

## **Valoração e Discurso de Outrem: Uma Análise de Enunciados de Alunos de Letras EaD sobre Disciplinas de Linguística**

### **Appraisal and Discourse of Others: An Analysis of Utterances by Students of Distance Education on Disciplines of Linguistic**

Rafael Vitória Alves\*<sup>1</sup>

\* Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá - PR, 87020-900, e-mail: rafaelalves92@gmail.com

Neil Franco\*\*<sup>2</sup>

\*\* Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá - PR, 87020-900, e-mail: prof.neilfranco@gmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta um empreendimento teórico-analítico, que teve por objetivo analisar os enunciados de alunos do curso de Letras, na modalidade EaD, de uma universidade pública paranaense, em que avaliaram as disciplinas de Linguística cursadas. Os enunciados, *corpus* da análise, foram expressos em um questionário aplicado pelo Núcleo de Educação a Distância da universidade. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, configurando-se metodologicamente como um estudo de caso. Circunscreve-se nos contornos das Ciências Humanas e da Linguística Aplicada sócio-histórica de base dialógica, tendo como principal alicerce teórico os escritos do Círculo de Bakhtin (1976 [1926], 1993 [1919-1921], 1998 [1975], 2003 [1920-1930, 1952-1953, 1959-1961], 2006 [1929], 2008 [1929], 2015 [1930-1936]). Em resposta aos movimentos de análise dos dados, foram postos na centralidade os conceitos de valoração/avaliação e discurso de outrem. Como resultados, apresentaram-se duas regularidades, uma avaliação positiva dos alunos, considerando a importância das disciplinas de Linguística para as suas formações; e uma negativa, em vista da percepção da complexidade de seus conteúdos.

**Palavras-chave:** Estudos dialógicos da linguagem; Disciplinas de Linguística; Educação a Distância.

**Abstract:** This article presents a theoretical-analytical study, which aimed to analyze the utterances of students of the Language course, in the modality of Distance Education, from a public university in Paraná, in which they appraised the disciplines of Linguistic. The utterances, corpus of the analysis, were

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). É desenvolvedor de material didático digital para a Educação a Distância.

<sup>2</sup> Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professor do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

expressed in a questionnaire applied by the Distance Education Center of the university. This is a qualitative research, configured methodologically as a case study. It is circumscribed in the contours of the Human Sciences and Applied Linguistics socio-historical of dialogical base, having as main theoretical foundation the writings of the Bakhtin's Circle (1976 [1926], 1993 [1919-1921], 1998 [1975], 2003 [1920-1930, 1952-1953, 1959-1961], 2006 [1929], 2008 [1929], 2015 [1930-1936]). In response to the data analysis movements, the concepts of appraisal and discourse of others were placed at the center. As a result, two regularities were found, a positive appraisal of the students, considering the importance of disciplines of Linguistic for their training; and a negative one, in view of the perception of the complexity of its contents.

**Keywords:** Dialogical language studies; Disciplines of Linguistic; Distance Education.

## PALAVRAS INICIAIS

Este artigo resulta de uma pesquisa maior, na qual, em um primeiro momento, analisamos os enunciados de alunos e tutores sobre as disciplinas de Linguística ofertadas em um curso de Letras a distância, para, a partir disso, propor um material didático que pudesse auxiliar as práticas formativas no contexto investigado.

Para delimitar um recorte, o qual define o escopo do artigo, elegemos a apresentação da análise dos enunciados dos alunos, por entendermos que é, de suma importância, fomentarmos a participação ativa e o posicionamento avaliativo dos alunos frente à sua realidade de formação. E, mais ainda, darmos visibilidade aos resultados dessas ações, que esperamos que, posteriormente, repercutam no ambiente de formação.

Além do mais, na posição de estudiosos da linguagem, sob a tutela da Linguística Aplicada, inquieta-nos compreender o ensino na modalidade de Educação a Distância (doravante EaD), visto que, ainda que haja dispositivos legais que a amparam, como a Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Decreto n.º 9.057/17 (BRASIL, 2017) e o Decreto n.º 5.800/06 (BRASIL, 2006), sua disponibilização em cursos de ensino superior, do ponto de vista histórico, é recente (GIOLO, 2008).

Em contrapartida, cada vez mais, essa modalidade tem se difundido. Um exemplo é a Portaria n.º 1.428 (BRASIL, 2018) que prescreve que disciplinas oferecidas na modalidade EaD podem ocupar até 40% da carga horária dos cursos presenciais. Com essa expansão, que tende a ser exponencial, entendemos que estudos a respeito dessa modalidade se tornam imprescindíveis.

O contexto da nossa pesquisa é o curso de Letras Português/Inglês, licenciatura, ofertado pelo Núcleo de Educação a Distância (doravante NEAD) de uma universidade

pública paranaense. Faz parte da rotina desse núcleo disponibilizar um questionário, intitulado Processo de Avaliação Interna (PAI), aos alunos, após o término das disciplinas, para que possam avaliar sua experiência durante o período. Portanto, nosso *corpus* de análise é composto pelos enunciados dos alunos expressos nesse questionário, especificamente das disciplinas de Linguística. Nosso objetivo é, então, compreender, sob a égide dos estudos dialógicos da linguagem, a avaliação que é feita por esses sujeitos.

Em vista do que foi apresentado, o percurso do artigo se dará da seguinte forma: inicialmente, discutiremos os conceitos de valoração/avaliação e de discurso de outrem, visto que, durante os movimentos de análise dos dados, foram esses os conceitos que se evidenciaram. Em seguida, trataremos dos aspectos metodológicos, descrevendo o contexto, os sujeitos e a forma de geração e tratamento dos dados. Por fim, entabularemos a análise, com base nas regularidades encontradas nos dados.

## EXISTO, LOGO AVALIO

Sócio-historicamente, há um discurso circulante (e até mesmo predominante) que defende, a todo custo, um posicionamento neutro em torno das decisões que envolvem nossa organização social. Não à toa, vimos recentemente tal concepção se materializando na proposta da Escola sem Partido. Afinal, indagamo-nos: Há posicionamento neutro? Há como nos abstermos de uma avaliação?

Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato* – uma de suas obras precursoras –, diz que, quando falamos de/sobre algo, assumimos inevitavelmente uma atitude valorativa ou uma posição avaliativa perante esse algo, que não é indiferente, fortuita, e, sim, interessada e intencionada (BAKHTIN, 1993 [1919-1921]). Isso porque nossa avaliação não é um ato isolado, pelo contrário, faz parte de um processo de interação social, no qual consideramos a quem nos dirigimos e o contexto como um todo.

Desse modo, “todo enunciado revela a posição do locutor com relação ao interlocutor e ao assunto de que trata, que se traduz em uma avaliação ou valoração daquilo que cada um diz” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083). Em outras palavras, os enunciados contêm uma valoração advinda de um posicionamento avaliativo social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). Logo, os enunciados são sempre ideológicos, sem a possibilidade de serem neutros (FARACO, 2003).

Em *O problema do herói na atividade estética*, Bakhtin (2003, [1920-1930], p. 202) assevera que “viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa **ser** numa ótica axiológica”. Pensemos na nossa vida cotidiana, quando comentamos uma postagem que apareceu no nosso *feed* de notícias do *Facebook*, quando falamos de política no grupo da família no *Whatsapp* ou, simplesmente, quando damos um “oi” para alguém na rua – em todas essas situações, nós expressamos nossa avaliação, imprimimos nossa valoração, por mais ingênua e despretensiosa que a atitude pareça. Isso porque nós, assim como os poetas, selecionamos as “palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1976 [1926], p. 11).

Diante disso, podemos concluir que avaliar/valorar é uma ação inerente à nossa existência, enquanto sujeitos da linguagem. Por esse viés, propostas que se organizam sob uma suposta neutralidade, como o mencionado projeto Escola sem Partido, só por existirem, estão enraizadas em um solo ideológico e valorativo. Assim, para dar título a esse tópico, concedemo-nos uma licença poética para adaptar a célebre frase “Penso, logo existo”, enunciada pelo filósofo Descartes, para “Existo, logo avalio”.

Outra questão que agora irrompe é: um enunciado, quando reenunciado, carrega a mesma posição avaliativa/valoração? Bakhtin (1993 [1919-1921]) ressalta que não há valores autoequivalentes que são reconhecidos universalmente, porque a validade dos valores não é exclusivamente condicionada “pelo seu conteúdo, tomado em abstração, mas pelo fato de se correlacionar com o lugar único de um participante” (BAKHTIN, 1993 [1919-1921], p. 66).

Portanto, não há como tomarmos um valor de forma idêntica a qualquer situação. É preciso que ele seja reconhecido no âmbito desse lugar único. A esse respeito, Bakhtin (1993 [1919-1921]) ilustra que um julgamento de valor sobre uma mesma pessoa pode ser idêntico em seu conteúdo – por exemplo, “ele é mau” –, mas pode ter entonações diferentes, a depender do centro de valores nas circunstâncias dadas.

Tal asserção nos leva ao conceito de entonação, que é a mais pura expressão da valoração (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1976 [1926]), uma vez que nossos enunciados mostram, por meio do seu componente expressivo (a entonação), nossa atitude valorativa em direção ao objeto do enunciado, “sobre o que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, coloca-o em direção do que ainda está para ser determinado nele,

torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo” (BAKHTIN, 1993 [1919-1921], p. 50).

A entonação não só se manifesta em um enunciado oral, pela cadência da nossa fala etc., mas também nos enunciados escritos, por meio das nossas escolhas de recursos lexicais e não verbais. Bakhtin/Volochínov (1976 [1926]) afirmam que:

A entoação sempre está na **fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito**. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1976 [1926], p. 7, grifos dos autores)

Um exemplo corriqueiro de entonação não verbal é a utilização de *emoticons*<sup>3</sup> nos meios digitais. Então, pensemos no hipotético título de uma notícia *on-line*: “Coronavírus é o pior acontecimento da década” e alguém comenta “Concordo” e acrescenta um *emoticon* com feição de tristeza. Obviamente, seria necessário um estudo do contexto para analisar com precisão, mas, no enalço das informações disponíveis, é possível aventar que a pessoa em questão, embora concorde com o título da notícia, valora o conteúdo (a pandemia) como algo negativo, triste. E essa valoração/posição avaliativa foi expressa pela entonação (*emoticon*).

## O DISCURSO DE OUTREM NA NOSSA AVALIAÇÃO

No tópico anterior, vimos que não há como nos “descolarmos” de uma posição avaliativa. Em virtude disso, quando projetamos um enunciado, em vista dos nossos intuítos discursivos, estamos marcando nossa valoração sobre o objeto do discurso e/ou sobre o nosso interlocutor. Nesse momento, é comum utilizarmos a estratégia de reenciarmos o discurso de outrem para consubstanciar nossa avaliação.

Pensemos em exemplos do cotidiano. Atualmente, com os adventos tecnológicos e as redes sociais, somos constantemente bombardeados de informações que, muitas vezes, não passam por nenhum filtro de veracidade. Esse é um terreno fértil para que eclodam as tais *Fake News* (notícias falsas). Por isso, cada vez mais, vemos as pessoas

---

<sup>3</sup> *Emoticon* é a conjugação dos termos *emotion* (emoção) e *icon* (ícone), que consiste em pequenos “rosthinhos” cujo objetivo é o de denotar emoção (FERREIRA, 2012).

reenunciando o discurso de outrem nos seus próprios enunciados para corroborar sua avaliação, com o intuito de revesti-la de credibilidade.

Essa relação nos remete ao dialogismo, em que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 272), ou seja, os enunciados formam entre si relações de sentido – que são as relações dialógicas, as quais representam a materialização do dialogismo (BAKHTIN, 2003 [1959-1961], p. 345-346). Então, o enunciado, surgido em um dado momento histórico e social, “não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 86).

Sobre a manifestação do dialogismo, podemos asseverar que ela se efetua sob três condições (BAKHTIN, 2015 [1930-1936]):

1) Todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito. Disso decorre que cada enunciado deve ser entendido como uma resposta (no sentido amplo) aos enunciados precedentes (já ditos), porque o locutor não é um Adão mítico – como se fosse o primeiro e único capaz de enunciar –, por isso, “o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 300).

2) Todo dizer é orientado para a reação-resposta do interlocutor. Isto é, mesmo que os enunciados ainda não existam na cadeia discursiva, um locutor, ao projetar seu enunciado, considera a atitude responsiva do interlocutor, ou seja, prevê a possível ou desejada reação-resposta dele (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

3) Todo dizer é internamente dialogizado. Em *O problema do texto*, Bakhtin (2003 [1959-1961]) afirma que todo discurso é heterogêneo, porque é composto por um corpo de vozes sociais que se articulam em relações dialógicas. Vale destacar que, nem sempre, as fronteiras do discurso de outrem estão visíveis no enunciado no qual ele está materializado, mas, mesmo assim, esse discurso não deixa de estar presente (FARACO, 2003). Entretanto, há casos em que fica marcado, por exemplo, nos textos acadêmicos, nos quais trazemos o enunciado/discurso de outrem dentro de um invólucro de aspas.

Em síntese aos três pontos apresentados, podemos dizer que recuperamos enunciados já ditos (por outrem) para entrar na composição do nosso próprio enunciado, também prevendo a quem nos dirigimos. Mas nossa relação com os discursos de outrem nem sempre é a mesma, pois, com uns fundimos completamente nossa voz, com outros apenas a reforçamos e, ainda, há aqueles que forramos com as nossas próprias intenções

(BAKHTIN, 2008 [1929]). De tal maneira, podemos usar o enunciado/discurso de outrem para criticá-lo, para ratificar nossa posição avaliativa. Também é possível:

[...] parafrasear o enunciado do outro depois de repensá-lo, ou simplesmente referir-se a ele como a opiniões bem conhecidas de um parceiro discursivo; é possível pressupô-lo explicitamente; nossa reação-resposta [ao discurso do outro] também pode refletir-se unicamente na expressão de nossa própria fala — na seleção dos recursos linguísticos e de entonações determinados não pelo objeto de nosso discurso (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 316-317).

De um modo ou de outro, estamos reenunciando o enunciado/discurso de outrem. Isso significa dizer que estamos reenquadrando-o em um novo contexto, imprimindo nele nossos próprios acentos de valor (FRANCO; ROHLING; ALVES, 2020).

## CAMINHOS METODO(DIA)LÓGICOS DA PESQUISA

Começamos este tópico delimitando os contornos do nosso caminho de pesquisa, em termos metodológicos, mas que também não deixam de ser dialógicos. Em um plano maior, este trabalho está inscrito no campo das Ciências Humanas que, epistemologicamente, constroem o saber de forma dialógica, voltando-se para os enunciados dos sujeitos, que representam sua forma de expressão, revelando sua visão de mundo e universo de valores (FARACO, 2003).

E desse prisma dialógico, o qual focaliza sujeitos enunciadorens inscrites na sócio-história, evidencia-se a emergência de pesquisas de natureza qualitativa. Portanto, nossa pesquisa também está no enquadre qualitativo, uma vez que buscamos compreender e interpretar fenômenos em meio a muitos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2005).

Este empreendimento acadêmico também perpassa os trilhos da Linguística Aplicada (LA) sócio-histórica que, conforme conceitua Rojo (2006), está ligada a uma necessidade de solucionar problemas sociais contextualizados, de ordem linguística e

discursiva, a partir da elaboração de resultados relevantes, que sejam úteis a participantes sociais, dentro de um contexto de aplicação.

Em convergência com Acosta-Pereira (2017), acrescentamos que a LA sócio-histórica é de base dialógica para reafirmar que este trabalho é sustentado pelos estudos dialógicos da linguagem, que são concebidos pelos escritos do Círculo de Bakhtin e pelos interlocutores contemporâneos filiados a ele. Metodologicamente, entendemos que esta pesquisa se configura como um estudo de caso, haja vista enfocarmos um contexto bastante delimitado com sujeitos específicos (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Considerando que o enunciado não pode ser compreendido fora do seu contexto dialógico (AMORIM, 2004), entendemos que o contexto mais amplo do trabalho é o NEAD, que foi criado com o objetivo de “planejar, coordenar, organizar, desenvolver e acompanhar as atividades pedagógicas e administrativas da modalidade de educação a distância da Universidade” (UEM, 2012, p. 2). O NEAD oferece o curso de Letras, Habilitação: Português/Inglês e Literaturas Correspondentes na modalidade EaD, o qual foi instaurado pelo Ato Executivo n.º 017/2009-GRE.

E é tal curso que oferta as disciplinas de Linguística, sendo esse o contexto mais específico da pesquisa. O currículo do curso é composto por quatro disciplinas de Linguística, intituladas I, II, III e IV. Todas são oferecidas em regime semestral, com carga horária de 68h, sendo 51h destinadas a atividades teóricas e 17h a atividades práticas. As duas primeiras são ministradas no primeiro ano do curso e as duas últimas no segundo ano (UEM, 2010).

Conforme o programa das disciplinas, em termos de conteúdo programático, a Linguística I aborda a constituição da Linguística como ciência, a visão saussuriana da linguagem e as concepções de linguagem; a Linguística II aborda a variação linguística; a Linguística III se volta à fonética e à fonologia; e, por fim, a Linguística IV focaliza as categorias gramaticais.

Os sujeitos da pesquisa, por sua vez, são os alunos vinculados ao referido curso, que recebem os conteúdos e materiais por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA). O instrumento metodológico utilizado para gerar os dados da pesquisa é o questionário chamado PAI, já utilizado nas práticas do referido núcleo, que tem por objetivo solicitar uma avaliação dos alunos a respeito das disciplinas ministradas, após o seu término.

Esses questionários<sup>4</sup>, disponibilizados via AVA, são elaborados e geridos pela Divisão de Desenvolvimento Pedagógico do NEAD e contêm questões objetivas e uma questão aberta relativas às disciplinas do ano o qual cursaram, neste caso, as de Linguística. Tendo em vista nosso recorte e nossa base teórica, que não se relacionam a dados quantitativos, focalizamos apenas na questão aberta (cuja única orientação ao aluno é “insira comentários sobre a disciplina”), que resultou em um total de 123 enunciados.

Entretanto, o questionário traz uma limitação: os alunos respondem a partir de uma senha específica, não havendo identificação. Então, para minimamente entendermos o perfil dos sujeitos, recorreremos aos dados do Censo da Educação Superior do Brasil de 2017, a partir do qual é possível constatar que a maior parte dos estudantes brasileiros da modalidade EaD é do sexo feminino, frequenta cursos de licenciatura, ingressa com a média de idade de 21 anos e conclui com 34 anos (INEP, 2017).

Para analisar os dados (enunciados) dos sujeitos, gerados pelo PAI, utilizamos o arsenal teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin, que não formaliza um método científico propriamente dito, mas fornece algumas diretrizes “para construirmos um entendimento mais amplo das realidades sob o estudo” (FARACO, 2003, p. 39).

Em termos práticos, isso implica a não utilização de categorias pré-definidas, apropriadas de outras análises. O que almejamos é observar/apreender, no nosso percurso específico de pesquisa, as categorias que emergem das relativas regularidades dos dados (ROHLING, 2014). Desse modo, traçamos movimentos analíticos que percorrem os conceitos delineados das obras do Círculo para, então, agenciá-los nas peculiaridades dos enunciados a serem analisados (ACOSTA-PEREIRA, 2017).

Nesse esforço de pesquisa, encontramos duas regularidades: primeiramente, os alunos valoram positivamente as disciplinas de Linguística, considerando-as importantes para as suas formações e, em segundo lugar, expressam uma valoração negativa, ao considerar alguns conteúdos complexos. Ascenderam-se, na análise dos dados, os conceitos de avaliação/valoração e, também, o de reenunciação do discurso de outrem e, por isso, foram abordados nos tópicos anteriores. A seguir, os resultados provenientes da análise são discutidos.

---

<sup>4</sup> Os questionários não são de resposta obrigatória por parte dos alunos. Além disso, para análise, foram considerados todos os questionários das disciplinas de Linguística disponíveis até a época de coleta de dados, que são os referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017.

## AS DISCIPLINAS DE LINGUÍSTICA SÃO IMPORTANTES PARA A FORMAÇÃO

Há, em boa parte dos enunciados, o reconhecimento da importância das disciplinas de Linguística. Esse reconhecimento é evidenciado por entonações marcadas pelo uso de qualificadores e intensificadores<sup>5</sup>. A partir dessas entonações, são expressas valorações positivas dos alunos em relação às disciplinas, porque, como vimos, é na entonação que a valoração encontra sua expressão mais pura (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1976 [1926]). Sendo assim, palavras de caráter apreciativo como “ótima”, “boa”, “indispensável”, “fundamental”, “excelente”, “importante”, “imprescindível” e “adequada” são as mais recorrentes e, não raras vezes, estão associadas a intensificadores como “muito” e “bastante”. Isso pode ser ilustrado a partir de alguns enunciados:

**ALUNO A<sup>6</sup>:** Conteúdo **imprescindível**<sup>7</sup>! (2017<sup>8</sup>, grifo nosso).

**ALUNO B:** Disciplina **muito boa** em relação ao conteúdo inicial do curso de Letras (2017, grifos nossos).

Mesmo que haja enunciados mais sucintos, sem que necessariamente se argumente sobre o porquê considerar a relevância das disciplinas, há uma grande tendência de atribuir a importância às contribuições que são dadas à formação, tanto pessoal quanto acadêmica e profissional.

Sobre a formação pessoal, do ponto de vista dos alunos, as disciplinas de Linguística, mais acentuadamente a II, são importantes porque estão relacionadas com suas vivências cotidianas. Logo, trazem contribuições, como pode ser visto nos seguintes enunciados:

---

<sup>5</sup> Por qualificadores, entendemos os adjetivos e advérbios que qualificam uma pessoa, um objeto, uma ação, um processo ou um estado; já por intensificadores, entendemos os advérbios que intensificam o conteúdo de um adjetivo, verbo ou advérbio (NEVES, 2000).

<sup>6</sup> Como já havíamos dito, não há nenhum tipo de identificação dos alunos nos questionários do PAI. Desse modo, resolvemos atribuir uma letra do alfabeto aos alunos cujos enunciados foram selecionados para exemplificar as situações descritas, com o intuito de promover uma identificação e melhor organizar as discussões.

<sup>7</sup> Os grifos foram utilizados, durante a análise, para destacar algumas palavras-chaves que ajudariam na compreensão do conteúdo do enunciado. Resolvemos mantê-las aqui para evidenciá-las ao leitor.

<sup>8</sup> Refere-se ao ano em que a disciplina foi cursada, logo, corresponde a quando o aluno respondeu ao questionário.

**ALUNO C:** Essa disciplina tem **um pouco do nosso dia a dia**, a língua do povo falada. É fácil de entender e **muito importante** para nossos estudos (2017, grifos nossos).

**ALUNO D:** Linguística [II] é uma matéria que estou **gostando muito** de estudar, pois é relatado **nosso dia a dia**, fatos que presenciamos **diariamente** (2017, grifos nossos).

Muitos desses enunciados são projetados pelos alunos de modo a resgatar, da teia ideológica, discursos já ditos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) sobre a variação linguística, a qual é estudada na Linguística II, justificando o fato de essa disciplina ser a que mais aparece nas respostas que atentam para a formação pessoal. Os alunos, valendo-se do entendimento dessas variações que se dão em relação à “língua padrão”, pontuam as contribuições trazidas para o contexto pessoal, como em:

**ALUNO E:** Essa disciplina está me trazendo um **grande conhecimento** sobre como **compreender melhor** a forma como as pessoas do meu convívio e da minha região falam (2017, grifos nossos).

Ainda há alguns que reenunciam o discurso sobre o preconceito linguístico – que é uma valoração negativa em relação àquelas pessoas que se distanciam, nas suas práticas letradas, da já citada “língua padrão” – para expressar como o esclarecimento desse preconceito contribuiu positivamente com suas formações pessoais, tal como assevera a seguinte aluna:

**ALUNA F:** essa disciplina **contribuiu muito** com a mudança em meu modo de olhar as pessoas que **falam diferente de mim**, acho que, sem querer eu era **preconceituosa**, mas agora penso diferente (2017, grifos nossos).

Esse destaque da aluna à variação linguística na formação do professor de língua dialoga com o que postulam Cavichioli e Mortari (2004), ao defenderem que o estudo das variações e de suas consequências sociais abre espaço para o reconhecimento dos fenômenos sociológicos que estão por trás do prestígio concedido a determinadas formas linguísticas, que acabam se constituindo na “língua padrão” dominante.

Além do favorecimento no âmbito pessoal, como vimos, há uma parcela que aponta as contribuições das disciplinas de Linguística para a formação acadêmica. A

maior parte desses enunciados se refere à Linguística I, a qual aborda o percurso e as concepções mais basilares da ciência da linguagem.

A respeito dessa formação, para consubstanciar a avaliação, é notória a reenuniação de discursos já ditos do conteúdo da própria disciplina, que evidenciam sobremaneira o caráter social da linguagem. E é o reconhecimento desse aspecto social que leva os alunos a valorarem positivamente o conteúdo das disciplinas, acreditando, portanto, que este contribui com suas formações acadêmicas. Alguns enunciados exemplificam tal questão:

**ALUNO G:** essa disciplina de linguística é **muito interessante**, através dela podemos estudar a linguagem humana no seu **aspecto social e cultural** (2017, grifos nossos).

**ALUNO H:** o estudo da ciência linguística é **importante** para podermos verificar as diversas abordagens da **linguagem humana** (2017, grifos nossos).

Podemos, mais uma vez, relacionar esse resultado com o que é discutido por Cavichioli e Mortari (2004), as quais enfatizam que a Linguística configura-se, antes de tudo, como uma importante ferramenta para a formação acadêmica e intelectual do professor, visto que o conhecimento dos princípios da Ciência Linguística contribui para o entendimento do objeto, isto é, do fenômeno linguístico, estimulando sua discussão e especulação e colocando o graduando na condição de estudioso da linguagem para, só depois disso, pensar o ensino da língua em sala de aula e a consequente assunção da identidade docente.

Com relação à formação profissional, considerando se tratar de um curso de licenciatura, há alunos que enunciam a importância do conteúdo das disciplinas de Linguística, tendo em vista as contribuições que são trazidas para a prática docente. Essa percepção é expressa com mais recorrência na Linguística I e II, cujos exemplos podem ser vistos a seguir:

**ALUNO I:** Linguística [I] é uma **ótima** disciplina, o conhecimento dela é **essencial** para uma **boa docência** (2017, grifos nossos).

**ALUNO J:** é a **principal** disciplina do semestre [Linguística II], visto sua carga de informações sobre a **prática de lecionar um idioma** (2016, grifos nossos).

Esse resultado também está em diálogo com Cavichioli e Mortari (2004), que asseveram a importância da Linguística para o professor de línguas, considerando que essa disciplina dá base para que, em sala de aula, ele seja norteado pela concepção de que as palavras são usadas de modos diferentes pelas pessoas, o que depende sobretudo do contexto e das condições de produção. E, na perspectiva das autoras, tal noção deve balizar a atuação docente.

## O CONTEÚDO DAS DISCIPLINAS DE LINGUÍSTICA É COMPLEXO

Como discutimos anteriormente, há uma valoração de cunho apreciativo, por parte dos alunos, atribuída às disciplinas de Linguística. Contudo, isso não significa, de maneira nenhuma, que eles (ou alguns deles) deixem de reconhecer as limitações que são percebidas nas suas vivências com essas disciplinas. Nesse sentido, em se tratando de outra regularidade encontrada na análise dos dados, revela-se a recorrente enunciação da complexidade dos conteúdos. Essa valoração é manifestada nos enunciados por entonações marcadas por palavras que exercem a função de qualificar como “complexa”, “difícil”, “complicada” e “desafiadora” que, muitas vezes, estão associadas a intensificadores, tais como “bem”, “bastante” e “muito”.

Isso pode ser visto nos seguintes enunciados:

**ALUNO K:** Disciplina **muito complexa** e de **difícil** compreensão! (2017, grifos nossos).

**ALUNO L:** Disciplina **bem complexa** teoricamente (2015, grifos nossos).

Essa percepção é mais frequente nas disciplinas de Linguística I e III. A Linguística I, como já mencionamos, trata do panorama da Linguística, bem como dos conceitos fundamentais dessa ciência, com ênfase nos estudos saussurianos. Já a Linguística III se volta à fonética e fonologia. Os conteúdos dessas disciplinas são mais densos do que os da Linguística II, que trata da variação linguística – e como vimos no tópico anterior, os alunos creem ser mais fácil de relacionar com sua vida cotidiana – e IV, que aborda as categorias gramaticais, que, de certa forma, já são um pouco mais familiares aos alunos por conta do histórico do ensino básico no Brasil, em que há uma certa primazia do estudo das classes gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa.

Há enunciados que vão além de apenas mencionar a complexidade do conteúdo e recuperam discursos para justificá-la. Em suma, há dois discursos predominantes: o da dedicação/autonomia e o da linguagem não (ou não totalmente) acessível. Há, ainda, aqueles que reconhecem a complexidade, mas consideram que ela foi dirimida com a explicação do professor ou do tutor.

Com relação ao discurso da autonomia/dedicação, há um grupo de alunos que crê que a complexidade é fruto da falta de dedicação de sua parte. Desse modo, a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem recai exclusivamente no aluno. E dedicação, nesse viés, pressupõe autonomia, visto que há um discurso dominante, presente na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), que defende que a autonomia se refere “à organização/disciplinamento e ao comprometimento com relação ao tempo destinado aos estudos e à construção de conhecimento” (ROHLING, 2015, p. 324), o qual parece ser assimilado por esses alunos. Estes enunciados demonstram a visão apresentada:

**ALUNO M:** achei esta disciplina **muito complexa**, tenho que me **dedicar muito** (2015, grifos nossos).

**ALUNO N:** matéria **bem complexa!** mas espero daqui um tempo estar bem melhor, entendendo melhor. Para isso sei que depende **noventa por cento do meu esforço** (2015, grifos nossos).

Em vista disso, é notório que os enunciados desses alunos se ligam a discursos sobre autonomia no cenário da modernidade neoliberal, que se reveste de um caráter individualista, servindo de estímulo à competição e egoísmo nas relações sociais (ROHLING, 2015). Acaba se tornando sinônimo de autodidatismo, que é a capacidade de aprender por conta própria, afastando-se de uma concepção, como atesta a autora supracitada, ligada “a todo um processo de construção de subjetividades no percurso de formação dos sujeitos” (p. 326), que não exclui a interlocução com professores e tutores. É preciso, então, de discernimento para não se cair numa perspectiva reducionista de autonomia, que culpabiliza unicamente o aluno pelo fracasso na aprendizagem.

Outros alunos enunciam entraves com a linguagem utilizada no material didático para justificar a complexidade das disciplinas, tal como o seguinte aluno:

**ALUNO O:** [...] apresentei **dificuldades** na matéria devido ao **entendimento da linguagem** utilizada (2017, grifos nossos).

Os alunos manifestam dificuldade de se inteirar do vocabulário que é próprio da ciência da linguagem. Isso se dá quase que exclusivamente na Linguística I, pelo fato de ser o primeiro contato com a ciência linguística, como pode ser visto em:

**ALUNO P:** No começo não estava **entendendo muito bem** do que se tratava, o livro traz uma linguagem um **pouco difícil** para quem está no início dos estudos (2017, grifos nossos).

Todavia, há alunos que parecem ter a convicção de que há uma progressiva assimilação desse léxico no decorrer do curso, sendo, então, apenas uma questão de adaptação:

**ALUNO Q:** [...] um **pouco de dificuldade** mas vou me **adaptando** a essa **nova linguagem** (2017, grifos nossos).

**ALUNO R:** [...] só achei **bastante difícil** a linguagem **muitas palavras** ainda terei que me **acostumar** (2017, grifos nossos).

De uma forma ou de outra, há um clamor, especialmente na Linguística I, para que a linguagem seja mais acessível e, portanto, há a retomada de um discurso que incumbe ao autor do livro didático (que pode ser estendido a materiais didáticos em geral) a tarefa de “traduzir” em linguagem acessível o que postularam os grandes teóricos para facilitar a “digestão” desses conhecimentos pelos alunos. Isso compreende simplificar definições complexas que são, não raras vezes, repletas de nomes e datas (SOUZA, 1996).

Além do mais, há um último grupo de alunos que identifica complexidade no conteúdo, mas julga que a explicação do professor e/ou do tutor foi capaz de atenuá-la. Os seguintes enunciados ilustram essa apreciação:

**ALUNO S:** Essa disciplina é, na minha opinião uma das mais **difíceis**, no entanto, quando **bem explicada** da forma como foi se tornou de **fácil absorção** (2015, grifos nossos).

**ALUNO T:** Apesar de ser a matéria **mais complicada**, **professor e tutores** deram o apoio necessário para uma **melhor compreensão** (2017, grifos nossos).

Ainda que seja indiscutível a importância do professor e do tutor para o êxito da aprendizagem, esses enunciados materializam um discurso que opera pela mesma lógica que o da autonomia, mas atribui a outro sujeito, agora ao professor e ao tutor, a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou o fracasso do processo formativo. Tal discurso se ampara na concepção de racionalidade técnica em que o professor (ou tutor, pensando na EaD) é o único encarregado por “montar corretamente as peças” na produção, implementação e andamento de seus projetos de ensino (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018).

Essa visão desconsidera que o aluno, especialmente na EaD, é um sujeito ativo na sua aprendizagem (COELHO; HAGUENAUER, 2004). Portanto, o sucesso não diz respeito somente a um ou a outro. Ambos são coparticipantes desse processo de aprendizagem, que deve estar pautado na interlocução constante entre esses sujeitos. Esse é o alicerce da andragogia freiriana, que determina que a estrutura pedagógica necessita ser, mais do que qualquer coisa, uma relação dialógica entre educador/educando, conhecimento e aprendizagem (OLIVEIRA, 2012).

## PALAVRAS FINAIS

No nosso percurso teórico e analítico, pudemos verificar que todo enunciado possui uma dimensão avaliativa, ou seja, o sujeito atribui uma valoração, que é expressa pela entonação. Também identificamos que o locutor vale-se do discurso de outrem (já dito) para entrar na composição do seu próprio enunciado e, assim, corroborar sua posição avaliativa. Esses conceitos foram os balizadores dos procedimentos de análise.

No contexto dos dados da nossa pesquisa, encontramos duas regularidades. A primeira é a atribuição de uma valoração positiva, por parte dos alunos, às disciplinas de Linguística, considerando-as importantes para as suas formações pessoais, acadêmicas e profissionais. Para isso, reenunciaram discursos sobre a variação e preconceito linguísticos e, também, sobre o caráter social da linguagem.

A segunda regularidade aponta para uma valoração negativa sobre alguns conteúdos das disciplinas, em vista da complexidade encontrada pelos alunos. Para ratificar esse posicionamento, os sujeitos reenunciaram discursos sobre autonomia no cenário neoliberal que, às vezes, se confunde com individualismo/autodidatismo;

também o discurso sobre a “facilitação” da linguagem para um melhor entendimento e, ainda, sobre o modelo da racionalidade técnica das práticas pedagógicas.

Esperamos que os resultados apresentados, uma vez devolvidos à instituição investigada, possam reverberar na condução das práticas formativas das disciplinas de Linguística. E, de modo mais amplo, intencionamos que as discussões aqui tecidas possam contribuir com as reflexões sobre o ensino a distância e, também, servir como referência para novas análises que se valham do arcabouço teórico-metodológico dos estudos dialógicos da linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. Entrevista Especial II. [9 de dezembro de 2017]. Maringá: *O Consoante*. Disponível em: <<http://oconsoante.com.br/2017/12/09/entrevista-especial-ii/>>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1920-1930, 1952-1953, 1959-1961].
- \_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de V. Liapunov a partir do original do russo, 1993 [1919-1921].
- \_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1929].
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].
- \_\_\_\_\_. *Teoria do romance I: a estilística*. Editora 34: São Paulo, 2015 [1930-1936].
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976 [1926].
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 fev. 1998.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 jun. 2006.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 9.057/17, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 mai. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2018.
- CAVALCANTI, C. J. de H.; NASCIMENTO, M. M.; OSTERMANN, F. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. *Revista Thema*, v. 15, n. 3, 2018, p. 1064-1088.

- CAVICHIOLO, F.; MORTARI, C. A importância da Linguística para a formação do professor de Língua Portuguesa. *Revista Ideias*, v. 19, n. 1, 2004, p. 59-63.
- COELHO, C. U.; HAGUENAUER, C. As tecnologias da informação e da comunicação e sua influência na mudança do perfil e da postura do professor. *Colabor@ Revista Digital*, v. 2, n. 6, 2004, p. 1-13.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FERREIRA, F. J. Emoticons em mensagens instantâneas: um Estudo baseado em corpus. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4., 2012, Recife. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012, p. 1-17.
- FRANCO, N.; ROHLING, N.; ALVES, R. V. Em torno da concepção de relações dialógicas e reenunciação. In: FRANCO, N.; COSTA-HÜBES, T. da C.; ACOSTA-PEREIRA, R. *Estudos Dialógicos da Linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 139-160.
- GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas 2017*. 2017. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)>. Acesso em 10 fev. 2020.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2013.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, L. A. Uma abordagem da andragogia freiriana na modalidade EaD. *Educação a distância*, v. 2, n. 1, p. 29-45, 2012.
- ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 40-60, 2014.
- ROHLING, N. Os discursos já-ditos sobre/na Educação a Distância na formação inicial de professor de Língua Portuguesa. *Calidoscópico*, v. 13, n. 3, p. 316-328, 2015.
- ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento, In: L. P. MOITA-LOPES (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.
- SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, v. 3, n. 1, 1996, p. 55-60.
- UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. *Resolução N.º 022/2010–CI/CCH*, 30 de março de 2010. Disponível em: <[http://portal.nead.uem.br/site/img/9NU\\_files/docs/022\\_10.pdf](http://portal.nead.uem.br/site/img/9NU_files/docs/022_10.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- UEM. *Resolução N.º 003/2012-COU*, de 30 de abril de 2012. Disponível em: <[http://portal.nead.uem.br/site/img/9NU\\_files/docs/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20003cou2012.pdf](http://portal.nead.uem.br/site/img/9NU_files/docs/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20003cou2012.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2020.

Data de recebimento: 27/04/2020  
 Data de aprovação: 29/04/2020