sociais e lingüísticos.

### 3.2.2 Os sentidos no DUI. Segundo Santos (2000, p. 99),

os sentidos demarcam as fronteiras teóricas, estabelecidas na universidade, para o lidar com o conhecimento científico. Nessas fronteiras teóricas residem: i) os enfoques conceituais; ii) os direcionamentos epistemológicos da formação profissional; iii) as ações pedagógico-metodológicas; iv) as projeções acadêmicas e v) a orientação política da *fazer ciência*.

Estudar a natureza dos sentidos nos enfoques conceituais será, nesse caso, explicitar as formações discursivas, as condições de produção e os interdiscursos de graduandos em fase de pesquisa. Ao tomarmos como objeto de reflexão em nossa investigação, a natureza de enfoques da pesquisa científica realizada pelos graduandos em final de curso, na instituição em estudo, pretendemos explicitar como os sentidos do campo discursivo – pesquisa científica – são construídos por graduandos em final de processo de formação.

O sentido não é dado *a priori*, é construído e produzido no processo de interlocução e se inscreve numa dada formação discursiva. Pêcheux (1990, p. 169), afirma que

o "sentido" de uma seqüência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta seqüência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos).

Analisando os dizeres dos graduandos, os componentes da grade curricular e as fichas de disciplinas, refletiremos como os sentidos do DUI se instauram nessas manifestações discursivas.

**3.2.2.1 Os enfoques conceituais.** Os movimentos teóricos possuem inter-relações discursivas na comunidade acadêmica. O DUI está vinculado aos conteúdos programáticos dos componentes curriculares que se manifestam de forma heterogênea, na diversidade de teorias que embasam o processo de formação dos graduandos e que são referendadas pela instituição.

O Discurso Universitário Institucional (DUI) se circunscreve no conjunto de enunciados que perpassa a instituição, o professor e o graduando e pode ter um conjunto de regularidades circunscritas em formações discursivas com a mesma identidade de sentidos. Esse discurso só se viabiliza pertencendo a esta ou àquela formação discursiva, onde, necessariamente, os

sentidos se instauram em cada uma delas a partir de um lugar sócio-histórico determinado.

Segundo Santos (2000, p. 100),

os enfoques conceituais dizem respeito a um recorte de conteúdos teóricos, constituídos enquanto suporte para a formalização do pensamento científico de uma determinada COMUNI<sup>16</sup>. Esses conteúdos representam os saberes partilhados de prestígio para essa COMUNI. Nesses saberes estão as filiações de conhecimentos que conduzirão as articulações sistemáticas de idéias no grupo.

Essas escolhas dos conteúdos teóricos justificam o perfil da instituição na formalização da grade curricular e na sua inserção no Discurso Acadêmico. No nosso *corpus*, essas escolhas serão analisadas a partir dos componentes da grade curricular e das fichas de disciplinas.

Dessa forma, reportamo-nos a Santos (*op. cit.*) quando nos diz que:

essas escolhas implicam a explicitação de um discurso metacientífico inerente a essas correntes, portanto, constitutivo do processo de formação acadêmico-profissional da instituição.

A seguir, trataremos dos direcionamentos epistemológicos da formação do graduando pesquisador.

**3.2.2.2 Os direcionamentos epistemológicos da formação do graduando pesquisador.** Os direcionamentos epistemológicos da formação do graduando pesquisador estão relacionados com a conduta científica e sua ambientação sócio-política, determinantes do perfil de pesquisador acadêmico que se quer formar. Essa ambientação sócio-política refere-se às formações histórico-ideológicas em que os graduandos se circunscrevem. O tratamento dado ao conhecimento no processo de sua organização, ou seja, do *fazer-ciência*, é enfocado por

<sup>16</sup> “Estamos chamando de COMUNI, no âmbito deste trabalho, os professores efetivos em serviço. Tal terminologia em outros contextos, também é utilizada por indicar os sujeitos que atuam na universidade. Nossa restrição se justifica pelo propósito de pontuar o DUI e suas manifestações.” (SANTOS, 2000, p. 8)

direcionamentos epistemológicos que podem indicar diferentes ordens na constituição do discurso, a saber: i) analógico; ii) histórico; iii) fragmentário; iv) integrativo e v) identitário – diferencial.

Dando continuidade ao nosso estudo, explicitamos os direcionamentos acima mencionados.

**3.2.2.2.1 O tratamento analógico.** Tomando por base Santos (2000, p. 103), uma formação de graduando pesquisador de caráter analógico trabalha as relações de semelhança entre conhecimento e suas práticas. O autor supracitado afirma que: “no tratamento analógico existe a possibilidade de extensões aplicadas ao conhecimento, na dialética ‘generalidades – restrições’ e vice-versa”.

**3.2.2.2.2 O tratamento histórico.** Segundo Santos (2000, p. 104), “no que tange ao tratamento histórico, consideramos a teoria como um *continuum* de conhecimentos, sujeitos a mudança e movimentos no decorrer de sua evolução”. Assim, essa evolução se remete à origem e à genealogia dos fatos científicos através da história. E, através dessa evolução, observa-se a relevância de etapas de transformação de um conhecimento que se justifica como elemento constituinte de seu estudo.

**3.2.2.2.3 O tratamento fragmentário.** O tratamento fragmentário apresenta-se por meio de uma seqüência de partições. Isto significa que as áreas são subdivididas em subáreas, recortadas em unidades. Trabalha-se, isoladamente, no enfoque dado a essas áreas subdivididas e os aspectos trabalhados são concernentes a cada partição. Reportamo-nos às palavras de Santos (2000, p. 105), quando afirma que:

o tratamento fragmentário pressupõe que as junções ou inter-relações de conhecimentos são realizadas *a posteriori* pelos sujeitos integrantes, em geral, fora do contexto em que são

enfocadas.

**3.2.2.2.4 O tratamento integrativo.** O tratamento integrativo, caracterizado pela construção dos enfoques, por meio de unidades temáticas, estabelece relações entre os campos de conhecimento em um entrecruzamento direcionado a um mesmo tema. Neste direcionamento, os olhares ocorrem de forma heterogênea e pode-se notar a predominância de um campo sobre o outro na análise da prática científica. Os temas devem ser olhados, considerando a natureza desses conhecimentos em um processo de integração *inter, pluri, multi, trans e metadisciplinar*<sup>17</sup>.

Esses conceitos citados acima se referem às possibilidades de estudos integrativos, por um lado, dentro de seu próprio campo específico na construção de um *fazer-ciência*; e, por outro, cada área ao construir uma percepção teórica que compõe sua investigação científica, busca interagir com outros campos numa perspectiva de descentralizar suas ações pedagógicas. Nessa perspectiva, as relações sentidurais, os princípios teóricos e as motivações científicas são observadas como uma construção integrada no campo de conhecimento em investigação, ou seja, trabalhar os elementos constituintes de uma determinada teoria, significa construir um entrecruzamento de seus princípios, conceitos, definições, métodos e aplicações.

---

<sup>17</sup> Para Santos (2000, p. 106 – 109):

*Interdisciplinar*: O olhar interdisciplinar se refere à possibilidade de áreas teóricas fazerem uso, nos limites de seus escopos epistemológicos, de conceitos inerentes a outras áreas, através de uma relação de alteridade entre o arcabouço teórico de uma determinada área e os conceitos de outras.

*Pluridisciplinar*: O olhar pluridisciplinar diz respeito à construção de um conhecimento, considerando a coexistência de mais de uma instância teórica.

*Multidisciplinar*: O olhar multidisciplinar trata da integração de várias áreas do conhecimento para a resolução de problemas.

*Transdisciplinar*: O olhar transdisciplinar contempla teoria e prática imbricadas em uma constituição acadêmica. Trata-se de uma concepção científica em que a teoria pode advir da prática e vice-versa.

*Metadisciplinar*: O olhar metadisciplinar diz respeito à introspecção do conhecimento em si mesmo. Nessa perspectiva, um tratamento integrativo, com olhar metadisciplinar objetiva fortalecer os elementos constituintes de uma determinada teoria, a partir do entrecruzamento de seus próprios princípios, conceitos, definições, métodos e aplicações.

**3.2.2.2.5 O tratamento identitário-diferencial.** A característica do tratamento identitário-diferencial está na apresentação de modelos teóricos e distintos. Esses modelos são analisados em seus contrastes, em sua diversificação e em seu paralelismo. Nessa perspectiva consideramos aspectos concernentes à resolução de dificuldades, ou ao estabelecimento de distinções em torno desses modelos. Tais modelos, por sua vez, são passíveis de múltiplas interpretações. No que se refere às dificuldades, estas são minimizadas quando encontramos um equilíbrio entre a proposição teórica inicial e as possíveis generalizações, decorrentes de sua reflexão epistemológica. Outra vez nos reportamos às palavras de Santos (2000, p. 104), quando afirma que: “tais enfoques sugerem uma formação em que se contempla a exposição de modelos distintos, para uma adesão posterior a um modelo vigente proposto pelo formador, ou instituído como base de trabalho em uma determinada instituição”.

**3.2.3 As ações pedagógico-metodológicas.** Antes de situar as ações pedagógico-metodológicas na atividade sentidural do DUI, vamos fazer algumas considerações sobre o discurso pedagógico (DP) numa abordagem feita por Orlandi (1996, p. 28). O discurso pedagógico (DP) foi definido como um discurso circular, ou seja, “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola”. Assim, como o DP, o DUI está vinculado a uma instituição e, em sua função, revela o sistema de ensino instituído por regulamentos, por normas institucionais que aparecem como válidas para as ações pedagógicas e que se apresentam como modelos pré-estabelecidos. É, também, um tipo de discurso que se configura dentro de traços característicos do lugar sócio-histórico – a instituição de ensino – em que se inscreve. Portanto, o DP, assim como o DUI não podem ser considerados como mera transmissão de informação, devemos considerá-los como efeito de sentidos na concepção pecheutiana quando afirma que “as palavras mudam de sentido segundo posições sustentadas pela circunscrição

dos sujeitos nos processos discursivos”.

Segundo Santos (2000), na formação universitária, as ações pedagógico-metodológicas estão relacionadas aos procedimentos operacionais. Esses processos operacionais são utilizados, considerando os elementos de natureza filosófico-educacional, técnico-informativo e político-ideológico. Dessa forma, essas ações pedagógico-metodológicas são vinculadas a: i) uma das correntes educacionais vigentes; ii) uma abordagem e um método de ensino-aprendizagem; iii) uma corrente teórica da área em formação e iv) uma orientação acadêmica, também vigente na instituição.

No que tange às políticas curriculares, o currículo é um dos espaços centrais em que se entrecruzam práticas de significação, identidade social e poder. Essas práticas de significação expressam visões e significados que contribuem para formar identidades sociais que estejam de acordo com parâmetros sócio-históricos em que a instituição se circunscreve.

O graduando se coloca frente ao conhecimento como sujeito que se inscreve numa dada manifestação discursiva. Essa manifestação discursiva tem sua referencialidade a partir de formações socioideológicas em que os conteúdos programáticos da grade curricular se inscrevem, seja por determinação do MEC, seja pela escolha da universidade.

**3.2.3.1 O sujeito da pesquisa.** A voz do graduando se instaura na palavra atravessada pelos discursos da instituição, pelos quais se efetiva a produção dos sentidos circunscritos nos enunciados por meio dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas. E esses sentidos têm suas significações pertencentes a uma dada formação discursiva que, por sua vez, pertence, também a uma formação ideológica determinada. Essa formação ideológica tem suas representações ligadas ao *fazer-científico* da instituição, circunscrita nas filiações

teóricas em que se sustenta o discurso acadêmico.

Nessa perspectiva em que se insere o Discurso Universitário Institucional, nos reportamos a Orlandi (2002, p. 60) que nos diz:

os sentidos e os sujeitos se constituem em processos que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes.

Dessa forma, os sujeitos constituem uma pluralidade contraditória de filiações teóricas dependendo da posição e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva.

Pêcheux (1990) afirma que o sujeito não é um dado *a priori*, mas é constituído no discurso, ou seja, o sentido de uma palavra não existe *em si mesmo*, é determinado pelas posições ideológicas. Sujeito e sentido em um processo simultâneo, são permeados e interpelados pela ideologia. Segundo Pêcheux (*op. cit.*), a noção de sujeito é determinada pela posição, pelo lugar de onde se fala.

Assim, a construção do conhecimento, por meio do sujeito destituído do seu dizer, instaura-se como um dizer que não fala por si só, mas em relação ao outro, na busca da interdiscursividade. Um dizer, também, que vai determinar os sentidos circunscritos na pesquisa científica dos graduandos. É na configuração e na re-significação dos sentidos nas formações discursivas que se realiza o discurso, que se constrói um entrecruzamento de redes de dizeres, na subjacência das construções da linguagem, permeadas pelo lingüístico, pelo histórico e pelo ideológico.

**3.2.4 Modalidades enunciativas do DUI.** De acordo com Foucault (2002, p. 61), os conceitos se instauram dentro de uma formação discursiva nas diversas modalidades

enunciativas. Para ele:

em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de *um* sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que podem ocupar ou receber quando exercem um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala.

Em nossa análise, podemos observar que o DUI instaura-se nas enunciações em relação i) às posições dos sujeitos; ii) aos lugares institucionais do sentidos e iii) às relações dos sujeitos com os sentidos.

Os dizeres dos graduandos se inscrevem em suas práticas socioideológicas e culturais a partir dos diversos lugares e das posições em que se encontram as manifestações discursivas. Nesse entrelaçar de falas, o graduando se circunscreve em um jogo de saberes, representados pelos conceitos os quais abraça em sua experiência de fazer ciência.

O sujeito parte de um lugar institucional onde circunscreve o seu discurso. No caso do DUI, o lugar de referência é a universidade, o local de observação, o curso de Letras, o ponto de investigação, os sujeitos graduandos em fase de pesquisa científica, o objeto de pesquisa – o discurso. A análise é feita a partir de momentos em que o sujeito se coloca diante: i) da instituição; ii) do conhecimento e iii) do conhecimento institucionalizado. Esses momentos delimitam a posição do sujeito marcada pelo lugar que ocupa na instituição porque cada lugar ocupado em diferentes momentos representa diferentes inserções discursivas, processos enunciativos outros.

O sujeito, ao se colocar diante do conhecimento, busca algo mais, além da informação, pois citando Orlandi (2002, p. 53): “é no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz. E o faz não ficando apenas nas evidências produzidas pela ideologia”.

As posições dos sujeitos são definidas segundo Santos (2000, p. 116) “pelas necessidades que vão indicar o que deve ser investigado, ensinado e pesquisado, sugerindo uma espécie de controle do conhecimento produzido”. Assim, as posições dos sujeitos serão definidas a partir dos dizeres dos graduandos do curso de Letras, instaurados em um processo discursivo e manifestados numa dada formação discursiva.

**3.2.4.1 Os enunciados no DUI.** De acordo com Santos (2000, p. 118), estamos chamando de enunciados no DUI, a materialização lingüístico-discursiva dos sentidos: i) nos questionários respondidos pelos graduandos do curso de Letras; ii) nas entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio; iii) na organização da grade curricular e iv) nos componentes das fichas de disciplinas. Os enunciados, ainda segundo Santos (*op. cit.*) podem ser classificados em três grupos: os assertivos, os asseverativos e os explicativos. Partindo dessa classificação, vejamos algumas características desses enunciados.

**3.2.4.1.1 Os enunciados assertivos.** Na visão de Santos (2000, p. 118), “os enunciados assertivos representam uma lógica de sentidos inerentes a um fato ou uma reflexão. Eles podem ser: i) acepcionais; ii) proposicionais e iii) direcionais”. Para explicar os enunciados assertivos em sua classificação, citamos Santos (*op. cit.* p. 119):

os enunciados *assertivos acepcionais* dizem respeito a uma argumentação pontual tomada em relação a um princípio, uma definição ou uma interpretação de uma teoria, e um fato ou uma hipótese argumentativa.

Os enunciados *assertivos proposicionais* apresentam suposições, projeções, combinações, dissociações e juízos acerca de princípios, definições e conceitos em relação a um determinado referencial teórico, ou ainda, acerca de fatos ou hipóteses, num processo argumentativo, via de regra, se referindo, também a uma crença, a uma situação, a um estado de “ser” ou a uma caracterização.

Os enunciados *assertivos direcionais* tratam da finalidade dos sentidos na argumentação. Essa finalidade está relacionada com os aspectos de: extensão sentidural, objetivo discursivo, lugar discursivo, orientação argumentativa e seleção semântica dos sentidos, na lógica dos enunciados.

**3.2.4.1.2 Os enunciados explicativos.** Para Santos (2000, p. 20), “os enunciados explicativos

estão relacionados à apresentação de razões que justifiquem o “ser” ou o “acontecer” em torno de um conceito ou um fato. Trata-se da determinação pontual de argumentos que interpretam esses conceitos ou fatos”.

Os enunciados explicativos podem ser de comentário, de posicionamento e de questionamento. Os enunciados de comentário evidenciam as observações e esclarecimento sobre um conceito ou fato. Já os enunciados de posicionamento focalizam os pontos de vista dos sujeitos interlocutores. Quanto aos enunciados de questionamento, estes evidenciam as discussões que se instauram em torno de conceitos ou fatos. Na pesquisa em foco, os enunciados explicativos são trabalhados no discurso instaurado nas fichas de disciplinas referentes aos componentes curriculares do curso de Letras.

### 3.2.4.1.3 Os enunciados asseverativos. Segundo Santos (2000, p. 121),

os enunciados asseverativos dizem respeito a explicitação de inferências apreendidas a partir de um processo descritivo, interpretativo ou analítico. Essa explicitação, via de regra, trata de uma percepção extensiva que se constrói na confirmação de evidências em torno dos elementos investigados. Os enunciados asseverativos podem ser: i) de encaminhamento; ii) de topicalização e iii) de sugestão.

Para Santos (2000, p. 121 – 122):

os enunciados *asseverativos de encaminhamento* se caracterizam por apresentar rotas de investigação, evidenciando direções em torno de elementos analisados. Portanto, o encaminhamento se constrói na orientação para outras possibilidades de abordagem atribuídas a construtos teóricos ou fatos examinados.

Os enunciados *asseverativos de topicalização* aprofundam percepções teóricas ou de fatos investigados, a partir da perspectiva de detalhamento dos mesmos. Nesse detalhamento, o interesse é de pontuar elementos inerentes a uma categorização exposta ou analisada em torno desses conceitos e fatos.

Os enunciados *asseverativos de sugestão* se referem a manifestações induzidas a partir da percepção de critérios que apontam para uma generalização em torno de conceitos e fatos, ou ainda, para uma fundamentação acerca da resolução de uma dificuldade.

Na análise dos enunciados do DUI, é possível observar nas diversas manifestações desse discurso, uma pluralidade de ocorrências destes enunciados conforme classificação

comentada acima. No que se refere à análise desse *corpus*, fizemos um recorte em que estão sendo trabalhados os enunciados explicativos em forma de caracterização das fichas de disciplina dos componentes curriculares.

**3.3 Considerações finais.** Neste capítulo, apresentamos aspectos teóricos do DUI na abordagem de Santos (2000). Não abordamos o DUI em sua totalidade enquanto construto teórico, ressaltamos, apenas, alguns elementos pertinentes à nossa investigação científica.

Dando continuidade a essa abordagem, refletiremos sobre as categorias: vozes, sentidos e enunciados. Na abordagem dos sentidos no DUI, discutimos sobre: i) seus enfoques conceituais; ii) seus direcionamentos epistemológicos na formação do graduando pesquisador; iii) suas ações pedagógicas e iv) sua orientação política do *fazer-ciência*.

No próximo capítulo, apresentaremos os dados coletados e as análises das seqüências de enunciados para evidenciar os sentidos projetados. Esses dados foram coletados no curso de Letras e os instrumentos utilizados foram: i) questionários; ii) entrevistas; iii) grade curricular e iv) fichas de disciplinas do curso.

A seguir, trataremos do capítulo Análise do Discurso Universitário Institucional (DUI), analisando os dizeres dos graduandos do curso de Letras, bem como, a grade curricular e os componentes das fichas de disciplinas.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DO DISCURSO UNIVERSITÁRIO INSTITUCIONAL

“O brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas”

(Barthes, 1999)

**4.1 Considerações gerais.** Segundo Orlandi (1989, p. 32), “Teoricamente, a análise de discurso trabalha com a relação: objeto *empírico*, objeto *específico* (de análise) e objeto *teórico* (as sistematicidades discursivas, ‘o’ discurso)”.

O trabalho de análise ocorre a partir da superfície lingüística numa primeira instância que, depois se configura no deslocamento do sujeito instaurado no discurso, delineando seus limites, fazendo recortes, retomando conceitos e noções que se ajustam aos procedimentos que estruturam os diferentes gestos de leitura constituídos no texto e produzidos pelos sentidos. A nossa análise será feita considerando os graduandos, no seu dizer como produção de sentido, enquanto sujeitos de uma determinada instituição, em situações peculiares em que se produz sentidos, no confronto do lingüístico com o histórico, o social e o ideológico.

A grade curricular em estudo apresenta uma composição fragmentária, oferecendo uma ou duas disciplinas de cada área em cada período de integralização. Observamos um enfoque conceitual multidisciplinar, porém, percebemos um direcionamento epistemológico fragmentário, caracterizado por uma diversidade de conhecimentos, colocados de forma isolada e distinta.

Percebemos, ainda, que os estudos relacionados aos componentes curriculares se inserem no

processo de formação de futuros professores, instrumentalizando-os para questões teóricas didático-pedagógicas, privilegiando a informação, sem se preocupar com a formação dos graduandos para uma orientação no que se refere aos trabalhos acadêmicos de pesquisa científica.

Nosso *corpus* foi coletado no curso de Letras de uma instituição particular de Ensino Superior e se compõe dos seguintes elementos:

- i) questionário aplicado aos alunos do 6º período de Letras;
- ii) 5 entrevistas gravadas, realizadas com graduandos de Letras;
- iii) as grades curriculares do curso de Graduação em Letras em estudo;
- iv) as fichas de disciplinas dos componentes curriculares desse curso de graduação em Letras.

**4.2 Análise dos dados.** Neste capítulo, pretendemos analisar os dizeres dos graduandos em fase de iniciação à pesquisa científica<sup>18</sup>, em suas regularidades de ordem sujeitucional e conceitual. Apresentaremos, a seguir, algumas considerações metodológicas sobre essas regularidades.

As regularidades são evidências que se repetem em uma dada ordem no interior de um discurso. Essas evidências podem estar explicitadas na superfície do discurso, em seu material

---

<sup>18</sup> Essa iniciação à pesquisa científica diz respeito a um projeto que deve ser desenvolvido pelos graduandos no último ano de graduação, culminando com a elaboração de uma monografia sobre os elementos investigados no projeto. Esta monografia deve conter: introdução, arcabouço teórico, análise de um *corpus* e conclusões acerca do desenvolvimento do trabalho.

lingüístico ou na recomposição das condições de produção desse discurso de forma implícita, ou, ainda, circunscritas em uma dada variável nesse discurso. Na abordagem de um discurso, as variáveis a serem consideradas podem ser de ordem sujeitodal, conceitual, identitária, sentidural e seqüencial.

#### **4.2.1 Conceituando as variáveis.**

##### **a) Variáveis de ordem sujeitodal.**

Nas variáveis de ordem sujeitodal, toma-se por referência, a inserção de sujeitos em um determinado discurso, partindo de uma contraposição entre as projeções de referencialidade polifônica desses sujeitos e sua circunscrição em uma dada manifestação discursiva. Neste caso, trabalharemos com o sujeito-graduando do Curso de Letras, explicitando como se dá a sua circunscrição no processo de pesquisa científica na universidade.

##### **b) Variáveis de ordem conceitual.**

Nas variáveis de ordem conceitual, as regularidades são evidenciadas pela forma como ocorrem os processos de nomeação, designação e denominação de conceitos em uma dada manifestação discursiva. Os conceitos estão circunscritos em um dado discurso. Nesta pesquisa, os conceitos de curso de Letras, trabalho monográfico e profissional da linguagem se circunscrevem nos dizeres dos graduandos que estão inscritos no Discurso Universitário Institucional (DUI).

##### **c) Variáveis de ordem identitária**

Variáveis de ordem identitária são regularidades que apresentam comportamentos específicos, traços particulares ou sinais recorrentes em um determinado discurso, em um determinado grupo de sujeitos ou em uma determinada manifestação discursiva em análise. São elementos específicos, relacionados a determinados aspectos, acontecimentos ou pessoas, que particularizam discursos, evidenciando suas semelhanças e diferenças.

#### d) Variáveis de ordem sentidural

Variáveis de ordem sentidural são regularidades que revelam processos de significação em uma dada manifestação discursiva. Tais processos de significação podem oscilar entre uma re-significação e um deslocamento de significados, passando por processos de entrecruzamentos dessas significações. Podemos trabalhar a palavra nos vários sentidos manifestados em diferentes discursos.

#### e) Variáveis de ordem seqüencial

Variáveis de ordem seqüencial são regularidades que se manifestam em momentos diferenciados e que se inter-relacionam de acordo com as evidências demonstradas em cada momento de manifestação. Esses momentos são fundados numa casualidade, ou seja, existem relações de interdependência entre eles.

Em nossa pesquisa, trabalharemos com as variáveis de ordem sujeitucional e as variáveis de ordem conceitual.

### **4.2.2 Variáveis de ordem sujeitucional.**

Para as variáveis de ordem sujeitodal, nossa análise será feita em torno dos dizeres dos graduandos circunscritos nos enunciados dos questionários e das entrevistas por meio de registros etnográficos. Espera-se, aqui, trabalhar a visão dos sujeitos acerca do DUI.

Já nas variáveis de ordem conceitual, procederemos a análise das grades curriculares e dos componentes das fichas de disciplinas através de registros documentais para resgatar os sentidos constituintes do processo de formação dos graduandos investigados.

Na análise do nosso *corpus*, os principais pontos a serem observados são: i) os sentidos projetados pelos enunciados circunscritos nos questionários e nas entrevistas dos graduandos do curso de Letras e ii) os enfoques conceituais projetados pela grade curricular e pelas fichas de disciplinas do curso em estudo.

Iniciaremos pela análise dos questionários, comentando as perguntas que compuseram a análise do *corpus* em estudo.

Na pergunta: “O que você entende por trabalho acadêmico ou pesquisa científica?”, poderá ser observado se os graduandos estão ou não engajados no processo de pesquisa enquanto elemento constituinte de sua formação. Pretendemos observar, ainda, como o sujeito-graduando se circunscreve no Discurso Acadêmico<sup>19</sup> e a partir dessa inserção que sentidos constituem o seu *fazer-científico* e como esse sujeito-graduando se posiciona em relação ao discurso científico<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Conceituamos o DA como uma manifestação de sentidos, vinculada a um conjunto de conhecimentos inter-relacionados, que serve de base referencial para caracterizar os sentidos construídos por um determinado grupo de sujeitos, que compartilham de uma postura acadêmica. (SANTOS, 2000, p. 209)

<sup>20</sup> Para Santos (2000, p. 210), o DC contempla uma rede de pressupostos teóricos, dispostos em um *continuum* de sentidos, que estabelece parâmetros acadêmicos para a inserção dos sujeitos nesse *continuum*, de acordo com um processo de identificação, adesão ou reconhecimento epistemológico dos mesmos nesse processo. Nessa

Já nas perguntas “Que critérios você utilizou na escolha do tema para sua pesquisa?” e “Qual é a área de pesquisa que você prioriza?”, esperamos observar como o curso de Letras se constitui enquanto espaço de formação acadêmica, priorizando ou não um conhecimento didático-pedagógico que lhes tenha oferecido uma base teórica para a escolha e a elaboração de seu trabalho monográfico de final de curso.

Quanto à pergunta “O Conteúdo programático de suas disciplinas lhe proporciona uma fundamentação básica para iniciação à pesquisa?”, a expectativa é de que nos dizeres dos graduandos, possamos observar vozes e sentidos que atravessam a formação acadêmica desses graduandos.

Na seqüência temos a pergunta “Você teve fácil acesso à bibliografia de cada conteúdo programático?”. A partir desta questão, esperamos constatar se a Instituição em estudo, oferece aos graduandos uma biblioteca que atenda às necessidades da pesquisa bibliográfica.

Já nas perguntas “O que você faz para ampliar o seu conhecimento?” e “Como as atividades paralelas contribuem para sua pesquisa científica?”, esperamos obter as informações sobre o perfil de leitor que atravessa a referencialidade polifônica desses graduandos.

Quanto à pergunta “Como você vê o trabalho acadêmico de monografia exigido no final do curso?”, essa é uma questão mais pontual no que se refere aos objetivos da nossa pesquisa. Temos a expectativa de que nos dizeres dos sujeitos-graduandos possamos demarcar as vozes que atravessam a inserção dos mesmos no DUI.

---

perspectiva, estamos chamando de DC as construções de sentidos manifestadas através de enunciados, em linguagem dedutiva e preditiva, que apresentam um conhecimento a partir de uma organização de fatos, inter-relacionando princípios, conceitos e definições teóricas, elaborados numa regularidade metodológico-normativa e asseverados por um conjunto de sujeitos, membros de uma comunidade acadêmica.

Dando continuidade, apresentamos a pergunta “A partir de qual período você se sente apto a iniciar sua pesquisa acadêmica?”. Essa nos remete a hipótese levantada em relação a como se dá o processo de iniciação científica no curso em estudo.

Já na pergunta “Qual sua opinião sobre o curso de Letras?”, temos a expectativa de que as informações contidas em seus dizeres evidenciem elementos indicadores de inscrição desses graduandos nas posições: i) sujeito e instituição; ii) sujeito e conhecimento e iii) conhecimento e instituição, propósito investigativo de nossa pesquisa. Além disso, será possível observarmos, também, a opinião desses graduandos frente ao curso escolhido, aos professores e à Instituição.

As questões as quais nos determos com mais detalhamento serão aquelas que mais evidenciem elementos relacionados aos objetivos da pesquisa, ou seja, aquelas que se referem à iniciação à pesquisa científica. As demais questões serão utilizadas para contextualizar o cenário e as especificidades do contexto em estudo.

A seguir, vejamos alguns enunciados dos graduandos, doravante denominados por Gr., coletados por meio dos questionários, para interpretarmos a inserção desses sujeitos no DUI. Considerando a questão 01, p. 138: *O que você entende por trabalho acadêmico ou pesquisa científica?*, passemos a nossa análise:

- 1) “Um trabalho bem elaborado, com diversas formas de pesquisa, para um grande crescimento” (Gr. 05).
- 2) “Um trabalho voltado para a formação de cada estudante do curso superior, aperfeiçoando seu nível de conhecimento” (Gr. 08).

- 3) “É um aprofundamento do estudo, com um assunto específico” (Gr. 10).
- 4) “É um trabalho feito com bibliografias de vários autores para o aperfeiçoamento do nosso aprendizado”(Gr. 13).
- 5) “É uma oportunidade de crescimento, através da leitura, reflexão e exposição de idéias” (Gr. 15).

Notamos, inicialmente, nas respostas dos graduandos, a falta de informação sobre o que se pode considerar como sendo um trabalho acadêmico, ou seja, o desconhecimento sobre o próprio fazer acadêmico.

Os dizeres dos graduandos, apresentam uma seqüência de enunciados cuja significação inicial da materialidade lingüística pode remeter à idéia de vazio enunciativo<sup>21</sup> no que se refere aos sentidos sobre o trabalho acadêmico e a pesquisa científica na graduação. Assim, expressões como “bem elaborado”, “diversas formas de pesquisa” e “grande crescimento” representam indícios desse vazio enunciativo por serem genéricas, lugares comuns, indicação de silêncios por excesso ou por ausência<sup>22</sup>. Tais elementos representam os sentidos de uma ausência de informações sobre o tópico perguntado. Nessa perspectiva, a utilização de expressões de caráter moralizador ilustra essas lacunas. Assim, expressões como “bem elaborado” (1), “diversas formas de pesquisa” (1), “grande crescimento” (1), “formação de cada estudante”

---

<sup>21</sup> Nestas análises, estaremos chamando de “vazio enunciativo” materialidades lingüísticas que remetem a sentidos abrangentes de uma significação posta (pontual).

<sup>22</sup> Para Villarta-Neder (2002, p. 21), “existem dois tipos básicos de silêncio. Um como uma ausência, que incide de maneira mais acentuada sobre a enunciação. Nesse sentido, a própria visualização de um texto escrito como produto acabado dá ao seu interlocutor a ilusão de que o sentido encontra-se nos enunciados ali presentes; um segundo tipo de silêncio presente na escrita (como excesso) poderia ser representado pelo fato de que os significantes registrados no texto constituem uma sobreposição a outros significantes virtuais. Assim, diz-se X para não se dizer Y”.

(2), “aperfeiçoando o seu nível de conhecimento” (2), “aprofundamento do estudo” (3), “bibliografia de vários autores” (4), “aperfeiçoamento de nosso aprendizado” (4), “oportunidade de crescimento” (5), constituem-se em excessos de dizer que não dizem, quer dizer, expressam esse vazio enunciativo para não expressarem a falta de conhecimento sobre o que foi questionado.

Dessa maneira, as expressões de vazio enunciativo encontradas nos enunciados acima representam um silenciamento por excesso que diz “não sei o que é nem como se faz uma pesquisa porque este tema parece não ter sido abordado no percurso de minha formação acadêmica”.

Quanto aos silêncios por ausência, ressaltamos expressões como “assuntos específicos” do enunciado (3), “bibliografia de vários autores” (4) e “leitura, reflexão e exposição de idéias” (5). Essa ausência de significação silenciada nos remete aos seguintes questionamentos: “o que é ou quais seriam assuntos específicos para uma pesquisa científica” (3), “o que significa a bibliografia de vários autores no contexto de uma pesquisa científica” (4), ou ainda, “o que seria a leitura, reflexão e exposição de idéias”? (5).

Constata-se nos enunciados acima, uma denegação dos sentidos de um desconhecimento acadêmico sobre os procedimentos da pesquisa científica. As expressões de juízo de valor, como “bem”, “grande” e a utilização de conceitos de valorização positiva, como “crescimento”, “aperfeiçoamento”, “aprofundamento”, circunscrevem esses enunciados em uma Formação Discursiva Cristã (FDC). Dito de outra forma: “na ausência de um saber sobre as práticas acadêmicas para se esboçar um dizer sobre a pesquisa científica, resta

circunscrever esse “vazio do dizer” num campo discursivo de *senso comum*<sup>23</sup> do tipo – a pesquisa nos é oferecida porque é algo bom para nós; fará com que crescamos, aperfeiçoemos e aprofundemos nosso conhecimento. A instituição, portanto, quer o nosso bem. Essa conjuntura sentidural é que nos remete à leitura de circunscrição desses enunciados em uma Formação Discursiva Cristã (FDC).

Nas expressões “grande crescimento”, “formação de cada estudante do curso superior”, “aperfeiçoamento de nosso aprendizado” e “oportunidade de crescimento”, podemos inferir que, nos dizeres dos enunciados, estão implícitas as significações que evidenciam uma Formação Discursiva Utilitarista (FDU), cujo sentido seria possuir esse diploma de curso superior de qualquer forma.

Nessas expressões, também, os sentidos instaurados nos dizeres dos sujeitos-graduandos evidenciam “um vazio” circunscrito num campo discursivo do “senso comum” quando se refere às expressões “aprofundamento”, “aperfeiçoamento” e “crescimento” como uma “ponte” para sua obtenção de um diploma de curso superior.

Ainda sobre a pergunta *O que você entende por trabalho acadêmico ou pesquisa científica?*, passemos a análise das vozes nos dizeres dos graduandos a seguir:

- 6) “É um trabalho mais elaborado, técnico, onde tem que seguir normas como: capa, folha de rosto, índice, bibliografia, etc...” (ANEXO C, Gr. 03, p. 138)
- 7) “Um estudo onde você vai levantar pontos de um tema, tendo como embasamento

---

<sup>23</sup> Para Lima (2003, p. 18): o senso comum, também denominado conhecimento empírico ou vulgar, é o conhecimento do povo, adquirido casualmente, sem base precisa e coerente, produto de erros e acertos. Enquanto conhecimento espontâneo é ametódico e assistemático, ou seja, é fragmentário, difuso e não

diversos autores. Algo científico, fatos relevantes que contribuirão p/ um estudo prolongado do mesmo, ou p/ aumento de conhecimentos”. (ANEXO C, Gr. 14, p. 138)

8) “É um trabalho realizado pelo aluno de curso superior, visando expor suas idéias e o resultado de pesquisa em determinado assunto (pesquisa de campo ou bibliográfica).” (ANEXO C, Gr. 11, p. 138)

9) “Uma pesquisa onde aprofundaremos um determinado assunto, com base em diversos autores, colhendo e selecionando dados.” (ANEXO C, Gr. 21, p. 139)

Na análise das vozes instauradas nos dizeres dos graduandos, observamos que, no enunciado do Gr. 03, há uma preocupação com a parte de normatização do trabalho. O sujeito-graduando mostra seu desconhecimento quando diz “é um trabalho mais elaborado, técnico, onde tem que seguir normas [...]” O fato de se referir apenas ao caráter normativo tem sua significação que é o de que quando se propõe um trabalho acadêmico feito de forma apresentável, tal organização justifica a formação do graduando, muitas vezes até, independente do conteúdo, numa evocação da máxima “a aparência diz muito de algo”. Por outro lado, não há evidências dessa formação. Assim, existe um silêncio acerca do conteúdo, acerca das lacunas dessa formação, do despreparo do acadêmico e da ausência de orientação necessária à elaboração de um projeto de pesquisa. O graduando escamoteia esse “não-saber” quando não prioriza o conteúdo e enfatiza apenas a aparência do trabalho.

Esses dizeres do sujeito-graduando, citados acima, se circunscrevem em uma Formação Discursiva Positivista (FDP), o que podemos observar nas expressões “é um trabalho mais

---

questionado, e resulta da tentativa do homem de compreender e resolver seus problemas diários, fundar sua verdade na experiência de vida.

elaborado e técnico”, “um tema com embasamento em diversos autores”, “colhendo e selecionando dados” e “normas para seguir”. Nessas expressões, as significações instauram-se nos enunciados, evidenciando uma abordagem de caráter positivista.

Além da Formação Discursiva Positivista, esses dizeres se inscrevem, ainda, em uma Formação Discursiva Platônica, quando enfatiza os aspectos relacionados a um processo idealizador do ser, nas expressões “aumento de conhecimentos” e “aprofundaremos”.

Já nos dizeres do Gr. 14, podemos notar que ele reconhece a relevância do trabalho acadêmico, da pesquisa científica realizada para a elaboração de sua monografia. Ainda aponta a necessidade de pontuar interesses acadêmicos individuais em seu processo de formação, nos dizeres “fatos relevantes que contribuirão p/ um estudo prolongado [...]”, “aumento de conhecimentos.”

Essa necessidade pode ser apreendida como resultante de lacunas em seu processo de formação, nas escolhas teóricas dos professores, ou mesmo, lacunas da grade curricular e do conteúdo das fichas de disciplinas.

Nas expressões “levantar pontos de um tema”, “tendo como embasamento diversos autores”, “algo científico, fatos relevantes que contribuirão para um estudo prolongado”, “aumento de conhecimentos”, “visando expor suas idéias” e “colhendo e selecionando dados”, o graduando expressa lacunas as quais se ressente:

- i) de explorar temáticas de seu interesse;
- ii) de conhecer posições diversificadas em torno do tema;

- iii) de formalizar um estudo sobre algo;
- iv) de ampliar, inclusive, um conhecimento que ele já diz possuir de alguma forma.

Nesses enunciados, podemos notar nos dizeres dos sujeitos-graduandos, a presença das seguintes formações discursivas:

- i) FD de ausência do conhecimento: ligada à necessidade de ampliação do conhecimento para fazer um trabalho acadêmico de final de curso;
- ii) FD lacunar: ligada às lacunas acadêmicas que deixaram de proporcionar ao graduando oportunidades de conhecer posições diversificadas em torno do tema trabalhado e
- iii) FD positivista: ligada ao processo de caráter informacional, reprodutório, tradicionalista que cerceia a construção do conhecimento e formação do graduando.

Dessa maneira, a formação acadêmica para a pesquisa fica restrita aos conhecimentos de sala de aula.

Sobre a pergunta *Como você vê o trabalho acadêmico de monografia exigido no final de curso?*, analisemos os dizeres dos Grs. 23 e 04:

- 1) “Acho que a monografia é um trabalho muito positivo, mas que deveria ter início no terceiro período para que seja um trabalho maduro e responsável.” (ANEXO C, Gr. 23, p. 150)
- 2) “É muito mal distribuído o tempo e a monografia não fica bem feita por falta de tempo.”

(ANEXO C, Gr. 04, p. 148)

Observamos, nesses depoimentos, uma necessidade de reestruturação da política de pesquisa acadêmica na instituição, redirecionando o trabalho de pesquisa com base em uma programação que proporcione ao graduando um maior envolvimento e um maior período de tempo para desenvolver esta prática acadêmica. Está sugerido, nesse segmento, que o processo em que a pesquisa se inscreve é atropelado pelo tempo e pela falta de preparação para as etapas a serem cumpridas. Essa análise decorre das significações apreendidas nas expressões dos dizeres dos graduandos, como “a monografia deveria ter início no terceiro período do curso” e “é muito mal distribuído o tempo”.

Dessa forma, pressupõe-se que o trabalho que envolve a organização do trabalho monográfico precisa ser revisto para atender às necessidades dos graduandos. Os sentidos que se instauram nesses dizeres apontam para “falta de tempo” e “falta de organização na elaboração da monografia”.

No que se refere à questão da exigência do trabalho de monografia no final de curso, percebemos nos dizeres dos graduandos algumas manifestações inseridas nas seguintes formações discursivas:

- i) FD lacunar: ligada à falta de organização curricular de uma proposta de trabalho de pesquisa que atenda à programação do curso e às necessidades dos graduandos na preparação e execução da monografia.
- ii) FD de ausência: ligada à falta de uma política educacional que viabilize uma estrutura organizacional desde o início do curso para que o trabalho acadêmico de final de

curso seja visto pelo graduando como uma consequência de seus estudos universitários.

Dando continuidade a análise dos questionários, passemos à questão 07, p. 148: *Como você vê o trabalho acadêmico de monografia exigido no final do curso?*. Na qual os graduandos se posicionaram de maneiras diversificadas, apresentando uma tensão conflituosa acerca da exigência da Instituição – lugar em que a nossa pesquisa se circunscreve. Para nossa reflexão sobre o sujeito do DUI, alguns fragmentos ilustrativos seguem abaixo:

- 3) “Acho uma recompensa muito grande você chegar ao final de uma etapa e mostrar que você é capaz. Só acho que teria que ser elaborado com mais antecedência para evitar cansaço e desgastes físicos” (Gr. 06).
- 4) “Excelente, pois temos a oportunidade de ampliarmos os nossos conhecimentos através de leituras direcionadas ao tema escolhido e expormos através da escrita. Não concordo com a apresentação” (Gr. 07).
- 5) “Traz um certo desconforto, pois seremos analisados e um trabalho acadêmico não é capaz de mostrar nosso verdadeiro potencial. Porque certamente estaremos c/ nosso emocional abalado e o emocional é determinante” (Gr. 09).
- 6) “Importante, porém com pouco tempo para ser trabalhada, é interessante um trabalho prévio nos períodos intermediários do curso” (Gr. 19).
- 7) “Se esse é um critério adotado pelo Centro Universitário com certeza é porque trará bons resultados para a melhoria dos cursos, porém é muito trabalhoso. A questão da defesa

acho desnecessário” (Gr. 21).

Na seqüência dos dizeres circunscritos nos enunciados citados acima, observamos o “vazio do dizer” sobre o sentido da exigência do trabalho acadêmico de monografia de final de curso. Esse “vazio do dizer” está implícito nas expressões “acho uma recompensa muito grande”, “oportunidade de ampliarmos os nossos conhecimentos”, “importante”, “trará bons resultados”. Essas expressões são genéricas, lugares comuns e representam manifestações de silêncios por excesso.

Nesses dizeres, observamos o discurso do *sensu comum*, isto é, o não engajamento do sujeito graduando, o dizer que diz das lacunas de sua formação, de seu despreparo para a prática acadêmica, de sua condição de desconhecimento do processo acadêmico de pesquisa. Mostra a falta de envolvimento do graduando no processo de iniciação na pesquisa científica. Os sujeitos dos enunciados se circunscrevem em uma enunciação para expressar seu “não saber” o que é um trabalho de pesquisa. Há, ainda, uma expressão de incompletude quanto à formação desses graduandos, um silêncio por ausência de uma formação acadêmica que contemplasse a prática de pesquisa.

Percebemos, também, nos mesmos fragmentos, expressões como “antecedência para evitar cansaço e desgastes físicos”, “estaremos c/ nosso emocional abalado”, “pouco tempo para ser trabalhada” e “porém é muito trabalhoso”. Nessas expressões, ainda que consideradas como elementos indicadores de dispersão de sentidos, observamos um dizer que se remete as lacunas de formação dos graduandos ao longo do curso. Há, também, as expressões de denegação dessas lacunas, presente nos enunciados: “acho uma recompensa muito grande”, “oportunidade de ampliarmos os nossos conhecimentos”, “trará bons resultados” e “importante”. Nesses dizeres, observamos um discurso de *dicotomias*, ou seja, por um lado,

os graduandos se inscrevem em uma formação discursiva de *capacidade*; por outro lado, os graduandos denegam essa capacidade uma vez que tais enunciados também se circunscrevem em uma formação discursiva de *dificuldades*. Dessa forma, segundo Orlandi (1989, p. 130) “o lugar de que falam os sujeitos é constitutivo do que eles dizem e está representado – mas transformado imaginariamente – nas suas falas”.

Ainda, nos circunscrevendo nos dizeres de Orlandi (*op. cit.*), atentemos para o argumento em que a autora afirma ser: “por isso que não falamos das situações, mas das “posições” dos sujeitos em relação ao que eles dizem.”

Nos enunciados 3 a 7 das páginas 87 e 88, os sentidos projetados nos enunciados manifestam-se pelo:

- i) sentido de pensar que é capaz de produzir um trabalho acadêmico de monografia.
- ii) sentido de esperar que o trabalho de pesquisa amplie os seus conhecimentos.
- iii) sentido da ausência de uma formação voltada para a produção acadêmica que não lhe assegure condições emocionais para a realização de um trabalho monográfico de final de curso.
- iv) sentido do desconhecimento do conteúdo das disciplinas do curso que não lhe assegurou um preparo teórico para o *fazer acadêmico*.

Podemos observar, a partir desses sentidos as formações discursivas que segundo Orlandi (1989, p. 131) “se inter-relacionam de tal modo que as posições dos sujeitos que falam

mantêm entre si uma certa distância definidora (de seus “lugares”).

Os dizeres dos graduandos 06, 07, 09, 19 e 21 se inscrevem nas seguintes formações discursivas: de acordo com Vieira (1997, p. 95-100):

- i) FD Romântica: ligada à postura da paixão sobreposta pela razão;
- ii) FD Filosófico-Platônica: ligada à filosofia platônica com ênfase para os aspectos relacionados ao processo de idealização do ser;
- iii) FD Freireana: ligada à teoria filosófica-educacional humanista da libertação preconizada por Paulo Freire.

Vieira (1997, p. 99) afirma que “o discurso dos alunos concluintes perfaz a postura da anulação das expectativas quanto aos professores e ao sonho de intelectualidade”. Isso mostra que os graduandos, nos seus dizeres, sugerem a importância da capacidade de fazer um trabalho acadêmico de final de curso, porém enfatizam as dificuldades encontradas nessa realização. Também, nesses dizeres, estão presentes a insegurança e o despreparo, sua tensão e medo. Medo esse de ser cobrado em seus conhecimentos, o que justifica sua posição conflituosa e o “emocional abalado”.

O que se observa nas formações discursivas segundo Vieira (*op. cit.*) “é que apesar de terem uma visão pessimista de sua formação, os concluintes ainda mantêm uma FD romântica e uma FD platônica”. De acordo com o autor supracitado, essas formações discursivas podem quebrar ou relativizar a visão pessimista que os graduandos têm de seu curso. Os graduandos esperam, ilusoriamente, com a prática, suprir as lacunas deixadas pelos professores, pela

grade curricular, pelos componentes das fichas de disciplinas e pela instituição. No caso de nossa pesquisa, os sujeitos graduandos, além das formações discursivas romântica e platônica, mantêm a FD Freireana esperando, dessa forma, encontrar “a possível libertação” na construção de um trabalho monográfico de final de curso.

Os graduandos foram, também, questionados sobre o conteúdo programático de suas disciplinas como base para uma iniciação à pesquisa. Os sujeitos, ao se posicionarem diante da instituição, esperam que os conteúdos das disciplinas em estudo, lhes sejam repassados por meio de ações pedagógico-metodológicas. O sujeito parte do imaginário acadêmico que o circunscreve em um processo de ensino-aprendizagem e instaura sua busca de afirmação no escopo do discurso acadêmico, desta feita permeado por relações sociais circunscritas na história da instituição e na ideologia que atravessa o processo de formação profissional.

A seguir, apresentamos os enunciados dos graduandos que ilustram a posição do sujeito no discurso acadêmico, instaurado na e pela linguagem, num confronto com a grade curricular, com os professores e, também com a Instituição: (questão 03, p. 142) *O conteúdo programático de suas disciplinas lhe dá uma fundamentação básica para a iniciação à pesquisa?*

- 1) “Em parte, porque é necessário buscar além do que foi ensinado. Senti-me lesada praticamente, um período. Estudamos para o ‘provão’ um horror! Por isso percebi que muitos conteúdos deixaram de ser priorizados” (Gr. 02).
- 2) “Um pouco. Não tem sido fácil consultar, ler, entender e formalizar minha opinião” (Gr. 11).

- 3) “Não, poderia ter sido mais rico e mais extenso” (Gr. 12).
- 4) “Não necessariamente. No meu caso de estudo, tive que pesquisar a fundo o meu tema. A única ajuda que necessito p/ tal é as regras e organização do texto. Gostaria de ter sido treinada antes e não agora em cima da hora” (Gr. 14).
- 5) “Infelizmente não. A nossa noção foi bastante vaga por causa do nosso curriculum. O curso por ser apenas de 3 anos deixou um pouco a desejar quanto à iniciação científica” (Gr. 15).

A partir dos fragmentos acima, observamos nos dizeres dos graduandos, as lacunas da formação acadêmica que evidenciam um caráter puramente informativo e não investigativo, um caráter de reprodução e transmissão de conhecimentos. Aqui, percebemos nos dizeres dos graduandos, “um vazio” que permeia os enunciados circunscritos nas expressões “Em parte, porque é necessário buscar além do que foi ensinado”, “No meu caso tive que pesquisar a fundo o meu tema”, “A nossa noção foi bastante vaga”. Nessa perspectiva, os sentidos aqui projetados por esses enunciados manifestam-se acerca:

- i) dos conteúdos programáticos das disciplinas têm um caráter de natureza informativa, de transmissão de conhecimentos e não de busca;
- ii) dos conteúdos que são repassados e reproduzidos pelos graduandos, mas não construídos;
- iii) de uma formação positivista de caráter informacional determinada por um processo de transmissão de conhecimentos;

- iv) do professor detentor do conhecimento e o graduando é apenas um receptáculo desse conhecimento;
- v) de uma lacuna na formação voltada para o trabalho acadêmico e para a pesquisa científica.

Nesses enunciados, podemos observar algumas FDs que atravessam os dizeres dos graduandos:

- i) FD da ausência do conhecimento: ligada a não formação do graduando para o trabalho acadêmico de final de curso;
- ii) FD positivista: ligada ao processo de caráter informacional determinado por procedimentos pedagógicos de transmissão de conhecimentos;
- iii) FD lacunar: ligada às lacunas acadêmicas do próprio currículo, lacunas de formação acadêmica para a pesquisa, para o magistério e porque não, para um exercício de cidadania.

Nos enunciados 2 e 3, os dizeres dos graduandos circunscritos nas expressões “Não tem sido fácil consultar”, “mais rico e mais extenso” são elementos constituintes do discurso do *senso comum*.

Nesse discurso do *senso comum*, em que os sentidos não se relacionam à prática acadêmica ou à prática científica, os sentidos evidenciam lacunas do processo de formação no próprio currículo, na falta de compromisso com a formação dos graduandos para a pesquisa e para

uma continuidade de estudos.

Nossa análise foi feita em torno dos dizeres dos graduandos circunscritos nos enunciados dos questionários por meio dos registros etnográficos. Trabalhamos as variáveis de ordem subjetudinal, analisando os dizeres dos sujeitos-graduandos quanto às significações apreendidas nas expressões instauradas nos enunciados. Analisamos, também, as formações discursivas circunscritas nesses mesmos dizeres, bem como suas circunscrições discursivas no discurso do *sensu comum* e no discurso das *dicotomias*.

Dando continuidade à nossa análise, passemos às entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, com alunos dos 6º período do curso de Letras participantes dessa pesquisa (ANEXO D).

No primeiro fragmento que será abordado, o entrevistado comenta sobre a mudança da grade curricular do curso em estudo para o ano seguinte. A pesquisa que está sendo trabalhada tem como grade curricular o modelo apresentado no ANEXO A.

A seguir, examinaremos a seguinte questão colocada por ocasião da entrevista semi-estruturada: *Qual sua opinião sobre o curso de Letras?*

- 1) “Eu gostei muito do curso de Letras, eu acho que ele ampliou muito os meus conhecimentos, a minha maneira de perceber o mundo, mas que essa mudança da grade curricular que está sendo proposta pela faculdade, a partir desse ano e o ano que vem, eu acho que o pessoal que formar vai ter mais base, vai ter uma visão melhor do que é Letras, do que é, realmente, o curso” (Entrevistado E, ANEXO D, p. 166)

O objetivo desta questão era fazer com que os graduandos falassem sobre o curso de Letras em estudo e nos seus *dizeres* projetassem sentidos a partir dos quais pudéssemos perceber as vozes que atravessariam a referencialidade polifônica desses graduandos.

Nessa perspectiva, partimos de um levantamento de dizeres implícitos que julgamos constitutivos dessa polifonia nos quais percebemos:

- i) uma seqüência de enunciados que remete a um vazio enunciativo, cuja significação dá lugar à contradição entre os argumentos “ampliou muito os meus conhecimentos” e “o ano que vem, eu acho que o pessoal que formar vai ter mais base , vai ter uma visão melhor do que é Letras”, dito de outra forma, o graduando entrevistado quer dizer: “Eu gostei muito do curso de Letras, eu acho que ele ampliou muito os meus conhecimentos, a minha maneira de perceber o mundo...” mas o curso não atendeu às suas expectativas;
- ii) que para este graduando o curso de Letras fornece pouca base de conhecimento e uma visão restrita da formação profissional;
- iii) que o curso possui lacunas e que a grade curricular, em análise, não satisfaz;
- iv) que a grade curricular não prepara o graduando para o trabalho acadêmico;
- v) o curso de Letras não o capacitou para desenvolver o trabalho acadêmico ou iniciá-lo na pesquisa científica.

Nesta análise, as vozes que representam o universo discursivo desse graduando cultivam a

ilusão de que a mudança da grade curricular trará uma formação mais consistente para o curso de Letras.

Nesses dizeres, essas vozes significam:

- i) que a mudança da grade curricular vai preencher “o vazio” da grade atual;
- ii) que a grade atual não propicia uma base teórica ao graduando para sua formação como profissional da linguagem;
- iii) que a mudança da grade curricular vai permitir ao graduando, uma visão melhor do que é o curso de Letras, porque o curso atual deixa lacunas e um “vazio” que não correspondem às expectativas do graduando;
- iv) a ilusão de que a mudança da grade curricular significa preencher as “lacunas” e os “vazios” que os componentes curriculares não preenchem na grade atual.

Na continuidade da análise da entrevista em questão, serão trabalhadas as formações discursivas que fomentam esses dizeres instaurados nos enunciados do *Entrevistado E*:

Segundo Vieira (1997),

os sujeitos-sociais filiam-se, simultaneamente, em FDs diversas (algumas chegando a ser contraditórias) para construir um discurso que justifique ou explique seus procedimentos e suas posturas diante da academia, do curso de Letras e da própria linguagem.

Dessa forma, percebemos nos dizeres desse graduando, uma circunscrição cristã, que desloca um dizer circunscrito numa Formação Discursiva Acadêmica (FDA), manifestadas pelo

argumento “vai ter uma visão melhor do que é Letras, do que é, realmente, o curso.”

Outra formação discursiva percebida nesses dizeres circunscritos nos enunciados dessa entrevista é a Formação Discursiva Romântica (FDR), como sustentação do discurso do graduando. Assim, nas expressões “eu gostei muito do curso de Letras”, “o pessoal vai ter mais base”, “vai ter uma visão melhor do curso” mostra uma postura que justifique a mudança da grade curricular<sup>24</sup> como “algo bom e necessário”.

Nos dizeres do graduando como, “uma visão melhor do curso de Letras”, “do que é, realmente, o curso”, percebemos, por um lado, uma visão pessimista da formação do graduando, das lacunas deixadas pela grade curricular em que o mesmo está circunscrito. Por outro lado, a FDR relativiza essa contradição demonstrando, assim, que o vazio enunciativo do argumento supracitado denega essa visão pessimista.

Em seguida, passemos à análise dos dizeres do Entrevistado D, ao apresentar sua visão do curso de Letras.

2) “Eu acho que o curso de Letras é um curso bom, mas ele precisa sim, ser modificado porque ele ainda deixa o profissional com conhecimentos muito precários. E para você ser um bom professor, você tem que ser muito especializado naquilo que você está estudando. Então, eu acho que ele precisa ter mais tempo de curso, que nós precisávamos ter mais orientação, principalmente, na Língua Portuguesa, que é aonde nós vamos trabalhar [...]” (Entrevistado D, ANEXO D, p. 163).

---

<sup>24</sup> O curso atual trabalha com a grade curricular conforme ANEXO A. A proposta à qual o graduando se refere é a mudança de 3 para 4 anos, integralização de carga horária total, acrescentando, assim, outras disciplinas. Convém afirmar, também, que em 2003 já houve uma segunda reforma em que esse tempo de integralização voltou a ser em 3 anos.

Aqui, o graduando deixa claro, quais os elementos que deveriam ser priorizados para se trabalhar o *fazer científico*, quando afirma: “precisávamos ter mais orientação, principalmente, na Língua Portuguesa.” Nesse dizer, percebemos a idéia de vazio enunciativo no que se refere aos dizeres sobre o curso de Letras e, ainda, as lacunas deixadas pela estrutura do curso. Expressões como “precisa ser modificada”, “conhecimentos muito precários”, “precisa ter mais tempo de curso”, “mais orientação” ilustram essas lacunas.

Nos enunciados acima, observamos uma denegação de sentidos acerca de uma falta de compromisso da instituição com a formação profissional do graduando em Letras. Essa denegação está circunscrita nas expressões “conhecimentos muito precários”, “para ser um bom professor, você tem que ser muito especializado”, “precisamos ter mais orientação”. A expressão “muito precários”, evidencia que o curso não atendeu às expectativas do graduando, não lhe fornecendo nem os conhecimentos básicos para sua formação.

Quanto às formações discursivas, percebemos nos dizeres do Entrevistado D, uma circunscrição nas formações discursivas romântica e platônica. Ao se inscrever na FDR, o graduando silencia os dizeres que implicam a denegação de sentidos sobre o descompromisso da instituição no que se refere à formação do professor, mas relativiza a sensação de lacunas nessa formação, circunscrevendo-se na ilusão de que “com mudanças”, “com mais tempo”, “com mais orientação”, (dizeres implícitos), o curso poderá ser “um curso bom”. Já, ao se inscrever na Formação Discursiva Platônica (FDP), o graduando instaura a ilusão de que o curso sendo modificado poderá torná-lo um bom professor “eu acho o curso de Letras um curso bom, mas ele precisa ser modificado”, também afirma que “para você ser um bom professor, você tem que ser muito especializado”.

Passemos a comentar a entrevista A, do graduando do 6º de Letras, respondendo a questão:

*Que critérios você utilizou na escolha do tema para a elaboração de sua monografia?*

- 3) “O ensino-aprendizagem de produção de textos e suas disciplinas foi o tema que escolhi para a monografia. A importância do domínio das técnicas de se escrever bem como condição básica para se produzir um bom texto foi o que motivou a escolha desse tema. Sabe-se hoje que os alunos não são capazes de produzir textos usando criatividade, coerência e correção gramatical.” (ANEXO D, Entrevistado A, p. 157)

O depoimento deste graduando revela elementos constitutivos do papel do imaginário acadêmico no que se refere às estratégias de produção escrita na formação do *scriptor*<sup>25</sup>. No dizer do entrevistado, percebemos a sua escolha do tema de produção de textos para suprir as lacunas, a incompletude de seu próprio processo de formação enquanto professor.

Nesses dizeres, as vozes explicitadas aqui, referem-se aos dizeres de outros professores, pessoas que escrevem, autores de livros que permeiam e atravessam o imaginário acadêmico do graduando. Nesse sentido, estaremos considerando o termo imaginário, aqui, como sendo as crenças sobre aprender a escrever, ilusão de que o processo de escrever significa desenvolver técnicas e processos específicos. Temos, então, a explicitação da ilusão de que o conhecimento teórico sobre a escrita possibilita ao sujeito produzir bons textos.

Dessa forma, examinando as vozes dessa referencialidade polifônica, projetamos as seguintes significações: i) para se escrever bem é preciso ter técnicas e ii) para produzir um texto é preciso conhecer os fundamentos da lingüística textual.

---

<sup>25</sup> Estamos chamando de *scriptor* todo indivíduo capaz de produzir um texto, observando as características de gênero textual, coesão e coerência, além de uma adequação de registro lingüístico. (SANTOS, 2000). Este conceito foi adaptado a partir da idéia de *scriptor* apresentada por Willemart (1984) sobre a concepção do texto literário.

Nas expressões “domínio das técnicas de se escrever bem”, “os alunos não são capazes de produzir textos usando criatividade, coerência, coesão e correção gramatical”, podemos apreender as significações:

- i) crença de quem lê muito, escreve bem;
- ii) crença de quem conhece a gramática, escreve bem;
- iii) crença de que escrever bem é um conjunto de técnicas que se aprende e que se aplica com sucesso;
- iv) crença de que escrever bem é conhecer sobre coesão e coerência;
- v) crença de que só se escreve bem, quem é criativo.

Vejamos, a seguir, as formações discursivas circunscritas nos dizeres do Entrevistado A:

- i) Formação Discursiva Positivista (FDP), porque se ensina a escrever por meio de técnicas e teorias. Escrever é um processo de sistematização de regras gramaticais, técnicas de redação e conceitos teóricos de lingüística textual.
- ii) Formação Discursiva Comportamentalista (FDC), porque ensinar é transmitir conhecimento, aprender é absorver os conhecimentos transmitidos pelo professor da maneira como foram repassados aos graduandos.
- iii) Formação Discursiva Inatista (FDI), porque o contato com a teoria garantirá a ativação de um dispositivo que fará o sujeito ser um bom produtor de textos.

Na seqüência das análises das entrevistas, vejamos outro fragmento da questão: *Que critérios você utilizou na escolha do tema para sua pesquisa?*

- 4) “É [...] observando a dificuldade de leitura de várias pessoas em todo o cotidiano, num ponto de ônibus, vivenciando dentro da sala de aula, é [...] leitura feita mecanicamente, mas não de forma reflexiva; é [...] colocando em evidência todas as regras de pontuação e até mesmo da falta de interpretação textual do aluno frente a determinados textos literários, pude perceber que a importância da leitura está na ampliação de mundo e na valorização pessoal de todas as pessoas, independente do curso a que esta pessoa está proposta. Leitura e interpretação requer saberes multidisciplinares em todas as atividades profissionais.” (ANEXO D, Entrevistado C, p. 160-161)

Estamos diante de uma explicação sobre a escolha do tema para a elaboração da pesquisa monográfica, em que há um posicionamento do entrevistado sobre a importância da leitura, sem, no entanto, afirmar claramente a sua escolha do tema. Pelo seu dizer, talvez, possamos inferir que o tema escolhido é *leitura*.

Vamos destacar algumas significações implícitas nesses dizeres do entrevistado C:

- i) se o aluno sabe gramática, ele sabe ler – FD Gramatical;
- ii) se o aluno lê bastante, ele sabe ler – FD Platônica;
- iii) se o aluno sabe as regras de pontuação, ele sabe ler – FD Positivista;
- iv) se o aluno não sabe interpretar textos literários, ele não sabe ler – FD Positivista.

Podemos notar nesse processo discursivo, ou seja, a *formação de leitor*, o silêncio por excesso nas expressões “leitura está na ampliação de mundo”, “na valorização pessoal” e “até profissional de todas as pessoas”.

Vejamos, pois, algumas significações que podem ser apreendidas a partir deste silêncio nos dizeres do Entrevistado C:

- i) oposição (leitura mecânica/ leitura reflexiva);
- ii) relevância da leitura como ampliação da visão de mundo;
- iii) valorização pessoal e profissional;
- iv) gramática normativa/ gramática textual.

Nos dizeres dos graduandos entrevistados, buscamos analisar as significações que se instauraram nos enunciados, as formações discursivas nas quais os sujeitos-graduandos circunscreveram seus dizeres e as vozes que representam o universo discursivo desses sujeitos, além de explicitarmos algumas significações que atravessam o imaginário acadêmico desses sujeitos.

A seguir, passemos a análise dos enfoques conceituais projetados pela Grade Curricular e pelas Fichas de Disciplinas dos componentes curriculares.

#### **4.2.3 Variáveis de ordem conceitual**

Para analisar as variáveis de ordem conceitual, buscaremos trabalhar a grade curricular e as

fichas de disciplinas procurando explicitar os conceitos circunscritos nos enunciados dos componentes da grade curricular e nas fichas de disciplinas.

#### 4.2.3.1 Sobre a grade curricular

Iniciaremos esta análise pela grade curricular, citando Santos (2000, p. 8), “na constituição de uma grade curricular, cada área estabelece uma rota teórica que pressupõe uma representação do perfil do profissional em formação.” Na grade curricular, em estudo, notamos uma composição fragmentária, organizada sob os seguintes parâmetros:

- i) Área de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos<sup>26</sup>, Fonética e Fonologia, Sintaxe, Estilística e Semântica;
- ii) Área de Língua Estrangeira: Língua, Estudo de Texto e Gramática<sup>27</sup>;
- iii) Área de Literatura: Teoria Literária, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Inglesa;
- iv) Área de Linguística: a linguística como ciência, estudos introdutórios e básicos; a linguística nos tempos atuais e
- v) Área de formação para a docência: Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática e Prática de Ensino.

---

<sup>26</sup> No 1º período, conforme a ementa, são trabalhados os conteúdos sobre tipologia de textos, análise e produção.

<sup>27</sup> Houve uma mudança com a inclusão de estudos de textos e conversação a partir de 2001.

Trata-se de uma composição fragmentária, em que os conteúdos são apresentados de forma isolada e distinta.

Na descrição da Grade Curricular<sup>28</sup>, podemos observar que o 1º período do curso de Letras caracteriza-se pela inserção de disciplinas básicas à formação do professor de Língua Portuguesa, tais como:

- i) Sociologia, Psicologia da Educação, Metodologia Científica, Estudos de Problemas Brasileiros I e Língua Portuguesa I;
- ii) do 2º período em diante é que os aspectos fragmentários se evidenciam por apresentar um componente curricular de cada área da linguagem, a saber: a) um componente da área de Língua Portuguesa; b) um da área de Literatura; c) um da área de Língua Estrangeira (Inglês); d) um da área de Educação e e) disciplinas complementares, a exemplo de EPB II, Educação Física e Língua Latina.

Observamos, ainda, nessa grade curricular de 1996, um aspecto curioso – as disciplinas concernentes à área de Lingüística só aparecem a partir do 5º período, juntamente com a disciplina Prática de Ensino.

Assim, uma disposição de composição curricular fragmentária evoca uma conjuntura polifônica em que a construção do conhecimento se dá pelo estudo de contextos isolados de diversas áreas. Temos, pois, a voz da tradição educacional de que ensinar é transmitir conhecimento e aprender é saber reproduzir os conhecimentos transmitidos além da voz da ciência como experimentação empírica e gradual.

---

<sup>28</sup> A grade curricular em análise corresponde ao currículo de 1996 do curso de Letras.

Segundo Santos (2000, p. 100), “os sentidos demarcam as fronteiras teóricas estabelecidas na universidade, para lidar com o conhecimento científico”. Dessa forma, refletiremos sobre os sentidos explicitados nos conceitos circunscritos nos enunciados da Grade Curricular da instituição em estudo, na formação para a docência.

Na formação do professor, podemos observar um caráter positivista em relação às disciplinas que compõem a Grade Curricular e, também, uma formação fragmentária com estudos isolados desencadeando, assim, uma formação acadêmica reprodutora de conceitos pré-determinados e lacunar pela ausência de direcionamentos epistemológicos da formação profissional do graduando.

A formação básica da Grade Curricular se configura na seguinte distribuição de componentes curriculares:

- i) uma fundamentação sobre o estudo da Língua Portuguesa e sua variabilidade;
- ii) um conjunto de noções básicas de Língua Inglesa e Língua Latina;
- iii) um estudo teórico acerca dos procedimentos de análise literária, levando em conta nesta área os diferentes gêneros literários;
- iv) um estudo geral e abrangente sobre as contribuições da psicologia para o processo ensino-aprendizagem e
- v) um estudo geral em torno da estrutura e do funcionamento do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup>

graus<sup>29</sup>.

Nesse período básico do curso de Letras, observamos que as fronteiras teóricas enfocam a questão das modalidades lingüísticas representadas mais pela escrita do que pela oralidade. Os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa I e II, de acordo com a ementa, enfocam a variação lingüística, a tipologia de textos e os componentes de formação específica, como Fonética, Fonologia e Morfologia.

Outra fronteira, que surge nesse período básico, diz respeito às disciplinas de instrumentalização teórica para os estudos específicos, a exemplo da Teoria Literária. Ainda, nesta fase, temos as disciplinas básicas de formação para a docência como, Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino. Completando esse período básico, há na Grade Curricular, disciplinas de conhecimentos gerais como, Sociologia, EPB e Deontologia do Magistério.

No que se refere à formação específica, esta se configura a partir dos seguintes componentes:

- i) estudos em Sintaxe, Estilística, Semântica, Fonética, Fonologia e Morfologia;
- ii) estudos intermediários em Língua Estrangeira (Inglês) com enfoque para aspectos da oralidade, porém predominando os estudos de gramática;
- iii) estudos de Literatura Brasileira, Portuguesa e Inglesa;
- iv) estudos de Lingüística I e II e

---

<sup>29</sup> Hoje, na nova nomenclatura: ensino fundamental e médio.

- v) estudos em Didática I e II, Metodologia de Ensino de Línguas (Materna e Estrangeira) e de Literatura.

Percebemos na organização da Grade Curricular que a disciplina Língua Portuguesa é trabalhada nos seis períodos e dividida em Língua Portuguesa I, II, III, IV, V e VI, sem determinação do(s) conteúdo(s) específico(s) de cada período. Isso só acontece na descrição das ementas.

Na Língua Estrangeira (Inglês), são quatro períodos de estudo com uma carga horária de 306 horas, com predominância das estruturas gramaticais que dificultam a promoção de uma proficiência mínima necessária para o exercício de docência.

Os estudos de Literatura Brasileira concentram a carga horária no 5º e 6º períodos perfazendo um total de 216 horas. Já, os estudos em Literatura Portuguesa e em Literatura Estrangeira são mais concisos e com uma carga horária reduzida.

Quanto aos estudos literários, observamos que estes se concentram mais numa abordagem teórica. Os estudos de Literatura Brasileira são apresentados apenas no final do curso com uma carga concentrada em 216 horas.

Na prática supervisionada, o graduando se posiciona frente ao conhecimento adquirido no curso de graduação na realização do estágio supervisionado.

Esta fase compreende três disciplinas de Prática de Ensino: em Língua Portuguesa, em Língua Inglesa e em Literatura. A Prática de Ensino se divide em I e II, ou seja, Ensino Fundamental e Médio, trabalhada no 5º e 6º períodos.

Observamos que a construção do conhecimento ocorre em ações isoladas. Os vários campos de conhecimento apresentam apenas noções básicas com um enfoque conceitual multidisciplinar, porém apresentado numa composição curricular fragmentária.

Na seqüência, examinaremos os enunciados, observando alguns componentes curriculares. Tomaremos por suporte teórico a classificação de enunciados, segundo Santos (2000, p. 183), no que se refere à formalização teórica do DUI, analisando a constitutividade discursiva da denominação dos componentes curriculares, a partir das subcategorias: i) combinação designativa; ii) combinação associativa; iii) encaminhamento seqüencial; iv) encaminhamento seqüencial específico e v) focalização.

Assim, passemos a caracterização de alguns componentes curriculares:

i) Combinação designativa

É o caso dos componentes *Teoria da Literatura e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus*. Segundo Santos (2000, p. 183), “a combinação designativa compreende dois elementos distintos que são combinados para instituir uma natureza de estudos”.

ii) Combinação associativa

É o caso dos componentes *Psicologia da Educação e Língua Portuguesa*. Conforme Santos (*op. cit.* p. 183), “a combinação associativa acontece quando elementos de duas áreas se conjugam para compor um estudo distinto”.

iii) Encaminhamento seqüencial

Como exemplos, citamos as disciplinas *Língua Portuguesa I, II, III, IV, V e VI*; também, *Literatura Portuguesa I e II*. Para Santos (2000, p. 183), “o encaminhamento seqüencial é a denominação composta por um elemento conceitual, seguido de um elemento designativo; além disso, as etapas do estudo são enumeradas em uma seqüência mínima de dois períodos.

O autor supracitado ainda menciona outra subcategoria denominada de encaminhamento seqüencial específico que “além das características descritas em (iii), a enumeração é pontuada por elementos específicos de estudo”, por exemplo: *Língua Portuguesa V: semântica*. Na nossa grade curricular não ocorre esse caso, a disciplina Língua Portuguesa não é pontuada por elementos específicos.

Ainda na classificação de Santos (*op. cit.* p. 183) temos a subcategoria denominada de focalização em que “os estudos são focalizados sob determinados aspectos como: estudo introdutório, geral, avançado, entre outros”, (SANTOS, 2000, p. 184). Na composição curricular, em estudo, também não foram encontrados esses aspectos.

Para Santos (2000, p. 100),

os enfoques conceituais dizem respeito a um recorte de conteúdos teóricos, constituídos enquanto suporte para a formalização do pensamento científico de uma determinada COMUNI.

Esses conteúdos representam os saberes partilhados de prestígio para essa COMUNI. Nesses saberes estão as filiações de conhecimentos que conduzirão as articulações sistemáticas de idéias no grupo.

Observamos, na Grade Curricular em estudo, que os conteúdos teóricos seguem uma linha tradicional, positivista e fragmentária e estão relacionados às escolhas teóricas predominantes

na produção acadêmica, por exemplo, as ementas das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

A seguir, abordaremos alguns fragmentos retirados das fichas de disciplina, procurando explicitar a ordem conceitual constitutiva de sua ementa.

“Considerações Histórico-Geográficas sobre Portugal, Periodização da Literatura Portuguesa.” (ANEXO B, Ficha de Disciplina Literatura Portuguesa I).

“Período do Inglês Antigo. Período Medieval, Renascimento.” (ANEXO B, Ficha da Disciplina Literatura Inglesa I).

“Origens da Literatura Brasileira. Periodização da Literatura Brasileira.” (ANEXO B, Ficha da Disciplina Literatura Brasileira I).

Os fragmentos retirados das fichas de disciplinas, citados acima, evidenciam o caráter de continuidade teórica atribuído aos estudos literários. O enfoque que é dado enfatiza a natureza diacrônica, vinculado a um direcionamento epistemológico de tratamento histórico.

Essas significações de continuidade mostram que, na formação básica dos graduandos, o enfoque conceitual prioriza um tratamento histórico circunscrito em uma ação pedagógica que enfatiza o aspecto de temporalidade nas transformações e evoluções dos fenômenos histórico-literários.

Na disposição discursiva dos estudos literários, percebemos um tratamento histórico, que segundo Santos (2000, p. 104), “a teoria é como um *continuum* de conhecimentos, sujeitos a mudanças e movimentos no decorrer de sua evolução”. Assim, as vozes, aqui, significam que aprender literatura é seguir uma natureza diacrônica, priorizando os aspectos temporais que marcam os fatos históricos dos períodos literários.

Refletiremos sobre o enunciado a seguir, buscando os sentidos instaurados nos dizeres da

ementa<sup>30</sup> de Língua Portuguesa IV, pertencente ao 4º período do curso de Letras:

“A disciplina constitui uma introdução aos estudos convencionais, notacionais e de informações teóricas necessárias para a compreensão do contexto teórico da gramática transformacional.” (ANEXO B, Ficha da Disciplina Língua Portuguesa IV).

Neste enfoque, podemos perceber que os sentidos implícitos no enunciado da ementa – parte não alterável da ficha de disciplina – são direcionados para os estudos em um tópico específico, ou seja, a Gramática Transformacional. Dessa maneira, torna-se possível inferir que o enfoque conceitual dado aqui, prioriza a teoria lingüística da Gramática Transformacional, deixando de lado outros enfoques.

Passemos a uma reflexão sobre as significações de se estudar convenções e notações. A seguir, pontuamos alguns aspectos circunscritos no enunciado da ementa:

- i) o caráter informacional;
- ii) a descrição de sistemas;
- iii) o caráter positivista de se abordar a língua;
- iv) a especificação da Gramática Transformacional como modelo sistêmico de abordagem da Língua;
- v) o caráter puramente metalingüístico de abordagem de um referencial teórico.

Na seqüência, refletiremos sobre as características de alguns enunciados presentes nas fichas

---

<sup>30</sup> Ementa, parte não mutável da ficha de disciplina. Nela, especifica-se o conteúdo mínimo a ser ministrado pela disciplina segundo a orientação do CFE.

de disciplinas, explicitando suas funções. Reportemo-nos, primeiramente, a Santos (2000, p. 118), quando diz: “estamos chamando de enunciados no DUI a materialização lingüístico-discursiva dos sentidos”.

Para nossa reflexão, vejamos o enunciado a seguir:

“Abordagem de características, fases e problemas do crescimento e desenvolvimento humano (com ênfase na adolescência) e as implicações para a escolarização do Ensino Fundamental e Médio.” (ANEXO B, Ficha da Disciplina Psicologia da Educação).

Observamos uma orientação para uma descrição comportamental do período de crescimento e desenvolvimento do ser humano, enfatizando a adolescência. Percebemos, então, um tratamento seqüencial na abordagem dos estudos dessa ementa e um direcionamento epistemológico de caráter analógico, uma vez que aborda as implicações para o ensino. Essas significações circunscritas no enunciado têm, ainda, um caráter de continuidade, mostrando que, na área de formação para a docência, há uma abordagem dos níveis de cognição para a aprendizagem.

Outra forma de examinarmos os enfoques conceituais nas fichas de disciplinas é refletirmos sobre os dizeres das ementas.

Para Santos (2000, p. 10):

os recortes de conteúdos teóricos estão relacionados às escolhas e justificação de teorias, predominantes na produção acadêmica, e à ênfase atribuída às correntes teóricas, na concepção das disciplinas dos cursos e das habilitações. Essas escolhas implicam a explicitação de um discurso metacientífico inerente essas correntes, portanto, constitutivo do processo de formação acadêmico-profissional na instituição.

Na instituição em estudo, podemos perceber, no que se refere às disciplinas específicas, que as ementas, nos seus dizeres, apontam conceitos calcados em classificações, sistematizações e sistema de regras, a exemplo das disciplinas seqüenciais de Língua Portuguesa. Já as

disciplinas básicas de formação para a docência apontam um estudo abrangente sobre os procedimentos do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, podemos inferir que as projeções acadêmicas inerentes à formação para a docência, sugerem noções básicas de vários campos do conhecimento.

Nessa perspectiva de análise, o critério da escolha das fichas de disciplinas para nossa reflexão se deu em função dos aspectos conceituais, a exemplo da ordem cronológica da Literatura Brasileira I e da Literatura Portuguesa I que serviram de referência para a percepção do tratamento histórico dado a essas disciplinas.

Buscando a significação de sentidos do DUI, a partir dos enfoques conceituais, tornou-se possível perceber uma Grade Curricular fragmentária e Fichas de Disciplinas com ementas que apresentaram vários conteúdos isolados.

**4.3 Considerações finais.** Na análise do *corpus*, fundada nas variáveis de ordem sujeitudinal e conceitual, buscamos representar uma amostragem das manifestações discursivas que explicitam os discursos predominantes nos enunciados dos graduandos em fase de iniciação na pesquisa científica.

Fizemos o nosso recorte procurando trabalhar com i) os registros etnográficos: questionários e entrevistas e ii) os registros documentais: grade curricular e fichas de disciplinas.

Nos enunciados dos graduandos, aquilo que os sujeitos não dizem (porque silenciam) é o que de fato expressam sobre o curso de Letras. O sentido, no discurso, se inscreve no *não dito* da linguagem. A crítica ao curso de Letras se instaura a partir dos apagamentos na construção dos sentidos pelos sujeitos.

Neste capítulo, tentamos apresentar uma análise das manifestações do Discurso Universitário Institucional (DUI) por meio de um exame interpretativo-analítico, buscando em Santos (2000) uma fundamentação teórica que servisse de apoio às nossas considerações.

Esperamos, com essa pesquisa, ter apresentado alguns direcionamentos que possam contribuir para uma reflexão sobre a formação de professores de línguas na instituição em estudo.

## CAPÍTULO 5

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo descrever a natureza dos sentidos nos enfoques conceituais do Discurso Universitário Institucional (DUI), envolvendo os graduandos do curso de Letras de uma instituição particular de ensino, em fase de iniciação à pesquisa científica.

Algumas questões de pesquisa surgiram no início de nossa problematização no que se refere aos questionamentos sobre a construção de um trabalho acadêmico e quais as condições que propiciaram essa construção. Também se questionou como os graduandos lidam, em nível de sentido, com os recortes teóricos aos quais estão expostos.

Na medida em que fomos investigando essas questões, sentimos a necessidade de uma fundamentação teórica que balizasse os nossos estudos, tanto no encaminhamento epistemológico quanto na análise do *corpus* – manifestações do Discurso Universitário Institucional (DUI). Assim, tomamos como referencial teórico, princípios da Análise do Discurso da Linha Francesa, trabalhando o discurso *em movimento, prática de linguagem*.

Foi nosso objetivo abordar a noção de sentido, de formação discursiva, sem esquecer de uma reflexão sobre as condições sócio-históricas de instauração de um discurso. Na interpretação dos elementos constitutivos dos dizeres dos graduandos, buscamos refletir sobre a inserção dos enunciados em uma dada formação discursiva instaurada no processo de interação entre sujeitos num contexto histórico.

Em todo o percurso das análises, percebemos o discurso do *senso comum* instaurado nos dizeres dos sujeitos-graduandos, pontuando a falta de conhecimento do saber científico e o

descompromisso com a construção desse conhecimento na formação do professor. Ainda, nesse discurso do *sensu comum*, percebemos que é uma forma velada de não-dizer do sujeito-graduando para posicionar-se diante da Instituição, do conhecimento e de si mesmo.

Um outro discurso circunscrito nos dizeres dos graduandos foi o discurso das *dicotomias*, ou seja, de *capacidade* e *dificuldade* em se posicionar diante da construção do trabalho acadêmico de final de curso. Nesse discurso, tornou-se possível perceber, por parte dos sujeitos-graduandos, uma *tensão* instaurada nos enunciados, pontuando situações de ansiedade, dificuldades, conformismo e acomodação.

Uma recorrência nos dizeres dos sujeitos-graduandos foi a falta de fundamentação teórica que os preparasse para a iniciação à pesquisa científica. Isso nos leva a inferir que a proposta acadêmica do curso evidencia um conceito de ensino como transmissão de informações e reprodução de teorias já cristalizadas e não um processo de busca, conhecimento e construção.

É no meio acadêmico que se presume formar sujeitos críticos, criativos e capazes de trabalhar o conhecimento científico com base em um estereótipo de "*fazer-ciência*". A pesquisa na universidade supõe o compromisso de construir, inovar e aprimorar o processo metodológico-pedagógico. A universidade está inserida em um processo sócio-político e ideológico que se instaura em um lugar de questionamento construído e reconstruído, a partir de deslocamentos dos referenciais teóricos na circunscrição dos enfoques conceituais nas diversas instâncias das práticas acadêmicas.

Na pesquisa acadêmica, a combinação teoria-prática está relacionada às escolhas teóricas voltadas para a formação do graduando como pesquisador com o propósito de trabalhar construtos teóricos fomentadores de reflexão em torno do conhecimento e das práticas sociais.

O graduando sai do confinamento da sala de aula e busca outros conhecimentos, outras fontes de pesquisa, espaços outros que lhe possam oferecer subsídios para suas indagações, para suprir a sua ansiedade e curiosidade na construção do “*saber-ciência*”.

O discurso do professor universitário se circunscreve no interdiscurso de seus recortes teóricos, ou seja, em discursos outros que se atravessam na relação com os graduandos e vai além da relação que se refere à concepção da grade curricular e da política acadêmica da instituição. O graduando, via de regra, torna-se quase passivo diante do processo de sua formação, porque vai introjetando as normas institucionais – quase sempre sem questionar – aí o conhecimento é construído como se fosse algo único e verdadeiro, sem oportunidades para questionar, talvez porque acredite que os conhecimentos inferidos por ele não lhes permitem um confronto com o saber institucionalizado. A instituição, por sua vez, se inscreve num processo discursivo sócio-histórico e ideológico numa dada formação discursiva que atende a interesses outros que extrapolam o âmbito puramente acadêmico. Por fim, é a voz da instituição que perpassa os discursos do professor e do graduando nos seus trabalhos acadêmicos, nas pesquisas científicas, penetrando nos interstícios da linguagem, buscando sentidos que se projetam nas formações discursivas configuradas no tratamento epistemológico que a universidade vem dando às teorias enquanto suporte da atividade científica na formação do graduando em fase de pesquisa.

Com relação à pesquisa na universidade, Thayer (2002, p. 9) comenta:

com a “varredura” promovida pela comunicação sem fio, a questão do saber se converte, não na questão peremptória de ter acesso ou não aos *curricula* educacionais, mas na questão mais suave de estar ou não cobertos pela torre ou satélite universal: “o globo terrestre se converteu numa única sala de aula, em que todos e cada um estão comprometidos em um mesmo aprendizado de vida.”

A partir dessa afirmativa, percebemos o papel da universidade na formação do graduando e,

principalmente, do graduando pesquisador. Cabe à universidade trabalhar a pesquisa, implementando o seu papel sócio-histórico, proporcionando aos universitários a construção do saber nos seus diversos campos e especialidades.

Quanto à visão do curso de Letras, as Formações Discursivas Cristãs, Românticas e Platônicas mostram o conflito existente na formação do sujeito-graduando, fragilizado, evidenciando um desconhecimento dos aspectos teóricos de seu curso no que tange às filiações epistemológicas na seqüenciação das disciplinas da grade curricular.

Nos dizeres dos graduandos, percebemos uma equivocidade dos sentidos instaurada nas formações discursivas que permeiam os enunciados e que se revelam nas lacunas dos processos discursivos – a formação do *sujeito-pesquisador*. Ainda, percebemos a relação que um dizer tem com outros dizeres apontando para outros discursos que resultam dessas relações de sentidos apreendidas na e pela linguagem. Os efeitos de sentido renovam-se a cada deslocamento dos processos discursivos e instauram-se formações discursivas outras, em situações diferentes, que transformam os sentidos em análise.

Este trabalho propôs uma investigação das concepções e perspectivas que os graduandos têm em relação ao trabalho acadêmico de final de curso como uma exigência parcial à obtenção do título de licenciados em Letras. Os sujeitos-graduandos inscreveram-se nas posições: i) sujeito e instituição; ii) sujeito e conhecimento; iii) conhecimento e instituição.

Esperamos que o leitor faça sua reflexão a partir da nossa pesquisa que só se completa nas lacunas e no silenciamento do *não-dito*. Nenhum discurso está preenchido na sua completude porque todo ele é um *jamaís-dito* e está circunscrito na sua incompletude.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité Montréal et Hétérogénéité Constitutive: éléments pour une approche de L'autre dans le discours. *DRLV*, n. 26, p. 91-151, 1982.
2. BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988. 196 p.
3. BARTHES, R. **O prazer do texto**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. 86 p.
4. BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988. 96 p.
5. DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1988. 129 p.
6. FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Fluminense, 2002. 239 p.
7. FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001. 79 p.
8. HENRY, P. Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michel Pêcheux. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: EDUCAMP, 1990. p. 13-36.
9. LIMA, A. S. **A construção do conhecimento na sala de aula**. 2003. 52 f. Monografia – UNIARAXÁ, Araxá, 2003.
10. MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 2.ed. Campinas: Ed. da UNICAMP; Pontes, 1997. 198 p.
11. ORLANDI, E. P. **Análise e discurso**. Campinas: Pontes, 2002. 100 p.
12. ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4.ed. Campinas: Pontes, 1996. 276 p.
13. ORLANDI, E. P. et al. **Gestos de leitura**. Campinas. Ed. da UNICAMP, 1994. 281 p.
14. ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. **Vozes e contrastes**. São Paulo: Cortez, 1989. 151 p. (Biblioteca da educação. Série 5. Estudos de linguagem; v.1)
15. PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. 2.ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995. 317 p.
16. PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: EDUCAMP, 1990. p. 163-187.

17. PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: EDUCAMP, 1990. p. 311-318.
18. PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990. 65 p.
19. PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Sur là (dé) construction des théories linguistiques. In: TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem de sentido do discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 210 p.
20. SANTOS, J. B. C. Análise de corpus documental. **Cadernos de linguagem e sociedade**. Brasília, v.5, p. 59-75, 2002.
21. SANTOS, J. B. C. **Por uma teoria do discurso universitário institucional**. 2000. 331 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
22. TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem de sentido de discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 210 p.
23. THAYER, W. **A crise não moderna da universidade moderna**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. 205p.
24. VIEIRA, R.L. **Formações discursivas e formações ideológicas subjacentes à formação do profissional da linguagem: uma análise histórica sobre as ações curriculares**. 1997. 120 f. Monografia – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.
25. VILLARTA – NEDER, M. A. **Os movimentos do silêncio: espelhos de Jorge Luis Borges**. 2002. 261 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

## ANEXO A

## QUADRO 2

Curso de Letras – Licenciatura Plena – Habilitação: Português/ Inglês

Período/ Disciplinas	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total
<b>1º Período</b>		
Sociologia	3	54
Psicologia da Educação (AD/AP)	5	90
Língua Portuguesa I	5	90
Metodologia Científica	3	54
EPB I	2	36
Educação Física I	2	36
<b>2º Período</b>		
EPB II	2	36
Língua Portuguesa II	6	108
Língua Latina I	5	90
Teoria da Literatura I	4	72
Língua Inglesa I	3	54
Deontologia do Magistério	2	36
Educação Física II	2	36
<b>3º Período</b>		
Língua Portuguesa III	5	90
Língua Latina II	4	72
Teoria da Literatura II	4	72
Língua Inglesa II	4	72
Didática I	4	72
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	4	72

**QUADRO 2 (Continuação)**

Curso de Letras – Licenciatura Plena – Habilitação: Português/ Inglês

<b>Período/ Disciplinas</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>	<b>Carga Horária Total</b>
<b>4º Período</b>		
Língua Portuguesa IV	4	72
Literatura Portuguesa I	4	72
Língua Inglesa III	5	90
Didática II	4	72
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	4	72
Literatura Inglesa I	5	90
<b>5º Período</b>		
Língua Portuguesa V	4	72
Literatura Brasileira I	5	90
Língua Inglesa IV	5	90
Literatura Inglesa II	4	72
Literatura Portuguesa II	3	54
Linguística I	3	54
Prática de Ensino de Inglês (Estágio Supervisionado)	4	72
Prática de Ensino de Português (Estágio Supervisionado)	4	72
<b>6º Período</b>		
Língua Portuguesa VI	3	54
Literatura Brasileira II	7	126
Linguística II	6	108
Prática de Ensino de Inglês (Estágio Supervisionado)	5	90
Prática de Ensino de Português (Estágio Supervisionado)	5	90
<b>Carga Horária do Curso</b>		<b>1754</b>

## ANEXO B

### EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS

#### SOCIOLOGIA

- Definição da Ciência Sociológica: estudo da noção do grupo social e os processos de inculturação e estratificação sociais com vista ao aprofundamento do processo de socialização.
- Noção e diferenciação dos Sistemas Sócio – Econômicos.
- As Instituições Sociais.

#### PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (ADOLESCÊNCIA E APRENDIZAGEM)

- A psicologia como ciência e a Psicologia da Educação: conceitos gerais e introdutórios.
- Principais teorias explicativas do desenvolvimento e da aprendizagem humana: características gerais.
- Abordagem de características, fases e problemas do crescimento e desenvolvimento humano (com ênfase na adolescência) e as implicações para a escolarização do Ensino Fundamental e Médio. Fundamentos históricos e epistemológicos, implicações educacionais e visão crítica (Piaget e Vigotsky).
- A aquisição, domínio e produção da linguagem. A construção dos personagens nos textos literários e suas relações sociais.

#### LÍNGUA PORTUGUESA I

- Fundamentação

– Língua Portuguesa – Por que estudar?

- Gramaticalidade e Aceitabilidade.
- O certo, o errado e o diferente.
- Tipologia de textos

– Análise;

– Produção.

#### METODOLOGIA CIENTÍFICA

- Significado do método científico.
- Condições que favorecem um estudo eficiente.
- Métodos e técnicas de pesquisa.
- Aspectos materiais e gráficos de um trabalho científico segundo a ABNT.

#### ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS I E II

- A construção do espaço social, econômico, cultural e político brasileiro e suas contradições, numa perspectiva de análise crítica e estudo de propostas alternativas.

#### LÍNGUA PORTUGUESA II

- Gramática: conceito e finalidade.
- Fonética e Fonologia.
- Classes de palavras.

- Processo de formação de palavras.
- Apêndice: Literatura Infantil e Juvenil.

## LÍNGUA LATINA I

- Fonologia e Fonética.
- Morfo-sintaxe.
- Aspectos semânticos.

## TEORIA DA LITERATURA I

- Fundamentação dos estudos de literatura..
- Caracterização do texto literário.
- Os gêneros literários – visão tradicional e contemporânea.
- Estilos literários.
- Os principais estilos de época na literatura.
- Análise e produção de textos literários.

## LÍNGUA INGLESA I

- Verbo “to be”; Pronomes pessoais; Países e nacionalidades.
- Palavras interrogativas.
- Imperativo.
- Plural dos substantivos.

- Verbo “there to be”.
- Caso possessivo.
- Dias da semana.
- Estações e meses do ano.
- Verbos regulares e irregulares; (presente e futuro simples).
- Preposições indicativas de tempo e lugar, destino e origem.
- Estratégias do processo de leitura.

#### DEONTOLOGIA DO MAGISTÉRIO

- As relações da Deontologia, Diceologia, Moral e Ética com a atuação profissional do professor de línguas e literaturas.
- O código de ética profissional.
- A ética e o comportamento humano face aos problemas sociais.

#### LÍNGUA PORTUGUESA III

- Análise Sintática.
- Emprego das classes de palavras.
- Apêndice: Literatura Infantil e Juvenil.

#### LÍNGUA LATINA II

- Fonologia e Fonética.

- Morfo-sintaxe.
- Aspectos semânticos.

## TEORIA DA LITERATURA II

- Análise de textos em prosa narrativa.
- Elementos estruturais da narrativa.
- A linguagem narrativa.
- Análise de textos poéticos.
- A estruturação do texto poético.
- O caráter social, econômico, político... e revolucionário da produção literária.
- Folclore, Cordel e Paraliteratura na atividade cultural brasileira.
- Recursos lingüísticos e criatividade literária.
- Produção de uma narrativa ou um texto poético.

## LÍNGUA INGLESA II

- Texts for reading and comprehension.
- Phonetics: Consonant Sounds
- Grammar
  - Tenses of verbs: Simple and Progressive tenses.
  - Numbers and Dates.

- Nouns: Gender
- Articles.
- Prepositions

## DIDÁTICA I E II

- Reflexões sobre a educação brasileira em geral e sobre o ensino de línguas e literaturas em particular.
- Objetivos e conteúdos curriculares.
  - Planejamento de ensino e Avaliação: O livro didático: críticas e propostas de revisão; Alternativas didático pedagógicas para o Ensino Fundamental e Médio; Montagem de Projetos.

## ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

- Caracterização do Sistema Educacional Brasileiro: visão histórica.
- As bases legais técnicas e administrativas do Ensino Fundamental e Médio.
- As novas perspectivas geradas com a Lei 9394/96. Análise crítica da legislação do ensino na atualidade, interpretando-a na sua aplicabilidade e nos direitos e deveres pertinentes ao exercício profissional do magistério, na busca de soluções ajustadas à realidade em que se atua.
- Atividades práticas relativas ao trabalho do educador.
- Análise e montagem de currículos.

- Calendário escolar.

#### LÍNGUA PORTUGUESA IV

- A disciplina constitui uma introdução aos estudos convencionais, notacionais e de informações teóricas necessárias para a compreensão do contexto teórico da gramática transformacional.

#### LITERATURA PORTUGUESA I

- Considerações Histórico-Geográficas sobre Portugal.
- Periodização da Literatura Portuguesa
  - Era Medieval
  - Era Clássica
  - Era Romântica
- Apêndice: Leitura e estudo crítico de autores representativos de cada movimento literário.

#### LÍNGUA INGLESA III

- Nouns, Adjectives, and Pronouns / Possessive Pronouns.
- Making Comparisons / Degrees of Comparison
- The Present / Past / Future Perfect tenses / Prepositions: during, for, since, till/ until, from...to.
- Nouns: Count and Noncount / Indefinite Pronouns.
- Modal Auxiliaries.

- IF-Clauses / Reflexive Pronouns.

## LITERATURA INGLESA I

- Período do Inglês Antigo.
- Período Medieval.
- Renascimento.
- Classicismo.
- Romantismo.
- A Era Vitoriana.
- A Literatura no século XX.

## LÍNGUA PORTUGUESA V

- Estudo dos processos de geração de sentido no léxico, na sintaxe e no enunciado.
- O significado e a significação.
- Denotação e conotação.
- Traços significativos mínimos: semas, sememas, gramemas, prosodemas.
- Estudos teóricos práticos.

## LITERATURA PORTUGUESA II

- Revisão panorâmica do conteúdo de Literatura Portuguesa.
- O movimento modernista português.

- Tendências literárias e artísticas contemporâneas.
- Apêndice: autores/ PROVÃO – MEC.

## LINGÜÍSTICA I

- A Lingüística enquanto ciência, a gramática e a designação dos variados tipos de gramática.
- O advento de uma nova ciência como a Análise do Discurso e em que modificou nos atuais estudos lingüísticos.

## LITERATURA INGLESA II

- O Período Colonial.
- O Período Revolucionário.
- A Era “Knickerbocker”.
- O Transcendentalismo.
- O Romantismo.
- A Expansão rumo ao Oeste.
- O Realismo/ Naturalismo.
- O Século XX na Literatura Americana.

## LÍNGUA INGLESA IV

- Vocabulary on intermediate and advanced levels.

- Coordinate and Subordinate Clauses.
- Reading structures.
- Grammar:
  - Tenses of verbs.
    - Simple/ Continuous/ Perfect tenses (review).
    - Perfect Continuous tenses.
  - Reported Speech.
    - To say/ to tell.
    - Direct and Indirect Speech.
  - To do/ to make
  - Passive Voice.
  - Prepositions.
- Phonetics.

## LITERATURA BRASILEIRA I

- Origens da Literatura Brasileira.
- Periodização da Literatura Brasileira.
- Os Estilos de Época da Literatura Brasileira.
- Literatura Informativa.

- Barroco.
- Arcadismo.
- Romantismo.
- Realismo/ Naturalismo/ Parnasianismo.
- Simbolismo.
- Modernismo.
- Apêndice: estudo das obras do PROVÃO – MEC.

#### PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS I

- O ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental.
- Materiais e textos didáticos de Língua Inglesa.
- Planejamento do estágio.
- Observação e regência de aulas.
- Outras atividades de docência.
- Atividades de pesquisa e extensão.

#### PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS I

- O ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.
- Materiais e textos didáticos de Língua Portuguesa.

- Planejamento do estágio.
- Observação e regência de aulas.
- Outras atividades de docência.
- Atividades de pesquisa e extensão.

## LÍNGUA PORTUGUESA VI

- Gramática aplicada ao texto. Aspectos sintagmáticos e paradigmáticos.
- Estudo e produção de textos. Ênfase à livre criação do texto. Tipologia de texto e sua função social.
- Apêndice: Leitura Juvenil.

## LITERATURA BRASILEIRA II

- Estudo da Literatura Brasileira considerando os aspectos estilísticos e históricos, desde Machado de Assis até o momento atual.
- Leitura dos diferentes momentos estilísticos, sua condição de produção e a qualidade do material produzido.
- Estudo de autores representativos de cada momento a partir do Realismo.
- Destaque para a produção contemporânea, enfatizando as atuais tendências da Literatura Brasileira.

## LINGÜÍSTICA II

- A disciplina constitui uma introdução aos estudos lingüísticos, bem como o objeto de

estudo dessa ciência e seus complementos.

## PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS II

- O Ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio.
- Materiais e textos didáticos de Língua Inglesa.
- Planejamento do Estágio.
- Observação e regência de aulas.
- Outras atividades de docência.
- Atividades de pesquisa e extensão.

## PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS II

- O Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio.
- Materiais e textos didáticos de Língua Portuguesa.
- Planejamento do Estágio.
- Observação e regência de aulas.
- Outras atividades de docência.
- Atividades de pesquisa e extensão.

**ANEXO C****QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS DE  
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PARTICULAR, DO INTERIOR DO ESTADO DE  
MINAS GERAIS**

Prezado aluno(a) do VI período de Letras!

Este questionário tem por objetivo saber a sua opinião sobre o trabalho de pesquisa científica (MONOGRAFIA) que você está fazendo neste semestre letivo.

Peço-lhe que seja sincero(a), pois suas respostas são importantes para a elaboração do meu trabalho de pesquisa na Dissertação do Mestrado.

Obrigada pela colaboração!

Luiza Elena de Castro Rios

**Questionário****Bloco de identificação:**

Caso, você queira se identificar (nome): \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

**Questões abertas****Responda:**

1. O que você entende por trabalho acadêmico ou pesquisa científica?

---

---

2. Que critérios você utilizou na escolha do tema para sua pesquisa?

---

---

3. O conteúdo programático de suas disciplinas lhe dá uma fundamentação básica para iniciação à pesquisa?

---

---

4. Você tem fácil acesso à bibliografia básica de cada conteúdo programático?

---

---

5. Qual a área de pesquisa que você prioriza?

---

---

6. O que você faz para ampliar o seu conhecimento?

---

---

7. Como você vê o trabalho acadêmico de monografia exigido no final do curso?

---

---

8. A partir de qual período você se sente apto a iniciar sua pesquisa acadêmica?

---

---

9. Como as atividades paralelas contribuem para sua pesquisa científica?

---

---

10. Qual sua opinião sobre o curso de Letras?

---

---

## Respostas do questionário aplicado aos graduandos do Curso de Letras.

### Questão 1

O que você entende por trabalho acadêmico ou pesquisa científica?

Gr. 01 “Algo em que você busca embasamento em livros.”

Gr. 02 “É um trabalho desenvolvido com critério formal onde devemos usar uma linguagem objetiva e com clareza.

Devendo para isto utilizar uma boa bibliografia como base teórica desse trabalho.”

Gr. 03 “É um trabalho mais elaborado, técnico, onde tem que seguir normas como: capa, folha de rosto, índice, bibliografia, etc [...]”

Gr. 04 “Uma pesquisa que segue um roteiro específico e que precisa ser seguido. Tudo o que é dito deve ter a possibilidade de ser comprovado.”

Gr. 05 “Um trabalho bem elaborado, com diversas formas de pesquisa, para um grande crescimento.”

Gr. 06 “É uma pesquisa que segue um roteiro científico específico na qual defendemos o tema escolhido a qualquer custo.”

Gr. 07 “É uma oportunidade que temos ao terminar o curso, de ampliarmos mais os nossos conhecimentos através de um trabalho fundamentado no sistema educacional. É um projeto teórico que levará à uma reflexão o qual colocaremos em prática na experiência educacional como educadora.”

Gr. 08 “Um trabalho voltado para a formação de cada estudante de curso superior, aperfeiçoando seu nível de conhecimento.”

Gr. 09 “É o estudo, a busca aprofundada sobre um determinado assunto específico.”

Gr. 10 “É um aprofundamento do estudo, com um assunto específico.”

Gr. 11 “É um trabalho realizado pelo aluno de curso superior, visando expor suas idéias e o resultado de pesquisa em determinado assunto (pesquisa de campo ou bibliográfica).”

Gr. 12 “Um trabalho mais elaborado e criterioso.”

Gr. 13 “É um trabalho feito com bibliografias de vários autores para o aperfeiçoamento do nosso aprendizado.”

Gr. 14 “Um estudo onde você vai levantar pontos de um tema, tendo como embasamento diversos autores. Algo científico, fatos relevantes que contribuirão p/ um estudo prolongado do mesmo, ou p/ aumento de conhecimentos.”

Gr. 15 “É uma oportunidade de crescimento, através de leitura, reflexão e exposição de idéias.”

Gr. 16 “É um trabalho que envolve toda uma pesquisa acerca do tema escolhido, tanto bibliográfica, quanto de campo.”

Gr. 17 “É um trabalho mais técnico.”

Gr. 18 “É um projeto técnico que coloca o aluno no processo de pesquisa-ação-reflexão-ação, estimulando sua criticidade junto às citações. Obras analisadas com os pontos de vista do graduando em afirmação, contradição e sugestões metodológicas.”

Gr. 19 “Levantamento de idéias em diversas fontes bibliográficas, a respeito de um assunto relevante, de importância acadêmica.”

Gr. 20 Não respondeu.

Gr. 21 “Uma pesquisa onde aprofundaremos um determinado assunto, com base em diversos autores, colhendo e selecionando dados.”

Gr. 22 “O trabalho acadêmico ou pesquisa científica é onde pode-se desenrolar, dissertar um tema de um trabalho escolhido, dando indícios de conhecimentos adquiridos e construídos a partir de outros.”

Gr. 23 “É uma pesquisa que tem que seguir regras e normas determinadas para que o tema pesquisado possa ser comprovado.”

Gr. 24 “Pesquisa feita por estudantes de escola superior, sendo uma dissertação escrita acerca de um determinado assunto, levando em consideração os rigores da ciência.”

## Questão 2

Que critérios você utilizou na escolha do tema para sua pesquisa?

Gr. 01 “Dar prioridade à idéia que mais me atraia.”

Gr. 02 “Partiu da observação de discussões sobre a língua, cultura e a palavra usada pelos brasileiros.

Interesse pelo assunto e possíveis reflexões que ele poderá gerar.”

Gr. 03 “No meu dia-a-dia e minhas experiência com a alfabetização nas séries iniciais. E também por ser um tema que gosto e tenho prazer de fazê-lo.”

Gr. 04 “O assunto que eu já tinha lido um pouco, pesquisado, porque é impossível fazer um trabalho desse tamanho em tão pouco tempo.”

Gr. 05 “O assunto que eu escolhi, foi por ter um pouco de facilidade e gostar do assunto e conhecer um pouco.”

Gr. 06 “Através de uma outra monografia que fiz com o tema ‘Mulher’, crescendo em mim grande vontade de aprofundar ainda mais sobre o conteúdo tendo ajuda de meu orientador para a escolha do livro.”

Gr. 07 “Por gostar muito da área da literatura e da riqueza de nossos escritores, em especial Machado de Assis escolhi D. Casmurro e em particular da personagem CAPITU que muito me fascinou.”

Gr. 08 “Leitura e análise de várias obras.”

Gr. 09 “Adoro poesia, desde a minha infância na fazenda e até hoje tenho recordações do meu primeiro livro de poesia ‘As mais belas poesias’.”

Gr. 10 “O grande interesse pelo estudo da língua brasileira.”

Gr. 11 “Curiosidade e desafio para aprofundar no assunto (tema) escolhido.”

Gr. 12 “Escolhi pensando na necessidade de tornar o ensino mais prazeroso e por ser um tema que eu domino bem por trabalhar na área escolhida.”

Gr. 13 “Desenvolver uma pesquisa que relata o desenvolvimento da educação ou alfabetização dos adultos.”

Gr. 14 “Fiquei confusa no momento da escolha e de repente surgiu uma idéia e eu achei legal e interessante estudá-la, pois é algo que lidamos dia-a-dia e nunca tive a oportunidade de desvendá-la.”

Gr. 15 “Leitura, análise e escolha de bons autores. É claro que a aptidão com o assunto estudado é imprescindível.”

Gr. 16 “A escolha do tema se deve ao meu interesse com o trabalho infantil e as aulas de didática e psicologia, o interesse pelo magistério.”

Gr. 17 “Senti necessidade aprofundar-me um pouco mais nesta área em que atuo devido as grandes mudanças que estão ocorrendo.”

Gr. 18 “Num país globalizado, a importância da leitura é como o valor de um diploma, ela cria sujeitos ativos nos diversos discursos vivenciados na sociedade. A produção de textos é o próprio resgate da escrita que atravessa séculos e permanece na história de um povo.”

Gr. 19 “A falta de respostas convincentes a respeito do tema em escolha.”

Gr. 20 Não respondeu.

Gr. 21 “O principal critério foi o meu interesse diante do tema, pois só fazemos bem feito quando fazemos algo que nos interessa.”

Gr. 22 “Surge sempre com uma vontade de aprofundamento da área escolhida, gosto e objetivos que quero alcançar com a dissertação.”

Gr. 23 “Experiência pessoal.”

Gr. 24 “• gosto pelo assunto

- disponibilidade do professor orientador

- facilidade para encontrar livros e outros materiais para pesquisa.”

### Questão 3

O conteúdo programático de suas disciplinas lhe dá uma fundamentação básica para iniciação à pesquisa?

Gr. 01 “Sim, porque é fundamentado em Língua Portuguesa e Literatura.”

Gr. 02 “Em parte, porque é necessário buscar além do que foi ensinado. Senti-me lesada em praticamente, um período. Estudamos para o ‘provão’ um horror! Por isso percebi que muitos conteúdos deixaram de ser priorizados.”

Gr. 03 “Sim. As disciplinas estudadas, muito tem me orientado para melhor desenvolvimento de minha pesquisa.”

Gr. 04 “Não. Ainda estou meio perdida, mas a cada capítulo descubro algumas novidades.”

Gr. 05 “Sim, pois o que escolhi pude ver nas aulas, o que culminou na minha escolha.”

Gr. 06 “No meu caso sim, devido estarmos estudando em Literatura os movimentos literários ficou mais fácil entender e analisar a obra escolhida.”

Gr. 07 “Sim.”

Gr. 08 “Sim.”

Gr. 09 “Sim e não→ porque Poesia propriamente dita não tivemos aulas. Mas, na literatura temos excelente professor.”

Gr. 10 “Sim. Na área de lingüística é que eu pude me interessar pelo assunto em questão.”

Gr. 11 “Um pouco. Não tem sido fácil consultar, ler, entender e formalizar minha opinião.”

Gr. 12 “Não, poderia ter sido mais rico e mais extenso.”

Gr. 13 “Não,”

Gr. 14 “Não necessariamente. No meu caso de estudo, tive que pesquisar e estou pesquisando a fundo o meu tema. A única ajuda que necessito p/ tal é as regras e organização do texto. Gostaria de ter sido treinada antes e não agora em cima da hora.”

Gr. 15 “Infelizmente não. A nossa noção foi bastante vaga por causa de nosso curriculum. O curso por ser apenas de 3 anos deixou um pouco a desejar quanto à iniciação científica.”

Gr. 16 “Atualmente não. Mas já tive como disse anteriormente nas aulas de didática e psicologia.”

Gr. 17 “Não, poderia ter sido mais rico mais extenso (devido ao currículo).”

Gr. 18 “Sim. A vivência nas aulas, são frutos vindouros. Os professores são amigos abertos para esclarecimentos, sugestões. Isto cria um elo de aprendizagem significativa. O material apresentado ao longo do curso, fez me enriquecer na busca infinita do aprender.”

Gr. 19 “Sim, a leitura de certas obras literárias me motivarão a escolha do tema.”

Gr. 20 Não respondeu

Gr. 21 “Não;”

Gr. 22 “Linguagem, escrita, obras.”

Gr. 23 “Não. Acho que deveríamos ter aulas práticas de metodologia científica. Faltou orientação para escolha do tema e segmento do trabalho.”

Gr. 24 “Não. Estou cursando somente algumas disciplinas para conclusão do curso superior. Quando iniciei o curso, a faculdade não adotava a pesquisa científica.”

Questão 4

Você tem fácil acesso à bibliografia de cada conteúdo programático?

Gr. 01 “Sim, em especial aquelas que dão suporte para a disciplina.”

Gr. 02 “Nem sempre. A biblioteca, às vezes, não tem o título sugerido ou quando o tem, este não pode ser emprestado por ser exemplar único.”

Gr. 03 “Não, mas procuro com minhas colegas de trabalho, biblioteca, internet, etc [...]”

Gr. 04 “Sim. A biblioteca municipal tem todos os livros que preciso, a da faculdade eu presumo que também tenha, mas por uma questão de bom atendimento eu prefiro a biblioteca municipal.”

Gr. 05 “Sim. A biblioteca auxiliou muito. Há diversos títulos e autores.”

Gr. 06 “Sim. Os professores indicam-nos restando-nos apenas pesquisar sobre o conteúdo escolhido.”

Gr. 07 “As vezes.”

Gr. 08 “Sim.”

Gr. 09 “Sim. Geralmente encontramos as bibliografias referidas.”

Gr. 10 “Não. Porque muitos não tem na biblioteca de minha cidade e os que tem na biblioteca são muito poucos.”

Gr. 11 “Sim. Apesar de ficar, às vezes, a desejar um acesso a autores mais contemporâneos.”

Gr. 12 “Sim, todos os professores têm o cuidado de nos apresentar o conteúdo programático no primeiro dia de aula e procuram adotar uma bibliografia existente na faculdade.”

Gr. 13 “Não,”

Gr. 14 “Nem sempre. Quando é indicada ou deve tirar cópias e quando recorro à biblioteca, os exemplares são mínimos em quantidade.”

Gr. 15 “Sim. Todo professor faz o possível para nos orientar bem.”

Gr. 16 “Não. Pois são poucos exemplares no acervo e o tempo para leitura geralmente é curto o que impossibilita que todos os alunos tenham acesso aos livros da biblioteca.”

Gr. 17 “Sim, todos professores fez o possível para passar a bibliografia antecipadamente.”

Gr. 18 “Não. Algumas obras não estão disponíveis na biblioteca da Universidade e nem na biblioteca municipal.”

Gr. 19 “Sim, a bibliografia básica me levou a procurar direcionar a pesquisa para um assunto mais abrangente, e conseqüentemente novas leituras.”

Gr. 20 “Dependendo do conteúdo, a bibliografia disponível na biblioteca, não atende totalmente a demanda.”

Gr. 21 “Não;”

Gr. 22 “Não é muito fácil, devido a falta de alguns livros.”

Gr. 23 “Sim. Encontrei material necessário para pesquisar.”

Gr. 24 “Sim. Bibliotecas, acesso à internet e posso contar com a orientação do professor.”

Questão 5

Qual é a área de pesquisa que você prioriza?

Gr. 01 “Língua Portuguesa e Literatura.”

Gr. 02 “Área do conhecimento específico.”

Gr. 03 “Alfabetização, pois trabalho com as séries iniciais, onde a criança é alfabetizada.”

Gr. 04 “Bibliográfica e científica.”

Gr. 05 Não respondeu.

Gr. 06 “A leitura para o entendimento e a leitura para a crítica.”

Gr. 07 “A pesquisa bibliográfica.”

Gr. 08 “Língua Portuguesa.”

Gr. 09 “Área específica – Literatura.”

Gr. 10 “Área específica – Lingüística.”

Gr. 11 “Bibliográfica – livros – periódicos – internet. Conhecimento específico.”

Gr. 12 “Português.”

Gr. 13 “A área voltada para a educação com estratégias de formação pedagógica.”

Gr. 14 “Na área específica, lingüística, português e literatura.”

Gr. 15 “Lingüística.”

Gr. 16 “A área pedagógica.”

Gr. 17 “Minha priorização é área de português.”

Gr. 18 “Em meu trabalho monográfico, priorizei a pesquisa bibliográfica, conhecendo diversos pontos de vista que me enriqueceram.

Ficou ainda uma lacuna a qual eu gostaria de aprofundar; a pesquisa de campo coloca-nos frente a frente com a realidade do aluno.”

Gr. 19 “Conhecimento específico.”

Gr. 20 “Pedagógica.”

Gr. 21 “A área de formação pedagógica.”

Gr. 22 “Área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.”

Gr. 23 “Pesquisa bibliográfica. A leitura de vários autores, que as vezes discordam, as vezes complementam o textos é interessante e faz com que ampliemos o conhecimento.”

Gr. 24 “Específica – Literatura Brasileira.”

Questão 6

O que você faz para ampliar o seu conhecimento?

Gr. 01 “Certamente pesquisar porque ninguém nasce com o conhecimento pronto, precisamos adquiri-lo.”

Gr. 02 “Leio bastante sobre temas interessantes sobre assuntos diversos.”

Gr. 03 “Procuro fazer cursos e ler livros relacionados ao meu trabalho que é alfabetizar.”

Gr. 04 “Observação do cotidiano, pesquisa bibliográfica e de campo.”

Gr. 05 “Tento buscar extra classe.”

Gr. 06 “Tento ao máximo estar me atualizando através de leituras, pesquisas, fazendo cursos etc [...]”

Gr. 07 “Através da leitura de bons livros e diálogo com pessoas que têm certo conhecimento sobre o assunto, pesquisas, trabalhos em grupos, etc.”

Gr. 08 “Procuro me reciclar sempre.”

Gr. 09 “Procuro ler bastante.”

Gr. 10 “Leio livros, revistas, jornais e outros que possam enriquecer meu conhecimento.”

Gr. 11 “Procuro participar de congressos, palestras, além de leituras que tenho ao meu alcance.”

Gr. 12 “Leio muitos livros e revistas da área em que atuo.”

Gr. 13 “Procuro estar sempre lendo e me informando sobre os assuntos atuais e principalmente pedagógicos.”

Gr. 14 “Busco na leitura o aumento dos meus conhecimentos, frequento diariamente a biblioteca. Revistas do professor como Educando e Nova Escola, jornais e TV.”

Gr. 15 “Leio muito, reflito, discuto e analiso todas as obras.”

Gr. 16 “Procuro me manter informada através da leitura de livros, jornais e revistas.”

Gr. 17 “Tudo, revistas, livros, TV. Cursos enfim tudo que me possa esclarecer as dúvidas.”

Gr. 18 “Uso garras de águias para o presente, e as asas para o futuro. Explicitando a metáfora, a motivação, a coragem, são virtudes constantes na firmeza do meu dia-a-dia. As asas são as viagens que que a leitura traz para enriquecer o conhecimento.”

Gr. 19 “Participo de seminários, congressos, eventos afins.

Pesquisa na internet, novas publicações, revistas, etc.”

Gr. 20 “Na minha opinião, a melhor maneira para promover a ampliação do conhecimento é o hábito de leitura. Sendo assim, procuro ler livros e reportagens de jornais e revistas e as vezes, faço pesquisas na INTERNET. Mas como estudante do curso de Letras, deveria dedicar-me mais à esta atividade tão importante.”

Gr. 21 “Procuro ler bastante, fazer pesquisas, etc.”

Gr. 22 “Busca de conteúdos que enriqueçam o que está necessitando de reforço. Ler livros, anotações, obras, resumos, críticas de autores, fonte dos jornais e a comunicação verbal e meios de comunicação.”

Gr. 23 “Leio bastante revistas, livros, jornais.”

Gr. 24 “Estudo, leio livros, revistas e acesso a internet.”

Questão 7

Como você vê o trabalho acadêmico de monografia exigido no final do curso?

Gr. 01 “Acho uma exigência que não deveria vir no ‘final do curso’.”

Gr. 02 “Muito enriquecedor, porque nos dá a oportunidade de fazer comparações, testar um pouco do conhecimento adquirido no período.

Sugestão: Deveria ser proposta desde o 1º período para não sobrecarregar-nos no final desde.”

Gr. 03 “Uma experiência única.”

Gr. 04 “É muito mal distribuído o tempo e a monografia não fica bem feita por falta de tempo.”

Gr. 05 “Interessante. Porém muito trabalhoso.”

Gr. 06 “Acho uma recompensa muito grande você chegar ao final de uma etapa e mostrar que você é capaz. Só acho que teria que ser elaborado com mais antecedência para evitar cansaço e desgastes físicos.”

Gr. 07 “Excelente, pois temos a oportunidade de ampliarmos os nossos conhecimentos através de leituras direcionadas ao tema escolhido e expormos através da escrita. Não concordo com a apresentação.”

Gr. 08 “Um trabalho de muita responsabilidade, pois é através dele que mostramos nosso interesse para um futuro de sucesso.”

Gr. 09 “Traz um certo desconforto, pois seremos analisados e um trabalho acadêmico não é capaz de mostrar nosso verdadeiro potencial. Porque certamente estaremos c/ nosso emocional abalado e o emocional é determinante.”

Gr. 10 “Particularmente preferia que a monografia não fosse apresentada e defendida em uma banca examinadora, porque estou insegura de como vai ser, e isso pode atrapalhar o desempenho em que tive para realizar a minha monografia. Acho que tudo tem a hora e o momento certo de acontecer.”

Gr. 11 “Uma oportunidade de crescimento pessoal.”

Gr. 12 “Acho válida pois amplia nosso conhecimento e facilita a realização de outras.”

Gr. 13 “Acredito que é uma exigência positiva para o curso mais muito trabalhosa, principalmente a questão da defesa, acho que não é necessário.”

Gr. 14 “Acho válido e importante p/ minha formação, p/ o aumento dos meus conhecimentos. Só acho injusto ele ser proposto p/ nós com todos os itens faltando alguns meses p/ terminá-lo. Deveríamos então começar a partir do primeiro mês como estudante universitário. Acredito então q/ se eu pesquisei vários meses, como é o meu caso, acho inválido a apresentação p/ uma banca, tudo bem p/ meus colegas, mas não p/ doutores e mestres.”

Gr. 15 Não respondeu.

Gr. 16 “É um trabalho que exige muito, com poucas informações, o conteúdo Metodologia científica deixou muito a desejar e a apresentação da monografia como meio de aprovação sendo que não é exigida pelo Mec em cursos de graduação.”

Gr. 17 “Acho válido, porém burocrático, me esclareci em muitas coisas que tinha dúvida.”

Gr. 18 “Como uma fonte de enriquecimento cultural, como teoria sobre a prática educacional.”

Gr. 19 “Importante, porém com pouco tempo para ser trabalhada, é interessante um trabalho previo nos períodos intermediarios do curso.”

Gr. 20 Não respondeu.

Gr. 21 “Se esse é um critério adotado pelo Centro Universitário com certeza é porque trará bons resultados para a melhoria dos cursos, porém é muito trabalhoso. A questão da defesa acho desnecessário.”

Gr. 22 “É de grande importância para um currículo de um graduando, pois é na universidade

que se dá as primeiras impressões de vida e de conhecimentos que o graduando adquiriu durante o curso; sendo capaz de dissertar e argumentar o que ele próprio produziu.”

Gr. 23 “Acho que a monografia é um trabalho muito positivo, mas que deveria ter início no terceiro período para que seja um trabalho maduro e responsável.”

Gr. 24 “É uma boa maneira de enriquecer os conhecimentos e despertar gosto e talento para pesquisa.”

#### Questão 8

A partir de qual período você se sente apto a iniciar sua pesquisa acadêmica?

Gr. 01 “Desde o 1º período deve-se começar com os esclarecimentos e assim consecutivamente cobrar nos períodos seguintes o que já se produziu. Determinar etapas e não a conclusão.”

Gr. 02 “Desde o primeiro, porque ele poderá ser aperfeiçoado ao longo do curso.”

Gr. 03 “A partir do 4º período.”

Gr. 04 “Do segundo, já que o que nós aprendemos dentro da sala não nos ajuda muito na monografia.”

Gr. 05 “A partir do primeiro período, pois, podemos começar a arquivar documentos.”

Gr. 06 “À partir do 4º período para 4 anos.”

Gr. 07 “A partir do primeiro período, pois através de um orientador somos capazes de realizar trabalhos acadêmicos e atividades diversificadas.”

GR. 08 “A partir do momento em que recebemos maiores informações sobre o assunto.”

Gr. 09 “A partir do 4º período, nós já estávamos um pouco preparados. (apesar de ter sido falado desde o 1º período)”

Gr. 10 “Do 4º período em diante, e que pude perceber o interesse pelo assunto.”

Gr. 11 “Estou realizando agora nesse ano, V e VI períodos. Não me sinto ainda muito preparada. Tenho enfrentado dificuldades.”

Gr. 12 “Do primeiro, pois somos seres inteligentes e capazes.”

Gr. 13 “A partir do 5º período mais ainda com ajuda de professores.”

Gr. 14 “O aluno deverá ser preparado desde o 1º período, p/ iniciar sua pesquisa.”

Gr. 15 Não respondeu.

Gr. 16 “Conforme o meu assunto a partir do 4º período, pois já foi bastante trabalhado Didática e Psicologia.”

Gr. 17 “Me senti apto desde o 1º período, desde que houve ensinamento.”

Gr. 18 “Gostaria que este trabalho começasse desde o início do curso. Com o sabor de escrever, criar novas ideologias poderíamos ser futuros literários.”

Gr. 19 “A partir do 4º período.”

Gr. 20 “Na realidade, em momento algum me senti apta para iniciar minha pesquisa acadêmica, sendo esta, uma pesquisa ampla que exige muita dedicação. Apenas neste último período comecei a estudar mais a fundo sobre o tema escolhido.”

Gr. 21 “A partir do 4º período.”

Gr. 22 “Não há um determinado período. Mas com o tempo de conhecimento do curso e principais gostos ajuda no início da pesquisa. Um bom período é o 4º, onde já tem uma carga do que é o curso e de conteúdos.”

Gr. 23 “No terceiro ou quarto período.”

Gr. 24 “5º período. Falta de opção, no meu caso.”

#### Questão 9

Como as atividades paralelas contribuem para sua pesquisa científica?

Gr. 01 “Clareando as idéias, adquirindo conhecimento antes desconhecido. As atividades paralelas são de grande valia e acrescenta muito para mim.”

Gr. 02 “Contribuem como um auxílio que se faz necessário, traz maior segurança e instruções

sobre dúvidas que surgem.”

Gr. 03 “Através do meu cotidiano pois trabalho 2 períodos com crianças das séries iniciais.”

Gr. 04 “Que atividades paralelas?”

Gr. 05 Não respondeu.

Gr. 06 “Trazendo-nos mais experiências, maturidade, motivação etc...”

Gr. 07 “Enriquece mais os nossos conhecimentos aumentando a nossa capacidade de argumentação e de conteúdos.”

Gr. 08 “Servem de base, de um caminho para podermos começar.”

Gr. 09 “Contribuem na nossa bagagem de conhecimento, porque tudo que fazemos por mais simples que seja, fica em nós um enriquecimento.”

Gr. 10 “Aumenta o conhecimento, porque pude ampliar e enriquecer o meu trabalho com palestras, fóruns e outros eventos que pude participar.”

Gr. 11 “Como fonte de informação e incentivo.”

Gr. 12 “Enrique muito quando tem algo haver com o meu tema.”

Gr. 13 “Através de congressos, seminários, palestras e principalmente pelo FORUM de LETRAS.”

Gr. 14 “Sou curiosa e tudo que vejo ou participo faço anotações p/ q/ possam surgir idéias a partir de cursos, palestras, seminários, etc.”

Gr. 15 Não respondeu.

Gr. 16 “No meu caso. As atividades desenvolvidas pouco contribuíram pois, não falaram do meu assunto.”

Gr. 17 Não respondeu.

Gr. 18 “Elas são fontes preciosas para serem discutidas, elaboradas, (re) elaboradas e colocadas em ação.”

Gr. 19 “Procuro sempre questionar a realidade, o cotidiano e identificar traços do tema da pesquisa.”

Gr. 20 “Na minha opinião as atividades paralelas não contribuem p/ a pesquisa científica.”

Gr. 21 “A participação em diversas atividade nos ajuda adquirir novos conhecimentos, e até mesmo aprender a adaptá-los de acordo com nosso interesse.”

Gr. 22 “As atividades ajudam no acompanhamento do que se quer produzir e na junção de elementos que possam integrar ao material; enriquecendo, melhorando e criando.”

Gr. 23 “As atividades paralelas se aproxima da pesquisa de campo, só que sem formalidades. Ao observar outras escolas, o cotidiano das pessoas, podemos relacionar a teoria da pesquisa com a prática.”

Gr. 24 “As atividades paralelas sempre contribuem de alguma maneira, mas para o meu trabalho de pesquisa, não observei nenhuma contribuição.”

#### Questão 10

Qual sua opinião sobre o curso de Letras?

Gr. 01 “Para mim acrescentou um pouco, porém eu buscava mais. Talvez futuramente com as reformas agora impostas, os alunos encontrem o que eu busquei. Talvez também não tenha sido uma reforma acertada. Não sei, mas ficou faltando algo. Porém, não em tudo. Valeu! Agora vou fazer a minha parte.”

Gr. 02 “É o curso que escolhi e por isso tenho grande estima por ele. É ótimo pois faz com que tornemos mais reflexivos, críticos e analíticos.”

Gr. 03 “Muito bom, fez com que eu aprendesse o quanto o estudo na língua portuguesa é válido para enriquecer o nosso vocabulário.”

Gr. 04 “Bom, mas muito light para o meu gosto. Não sei muito de português, nem inglês, nem latim, nem EPB, nem Estrutura [...]”

Gr. 05 Não respondeu.

Gr. 06 “O meu curso de Letras foi Bom; mas poderia ter sido excelente. Talvez por ser um

curso apenas de 3 anos deixou um pouco a desejar.”

Gr. 07 “Ficou a desejar em alguns aspectos, pois esperava mais conteúdos e conhecimentos em algumas matérias, principalmente na língua portuguesa.”

Gr. 08 “É um curso que exige muito do aluno, cobrando-lhe esforço e dedicação para assumir uma profissão com responsabilidade.”

Gr. 09 “O nosso curso de apenas 3 anos corresponde a grade curricular ultrapassada. Mas, tivemos ótimos professores, e certamente esses alunos da nova grade curricular estão sendo mais preparados.”

Gr. 10 “O curso de Letras só veio a melhor, o ano passado com a nova grade curricular, e foi uma pena nós do 6º de Letras não entrarmos nessa grade nova. Poderíamos ter tido aulas de informática, aulas que não tivemos no primeiro período e que eles já tem, mais um ano de estudo e conhecimentos enriquecidos.”

Gr. 11 “O convívio com as letras, a literatura é muito prazeroso. Apenas o tempo (três anos), é muito pouco para aprofundar mais o nosso conhecimento.”

Gr. 12 “Achei o curso pobre de conteúdo, pois eu particularmente poderia ter sido muito mais cobrada. Deixou a desejar pois o que eu vim aprender tive que buscar sozinha.”

Gr. 13 “O curso tem tudo para ser bom, mas a nossa turma foi prejudicada pelo fato do currículo novo ser implantado depois.”

Gr. 14 “Infelizmente, não pegaremos as reformas curriculares propostas para os iniciantes do curso. Na minha opinião, perdemos tempo com coisas sem significação, deixando p/ trás algo importante p/ minha formação profissional e pessoal. Nada volta à trás, mas se voltasse, com certeza, saberia aproveitá-lo melhor, cobrando mais tanto do meu potencial quanto do papel do professor. É interessante olhar p/ trás e ver o quanto aprendi, mas mesmo assim, acho que deveria ter aprendido mais!”

Gr. 15 Não respondeu.

Gr. 16 “Apesar de agora ter havido várias mudanças, o nosso curso não sofreu mudanças, foi fraco e não prepara um professor para a prática de lecionar.”

Gr. 17 “Foi válido, me aprofundi bastante, porém poderia ter sido mais cobrado.”

Gr. 18 “ ‘É a própria nação abrindo o coração’. ‘É a valorização de uma identidade patriótica, na certeza que nossa língua materna é admirada pela sua estrutura. Identifiquei com o curso por que é a própria carreira almejada ao longo de minha vida. Ser educadora ministrando aulas e conhecendo a própria língua que faz-me orgulhar de ser brasileira. Na busca constante de ampliar meus conhecimentos através de nossos grandes gramáticos.”

Gr. 19 “Rasoavel, precisa melhorar em qualidade e quantidade (disciplinas).”

Gr. 20 “É um curso interessante porque abrange disciplinas bem aplicáveis no nosso dia-a-dia, tendo em vista que usamos os diversos tipos de linguagem para nos interagirmos com os outros. E uma das prioridades do curso de Letras, é estudar à fundo estes diversos tipos de linguagem e as maneiras para uma melhor aplicação dos mesmos.

Por ser um curso básico, abrange várias áreas de atuação e possibilita ao professor, uma maior opção na escolha da disciplina que se pretende lecionar.”

Gr. 21 “É um curso ‘maravilhoso’ pois te possibilita um maior conhecimento sobre a nossa língua Portuguesa, mas infelizmente não foi nada que eu esperava, o curso que terminei este ano deixou muito, muito a desejar [...] Que pena! Eu entrei cheia de vontade e estou saindo ‘mais cheia ainda’ de decepções. Mas [...] Valeu!!!”

Gr. 22 “O curso de Letras é um curso em constante crescimento e conhecimento da língua em sociedade, evolução e uso. Um curso de grandes valores de sua língua, que se deve aproveitar ainda mais e ser melhorado.”

Gr. 23 “Gostei muito do curso. Descobri que me identifico com a literatura. Considero a grade curricular fraca e que poderíamos ter aproveitado melhor o tempo dentro da sala de aula.”

Gr. 24 “É um curso que forma educadores com licenciatura em Português e Inglês, podendo atuar em Escolas da rede pública, municipal ou particular, de Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, o profissional graduado em Letras terá uma diversidade de atividades que poderá exercer, dependerá da experiência, capacidade, oportunidade e vocação de cada um.

O estabelecimento de ensino oferece condições para que o aluno aprenda a parte teórica, o grande aprendizado virá com o exercício da profissão, quando este profissional perceber a

necessidade de pesquisa, aprimoramento, atualização e reciclagem para desempenhar seu trabalho com eficiência obtendo bons resultados.”

## ANEXO D

### Transcrição das Entrevistas

#### ENTREVISTA I

1 E: O que você entende por trabalho acadêmico ou pesquisa científica?

Entrevistado A: “A pesquisa científica consiste em um trabalho amplo onde o estudante aborda um problema relacionado com um dos ramos de seus estudos. E, a partir daí, faz uma vasta pesquisa sobre o tema e o que pensam vários autores em relação a ele. O estudante deve colocar o seu ponto de vista e comentar sobre o pensamento de cada um.”

2 E: Que critérios você utilizou na escolha do tema para a pesquisa de sua monografia?

Entrevistado A: “O ensino-aprendizagem de produção de textos e suas dificuldades foi o tema que escolhi para a monografia. A importância do domínio das técnicas de se escrever bem como condição básica para se produzir um bom texto foi o que motivou a escolha desse tema. Sabe-se que hoje os alunos não são capazes de produzir textos usando criatividade, coerência, coesão e correção gramatical.”

3 E: O conteúdo programático de suas disciplinas lhe dá uma fundamentação básica para iniciação à pesquisa?

Entrevistado A: “Durante o meu curso de graduação, profissionais altamente competentes deram-me um suporte para iniciação à pesquisa, já outros não demonstraram tanto comprometimento e competência nessa missão de educar. Portanto, posso afirmar que poucas

disciplinas deram-me uma fundamentação básica para a pesquisa.”

4 E: Qual a área de pesquisa que você prioriza? A área pedagógica ou a área de conhecimentos específicos?

Entrevistado A: “Eu priorizei a área pedagógica. É porque, na minha monografia, é [...] eu abordei estratégias que os professores devem utilizar para a melhoria na qualidade do ensino de produção de textos.”

E: Mesmo nessa prioridade, direcionada para a área pedagógica, você trabalhou com a língua.

E trabalhando com a língua, você trabalha com algumas disciplinas. Quais foram essas disciplinas que você escolheu para trabalhar?

Entrevistado A: “Escolhi, principalmente, a Lingüística. Hoje, a gente sabe, através do estudo da Lingüística, eu pude repensar a verdadeira postura do professor de Língua Portuguesa. O professor, hoje, não deve ser tão é [...], o professor deve ter em mente que existem as variações dialetais e que elas devem ser respeitadas.”

5 E: Como você vê o trabalho monográfico como uma exigência de final de curso?

Entrevistado A: “Acredito que o trabalho monográfico contribui para uma boa aprendizagem e crescimento dos alunos, principalmente, para os que pretendem fazer curso de pós-graduação. Em relação à realidade do curso de Letras, acho que deveríamos sim, desenvolver uma monografia, sendo porém dispensados de fazer a apresentação da mesma.”

## ENTREVISTA II

1 E: O que você entende por trabalho acadêmico ou pesquisa científica?

Entrevistado B: “O que eu entendo por trabalho acadêmico, pra mim, é um aprofundamento de determinado tema. O próprio aluno, apenas sob a orientação de um professor, busca comparações e conclusões embasadas em seus conhecimentos prévios, pesquisas feitas em livros ou pesquisa de campo. A pesquisa científica pretende exercer a autonomia crítica do aluno, portanto deve culminar em autenticidade, originalidade, bem como precisa ter uma fundamentação teórica.”

2 E: O conteúdo programático de suas disciplinas lhe dá uma fundamentação básica para iniciação à pesquisa?

Entrevistado B: “O conteúdo programático amplia a visão das disciplinas despertando o interesse por determinado assunto, todavia o tempo disponível para exploração do conteúdo favorece apenas uma fundamentação básica, ficando o aprofundamento reservado a própria pesquisa.”

3 E: Qual a área de pesquisa você prioriza?

Entrevistado B: “Eu priorizo a área específica”.

E: Por que você prioriza a área específica?

Entrevistado B: “Já respondi para a senhora na questão anterior.”

4 E: Qual a sua opinião sobre o curso de Letras?

Entrevistado B: “O curso foi gratificante e enriquecedor. Porém, deixou um pouco a desejar. Minhas expectativas quanto ao curso não foram totalmente alcançadas.”

5 E: Como você vê o trabalho acadêmico de monografia exigido no final de curso?

Entrevistado B: “De início, o trabalho me pareceu difícil, porém com o desenvolvimento do trabalho e a boa orientação dos mestres, se tornou gratificante e rico o trabalho.”

### ENTREVISTA III

1 E: O que você entende por trabalho acadêmico ou pesquisa científica?

Entrevistado C: “É um trabalho que o aluno vai ser colocado diante de várias pesquisas de autores que problematizam um determinado tema ao qual o aluno propõe a discorrer. É uma forma que o aluno encontra de enriquecer pessoalmente sua criação de mundo como também profissionalmente, colocando toda esta fonte de pesquisa para sua futura atividade profissional.”

2 E: Que critérios você utilizou na escolha do tema para sua pesquisa?

Entrevistado C: “É [...] observando a dificuldade de leitura de várias pessoas em todo o cotidiano, num ponto de ônibus, vivenciando dentro da sala de aula, é [...] leitura feita mecanicamente, mas não de forma reflexiva; é [...] colocando em evidência todas as regras de pontuação e até mesmo da falta de interpretação textual do aluno frente a determinados textos

literários, pude perceber que a importância da leitura está na ampliação de mundo e na valorização pessoal de todas as pessoas, independente do curso a que esta pessoa está proposta. Leitura e interpretação requer saberes multidisciplinares em todas as atividades profissionais.”

3 E: O conteúdo programático de suas disciplinas lhe dá uma fundamentação básica para iniciação à pesquisa?

Entrevistado C: “Sim. A vivência das disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística, Prática de Língua Portuguesa e Prática de Língua Inglesa e todas as demais disciplinas são fonte de suporte para que possamos adentrar no trabalho monográfico acadêmico.”

4 E: Qual a área de pesquisa que você prioriza? A área pedagógica ou a área de conhecimentos específicos?

Entrevista C: “A área pedagógica porque é através dela que irei exercer a minha atividade profissional futura. Através de pesquisas feitas e concretizadas por fichamentos, resenhas, resumos para que eu pudesse colocar dentro do meu trabalho monográfico, como fonte de enriquecer, questionando autores consagrados em determinado tema a que proponho em minha monografia.”

5 E: Como você vê o trabalho monográfico de final de curso como exigência para receber o título de licenciado em Letras?

Entrevistado C: “Vejo como um enriquecimento pessoal, ampliação de mundo, conhecimento de um vocabulário enriquecedor, conhecimento de práticas pedagógicas que possam ser

elaboradas e praticadas dentro de sala de aula e, também, com conhecimentos para futuras questões posteriores para curso de pós-graduação, mestrado e, conseqüentemente, outras graduações.”

6 E: O que você acha do curso de Letras?

Entrevistado C: “O curso tornou a minha vida pessoal valorativa, tanto dentro do seio familiar quanto, também, na minha futura atividade profissional. É [...] a gramática na minha forma pessoal, ela ficou muito mais bem elaborada já que o meu conhecimento sobre a Língua Portuguesa era um saber tão ligado a dogmas. Hoje, eu vejo a gramática, o conhecimento literário, a interpretação textual como uma forma de mergulhar, de pesquisar, de vivenciar, de reler, de colocar novos críticos. Isso traz um enriquecimento pessoal porque o saber ele é infinito. Ele não tem ponto de partida e nem de chegada. Ele é um conhecimento que tem que ser feito de forma elaborada e reelaborada a cada dia que se passa. É uma troca de aprendizagem, é uma mediação.”

#### ENTREVISTA IV

1 E: O que você entende por trabalho acadêmico ou pesquisa científica?

Entrevistado D: “Eu entendo por monografia, trabalho monográfico, pesquisa científica, um trabalho que a gente segue alguns métodos, algumas regras científicas pra elaborar uma pesquisa, um estudo sobre algum tema em volta desse método científico. É uma pesquisa que a gente utiliza do método científico pra auxiliar nessa pesquisa.”

2 E: O conteúdo programático do curso de Letras lhe oferece uma fundamentação teórica

para a sua pesquisa científica?

Entrevistado D: “Nós temos noção durante o curso de um tema que a gente pode escolher para utilizar em nossa pesquisa; nós temos bibliografia disponível, com orientação de nossos professores que nos levam a essa bibliografia; nós temos muitas fontes de pesquisa; é [...] nós temos recursos pra orientação da parte científica da pesquisa também. Então, realmente, o nosso curso oferece subsídios para a gente poder chegar a essa pesquisa monográfica mesmo.”

3 E: Qual a área de pesquisa que você priorizou? A pedagógica ou a específica?

Entrevistado D: “Oh! [...] Foi a específica porque eu privilegiei a Lingüística na minha monografia. É [...] fiz um trabalho todo em cima da Gramática Normativa *versus* Lingüística, né? Então, foi mais específica, foi mais voltada pra Lingüística, pra Gramática Normativa.”

4 E: O que você acha do curso de Letras? Você acha que ele é um curso bom ou precisa ser modificado?

Entrevistado D: “Eu acho que o curso de Letras é um curso bom, mas ele precisa sim, ser modificado, porque ele, ainda, deixa o profissional com conhecimentos muito precários. E pra você ser um bom professor, você tem que ser muito especializado naquilo que você está estudando. Então, eu acho que ele precisava ter mais tempo de curso, que nós precisávamos ter mais orientação, principalmente, na Língua Portuguesa que é aonde nós vamos trabalhar, a área que nós vamos trabalhar; na Língua Inglesa também, por causa das pessoas que vão trabalhar com inglês. Eu acho que o curso é muito bom, mas tá meio defasado, aí nessa área, ainda. Eu acho que com algumas mudanças, ele fica um curso excelente.”

5 E: Como você vê o trabalho acadêmico como uma exigência de final de curso?

Entrevistado D: “Se as pessoas vissem a monografia depois de ter tentado fazer uma, elas veriam com outros olhos essa pesquisa porque o crescimento que nós temos com a monografia é muito grande. Eu acho que essa exigência, ela não pode ser imposição de fim de ano, ela tem que ser feita durante os três anos que o aluno está na faculdade, que ele está cursando a faculdade, mas que é uma pesquisa que é imprescindível para o nosso crescimento. Depois de ter terminado a minha pesquisa monográfica, eu vejo o quanto eu enriqueci os conhecimentos que eu tinha na área da Linguística e da Gramática Normativa. Então, eu acho que é uma pesquisa importantíssima, ela só tem que ser mais trabalhada durante os outros anos e não ser feita de última hora, no último ano. Porque por mais que as pessoas tenham orientação nos outros anos, a pesquisa mesmo, em si, ela só chega no último ano acadêmico. E acaba que fica muito pouco tempo pro tamanho da pesquisa que é. Então, se os capítulos fossem trabalhos durante os outros anos, se a idéia da monografia fosse trabalhada durante os outros anos, ela seria uma pesquisa mais enriquecedora, ainda, pro curso.”

## ENTREVISTA V

1 E: O que você entende por trabalho monográfico ou pesquisa científica?

Entrevistado E: “Eu entendo sobre trabalho acadêmico é [...] quando a gente aprende sobre um tema, um suposto tema e faz uma pesquisa, faz leitura, faz uma leitura referente a esse tema. E a pesquisa científica, ela segue certa norma, certas regras, né? Pra gente certificar do que, realmente [...] o que está sendo falado ou se o tema é verdadeiro, se é verídico [...] deu pra entender?”

2 E: O conteúdo programático de suas disciplinas lhe dá uma fundamentação básica para iniciação à pesquisa?

Entrevistado E: “Eu achei o conteúdo fraco. Nós tivemos um meio período com aulas de Metodologia Científica, (se não me engano) uma aula só por semana e eu, sinceramente, achei que não deu base. A gente teve que buscar outras fontes pra saber aonde pesquisar, o que, como, quais são as regras da pesquisa que faz ela verídica, que a gente checa as informações [...] Eu acho que o curso deveria ampliar nessa área.

E: A fundamentação teórica que você teve tanto em Língua Portuguesa como em Lingüística, Didática, Psicologia e outras disciplinas deixou você preparada para a iniciação à pesquisa científica?

Entrevistado E: “Deixou, acho que deixou sim. a Língua Portuguesa e a Lingüística facilitou a parte da escrita, de eu expressar com referência à pesquisa, fazer os relatórios e tudo. A Didática e a área da Psicologia, ajudou [...] a Psicologia ajudou a entender mais sobre o assunto, ter uma visão maior [...] E a Didática de, realmente, planejar, de fazer relatório, projeto; de separar uma coisa da outra. Eu acho que ajudou sim.”

3 E: Qual a área que você priorizou? A área pedagógica ou específica?

Entrevistado E: “A minha monografia eu fiz mais com o que tem relação com as matérias específicas. E eu acho, particularmente, que Literatura, a Lingüística, mesmo os textos em português, eles abrem mais a mente da gente e faz com que a gente tenha um raciocínio melhor e fique mais preparado pra fazer a monografia e fazer a própria pesquisa em cima do assunto. Acho que isso facilita mais.”

4 E: “Como você vê o trabalho acadêmico de monografia exigido no final do curso: uma imposição ou um enriquecimento?”

Entrevistado E: “Apesar de ter enriquecido, eu vejo como uma imposição. Eu acho que esse trabalho deveria começar do meio do curso ou mesmo do início do curso. Ah! Ele é um trabalho gostoso de fazer, mas chega no final do curso fica corrido, não fica tão bom quanto a gente gostaria que ficasse e a gente não tem tanto tempo para ampliar a pesquisa.”

5 E: Qual a sua opinião sobre o curso de Letras?

Entrevistado E: “Eu gostei muito do curso de Letras, eu acho que ele ampliou muito os meus conhecimentos, a minha maneira de perceber o mundo, mas que essa mudança da grade curricular, que está sendo proposta pela faculdade, a partir desse ano e o ano que vem, eu acho que o pessoal que formar vai ter mais base, vai ter uma visão melhor do que é Letras, do que é, realmente, o curso.”