

FORMAÇÃO DOCENTE: SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS

FORMACIÓN DOCENTE: SUJETOS, SABERES Y PRÁCTICAS

Cristina Batista de Araújo 1

RESUMO: A linguagem constrói subjetividades e os sujeitos, por sua vez, são constitutivos entre si no/pelo espaço dialógico. Essa relação de dupla implicação da linguagem é conduzida pelo curso da história de tal maneira que o alinhamento dos sujeitos nas diferentes esferas sociais passa também por sua trajetória acadêmica. Desse modo, refletir sobre a formação do professor de Língua Portuguesa é captar a sucessão de movimentos que procura delinear tipos de subjetividades que possam atender à demanda de sua época. Nesse sentido, propõe-se articular o processo de formação docente ao olhar objetivo e ao olhar estético para, então, pensar a integração de saberes da vida concreta e do mundo teórico; da ética e da responsabilidade. Ao final, apresenta-se sucintamente uma experiência de atividade integradora desenvolvida no Curso de Letras.

Palavras-chave: Subjetivação; Ato responsável; Formação de professores.

RESUMEN: El lenguaje construye subjetividades y los sujetos, a su vez, son constitutivos entre sí en el / por el espacio dialógico. Esta relación de doble implicación del lenguaje es conducida por el curso de la historia de tal manera que la alineación de los sujetos en las diferentes esferas sociales pasa también por su trayectoria académica. Por lo tanto, para reflexionar sobre la formación de profesores de Lengua Portuguesa es capturar la secuencia de movimientos que busca delinear tipos de subjetividades que pueden satisfacer las demandas de su tiempo. En este sentido, se propone articular el proceso de formación docente a la mirada objetivo ya la mirada estética para entonces pensar la integración de saberes de la vida concreta y del mundo teórico; de la ética y de la responsabilidad. Al final, se presenta sucintamente una experiencia de actividad integradora desarrollada en el Curso de Letras.

Palabras clave: Subjetivación; Acto responsable; Formación de profesores.

Delimitando o campo de reflexão

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as relações entre sujeitos, saberes e práticas educativas que integram o processo de formação docente. As reflexões a serem apresentadas baseiam-se nas noções bakhtinianas de ética, *alteridade* e *responsabilidade* visando à problematização de paradigmas de formação do acadêmico de Letras, futuro professor de língua portuguesa. Espera-se que as discussões realizadas contribuam para um fazer educativo ético, capaz de promover a ação responsável. Partindo do pressuposto de que a linguagem oferece uma série de elementos para a construção das subjetividades e que esta se realiza, também, no processo de formação acadêmica, é preciso discutir sobre o lugar do acadêmico, do pesquisador, do futuro professor de língua portuguesa, no curso de Letras.

A formação do professor de língua portuguesa é de responsabilidade dos cursos de Letras, cuja proposta científico-pedagógica deve levar o acadêmico a construir competências que o habilitem ao ensino de língua portuguesa, tendo em vista os objetos de conhecimento tais como a leitura e escrita de diferentes gêneros de discurso que circulam socialmente (BAKHTIN, 1997). Isto é o que está proposto nos documentos orientadores da educação brasileira que constituem referência legítima e institucional para o ensino de língua portuguesa no Brasil, desde o final da década de 1990, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) de Língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Embora a BNCC (2018) seja o documento de caráter normativo mais recente que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a ser desenvolvido ao longo da Educação Básica, o processo de mudança na Educação decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação teve nos PCN o maior impacto em termos de documentos norteadores da Educação Básica nacional, pois seu alcance visava à elaboração de propostas curriculares nas instâncias estaduais e municipais, de acordo com as diferentes realidades regionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5)

Ainda que os insuficientes programas de formação continuada procurem tornar legíveis e aplicáveis os PCN nas diversas instâncias envolvidas com a educação básica, almejou-se que o movimento de mudança alcançasse também a universidade e os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos quadros de ensino nos níveis fundamental e médio, sintonizados com a proposta dos novos parâmetros. É possível que, ao convocar os cursos de licenciatura a elaborarem novos projetos pedagógicos, o Ministério de Educação tenha objetivado propor alguma sintonia com a expectativa de desenvolvimento dos PCN, a fim de que as diferenças de concepção entre esta proposta e a dos novos projetos político-pedagógicos das licenciaturas fossem equacionadas¹.

Sabe-se que vários projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Letras ratificam a proposta dos PCN, introduzindo novas disciplinas que atendam à perspectiva sociointeracionista, de base bakhtiniana (BAKHTIN, 1992; 1997), que passa a nortear a formação do acadêmico e do futuro professor de língua portuguesa. A linguagem por essa via é percebida como um fenômeno social, cujas manifestações discursivas ocorrem em contextos interacionais variados, em forma de textos orais ou escritos, materializados por diferentes registros e variedades linguísticas, adequados às situações de uso e aos objetivos dos sujeitos.

Segundo Fonseca (2008), as mudanças que estão ocorrendo nos cursos de Letras com a entrada e saída de disciplinas, reconfigurando a formação do acadêmico e futuro professor de

¹ Fazemos referência à Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que introduziu mudanças na duração e na carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

língua portuguesa, decorrem pelo menos de dois fatores, a saber, os estudos linguísticos que desenvolveram novas perspectivas de explicar e compreender os fenômenos da linguagem diferentes daquelas que circulavam nos cursos de Letras até a década de oitenta do século passado; e a crise em que vive a educação básica no país, em particular, aquela que se instalou no ensino e na aprendizagem de língua materna, caracterizada por indicadores² preocupantes em relação às competências linguístico-discursivas dos alunos que concluem a Educação Básica.

Entende-se que as mudanças no âmbito dos saberes instituídos dos cursos de Letras revelam como os paradigmas, compreendidos como modelos aceitos por uma comunidade de cientistas para a resolução de problemas, concernentes a uma área de investigação científica, em uma determinada época (Kuhn, 2005), não são permanentes ou pelo menos recebem atualizações em função de novos problemas, cujas hipóteses teórico-metodológicas iniciais não são mais aceitas ou válidas. Ou ainda, pode-se falar em crise de paradigmas como consequência de uma insatisfação com modelos anteriormente predominantes de explicação de, por exemplo, fenômenos linguísticos.

Nessa perspectiva, a institucionalização de disciplinas que antes não existiam nos cursos de Letras passam a repercutir na formação do acadêmico e do futuro professor de Língua Portuguesa, demonstrando que as disciplinas introduzidas como componente curricular dos Projetos Pedagógicos procuram ampliar as perspectivas de estudo da língua e da linguagem, contemplando novos problemas que antes não eram objeto das disciplinas do currículo anterior.

Ética e linguagem: saberes da vida concreta

Diante de mudanças que influenciam o movimento da formação docente, convém discutir em que medida os discursos sobre a ciência da linguagem, que proliferam nos novos projetos político-pedagógicos, convergem ou confrontam com as práticas discursivas dos acadêmicos do curso de Letras. Que consequências tais mudanças nos estudos da linguagem podem trazer para as políticas científico-educacionais que orientam a formação do futuro professor de Língua Portuguesa?

Sob o entendimento de que a linguagem e os sujeitos são constitutivos entre si e de que, ao mesmo tempo, ambos integram o discurso da história, compreende-se que é de fundamental importância articular o olhar objetivo e o olhar estético. Com base na ideia de ato responsável, de Bakhtin (2010), discute-se a possibilidade de integrar os saberes da vida concreta, isto é, aqueles que ainda não passaram pelo crivo de uma sistematização. O mundo acadêmico e o desenho curricular privilegiam os saberes teóricos e ainda dão pouca atenção aos saberes concretos, até mesmo dada sua natureza incircunscritível.

Nos programas de formação acadêmica, pode-se constatar a existência de dois eixos de formação: um seria baseado na transmissão de conhecimentos e o outro, na construção, e neste último é que, nessa compreensão, residiria o saber do mundo concreto, ainda por sistematizar. Fala-se muito em construção de conhecimento, mas se se analisar programas e projetos de ensino, eles se limitam a trabalhar aquilo que é consenso na área, nas pesquisas, nos objetos, nas manifestações de linguagem. Entretanto, não se pode ignorar o fato de que as próprias reformulações pelas quais passaram os projetos pedagógicos de curso imprimiram alguma preocupação com uma nova ordem educacional que apela para a superação da disciplinaridade, para a complexidade e para a *práxis*. Mas, apesar de essa vertente já estar influenciando os trabalhos nas universidades, ainda é preciso sistematizar tais construções de modo que atravessem a formação docente de forma coesa e consistente.

A vida cotidiana, vista como um fenômeno social e objeto de estudo, se inscreve num espaço que se modifica e intervêm na existência do acontecimento e nas ações dos sujeitos. Sabe-se que determinadas condições estruturais podem ser responsáveis por possibilitar ou dificultar intercâmbios, pois não se trata de um espaço cerrado em que se entrecruzam intencionalidades, pronto apenas a receber seus ocupantes; mas, também, um espaço a ser habitado, modificado pelos seus atores. E o que faz do tripé de trabalho *ensino, pesquisa e extensão* um modo singular na formação docente é justamente a sua inscrição no tempo e no espaço, a sua concretude pela linguagem, mais ainda, a mobilização dos sujeitos que imprimem sentido às ações ali realizadas e

² Destacam-se, aqui, as avaliações institucionais que ocorrem em níveis nacional e internacional, tais como PISA, SAEB, ENEM, ENADE etc..

que implica na troca dialógica que há entre a história do objeto e a história dos sujeitos.

Mesmo estando em um universo permeado por relações de poder pertinentes e por uma política científico-educacional, o sujeito não se reduz a essa rede, antes cria suas próprias táticas e joga com os mecanismos da disciplina, não apenas se conformando a ela, mas alterando. Se há uma produção racionalizada, instituída e centralizadora – tal qual a arquitetura curricular – que emana de algum lugar, há igualmente outra produção qualificada de consumo, que é astuciosa, dispersa, se insinua silenciosamente e quase invisível, pois não se faz notar com os produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem. Por essa razão, é possível conceber um sujeito que, por meio de sua inserção na ordem curricular, possa *fazer com* os componentes curriculares a sua forma de atuar no mundo como futuro professor de língua portuguesa.

Nesse sentido, viabilizar e vivenciar um currículo que opera com ensino, com pesquisa e com projetos de diferentes práticas também curriculares é, não só compreender sua emergência no contexto disciplinar, mas se atentar às trajetórias, caminhos e percursos dos sujeitos nesse espaço. Segundo Certeau (1994), as práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto de operações e manipulações técnicas cujo funcionamento pode ser compreendido por meio do discurso e que, apesar da realidade maciça dos poderes e das instituições, gera um movimento de micro-resistências que fundam microliberdades, deslocando, assim, as fronteiras da dominação dos micropoderes (FOUCAULT, 1995). Sendo assim, é possível falar de um campo de práticas sem discurso ao mesmo tempo em que se diz de um discurso sobre tais práticas. Visto dessa forma, o ensino pautado pela *pesquisa por meio de projetos* funcionaria como metodologia de estudo, pois por meio dela o professor e pesquisador vai construir um saber sobre a realidade linguística ou não linguística, mobilizando categorias e perspectivas de análise consagradas, de acordo com a demanda do objeto de pesquisa.

Certeau (1994), por conceber o cotidiano das práticas como *patchworks*, estabelece algumas categorias na tentativa de uma análise que consiga captar as ações e operações heterogêneas. Dentre essas categorias destacamos a distinção entre *lugar* e *espaço*:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (CERTEAU, 1994, p. 201 -202)

Para Araújo (2017), ao tratar da análise das práticas cotidianas, essa oposição entre lugar e espaço remete a duas possibilidades de leitura de um evento: uma, cujo enfoque são os objetos considerados estáveis reduzidos à lei de um lugar teórico e disciplinar; outra, que enfoca as operações que especificam espaços pelas ações dos sujeitos históricos. E ainda, Certeau (1994) estabelece

uma distinção de estratégias e táticas parece apresentar um esquema inicial mais adequado. Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de

ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.). (CERTEAU, 1994, p. 97)

Na perspectiva da racionalidade técnica, o melhor modo possível de se organizar pessoas e coisas é atribuir-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir. Entretanto, conforme demonstra Certeau (1994), o “homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que o autor chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um.

Ao atribuir às práticas o estatuto de objeto teórico, é preciso encontrar meios para pensar modos de ação, ou seja, fazer a teoria das práticas, buscar os objetos no cotidiano para, a partir deles, refletir teoricamente. A pesquisa por meio de projetos, por exemplo, estaria naquilo que é dado cada dia, naquilo que pressiona os sujeitos dia após dia, que o prende intimamente, quase invisível. Seria pensar em uma trajetória acadêmica que propicie um sujeito capaz de *consumir* os componentes curriculares que lhe são propostos, entendidos como *lugar* teórico, de modo a produzir saber por meio de *operações* e *táticas* capazes de delinear o *espaço* próprio de sua formação sendo, também, por ela responsável.

Para Bakhtin (2010), compreender o objeto é compreender o dever que se assume em relação a ele. O conteúdo da contemplação é dado pela cultura, pelo conjunto de categorias; mas o Ser contemplativo é o lugar para onde o ser se desloca quando atribui sentido ao objeto, e deste lugar retorna sentindo-se enriquecido, com responsabilidade, com pensamento participativo. Como afirma Bakhtin (1997, p. 355), “aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo (...) e sua observação é parte integrante do objeto observado”. É por isso que o sujeito não pode ignorar o fato de que na decisão que toma, ele assume responsabilidades frente a um horizonte de possibilidades.

Por ora, a formação docente pode ser delineada como uma prática que está intimamente ligada ao cotidiano, não-sistematizado, singular. É, ao mesmo tempo, um fenômeno social e objeto de estudo e, por essa razão, não há como capturar uma forma única de realização e dobrá-la ao currículo. Seria incoerente querer traçar sua trajetória, uma vez que é irrepetível, da ordem do acontecimento. A possibilidade de apreensão desse momento de formação acadêmica reside na construção de um terreno movente, não-acabado, de constantes incertezas e reavaliações. É preciso estar disposta a pensar que perguntas poderiam ser feitas aos acadêmicos e pesquisadores sobre a vida concreta que de fato contribuiriam para o pensar docente. Que práticas, questionamentos e saberes estariam por se desenvolver mesmo que sem qualquer consenso? Que práticas cotidianas emergem e que poderiam servir para a abstração de problemas gerais a serem pensados, discutidos, sistematizados entre acadêmicos e professores?

Por outro lado, instaurar esse movimento que atravessa a ordem curricular é considerar a subjetividade desse pesquisador/professor do curso de Letras, é pensar sobre como se dá a formação, quem é esse acadêmico, que referências culturais ele traz e que são compartilhadas e configuradas em termos de linguagem. Em outras palavras, é fazer emergir da práxis acadêmica a forma como o futuro professor se situa no mundo como sujeito de linguagem. É preciso questionar-se sobre o mérito do trabalho que os acadêmicos produzem; como podem articular saberes para entenderem sua realidade, sua subjetividade e, conseqüentemente, sua história? Nisso consiste a possibilidade de ato responsável, uma vez que o acadêmico, nessa posição, passa a responder a uma demanda que emana de sua inserção social e seu posicionamento ético, além de levá-lo a entender uma realidade, teria a responsabilidade de enunciar em uma cadeia de enunciados da qual ele já é parte. Sendo assim, participar eticamente do campo educacional é compreender o dever que se assume, ao mesmo tempo, diante dele e estando nele.

Relato de experiência: *pesquisa por meio de projetos* na formação ética do professor

Pensando em fazer da vida cotidiana um fenômeno social e objeto de estudo que se inscreve num espaço que se modifica e intervém nas ações dos sujeitos, apresenta-se o relato de uma experiência de pesquisa que teve como principal objetivo possibilitar intercâmbios entre saberes e sujeitos, realizada no Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, do Campus Universitário do Araguaia, da Universidade Federal de Mato Grosso.

No segundo semestre do ano letivo de 2016, foram ministrados, dentre outros, os seguintes componentes curriculares: Estudos Linguísticos II, Prática de Ensino III e Estágio Curricular Supervisionado II. Os acadêmicos que realizavam tais componentes curriculares, em sua grande maioria, estavam participando concomitantemente de todos eles. De acordo com Projeto Pedagógico do Curso de Letras do CUA/UFMT (2009), o previsto para ser desenvolvido nestas atividades estava agrupado em três diferentes ementas:

Estudos Linguísticos II (96h)

Origem e evolução da Língua Portuguesa em sua história externa e interna. O Latim vulgar. O léxico português. A fonética histórica. Aspectos sociais e históricos da diversidade lingüística do Brasil. Línguas indígenas do Brasil.

Prática de Ensino III (64h)

Didática e Metodologia: fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura. O processo de ensino na escola básica. Ensinar e aprender. Observação do trabalho do professor de Língua Portuguesa e de Literatura no ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano).

Estágio Supervisionado II (100 h)

Projetos diferenciados: projetos de natureza didático-pedagógica voltados ao ensino da Língua Portuguesa na Escola Básica (Ensino Médio).

Mesmo diante das especificidades de cada componente disciplinar, abstraiu-se como ponto comum para o desenvolvimento, digamos, interdisciplinar, a finalidade mais cabal do curso de licenciatura: formar professores de língua portuguesa. O Projeto Pedagógico do Curso de Letras do CUA/UFMT (2009, p. 19) prevê o seguinte perfil de egresso:

Admitindo-se que o objetivo fundamental do Professor de Língua Portuguesa e de Literatura, no ensino Fundamental e Médio, seja o de ampliar a capacidade de interlocução de seus alunos, como forma de integração social e de aquisição do saber sistematizado, pretende-se que o currículo do curso de Letras prepare o futuro professor para:

- lidar, de forma crítica com a linguagem verbal, nos contextos oral e escrito;

- identificar as potencialidades de linguagem de seus alunos e, a partir daí, proporcionar-lhes condições de desenvolvimento de sua sensibilidade lingüística, de modo que ele tenha a seu dispor um maior conhecimento possível de variedades de língua, a fim de adequá-las às diversas situações de uso;

- refletir teoricamente sobre a língua e a literatura, articulando ensino, pesquisa e extensão;

- ter consciência da necessidade de uma contínua atualização profissional.

De modo que o Curso de Letras objetiva formar um profissional crítico, reflexivo, investigativo que esteja preparado para exercer uma prática cotidiana de formação continuada, considerando o eixo epistemológico do curso: a linguagem.

Por outro lado, como princípios organizadores dos conteúdos de ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais propunham uma articulação em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem³.

E tal abordagem proposta pelos documentos que norteiam a prática de ensino serviu, de igual modo, para traçar uma trajetória comum entre os componentes curriculares já citados. Após a realização de aproximadamente 70% do programa de curso, elaborado nos respectivos Programas de Ensino, os professores das disciplinas de Estudos linguísticos, Prática de Ensino e de Estágio discutiram, juntamente com seus alunos, sobre o encaminhamento teórico que fora dado até então. Destacou-se que muitos dos saberes relativos às ementas haviam sido trabalhados em sua perspectiva histórico-teórica. O que se propôs conjuntamente, a partir de então, foi o desenvolvimento da dimensão teórico-prática do que se havia estudado, ampliando o corpo de saberes no sentido de se percorrer a face concreta dos atos de linguagem.

Os alunos foram desafiados a desenvolver uma *pesquisa por meio de projetos* que tivesse como objeto de estudo algo relacionado a sua história, a sua vivência, as suas práticas produtivas e identitárias. Foram desafiados a buscarem no cotidiano um evento de linguagem em que se pudesse, por meio da análise, recuperar as objetivações quer sobre a origem e evolução da Língua Portuguesa em sua história externa e interna; sobre aspectos sociais e históricos da diversidade linguística do Brasil, incluindo as línguas indígenas do Brasil; sobre as práticas sociais no processo de ensino na escola básica; sobre o desenvolvimento de projetos de natureza didático-pedagógica voltados ao ensino da Língua Portuguesa. Esse trabalho exigia, antes de qualquer coisa, um modo de ação que superasse as divisórias disciplinares, pois o foco principal era o evento de linguagem.

O período destinado à elaboração de projetos, pesquisa de campo, sistematização e análise de dados e elaboração de artigos foi mediado pelos professores responsáveis pelos componentes curriculares. Ainda em consonância com a noção de *gêneros de discurso*, entendeu-se que os resultados das pesquisas realizadas não poderiam ser simplesmente avaliados e arquivados como se sua única finalidade fosse a avaliação para fins de aprovação. Entendeu-se que, como toda prática social, era preciso fazer circular toda essa produção e propiciar um espaço de intercâmbios. Era preciso ter o que dizer, a quem dizer, por que dizer e como dizer. Nesse sentido, foi promovido o *Seminário Integrado de Letras (SIL)*, em parceria com o Centro Acadêmico (CALET) e com o Grupo de Pesquisas em Linguagem e Mídia do Araguaia (LIMIAR- CNPq), com o objetivo de se criar um espaço de troca de conhecimentos e experiências em práticas sociais e educativas.

O evento, além de reunir os alunos matriculados nas disciplinas integrantes da experiência-piloto de *pesquisa por meio de projetos*, reuniu a comunidade acadêmica, professores da escola básica em que alguns dos projetos foram desenvolvidos, grupos de arte popular da cidade e, também representantes do Centro de Formação de Professores de Mato Grosso e professores do Instituto Federal de Mato Grosso. No Seminário, os acadêmicos apresentaram suas pesquisas em forma de comunicação oral e receberam contribuições dos presentes que promoveram o debate e a reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos.

O caráter singular, cotidiano e heterogêneo das pesquisas pode ser percebido por meio da diversidade de objetos de investigação levantados de forma reflexiva por parte dos próprios alunos que encontraram lugar de reflexão para suas indagações não curriculares, expostos a seguir:

- MARIA - As executivas do Brasil: a vida e a linguagem dos profissionais do sexo.
- As interações sociolinguísticas na Olimpíada do Conhecimento.
- O sentido da festa cultural "Folia de Reis" na cidade de Barra do Garças MT.

3 É importante destacar que o documento orientador vigente até então eram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

- O discurso formal na audiência de conciliação em vara especializada do Juizado Especial.
- A linguagem como meio de interação verbal entre monitores e motoristas de ônibus em uma reunião de planejamento operacional.
- As variações linguísticas dos reeducandos da penitenciária Major Zuzi em Agua Boa-MT.
- A linguagem do profissional da informática.
- A linguagem e a vida dos caminhoneiros nas estradas do Brasil.
- Variações linguísticas em um baile da terceira idade.
- Variação da língua no grupo da polícia militar.
- A inserção da língua Xavante na região de Barra do Garças-MT.
- A construção da identidade social na capoeira.
- Mecanismos discursivos do ritual católico praticado na quarta-feira de cinzas.
- Análise do repertório linguístico-cultural da artesã Sandra Rocha.
- Discursos sobre a Páscoa: uma análise sobre a construção do significado.
- Prática de Estágio – Roda de leitura: do real ao imaginário.
- Prática de Estágio: identidade e cultura afro-brasileira na literatura.
- Prática de Estágio: O poema e suas faces.
- Prática de Estágio: Entrevista com o mundo real.

Dentre os trabalhos citados, alguns se tornaram objeto de ampliação de pesquisa tanto em apresentações posteriores em eventos científicos quanto na forma de Trabalhos de Conclusão de Curso.

Para interromper...

A ética que constitui o ato responsável, como evento irrepitível, se inscreve na singularidade do sujeito, naquilo que o torna único e insubstituível para ocupar o lugar de sua existência em relação ao outro, à alteridade, que também o constitui. No entanto, essa singularidade é afetada pela lógica que preside a cultura, a história, a ciência, as formulações teóricas de toda ordem, cujos discursos homogeneizam os sujeitos, classificando-os, segundo os papéis que desempenham, de acordo com o gênero, a etnia, integrando-os a conjuntos genéricos e universais, a fim de torná-los identificáveis. Essa contradição e separação entre a singularidade e a genericidade, entre a concretude da vida e a abstração do mundo teórico é passível de ser re-ligada por meio da ética que deve nortear o evento-único e irrepitível que constitui o ato responsável do qual o sujeito não deveria se evadir, a fim de responder ativamente e criativamente aos acontecimentos que o cercam (BAKHTIN, 2010).

Nesse sentido, conceber o acadêmico, o futuro professor, na sua singularidade, destituídos, ainda que provisoriamente, desses rótulos, é restituí-lo daquilo que o diferencia dos demais e o torna único: a sua língua, a sua cultura, o seu pensamento, a sua visão de mundo, a sua história, as suas potencialidades, os seus desejos e frustrações, possibilitando um encontro de enriquecimento mútuo entre a vida concreta e a cultura universitária.

Referências

ARAÚJO, C. **Discurso e cotidiano: sujeitos e saberes**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BRASIL. **Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais**. MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018.

CERTEAU, M. A. **Invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M.A.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

FONSECA, C. Novos paradigmas nos cursos de letras e a formação do professor de língua portuguesa. In: **Cadernos do CNLF**, 112 VOL. XII, Nº 04, Rio de Janeiro, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1995.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA – **UFMT**, 2009.

Recebido em 7 de maio de 2019.

Aceito em 22 de maio de 2019.